

# Svenskämnet i går, i dag, i morgon

Svenskläraryöreningen 100 år 1912–2012

*Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.)*

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2012  
Svenskläraryerien 235



## Svenskläraryöreningen

är en ideell, riksomfattande ämnesförening för den som arbetar med eller är intresserad av språkutveckling och litteraturundervisning från förskola till högskola.

Vi arbetar för

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

Svenskläraryöreningen

- ger ut tidskriften Svenskläraren med fyra nummer per år
- ger ut en årsskrift som behandlar ett aktuellt tema
- medverkar vid utgivning av böcker och skrifter med svenskdidaktisk anknytning
- anordnar kompetensutveckling
- skriver remisser och gör uppvaktningar i skol- och utbildningsfrågor
- utgör ett nätverk för språkutvecklare och litteraturvänner i undervisningsvärlden.

Kontakta Svenskläraryöreningen!

Box 15211

10465 Stockholm

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

Medlemsavgift är 250 kr per år

(120 kr för studerande).

Plusgiro 89 84-7,

Svenskläraryöreningen

Som ny medlem får du en tidigare utgiven årsbok (värde ca 190 kr).

## Du behöver Svenskläraryöreningen – SLF behöver Dig!

Svenskämnet i går, i dag, i morgon. Svenskläraryöreningen 100 år 1912–2012  
Svenskläraryöreningens årsskrift 2012. Svenskläraryöserien 235

Redaktörer: Gustaf Skar och Michael Tengberg

Omslag: Melissa Rydquist

© Svenskläraryöreningen 2012. Distribution Natur & Kultur

Elanders 2012

ISBN 978-91-27-42965-9

# Innehållsförteckning

Tabula Gratulatoria ..... 5

Introduktion ..... 8

## STURE ALLÉN

Jubileumsbetraktelse – Svenskläraryöreningen 100 ÅR ..... 11

## BENGT-GÖRAN MARTINSSON

Reaktion och aktion i svenskämnetns intresse. Svenskläraryöreningens strategier för utbildningspolitisk påverkan 1960–2000 ..... 16

## CARIN JÖRGEL-LÖFSTRÖM

Det första halvseket – några nedslag ..... 36

## INGRID NETTERVIK

Nordspråk – en tillbakablick ..... 53

## SVEN-GUSTAF EDQVIST

SLF-minnen – ”styckevis og delt” ..... 60

## OLLE JOSEPHSON

Språkvetenskapen och svenskämnet i hundraårsperspektiv ..... 81

## CAROLINE LIBERG

Svenska med didaktisk inriktning – forskningsämne och nätverk ..... 100

## PER OLOV SVEDNER

Skrivet om svenskämnet – då och nu. En återblick ..... 115

## CHRISTIAN MEHRSTAM

Svenskämnet och undergången:

Om genre, identitet och läsning i katastrofrapporternas tid ..... 130

MATS MYRBERG	
Tre steg till läsningens medborgarkörkort . . . . .	147
KARIN TAUBE OCH ULF FREDRIKSSON	
Svenska elevers läsning . . . . .	162
PER-OLOF ERIXON	
Svenskämnet i ett nytt medieekologiskt sammanhang. . . . .	178
MARIE TANNER	
Vad var det vi läste och pratade om? – bänkkinteraktioner i mellanstadiets skriftpraktiker . . . . .	194
ERIC BORGSTRÖM	
Skrivförmåga på prov . . . . .	209
BIRGITTA GARME	
Med proven i tiden eller prov i tid och otid! . . . . .	224
ROGER SÄLJÖ	
Digitala medier, appifiering och arenor för lärande – från lertavlor till surfplattor . . . . .	234
Svenskläraryrkeförbundet verksamhetsberättelse . . . . .	250



# Tabula Gratulatoria

**Kent Adelman**, Hässleholm  
**Hanne-Lore Andersson**, Sävedalen  
**Sigvard Andersson**, Herrljunga  
**Tom Appel**, Lund  
**Stefan Aroneng**, Borås  
**Siv Asarnoj**, Stockholm  
**Viktoria Bengtsdotter Katz**, Göteborg  
**Maj Björk**, Västra Frölunda  
**Lennart Björk**, Västra Frölunda  
**Inger Björneloo**, Mölndal  
**Ann Boglind**, Göteborg  
**Anders Boglind**, Göteborg  
**Birgitta Bommarco**, Lund  
**Jan Bonnier**, Nyköping  
**Sven-Gustaf Edqvist**, Stockholm  
**Arne Ekstrand**, Åkersberga  
**Ulla Ekvall**, Täby  
**Madeleine Ellvin**, Bromma  
**Sten Ewerth**, Lidingö  
**Camilla Forsberg**, Eslöv  
**Monica Forsman**, Saltsjö-Duvnäs  
**Bo Franzén**, Stockholm  
**Helena Gunnarsson**, Furusund  
**David Hultén**, Göteborg  
**Marcia Håkansson Lindqvist**, Umeå  
**Karl-Axel Jungmarker**, Bålsta  
**Carin Jörgel-Löfström**, Askim  
**Kajsa Kåring**, Stockholm  
**Kenneth Larsson**, Stockholm  
**Nils Larsson**, Kungsängen  
**Susanne Larsson Krig**, Tyresö

**Erik Lidbaum**, Stockholm  
**Ingegerd Lindaräng**, Vadstena  
**Maria Lindaräng**, Uppsala  
**Petra Lindberg Hultén**, Göteborg  
**Viviann Linderos**, Ljungby  
**Elisabeth Lindmark**, Handen  
**Maria Löfstedt**, Göteborg  
**Åza Löfstedt Carlsson**, Visby  
**Irene Löwbeer**, Stockholm  
**Ann Löwbeer**, Nyköping  
**Bengt-Göran Martinsson**, Linköping  
**Marie Minoia**, Lund  
**Ingrid Mossberg Schüllerqvist**, Karlstad  
**Ulrika Németh**, Trångsund  
**Birgitta Norberg Brorsson**, Torshälla  
**Marie Nordmark**, Västerås  
**Eva Nyman**, Härnösand  
**Ritva Orpana-Andersson**, Herrljunga  
**Suzanne Parmenius Svärd**, Norrköping  
**Annette Pedersen**, Göteborg  
**Lilian Perme**, Mellerud  
**Ann Pihlgren**, Bergshamra  
**Marita Rinne**, Norberg  
**Fredrik Roste**, Stockholm  
**Birgitta Rudeskog**, Hägersten  
**Gerhard Sager**, Skepplanda  
**Mats Sandberg**, Kalix  
**Lotta Sandelin**, Norrköping  
**Margareta Sihlberg**, Saltsjö-Boo  
**Karin Smed-Gerdin**, Lindsberg  
**Susanne Staf**, Partille  
**Anette Stanger Eriksson**, Norsborg  
**Elzbieta Strzelecka**, Härnösand  
**Vega Stråle-Thomasson**, Göteborg  
**Per Olov Svedner**, Uppsala  
**Jan Svensson**, Lund

**Eva Söderberg**, Härnösand  
**Marianne Söhrman**, Uppsala  
**Bengt E. Thomasson**, Göteborg  
**Suzzi Tordebring**, Fiskebäckskil  
**Ingela Tykesson**, Johanneshov  
**Christer Wesström**, Nyköping  
**Anna Wigren**, Örebro  
**Jeanette Wikner Andersson**, Mölnlycke  
**Eva Östlund Stjärnegårdh**, Rimbo

FÖRENINGEN NORDEN  
GLEERUPS UTBILDNING AB  
GLOBALA GYMNASIET, STOCKHOLM  
INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION,  
GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR LITTERATUR, IDÉHISTORIA OCH RELIGION,  
GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA SPRÅKET, GÖTEBORGS UNIVERSITET  
KULLBERGS BOKHANDEL AB  
INSTITUTIONEN FÖR HUMANIORA, MITTUNIVERSITETET (HÄRNÖSAND)  
LANDSLAGET FÖR NORSKUNDERVISNING  
LÄRARFÖRBUNDET  
LÄRARFÖRBUNDET NYKÖPINGS LOKALAVDELNING  
LÄRARNAS RIKSFÖRBUND  
NYKÖPINGS KOMMUN, BARN UTBILDNING KULTUR  
RIKSFÖRENINGEN SVERIGEKONTAKT  
SANOMA UTBILDNING  
SVENSKA AKADEMIEN  
SVENSKA BARNBOKSINSTITUTET  
SVENSKA INSTITUTET  
SVENSKLÄRARNAS I FINLAND  
SVERIGES ALLMÄNNA FOLKSKOLLÄRAREFÖRENING  
SVENSKÄMNEN, INSTITUTIONEN FÖR KOMMUNIKATION, MEDIER OCH IT,  
SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA

## Introduktion

År 2012 har Svenskläraryöreeningen funnits i ett århundrade. Å ena sidan vore det rimligt att säga att det har hänt ganska lite med (svensk)undervisningen sedan 1912 då föreeningen bildades, då under namnet Modersmåsläraryöreeningen. Fortfarande är elevens uppgift att tillgodogöra sig ett någorlunda förutbestämt ”stoff”, som helst skall leda till en förutbestämd kunskap eller ett förutbestämt kunnande. Inget konstigt i detta; det är själva idén med institutionaliserat lärande. Samtidigt är det fascinerande. Som enda art kan människan organisera och koordinera sig så att kommande generationer utrustas – i dess vidaste bemärkelse – med vad som för dagen anses vara nödvändiga redskap. Å andra sidan skulle det kunna vara rimligt att säga att det har hänt ganska mycket med (svensk) undervisningen sedan 1912. Frågor om *vad* som skall undervisas *hur* för *vem*, och inte minst – *varför* har varit och är under ständig förhandling. Möjligen betonas de dock uttryckligare nu. I Molloy (*Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik*, 2007) beskrivs med utgångspunkt i ett antal artiklar från det tidiga 1980-talets *Svenskläraren* både en personlig och mer allmän förskjutning från metodik till didaktik. Det är lika självklart att analysera och diskutera *hur* (eventuellt) kanoniserade verk skall läsas, som för *vem* och *varför*.

Mot bakgrund av detta kan det låta paradoxalt att i bestämd form tala om svenskämnet i går, i dag och i morgon. Medan ett klassrum fortfarande är ett klassrum har aktiviteterna däri varit stadda i ständig förändring och därtill varierande även under en och samma tidsperiod. I årets volym av SLÅ märks därför en mångfald av perspektiv på vad svenskämnet har varit, är och kan vara. Detsamma gäller de texter som behandlar Svenskläraryöreeningen, som av naturliga skäl också genomgått stora förändringar. I boken bidrar en rad ledande forskare och debattörer med svenskämnet och svenskundervisningen som sitt specialområde.

Årets bok är upplagd på följande sätt. I en inledande sektion avhandlas Modersmåls- och sedermera Svenskläraryöreningen. Bengt-Göran Martinsson inleder med en rapport från ett forskningsprojekt om Svenskläraryöreningen. Carin-Jörgel Löfström och Ingrid Nettervik betraktar i varsin text Svenskläraryöreningens historia respektive Nordspråksamarbetet. Sektionen avslutas med en personlig betraktelse av Sven-Gustaf Edqvist, som höll sin första svensklektion 1948 och som från 1960-talet och framåt haft en framskjuten position i svensklärarkretsar och i SLF.

I nästa sektion behandlar Olle Josephson förhållandet mellan språkvetenskapen och svenskämnet. Framförallt diskuteras språkvetenskapens relevans för svenskundervisning. Caroline Liberg beskriver forskningsnätverket Svenska med didaktisk inriktning (SMDI). Liksom SLF jubilerar SMDI 2012 i och med den tionde forskningskonferensen om svenskämnets didaktik. Avslutningsvis redovisar Per Olov Svedner i sin artikel svenskämnesrelaterad forskning.

Tre artiklar som handlar om läsning bildar nästa sektion. Christian Mehrstam diskuterar med utgångspunkt i genrebegreppet hur litteraturläsningen i skolan kan eller bör förhålla sig till elevernas fritidsläsning. Mats Myrberg tecknar en framtidsvision i sin framställning av vad som behöver göras för att öka läskompetensen i Sverige. Karin Taube och Ulf Fredriksson avslutar sektionen med en artikel om vad nationella och internationella mätningar berättar om svenska elevers läsförmåga.

I den därpå följande sektionen presenteras några resultat från aktuell empirisk svenskämnesforskning. Per-Olof Erixon redogör för erfarenheter från ett forskningsprojekt om vad som händer med svenskämnets form och innehåll när ny digital teknologi introduceras i klassrummet. Marie Tanner ger en analytisk närbild av s.k. bänkinteraktioner, d.v.s. interaktion mellan lärare och enskilda elever i samband med individuellt bänkarbete, och diskuterar vilken betydelse denna interaktion kan få för elevernas skriftspråkande.

Bokens sista sektion innehåller två artiklar om bedömning. I den ena blickar Eric Borgström framåt och argumenterar för en förändring i hur vi i relation till skrivande talar om bedömningskvalitet. I den andra presenterar Birgitta Garne upprinnelsen till dagens nationella prov i svenska.

Vi har också glädjen att få presentera de två uppslagsrika betraktelser som inleder respektive avslutar boken. Här knyts språkets, skriftens och textens historia samman med de strukturer som format och formar vårt tänkande i går, i dag och i morgon. Den första och inledande texten är skriven av Sture Allén, medan den avslutande texten är skriven av Roger Säljö.

Stockholm, augusti 2012  
*Gustaf Skar & Michael Tengberg*

# Jubileumsbetraktelse

## Svenskläraryöreningen 100 år

*Sture Allén*

Det hände åtskilligt skottåret 1912. Den oförliknelige Hjalmar Söderberg kom med "Den allvarsamma leken". Strindbergsfejdens huvudperson lämnade detta jordiska. Rainer Maria Rilkes märkliga "Duinoelegier" påbörjades. Gerhart Hauptman, författare till "Vävarna", fick Nobelpriset. Å andra sidan sjönk Titanic, och världen enades om en gemensam nödsignal: tre korta, tre långa, tre korta – SOS. Att Modersmålläraarnas förening bildades var inte en nödsignal utan ett tecken på att man tog sin uppgift på allvar. Namnbytet till Svenskläraryöreningen genom beslut 1968 innebar ingen ändring därvidlag. Skälet var att undervisningsämnet sedan några år inte längre hette modersmålet utan svenska. Lexikaliskt innebär detta som Svensk ordbok noterar, att ordet modersmål vid sidan av huvudbetydelsen 'första inlärd (och bäst behärskad) språk' numera också har bibetydelsen 'annat förstaspråk än svenska'. I denna användning står svenskan alltså ensam mot de övriga sextusen språken i världen.

Ett par decennier före namnbytet gick jag som recentior in i MLF. Det var inte minst årsskriften som hägrade. Föreningen hade då ingen styrelse utan ett arbetsutskott med Elias Wessén som ordförande. Man hade också en hedersordförande, nämligen Otto Sylwan. Årsavgiften uppgick till 3 kronor, överkomligt till och med för en student. Det motsvarar 52 kronor i dagens penningvärde.

Ett av de bidrag jag fäste mig vid i Årsskrift 1949 var författat av dåvarande generalpostdirektören Anders Örne, tidigare kommunikationsminister. Han skrev där: "Den tid, då verklig språkvård ansågs strida mot språkutvecklingens heliga lagar, håller på att gå mot sitt slut. Från språkvetenskapens målsmän börja höras andra toner än kring det senaste sekelskiftet... Märkvärdigt vore väl också, om

det språkliga redskapets gestaltning ej skulle ägnas samma omsorg som utformningen av köksknivar och diskhoar, för att inte tala om telefonapparater, bilar och flygmaskiner.” Han prisar tillkomsten av *plast* som svenska för *plastic* och *samvälde* som svenska för *commonwealth* och slutar med en allmän kommentar till språket: ”Bekvämlighet och tankelättja få inte vara de enda bestämmande krafterna i dess utveckling.” Det går inte att ta fel på engagemanget.

Språkets roll i våra liv och vår omgivning är ju fundamental för oss alla. ”Litteraturen ser genom språket på världen.” Så rakt och tydligt formulerar sig den ungerske författaren Péter Esterházy i skriften ”Über die Sprache des 21. Jahrhunderts”, som bygger på en serie föreläsningar han höll i Tübingen 2006. Och han går vidare: ”Av ord byggs allt upp, till och med det privataste minne. Till och med personen själv är ordavhängig. Författaren av idag skapas av texten.” För egen del anser jag att Esterházy rör sig i rätt riktning, även om han går väldigt långt.

Nobelpristagaren Herta Müller, som hade tyska som modersmål under sin uppväxt i Rumänien, skriver i samma anda: ”Men idag vet jag, att detta ... också gav mig tid att häpet betrakta tingens förvandling genom det rumänska språket. Jag kan bara säga att jag hade tur att detta hände mig. Vilken annan bild av svalan som på rumänska heter *rîndunica*, sitta-på-rad-fågel. Så mycket mer det ligger i detta ord än i det tyska. I fågelnamnet får man veta att svalorna sitter i svarta rader, tätt bredvid varandra på tråden. Jag hade sett det varje sommar långt innan jag kände till det rumänska ordet. Jag var häpen över att man kunde kalla svalan för något så vackert.” Ett exempel som det hon ger är ju mycket belysande när det gäller språkets förhållande till världen.

Frågan om relationen mellan språket, tankarna och omvärlden har sysselsatt språkvetare och filosofer under mycket lång tid. Fram på 1840-talet publicerades Wilhelm von Humboldts *Gesammelte Werke*, där han som ett slags utgångspunkt anger: ”Människan är endast människa genom språket.” I samma skrift gör han ett starkt påstående: ”Människan lever i världen omkring henne huvudsakligen, faktiskt uteslutande, som språket visar den för henne.”

Inemot hundra år senare inspirerade detta Edward Sapir, förfat-



tare till boken *Language*, att ta upp ärendet. Han insåg, ”att det otvivelaktigt är så, att det finns en förbindelse mellan språk och tanke.” Det är denne Sapir som tillsammans med Benjamin Lee Whorf har givit namn åt Sapir-Whorf-hypotesen, den som i sin mera modesta version innebär, att språket påverkar tankarna om världen. Språkets betydelse för världsbilden har fortsatt att vara ett diskussionsämne. Hållningarna har varierat, men denna relativistiska syn håller på att vinna mark. Som jag har antytt finner jag det vara rimligt, inte minst mot bakgrund av de indikationer som finns.

Tag som ytterligare ett exempel våra ord *medsols* och *motsols*, som då och då aktualiseras, särskilt när de skall översättas. Inget av språken engelska, franska och tyska har någon motsvarighet. I engelskan tar man fram uret: *clockwise* respektive *anti-clockwise* eller *counter-clockwise*. Också fransmännen går den vägen och nämner explicit själva visarna på klockan: *dans le sens des aiguilles d'une montre* respektive *dans le sens inverse des aiguilles d'une montre*. Tyskarna håller sig till väderstrecken: *von Osten nach Westen* respektive *von Westen nach Osten*. Det är vi som bor så långt norrut som upplever solens runda på himlen och kan göra bruk av fenomenet i ett par innehållsrika ord som bidrar till vår världsbild.

Engelskan är inte språket med stort S, men det har liksom andra språk sina förtjänster och skall som sådant i princip inte nedvärderas. Vad det däremot gäller är att se till att svenskan håller stånd mot det. Den slappa eller snobbiga användningen av engelska ord och uttryck är inget för oss. Och allmänt sett är det ju inte bara en parallell till *medsols* och *motsols* som saknas i engelskan. Det kan väl vara bra att betrakta några tydliga exempel till.

Man kan inte dricka *påtår* på engelska. Däremot kan man ta *a second cup*. Om man vill ha *en andra påtår*, blir det alltså *a third cup*. Något ord för överkropp finns inte heller. Ett uttryck som *bar på överkroppen* blir i stället *bare from the waist up*. Vill man tala om *uppehållsväder*, får man ta till något med adjektivet *dry*. Kommer man in på *allemansträtt*, blir det fråga om en längre utredning i tillägg till *right of access*.

Det är ju också så att språk ger kunskap och kunskap ger makt. Välkänd är formuleringen hos den engelske filosofen Francis Bacon

för fyrahundra år sedan i skriften *Meditationes sacrae*. Där skriver han: "ipsa scientia potestas est", alltså 'själva kunskapen är makt'. Detta tema behandlar den polskfödde essäisten och poeten Adam Czerniawski i sin nyligen utgivna bok *Firing the Canon*. Ju mer utvecklat och avancerat språket blir, desto mer kunskap kan vi samla och lagra. Om dessutom alla talade samma språk, skulle processen bli mer effektiv och djupgående, noterar han. Här knyter Czerniawski an till bibelns berättelse om Babels torn i Första Moseboken. I elfte kapitlet står det, att hela jorden hade samma språk och samma ord, och att man sade: "Låt oss bygga en stad, med ett torn som når ända upp i himlen. Vårt namn blir känt, och vi slipper vara skingrade över hela jorden." Då kände sig Herren hotad, menar Czerniawski, och sade: "Detta är bara början. Nu är ingenting omöjligt för dem, vad de än föresätter sig. Låt oss stiga ner och skapa förvirring i deras språk, så att den ene inte förstår vad den andre säger." Så skingrade Herren dem ut över hela jorden, och de slutade att bygga. Bibeltexten konstaterar avslutningsvis, att det var här Herren skapade "språkförbistringen". Låt mig skjuta in att detta ord är bildat till *bister* i en äldre betydelse 'förvirrad, vilse'. Czerniawski avrundar med en kommentar till vad han kallar post-Babel, nämligen de underbara vyer av andra kulturer som öppnar sig när man tillägnar sig främmande språk.

Att vara svensklärare är ett fantastiskt uppdrag, viktigare än de flesta. Det står alldeles tydligt mot den bakgrund jag har givit. Inte minst skall eleverna efterhand få möjlighet att göra sina röster hörda i det samhälle de tillhör. Att uppgiften är krävande framgår också av det urval aspekter, som Skolverket presenterar i läroplanen. Där sägs det ju att eleverna skall få förutsättningar att

formulera sig och kommunicera i tal och skrift,  
läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,  
anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,  
urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer,  
söka information från olika källor och värdera dessa.

Ställd inför detta panorama inser man, hur välgrundat önskemålet är om tillräcklig tid för att utföra uppdraget. Och glädjande nog

finns det ett stort intresse för språket här i landet. Jag har fått tusentals frågor i min dag från personer i växlande åldrar, inte bara i teve utan också i det dagliga livet. Det gäller ofta hur ord stavas, uttalas eller böjs men till min glädje också vad de betyder och vad de har för ursprung. Dessutom kommer det frågor om stil – kan/får man säga så? Nyfikenheten är i grunden den samma som driver forskarna att ställa frågor och söka svar. Vad svensklärare i själva verket medverkar i är en viktig del av det mänskliga projektet.

När det gäller källor till information om språket tar jag tillfället i akt att påminna om att Svenska Akademiens ordlista över svenska språket, SAOL kallad, numera finns tillgänglig såväl i tryckt version som på nätet och som app för olika slags mobiler. Låt mig också nämna *Svensk ordbok* utgiven av Svenska Akademien som jag nyss citerade, en definitionsordbok i två band som även ger historiska upplysningar, och *Svenska Akademiens språklära*, som jag brukar beteckna som en grammatik utan tårar.

En författare med mycket god insikt i språkliga ting är Anthony Burgess. Han har skrivit en bok kallad *Language Made Plain*. Där vänder han sig inledningsvis mot den vanliga uppfattningen, att alla vet allt om språket därför att vi alla använder det. Han fortsätter med en ironisk parallell: ”Ingen liknande slutsats dras av det faktum att vi alla använder njurar, nerver och inälvor.” På ett annat ställe i boken gör han ett generellt uttalande av stor vikt: ”Det sägs nu för tiden att vi, oberoende av specialitet, inte kan betrakta oss som litterata om vi inte vet något om atomfysik, maktpolitik, juridik, kommunikationer och statlig ekonomi och finans. Men före alla dessa kommer samhället, och före samhället kommer språket.” Så kan det låta. Vi står inte ensamma i arbetet för språket och språkbrukarna.

---

#### *Sture Allén*

disputerade i nordiska språk på en avhandling om Johan Ekeblads brev från mitten av 1600-talet. Han var professor vid Institutionen för språkvetenskaplig databehandling (Språkdata) vid Göteborgs universitet, som han grundade 1972.

Där inrättades Språkbanken 1975. Han tog sitt inträde i Svenska Akademien 1980 på stol nr 3 och var dess ständige sekreterare 1986–1999. Han är ledamot av flera andra svenska och utländska akademier.

# Reaktion och aktion i svenskämnets intresse

Svenskläraryörelsen strategier för utbildningspolitisk paverkan 1960–2000

*Bengt-Göran Martinsson*

I de grundläggande formuleringarna från 1912 angavs att syftet med Modersmåslararnas förelning var att ”arbeta på modersmålsundervisningens främjande och på förbättring av dess arbetsvillkor och hjälpmedel”. Dagens formulering är något kortare och säger att förelningen har till uppgift ”att arbeta för svenskundervisningens främjande”.<sup>1</sup> Ämnesförelningar som Svensklarörelsen (SLF) har enligt forskningen fungerat som de starkast tänkbara lobbyisterna för sina ämnen i tider av revideringar av undervisningens ämnesstruktur och timplaner (Arfwedson & Arfwedson, 1998, s. 226f). I ett nyligen avslutat forskningsprojekt har ämnesförelningarna för biologi, historia och svenska undersökts med avseende på bland annat deras roll som utbildningspolitiska aktörer (Hallström, Martinsson & Sjöberg, 2012). Låt oss emellertid inte glömma att ämnesförelningarna inte enbart verkat på den utbildningspolitiska arenan. Man har också tagit på sig ett ansvar för ämnets vård och inre utveckling. I en ledare i *Svensklararen* 1990 skriver Per Olov Svedner att Svensklarörelsen har som uppgift att ”arbeta för svenskämnet och svenskundervisningens främjande. Det innebär i praktiken ett arbete på två fronter: en inre, som gäller sådana åtgärder och förslag som kan berika undervisningen i skolorna, och en yttre, som innebär bevakning av vad ansvariga myndigheter föreslår och beslutar” (SL 1990:1, s. 2).

Det är emellertid den förra delen av verksamheten som ska stå

<sup>1</sup> Svensklarörelsen hemsida <http://www.svensklarörelsen.se/viewNavMenu.do?menuID=19> (hämtat 2012-03-28).

i centrum här. I min del av det nämnda forskningsprojektet (Martinson, 2012) har jag, med koncentration på tiden 1960–2000, då flera genomgripande skolreformer som påverkade svenskämnet genomfördes, studerat utifrån vilka motiveringar och med vilka medel och strategier SLF har verkat för svenskämnets plats i skolan. I denna artikel skall jag exemplifierande visa hur SLF lagt upp arbetet med att kommunicera med myndigheter och politiker samt i en utbildningshistorisk kontext diskutera några utvecklingstendenser vad gäller dessa aktiviteter.

### **Att avvakta eller uppvakta**

När man studerar SLF:s publikationer, i synnerhet tidskriften och föreningens verksamhetsberättelser,<sup>2</sup> framträder ett antal aktiviteter eller verksamheter genom vilka föreningen hävdar sig själv och de egna intressena. Dessa aktiviteter kan indelas i två huvudgrupper. Den första består av aktiviteter som utgör svar eller respons på initiativ som kommer från regeringen, departement, offentliga utredningar, myndigheter och arbetsmarknadens parter. Typfallet i denna grupp är remissyttranden över betänkanden och utredningar följt av myndigheters skrivelser i olika frågor. Den andra huvudgruppen av aktiviteter är sådana där föreningen själv tar initiativ i en fråga. Kvantitativt sett är denna grupp dock mindre och svårare att få överblick över. Den viktigaste och mest symboliskt laddade av dessa egeninitierade aktiviteter är uppvaktningar av statsråd med ansvar för ungdomsskolan. Uppvaktningar av politiker i utbildningsutskottet och ansvariga departements tjänstemän förekommer också. En annan självständig aktivitet är när SLF tar initiativ till en skrivelse i en för föreningen viktig fråga som riktas till statsråd, departement eller ansvariga myndigheter. Till dessa aktiviteter kan läggas opinionsbildning. Den är dock svår att urskilja som egen genre, eftersom hela föreningens arbete kan betraktas som opinionsbildning. Ledaren i den egna tidskriften är ett tydligt exempel på detta. Vid vissa tillfällen använder man sig även av debattartiklar och insändare i andra organ för att föra fram sina åsikter.

---

2 Verksamhetsberättelserna finns fram till 1978 publicerad i årsskriften. 1990 återupptas publiceringen av verksamhetsberättelsen, nu i *Svenskläraren*.

På grund av den tyngd som läggs vid kontakterna med statsmakterna i form av remissyttrande och uppvaktningar, kommer dessa aktiviteter att utgöra huvudintresset i fortsättningen. Fokus kommer att ligga på aktiviteternas former och roll i föreningens strategier för påverkan. Föreningens ståndpunkter i de enskilda frågorna ägnas därför inte någon särskild analys, då det utgör en undersökning med ett vidare utbildningshistoriskt intresse. Det föreligger för övrigt ett flertal studier som behandlar föreningens inställning och ideologi i olika sammanhang (se forskningsöversikten i Martinsson, 2012).

## Remissyttranden i reformernas tjänst och föreningens intresse

Föreningens remissyttrande är en del i de reformer och det förändringsarbete som ägde rum inom ungdomsskolan och lärarutbildningen från 1960-talet och framåt.

En bild som framträder är att yttrandena 1960–1990 är omfattande och utgör grundliga inlagor. De är också produkter av en noggrann intern process. Det intryck man får är att SLF:s uppfattning är att föreningen har en viktig roll att spela i utformandet av det svenska skolsystemet. Processen bakom ett slutligt yttrande innehåller flera steg. Låt oss exemplifiera med behandlingen av 1957 års skolberednings betänkande, som presenterade förslaget om en ny enhetsskola, det som senare blev den obligatoriska nioåriga grundskolan. När föreningen fått remissen skriver man i *Vårt modersmål*:

MLF har fått skolbetänkandet på remiss. Svar före den 15 november. AU [Arbetsutskottet] har utsett en kommitté med uppgift att utarbeta ett förslag till yttrande. Styrelsen kommer att ta ställning till detta vid sitt sammanträde den 29 oktober. Kommittén består av rektor Hillman, sammankallande, adjunkt Torsten Engdahl, lektor Bengt Ohlson, adjunkt Torsten Sandhammar och folkskollärare Stig Starrsjö.

AU har hemställt till ortsföreningarna (OF) att framföra sina synpunkter till kommittén och rekommenderat OF att hålla det stadgeenliga årsmötet i så god tid att frågan kan diskuteras där. Avskrift av de viktigaste delarna av betänkandet i vad det rör modersmålet har tillställts OF. Från några OF har yttrande redan inkommit. (VM 1961:3, s. 59)

Processen består således av att utse en särskild kommitté för författande av ett yttrande samt att förse orfsföreningarna med material som de helst ska diskutera på sina respektive årsmöten. Orfsföreningarna ska därefter vidarebefordra sina synpunkter till centralstyrelsen. Även yttrandet över det nya gymnasiet förbereds på ett liknande sätt, med den skillnaden att kretsen från vilka man vill ha synpunkter vidgas:

Emellertid är det av största vikt att såväl orfsföreningar som ämneskonferenser och enskilda medlemmar i god tid delger styrelsen sina synpunkter och förslag på utlåtande, så att detta kan ge ett på bred basis grundat uttryck för svensklärarnas inställning och omdömen. Styrelsen kommer att till orfsföreningarna utsända ett cirkulär i ärendet. (VM 1963:3, s 75.)

Förutom från orfsföreningarna vill föreningen ha synpunkter och förslag till utlåtande från ämnesföreträdarna på skolorna, genom ämneskonferenserna, och från enskilda medlemmar. Man använder den långa remisstiden till att dels sprida information om förslagen, dels inhämta yttranden och synpunkter som sedan sammanställs och inarbetas i föreningens yttrande.

Med ett sådant förfarande blir remisstidens längd viktig. I slutet av 1970-talet befinner sig SLF i ett intensivt remiss- och opinionsarbete. Dels har man under ett par års tid diskuterat och väntat på ett förslag till ny lärarutbildning, dels revideras både grund- och gymnasieskolans kursplaner i svenska. Vad gäller den sistnämnda finns under rubriken "Press-stopp" följande infört i det sista numret av *Svenskläraren* för 1978:

Just nu meddelas, att ett förslag till ny läroplan för gymnasieskolan, daterat den 6/11, i dagarna, dvs. först en månad senare, sänts på remiss till gymnasieskolornas rektorer och huvudlärare. Remisstiden utgår den 1 februari. Hur har SÖ tänkt sig att detta remissarbete skall bedrivas? Det kommer ju en terminsavslutning, ett jullopp och en terminsstart emellan! Är man kanske inte intresserad av att få svar. Till sin förvåning saknar Svenskläraryöreningen förslaget. Tänker man nonchalera ämnesföreningarna? Fåfångt försök i så fall. Svenskläraryöreningen kommer att låta höra av sig. Ni medlemmar, som redan fått förslaget, läs och ta ställning och ge styrelsen synpunkter! Aktivera orfsföreningarna! (SL 1978:6, s 12.)

Senare visade det sig att den korta remisstiden berodde på att en eftersändning från sommaren plötsligt aktiverats med följd att föreningens remiss blivit liggande i en sommarstuga på Gotland under senhösten. Skolöverstyrelsen (SÖ) förlängde dock föreningens remisstid med en halv månad och därutöver lämnades möjlighet för enskilda att under hela vårterminen inkomma med synpunkter till den ansvarige tjänstemannen. Föreningen sände emellertid en skrivelse till huvudlärarna i svenska, vilken tar upp frågor som man anser aktualiseras av SÖ:s förslag (SL 1979:1, s. 5, 9). Genom detta kan man anta att föreningen ville samordna synpunkterna till SÖ på ett för föreningen ändamålsenligt sätt.

Det yttrande som avfattades, publicerades i årets andra *Svenskläraren*. Det innehöll inledningsvis synpunkter på hur SÖ hanterade remisser. Bland annat ogillade man att SÖ använde sig av blanketter med färdiga svarsalternativ, vilka enligt SLF utgjorde ett hinder för nyanserade synpunkter. Slutklämmen lyder:

SÖ:s förfarande i samband med detta ärende aktualiserar krav som skolor och lärare haft anledning att ställa tidigare: Det är nödvändigt att SÖ vid hänvändelser med begäran om yttranden och synpunkter utformar skrivelserna så, att man får tillbaka den information som bäst gagna alla berörda. Självklart innebär detta inte minst att de vilkas medverkan begärs får tillräckligt god tid på sig för att studera, analysera, diskutera saken och slutligen sammanfatta sin syn på frågorna. Detta innebär vidare att skrivelsernas avsändande inte onödigtvis bör fördröjas, något som måste ha skett i det här fallet. (SL 1979:2, s. 7)

Trots den korta tiden för behandling, nämnde man att yttrandet bygger på inskickade protokoll från ämneskonferenser, enskilda medlemmars synpunkter, rapporter från de skolor som deltagit i SÖ:s analys samt på den granskning och de diskussioner som ägt rum i SLF:s styrelse (SL 1979:2, s. 7f).

Remissförfarandet kan som sagts uppfattas som en reaktiv verksamhet, det vill säga att SLF inväntade färdiga förslag som man sedan har synpunkter på. I de exempel som hittills tagits upp har oftast så varit fallet, även om föreningen förhållit sig aktiv genom att sammanfatta förslag och formulera diskussionsfrågor. Detta kan



uppfattas som en metod som föreningen centralt använder sig av för att styra uppmärksamheten och synpunkterna från ortsföreningar, ämneskonferenser och enskilda lärare mot det som den ansåg som viktigast. Ett ännu mer aktivt förhållningssätt visade föreningen exempel på ifråga om den lärarutbildningsutredning, som presenterades 1979. Redan i andra numret av *Svenskläraren* 1977 beskrev man huvuddragen i det förslag som utredningen, LUT 74 (SOU 1978:86) skulle kunna komma fram till. Arbetsutskottet hade nämligen fått ta del av förslagsutkast, som man inte fick föra vidare. Man lovade dock att återkomma med en presentation så fort detta var möjligt. Föreningens ordförande Stig Starrsjö drog dock slutsatsen att förslaget skulle skapa debatt hos alla kategorier av lärare. Styrelsen uppmanade medlemmarna att aktivt delta i debatten (*SL* 1977:2, s. 2). I nästa nummer av *Svenskläraren* togs LUT-förslagen, som formellt ännu inte förelåg, åter upp – nu under rubriken ”Faror på lur”. Man skrev:

För närvarande pågår uppenbarligen med stor intensitet arbetet inom den grupp, tillsatt av UKÄ, den s.k. LUT-gruppen, som fått i uppdrag att se över lärarutbildningen. [...] En del av de tankar som man rör sig med inom LUT-gruppen, har man släppt ut i olika sammanhang, även om man varit angelägen att understryka att man ännu inte bundit sig för några särskilda modeller. (*SL* 1977:3, s. 3)

Vaksamheten i frågan bestod. I nästa nummer av *Svenskläraren* meddelade man att styrelsen tillsatt en särskild grupp att följa LUT-arbetet (*SL* 1977:4, s. 2). 1978 togs frågan upp igen under rubriken ”Den nya LUT-läraren”. Tonen är inledningsvis orolig:

Ganska lite har egentligen sluppit ut från utredarna om vad man egentligen har kommit fram till, vilket kan verka olycksbådande. Utredningen arbetar med stor självsäkerhet och då man under höstens lopp uppenbarligen kommer att bli färdig med sitt förslag är det fara värt att det klubbas utan att andra parter i målet, t.ex. de aktiva lärarna på gräsrotsnivå, har fått tillfälle att säga sin mening. Myndigheter har ju också numera för vana att ge så korta remisstider att ingen hinner reagera ordentligt. (*SL* 1978:4, s. 23)

SLF var således rädd att ett remissförfarande helt skulle utebli eller att tiden för att producera ett sådant starkt skulle begränsas. Lärarna, de så kallade gräsrötterna, hotades av myndigheterna. Därför gav man en fyllig presentation av det som man antog ska föreslås samt uppmanade medlemmarna att inkomma med synpunkter. Känslan av att situationen upplevdes som hotfull underströks av formuleringar som: "låt höra av dig till Svenskläraryöreningen, innan det är försent att opponera sig" (SL 1978:4, s. 23).

I första numret av *Svenskläraren* 1979 nämndes att LUT nu kommit med sitt förslag, men att föreningen ännu inte fått någon formell remiss. Medlemmarna och ortsföreningarna uppmanades dock att sätta sig in i och värdera förslaget. SLF avsåg att återkomma med ett diskussionsunderlag som utgångspunkt för remissarbetet (SL 1979:1, s. 5). I följande nummer av tidskriften meddelades att utredningen kommit på remiss och att man fått ända till nyårsafton på sig att svara. Medlemmarna och ortsföreningarna ombads att lämna sina synpunkter till styrelsen senast den 1 oktober (SL 1979:2, s. 5).

Diskussionen om LUT levde emellertid vidare i tidskriften, ut-  
anför de direkta remissförberedelserna. I en ledare som tog upp frågan om hotet mot ämnets kontur och tydlighet, framför allt i fråga om projektarbeten, sågs LUT-reformen som ytterligare en tendens i en strävan uppifrån att sudda ut ämnet. Svensklärare har enligt ledaren särskilda skäl att känna oro. Förutom omnämmandet i ledare återfanns det en särskild uppmaning till ortsföreningar och enskilda att granska förslaget och inkomma med synpunkter. I versaler skrev man: "ÄN EN GÅNG: GRANSKA LUT OCH SÄND IN SYNPUNKTER OCH FÖRSLAG. LUT-REMISSEN ÄR EN AV VÅRA VIKTIGASTE FRÅGOR PÅ LÄNGE!" (SL 1979:4, s. 5) Därefter gavs, under rubriken "Svensklärare i stöpsleven", en sju sidor lång genomgång och presentation av LUT-förslagets olika delar (SL 1979:4, s. 6–12).

Föreningens beredning av remissen, som sträcker sig från våren 1979 till 15 januari 1980, bestod av flera steg. Utifrån presentationen av förslaget med åtföljande diskussionsfrågor hade ortsföreningarna och enskilda fram till den 20 oktober på sig att inkomma med synpunkter till arbetsutskottet. I vecka 46 avsåg man att skicka

ut sitt yttrandeförslag till ortsföreningarna, vilka hade till och med den 1 december på sig att komplettera och justera skrivningarna i detta. Styrelsen skulle därefter utforma föreningens remiss och lämna in den senast den 15 januari (SL 1979:4, s. 5). I första numret av tidskriften 1980 återgavs föreningens yttrande över *Lärare för skola i utveckling*. I likhet med yttrandena över läroplanerna inledde man med att beskriva den process som föregått yttrandet och från vilka man inhämtat synpunkter.

Vad gäller remissförfarandet följde föreningen även i fråga om LUT de tidigare rutinerna i utarbetandet av yttrandet. Vad som var nytt denna gång var att föreningen började agera långt innan dess att en formell remiss förelåg. Bland annat formulerade man misstankar om att förslagsställarna skulle försöka undvika ett remissförfarande. Vidare lät föreningen gå ut med information om vad som troligen skulle föreslås samtidigt som man kommenterade detta i ledare och publicerade debattartiklar i ämnet – hela tiden understrykande vikten av att så många som möjligt engagerade sig. Intrycket är att föreningen i denna fråga valt ett mer aktivt förhållningssätt. Man gjorde något mer än att bara invänta möjligheten att formulera ett remissyttrande.

## Remissarbete eller debatt?

Remissförfarandet uppfattades som en viktig del av föreningens kommunikation med myndigheter och beslutande organ. Det sågs som en rättighet att beredas tillfälle att yttra sig. Som framgått var man på vakt mot tendenser hos berörda myndigheter till att frånga eller försvåra remissförfarandet genom till exempel korta remisstider. Ibland hände detta och då var föreningen inte sen att kommentera det, som i början av 1990-talet: ”Komvux har i all tysthet fått en ny kursplan i svenska. Svenskläraryöreningen har beklagligtvis – och mot regeln – ej fått tillfälle att remissbehandla den.” (SL 1991:1, s. 2) Trots denna tilltro till remissarbetet minskar under 1990-talet de synliga spåren av lika strukturerad och omfattande föreningsprocess som den vi lärt känna under 1960–1980-talen. Debatt efterfrågades dock. Man riktade sig till medlemmarna inför de kommande förändringarna med frågan och uppmaningen: ”Kanske har Du synpunkter på vad [...] en kommande läroplan

bör innehålla? Låt oss få en läroplansdebatt” (SL 1992:3, s. 16). Debatten gick dock inte SLF:s väg. Enligt Ingrid Nettervik hade den snedvridits till svenskämnets nackdel och att föreningens försök att rätta till misstaget misslyckats då man inte fått debattartiklar i ämnet publicerade vare sig i Svenska Dagbladet eller i Dagens Nyheter (SL 1993:1, s. 3f). Föreningens åsikter kom dock fram i andra sammanhang. Synpunkter på läroplansarbetet hade enligt verksamhetsberättelsen framförts genom artiklar i *Skolvärlden* och *Göteborgsposten* samt genom remissyttrande till Utbildningsdepartementet (SL 1993:2, s. 8).

SLF återkom till de nya läroplanerna och kursplanerna, när dessa presenterades i regeringens proposition. Föreningen ansåg att en helhetssyn på ämnet gått förlorad genom propositionens uppdelning av gymnasiet i kortare kurser. I anslutning till ledaren meddelades att ledaren tillsammans med en kraftig protest mot regeringens förslag att helt stryka kursplanen i svenska skickats till ledamöterna i utbildningsutskottet (SL 1993:4, s. 3f). Av verksamhetsberättelsen för 1993 framgår att SLF framförde sina synpunkter i olika sammanhang och att man på utbildningsdepartementets begäran genom ordföranden och vice ordföranden hade lämnat synpunkter på kursplanen för svenska på grundskolan (SL 1994: 1, s. 7).

Vad gäller den sista stora utbildningsreformen under undersökningsperioden, de nya läroplanerna för den obligatoriska skolan och gymnasieskolan 1994, skiljer sig således SLF:s agerande från tidigare tillfällen, genom att remissprocessen inte blir det centrum kring vilken föreningen som helhet engagerar sig. I stället försöker man genom debattartiklar och direkt påverkan av politiker vinna gehör för sina åsikter. Vad gäller det första kan man i föreningens arkiv finna spår av sådan verksamhet i samband med vissa frågor, men om detta är ett medvetet byte av strategi räcker inte materialet till för att belägga.<sup>3</sup> Vad gäller det senare, att uppvakta politiker, finns den påverkansformen dokumenterad under en stor del av perioden. I nästa avsnitt kommer den att behandlas.

3 I Svenskläraryöningens arkiv finns i fråga om just arbetet med gymnasiepropositionen 1991 samlat utkast till skrivelser till utbildningsutskottet, brevväxling med enskilda politiker och debattartiklar som tyder på aktivitet av det här slaget. Föreningens arkiv från 1960 och framåt är för närvarande lokaliserat hos förlaget Natur & Kultur, Karlavägen 31, Box 27 323, 102 54 Stockholm. För tillgång till och hjälp vid genomgång av arkivet tackar jag Natur & Kulturs personal, samt särskilt Madeleine Ellvin, Svenskläraryöningen.

## Att uppvakta makten

Remissyttranden kan med rätta uppfattas, som redan sagts, som reaktiva. SLF:s roll blir huvudsakligen att reagera på vad politiker och myndigheter föreslår. En mer aktiv väg utgör att själv försöka formulera dagordningen. Uppvaktningen innehåller ett betydligt mer aktivt element, samtidigt som också denna aktivitet kan användas för att reagera på redan lagda förslag. Uppvaktningarna riktas uteslutande mot två typer av aktörer, dels är det de ansvariga fackministrarna, dels politiker, företrädesvis de som sitter i utbildningsutskottet, med intresse för skol- och utbildningspolitik.

Det finns inget källmaterial som ger oss en direkt bild av hur uppvaktningarna genomfördes och vad som yttrades vid dessa. Genom notiser och redogörelser i tidskriften, årsskriften och visst arkivmaterial, kan däremot föreningens förberedelser inför uppvaktningen vad gäller syfte och mål samt hur SLF:s företrädare tolkade utfallet beskrivas.

Inför slutförandet av grundskolereformen agerade föreningen. 1957 års skolberedning fick av föreningen en skrivelse (VM 1960:4, s. 77–79, 81) som resulterade i ett möte med föreningens representanter den 21 december 1960. Redogörelsen för mötet präglas av misstänksamhet mot politikerna och utredningens huvudsekreterare Stellan Arvidsson. Som medel för framgång för föreningens strävanden framstår denna uppvaktning som mindre lyckad (VM 1961:1, s. 3).

Att uppvaktningen bör ses som en aktiv och offensiv strategi, även om den många gånger också har karaktären av upprätthållande försvar inför en verklighet där svenska språket och litteraturen ständigt är under starkt hot, ger utvecklingen under första hälften av 1980-talet belägg för. Inför julen, i årets sista nummer av *Svenskläraren*, skriver ordföranden Britt-Marie Arkhammar:

I mitten av september ringde statsrådet Bengt Göransson till SLF's ordförande och inbjöd till ett samtal om svenska på grundskolans högstadium. Det skedde med anledning av den proposition som regeringen ställer till riksdagen nu i höst om en förändring av timantalet i svenska på högstadiet till tolv stadiesveckotimmar istället för tio. Skolöverstyrelsen får, sa ministern, i uppdrag att göra förslag till hur förändringen ska kunna genomföras inom ramen för nuvarande totala timplan. (SL 1984:5, s. 3)

Svenskämnet fick således ett ökat utrymme i den totala timplanen för högstadiet. Föreningen hade uppvakttat i denna fråga ett år tidigare och påpekat vikten av snabb förändring på området. I det följande samtalet med ministern, i oktober diskuterades att det var viktigt att eleverna redan i grundskolan får lära känna skönlitteratur från skilda epoker. Utifrån Arkhammars beskrivning ska mötet och samtalet med ministern uppfattas som en framgång vad gäller föreningens kamp för skönlitteraturens och kulturarvets plats i skolan. Hon hoppas att samtalet med ministern ska följas av flera och avslutar sin krönika:

SLFs nuvarande styrelse har alltså fullföljt uppdraget från föregående styrelser, att kämpa för svenskämnets rättvisa plats i timplanen för grundskolans högstadium. "Tiden – och innehållet" (både betr. grundskolan och gymnasieskolan) är våra båda omsorgsområden. Det vi har uppnått får vi glädjas över och anse som en verklig milstolpe i föreningens historia. (SL 1984:5, s. 3f)

Kampen om timantal var dock inte över med detta. Efterföljande utbildnings- och skolministrar erhöll även de uppvaktningar och överlämnade skrivelser rörande svenskämnets timmar inom de olika skolformerna och dess innehåll (SL 1989:5, s. 4; 1989:1, s. 4; 1991:2, s. 2). Under 1990-talet skedde dessutom direkta uppvaktningar och skrivelser till utbildningsutskottet (SL 1993:4, s. 4; 1996:3, s. 4).

## Ett nytt samhälle – nya arbetsformer

Vad beträffar de påverkanskanaler som främst diskuterats här, går det att konstatera att arbetet med remissyttrandena förändrats över tid. Förändringarna är både interna och externa. Låt oss börja med de interna.

Under de fyra decennier som studerats här har SLF:s förutsättningar förändrats på flera punkter. En sådan är det drastiskt minskade antalet orfsföreningar. Orfsföreningarna hade ursprungligen enligt stadgarna att utse medlemmar till det fullmäktige som vid årsmötet valde SLF:s centralstyrelse. I början av undersökningsperioden var dessa knappt 30 till antalet. Antalet hade en topp 1965

med 35 ortsföreningar. Detta innebar att föreningen mer direkt organiserade ett eget kontaktnät med god geografisk spridning och representativitet. I slutet av undersökningsperioden är läget ett annat. Antalet ortsföreningar är för närvarande fyra och de har ingen organisatorisk roll i riksföreningens arbete. En utveckling av minskat antal ortsföreningar fick föreningen att 1986 ändra stadgarna så att ortsföreningarnas roll i utseende av styrelse slopades och ersattes av ett nomineringsförfarande. Med denna utveckling i åtanke är det helt naturligt att arbetet med remisser uteslutande blir ett arbete för riksstyrelsen och att dialogen med landets svensklärare genom föreningen blir mindre utvecklad. Detta kan emellertid innebära att föreningen förlorar i tyngd och legitimitet. Med vilken rätt kan man hävda att man företräder svensklärarna när de interna kanalerna för kommunikation förändras på detta sätt?

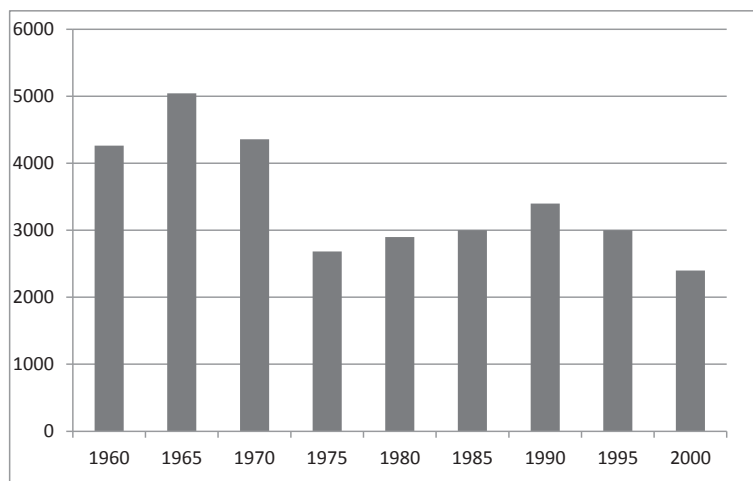
En extern faktor kan vara remissväsendets roll och funktion som sådant. Det är nämligen möjligt att konstatera att remissväsendet och dess värde både för beslutsfattarna och samhällets olika intressen har diskuterats och utretts på senare tid. En tendens som påvisats är att antalet remissinstanser ökade med drygt 30 % 1971–1997, vilket kan ha inneburit att det relativa värdet av att vara remissinstans minskade (SOU 1999:121, s. 31–34; SOU 1999:144). En möjlig tolkning är att föreningens värdering, medvetet eller omedvetet, av remissarbetet över tid sänkts. Från att ha uppfattat sig själva och det egna remissarbetet som en viktig del i utformningen av den framtida skolpolitiken, genom att man var en exklusiv och kunnig instans, kunde man formulera misstanken att man i statsmakternas perspektiv reducerats till en intressegrupp vilken som helst vars åsikter kunde förbises med det allmänna bästas i åtanke. I ett öppet brev, publicerat i *Svenskläraren* 1998:2, ondgör sig Birgitta Garne över korta remisstider och så kallade spontanremisser, vilka innebär att utredarna inbjuder den som så önskar att komma med synpunkter. Detta förfarande på frivillig grund, och med klen respons, får ersätta ett regelrätt remissförfarande. Garne skriver:

Alldeles oavsett innehållet i sakfrågan [...], så är information och remissförfarandet, kort sagt själva beslutsprocessen, inte förenlig med demokratiska spelregler. Ingen verksamhet kan byggas upp utan förtroende mellan beslutsfattare och dem som beslutet angår: de som ska omsätta det i praktisk verksamhet, förstå innebörden och förklara dess konsekvenser. Om inte Utbildningsdepartementet och Ylva Johansson försöker tänka först och handla sedan är deras redan minskade förtroendekapital snart alldeles slut. (SL 1998:2, s. 3)

Det finns ett svar från Ylva Johansson rörande föreningens åsikter om remissförfarandet i allmänhet och i svenskämnesfrågor i synnerhet. Ministern säger i detta att det alltid ”föreligger [...] ett generellt problem att balansera rimliga remisstider med en rimlig tid för hantering av beslut i riksdag och regering”. I ett konkret ärende, där föreningen menat att remissförfarandet varit undermåligt, svarar ministern med att beslutet grundade sig på ett förslag från en arbetsgrupp i Utbildningsdepartementet, ”som hade sänts ut till samtliga gymnasieskolor, komvuxenheter och högskolor med erbjudandet om att lämna synpunkter. Endast ett fåtal synpunkter inkom till departementet” (Johansson 1998). Att föreningen har lågt förtroende för Ylva Johansson kan vi anta utan större våghalsighet, men kan det också vara så att ministern inte ser föreningen som den effektivaste kanalen för att nå ut med beslut till dem det berör. I stället tycks hon nöjd med ett förfarande där utredningarna inhämtar synpunkter direkt från verksamheten. Har föreningen förlorat legitimitet som remissinstans i statsmakternas perspektiv?

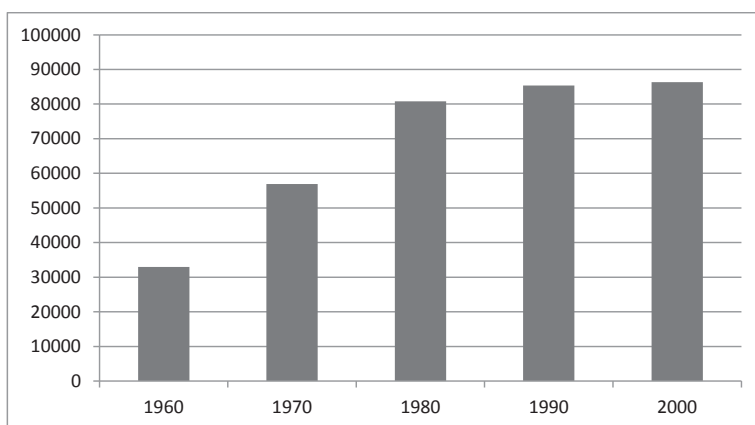
En aspekt av legitimiteten, och en fråga som kan betraktas vara av både intern och extern natur, är antalet medlemmar; ju fler medlemmar, ju större representativitet, legitimitet och tyngd. Låt oss se hur SLF:s situation förändrats vad gäller denna aspekt. I figur 1 presenteras medlemsutvecklingen under den aktuella undersökningsperioden.





Figur 1. Antal medlemmar i Svenskläraryrket 1960-2000 enligt verksamhetsberättelserna. Värdena för 1980 och 1985 är approximerade utifrån notiser i *Svenskläraren*.

Efter ett medlemsantal uppåt 5 000 under 1960-talet stabiliserar sig detta runt 2 500 till 3 000 från 1975 och framåt. Ett sätt att uttrycka det är att föreningen förlorade i representativitet och legitimitet under undersökningsperioden genom att bli nästan 25 % mindre. Vidgar man blicken kan man tyvärr konstatera att fallet kan beskrivas som större. Under samma period ökar nämligen det totala antalet lärare. Ser vi till föreningens ambitioner att vara relevant för hela ungdomsskolan, det vill säga grundskolans alla årskurser och gymnasiet samtliga inriktningar, vidgades den tänkbara medlemsbasen väsentligt under den här tiden. Tyvärr har det inte varit möjligt att särskilja antalet svensklärare, som för övrigt är svårt vad gäller årskurs 1–6, utan i figur 2 presenteras det totala antalet lärare.



Figur 2. Antalet lärare i grundskola och gymnasium 1960–2000.

Källa: *Statistisk årsbok*.

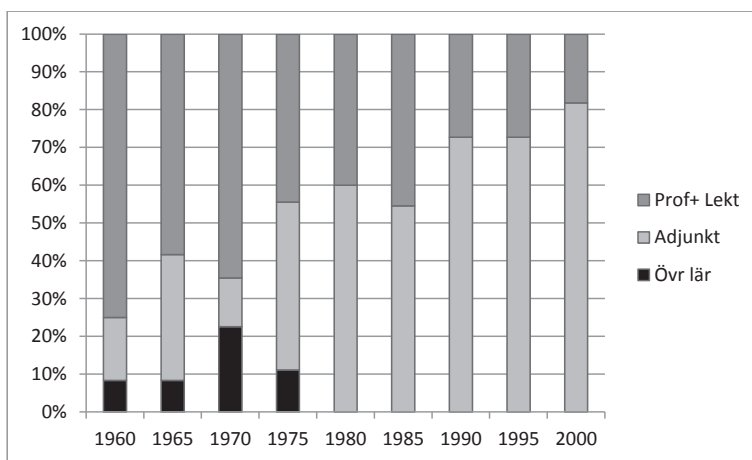
1960 utgjorde medlemmarna i föreningen omkring 13% av den samlade relevanta lärarkåren i riket. År 2000 är motsvarande siffra omkring 3%. Vill man göra gällande att det är främst bland ämneslärare, adjunkter och lektorer som föreningens medlemsbas återfanns är motsvarande tal för 1960 44%. Detta är nästan hälften av hela kollektivet och torde innebära att en mycket stor andel av svensklärarna var medlemmar i föreningen. Ser vi till år 2000, utgör andelen medlemmar i föreningen 5% av det samlade kollektivet ämneslärare eller motsvarande.<sup>4</sup> För 2001 går det att få fram att antalet lärare som har svenska i sin ämneskombination är knappt 29 000.<sup>5</sup> Om svensklärföreningens medlemmar enbart skulle hämtas från denna grupp är medlemskvoten drygt 8%. Över 90% av de potentiella medlemmarna står således utanför föreningen.

4 Uppgifter i Statistisk årsbok över anställda småskollärare, folkskollärare, adjunkter och lektorer i ungdomsskolan de aktuella åren.

5 Skolverkets uppgifter om personal i Grundskolan: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4290/2.4293/personal-i-grundskolan-lasar-2001-02-1.27474>, tabell 3. 11 A (hämtat 2012-03-19) och Gymnasieskolan <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4391/2.4393/personal-i-gymnasieskolan-lasar-2001-02-1.30493>, tabell 6.6 A (hämtat 2012-03-19).

Från att ha varit en effektiv väg för att få tillgång till svensklärarkollektivets åsikt i olika frågor, har SLF rent kvantitativt fått en roll som företrädare för en förhållandevis liten grupp inom kollektivet. Detta betyder inte att SLF kan betecknas som ett särintresse. Många av de som står utanför medlemskap grundar troligen inte detta på ett missnöje med SLF:s ståndpunkter. Men frågan om legitimitet och representativitet aktualiseras av medlemstalens utveckling över tid.

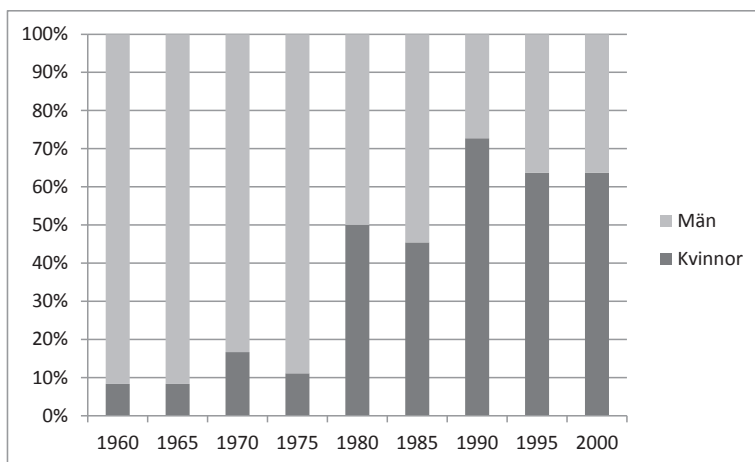
En annan faktor som kan inverka på föreningens möjligheter att påverka är dess ”status”. Denna går inte att mäta i någon absolut bemärkelse, men i figur 3 presenteras styrelsens sammansättning 1960–2000 med avseende på lärarkategorierna professor/lektor, adjunkt och övriga lärare.



Figur 3. Fördelningen mellan lärarkategorierna professorer/lektorer, adjunkter och övriga lärare bland styrelseledamöter vid femårsintervall 1960–2000.

Källa: Årsberättelser och *Svensklärarens* informationsrutor.

Andelen ledamöter med högre akademisk examen har minskat under dessa 40 år. Ser vi till könnens representation i styrelsen framgår denna av figur 4.



Figur 4. Fördelningen mellan kvinnliga och manliga styrelseledamöter vid femårsintervall 1960–2000.

Källa: Årsberättelser och *Svensklärarens* informationsrutor.

Här finns ingen möjlighet att undersöka sammansättningen vad avser dessa aspekter i föreningen som helhet, men mycket talar för att styrelsens sammansättning avspeglar föreningens sammansättning i stort. Svenskläraryrket har under dessa 40 år gått från att vara ett övervägande manligt yrke till ett mer kvinnodominerat yrke. I sammanhang som dessa brukar man tala om ett yrkes feminisering, ett komplext fenomen i sig. Det är emellertid alltför lättvindigt att hävda att yrkes feminisering innebär att yrkets status sjunkit. Feminisering som fenomen innehåller en kvantitativ del, det vill säga att allt fler kvinnor blir verksamma inom ett tidigare mansdominerat yrke, men också en kvalitativ del, genom att yrkets innehåll och plats i könsordningen förändras. Utvecklingen här är dock inte unik för gruppen svensklärare, utan giltig för läraryrket som sådant (Florin 1987, s. 32–71).

Svenskläraryrket är onekligen en förening i tiden. I dess val av arbetsformer kan man se en anpassning till dessa nya omständigheter. Ortsföreningarna och deras roll och verksamhet byggdes upp i en tid med lägre puls och färre kanaler för kommunikation och spridning av information. Reformen utarbetades och förankrades i

en betydligt lägre takt och remissförfarandet hade ett reellt värde med möjlighet att bidra med synpunkter som togs i beaktande. Att i en förändrad tid, med en snabbare reformpuls, ett urholkat remissförfarande och andra effektivare kommunikationskanaler, ändra den inre organisationen och arbetet är helt naturligt. Att komma i direktkontakt med politiker genom exempelvis uppvaktningar passar ju väl in i en modern lobby-kultur.

## Avslutning

Det står fullt klart att svenskämnet och Svenskläraryöreningen under de här studerade 40 åren genomgått en avsevärd utveckling. Detta avspeglas i Svenskläraryöreningens arbetsformer och argumentation. Vi har sett gamla arbetsformer stöpas om för att ge plats för nya. Låt oss avslutningsvis dröja vid några diskussionspunkter.

Utvecklingen från att ha varit en tung remissinstans med hög legitimitet till att betraktas som ett särintresse inom svensklärarkåren kan i vissa avseenden uppfattas som negativ. Det finns emellertid andra sätt att påverka, som kan vara svåra för en historiker med dennes beroende av tillförlitliga källor att beskriva och analysera. Vad som inte varit möjligt att behandla här är hur enskilda aktörer med uppdrag i Svenskläraryöreningen men med positioner inom andra delar på ämnesfältet påverkat dess utveckling. Jag tänker här på styrelsemedlemmar, exempelvis, som också arbetat som lärarutbildare, undervisningsråd och forskare, som suttit med i statliga utredningar, kommittéer och expertutredningar, som skrivit läroplaner och läromedel, konstruerat centrala prov med mera. Kring de flesta av de enskilda frågor som tagits upp här, finns ett intrikat nät av olika personförbindelser genom vilka föreningen kunnat påverka händelseförlopp och resultat. För att få en fullständig bild av hur Svenskläraryöreningen och andra ämnesföreningar inverkar på utbildningspolitiken måste denna aspekt också uppmärksammas. Detta kräver dock andra metoder, som exempelvis djupintervjuer med de inblandade och tillgång till privat korrespondens.

En annan aspekt som delvis berörts här men som kan utvecklas är den kommunikativa. Med detta menar jag dels föreningens kommunikation utåt till myndigheter och allmänhet, dels inåt till

de egna medlemmarna. I början av den period som studerats här skedde kommunikationen främst genom årsskriften, tidskriften och kontakter med orfsföreningarna. Vad gäller användningen av dessa kanaler, sker det både formmässigt och innehållsligt en utveckling under dessa fyra decennier (Hallström, Martinsson & Sjöberg 2012b). Även ifråga om kommunikationen med den politiska sfären, berörda myndigheter och opinion, sker förändringar. Vad får statsmakternas förändrade attityd till utredningsväsendet, en ny styrningsmodell genom målstyrning och resultatutvärdering för följderna för kommunikationen mellan en ämnesförening och samhällets utbildningsintressenter?

En viktig faktor i denna utveckling är givetvis den så kallade informationsteknologin. Numera har Svenskläraryrket en hemsida som upprätthåller kommunikationen med medlemmar och allmänhet vid sidan av medlemstidskriften och årsboken. Man har dessutom en så kallad Facebook-sida.<sup>6</sup> Hur har dessa nya kanaler förändrat kommunikationen? Ersätts gamla former med nya? Hur har självbild och identitet utvecklats både för föreningen som sådan och dess medlemmar? Många intressanta forskningsfrågor kan formuleras ifråga om detta.

---

<sup>6</sup> <http://www.svensklararforeningen.se/> och <https://www.facebook.com/groups/169588807072/>.

## Referenser

Källmaterialet utgörs huvudsakligen av artiklar publicerade i Modersmåls-/Svenskläraryörendingens medlemsorgan *Vårt modersmål* respektive *Svenskläraren* under åren 1960 till 2000 samt förendingens årsskrift. Hänvisningar till källmaterialet görs enbart i löpande text med angivande av författare, årgång, nummer och sida. Övriga källor anges i fotnot

Arfwedson, G. B. & Arfwedson, G. (1998). *Didaktik för lärare*.

Stockholm: HLS Förlag.

Florin, C. (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*.

Stockholm: JÄMFO.

Hallström, J., Martinsson, B-G. & Sjöberg M. (2012a). *Att hävda och vårda ett revir. Argument, strategier och arbetsmetoder för ämnesföreningarna i biologi, historia och svenska 1960–2010*.

Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Hallström, J., Martinsson, B-G. & Sjöberg, M. (2012b). Att vårda ett revir.

Ämnesföreningarna i spänningsfältet mellan ämnesteorier och didaktik.

I J. Hallström, B-G Martinsson, & M Sjöberg (2012a).

Johansson, Y. (1998). Brev från skolminister Ylva Johansson till Svenskläraryörending 1998-08-14, U98/1898/S.

Martinsson, B-G. (2012). Svenskläraryörendingens strategier och argumentation för svenskämnetts innehåll och plats i utbildning och samhälle 1960–2000.

I Hallström, J., Martinsson, B-G. & Sjöberg, M. (2012a).

SOU 1961:30. 1957 års skolberedning, 6. *Grundskolan: betänkande*. Stockholm.

SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1999:121. *Avkorporativisering och lobbyism – konturerna till en ny politisk modell*. Demokratiutredningens forskarvolym XIII.

Stockholm: Justitiedepartementet.

SOU 1999:144. *Demokrati på remiss*. Demokratiutredningens skrift nr 30.

Stockholm: Justitiedepartementet.

---

### **Bengt-Göran Martinsson**

är professor i pedagogiskt arbete med inriktning mot kunskapsbildning och didaktik vid Linköpings universitet. Han också varit verksam som gästprofessor i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö högskola. Huvuddelen av Martinssons forskning rör kunskapsbildning och didaktiska traditioner inom den svenska skolans litteraturundervisning.

# Det första halvsekklet – några nedslag

*Carin Jörgel-Löfström*

**S**venskläraryöreningen är Sveriges äldsta ämnesläraryörening. Den bildades 1912 och hette då Modersmålläraarnas förening. Namnet ändrades 1970, eftersom ämnesbeteckningen modersmålet hade bytts mot svenska i samband med skolreformerna under 60-talet.

Det var vid läroverken och seminarierna som ämneslärarna (lektorer och adjunkter) var verksamma, så det var huvudsakligen dessa skolformer som var intressanta för föreningen. Folkskolan var vid denna tid helt fristående från läroverken och dess lärare uppmärksammades i ringa (men ökande) grad, innan grundskolan kom till.

## Bakgrund och konstituerande

Vad var det som gjorde att en förening för modersmållärare bildades så tidigt som 1912? Industrialismen hade påverkat samhällets struktur och den högre undervisningen behövde anpassas efter denna förändring. 1905 hade läroverket delats i realskola och gymnasium med Läroverksöverstyrelsen som högsta myndighet. Kyrkans inflytande över undervisningen kom att begränsas till folkskolan.

En ny undervisningsplan kom 1909. Modersmålet ersatte latinet som centralt bildningsämne. Det fick fler timmar till sitt förfogande på gymnasiet men också flera nya uppgifter. Det nationella litteratur- och kulturarvet skulle lyftas fram i undervisningen. Några mer preciserade kursplaner utarbetades inte, men det var tänkt att litteraturämnet liksom tidigare skulle ägnas åt litteraturens historia och även vara ett mönster för träningen av de formella färdigheterna i muntlig och skriftlig framställning. Eleverna skulle också undervisas i grammatik och språkhistoria samt i danska och norska.

Många lärare blev bekymrade över modersmålsundervisningen. Några var kritiska mot synen på litteraturundervisning som inrik-



tad på fakta och på att studera det formella. De menade att eleverna borde läsa skönlitteratur för den personliga bildningens skull, för att berika sig och utvecklas som personer, en nyhumanistisk syn på ämnet.

Vid ett läroverksläramöte i Norrköping sommaren 1912 började några modersmållärare fundera över undervisningen med tanke på ämnets förändrade ställning. När sedan filologer och historiker möttes i Göteborg någon vecka senare, lade Hilding Celandier fram tanken på ett ordnat samarbete mellan modersmållärare. Vid ett enskilt sammanträde den 21 augusti bildades Modersmålläraarnas förening. En av de danska filologerna (professor Verner Dahlerup), tillika medlem i Danskläraryöreningen som bildats redan 1885, redogjorde för sin förenings verksamhet. Detta måste ha stärkt de svenska modersmållärarna. En organisation borde skapas för att "... åt modersmålet förvärva den ställning, som tillkommer detta ämne, samt att i övrigt verka för modersmålsundervisningens höjande, för bättre hjälpmedel och bättre arbetsvillkor för densamma." En interimsstyrelse utarbetade genast "... ett förslag till stadgar samt ett upprop, vilka kringsändes till intresserade personer med uppmaning att ingå i föreningen och samverka för dess syften." Årsredogörelsen från 1913 konstaterar med tillfredsställelse att föreningen redan efter det första året "... räknar icke mindre än 596 medlemmar" och att ortsföreningar hunnit bildas på 15 platser.

## Medlemmarna och de första eldsjälarna

Föreningen vände sig till "lärare och lärarinnor i modersmålet samt andra för föreningens syften intresserade personer". Av medlemsförteckningarna de första åren framgår mycket riktigt att en hel del "lärare och lärarinnor" anslutit sig utöver majoriteten av lektorer och adjunkter. Ungefär en tredjedel av medlemmarna är kvinnor, mestadels "lärarinnor", även om en och annan "fru" skymtar fram. Bland medlemmarna i Faluns ortsförening märks under de första åren en kvinnlig filosofie doktor, Selma Lagerlöf.

I hälften av ortsföreningarna ingick kvinnor i styrelserna. De var oftast seminarieadjunkter som Valborg Olander i Falun eller skolföreståndarinnor som Frida Landsort i Skövde. Fröken Landsort var

för övrigt än så länge den enda kvinna som var ordförande i en ortsförening.

Inför verksamhetsåret 1914–1915 valdes den första kvinnan in i riksföreningens arbetsutskott (fr.o.m. läsåret 1946–47 ”styrelse”) nämligen Jeanna Otterdahl, lärarinna i Göteborg, folkbildare och författare till ungdomsböcker och uppbyggelselitteratur. Först 1983 fick föreningen sin första kvinnliga ordförande, Britt-Marie Arkhammar.

Drivande krafter vid föreningens tillkomst var två unga män, de 36-åriga docenterna Hilding Celanders och Josua Mjöberg. När ortsföreningen i Lund bildas den 2 november 1912, höll Josua Mjöberg ett inledningsanförande i vilket han konstaterade att modersmålsämnet nu skulle bli ”den humanistiska undervisningens kärna”. Framför allt var det viktigt att lärjungarna fick möta god litteratur: ”...intet annat kan så som läsningen av skönlitteratur skänka näring åt deras inbillning och rikta deras känsloliv.” Skolan bör hjälpa dem att skilja på god och dålig litteratur:

Denna skolans uppgift blir så mycket mer trängande, ju mer litteraturen blir tillgänglig för de bredare lagren... – – – I vår tid är svårigheten icke att komma åt skönlitteratur utan att välja sådan. Vi måste lära de unga att ha fordringar på vad de läsa, att söka efter människan i verket.

Till skolans uppgifter hör även att ”vårda sinnet för det nationella”. Det gäller att ”göra lärjungarna förtrogna med det bästa, som svenskar fordom tänkt och känt.” Då ”... bör modersmålet ha en ledande ställning och naturligtvis samarbeta med historien.”

Hilding Celanders höll i februari 1913 ett föredrag hos ortsföreningarna i Lund och Göteborg, ”Litteraturstudiet på gymnasiet”. Det förslag till omorganisation av gymnasiet, som Läroverksöverstyrelsen lagt, skulle enligt Celanders och flera andras förmodanden komma att innebära en ”uppdelning på olika bildningslinjer, med begränsning av ämnenas antal efter dessa linjers speciella behov.” Han höll med om det angelägna i att elever med olika yrkesambitioner fick koncentrera sina studier på ämnen de kunde ha nytta av,

...men det är en stor och ödesdiger förlust om resultatet skall bli att gymnasierna utexaminera fackutbildade halvbarbarer. — — — Var finnes då det ämne, som kan bli det sammanhållande och enande bildningselementet i den nutida svenska ungdomens skoluppföstran? Intet annat studieämne kan ha utsikt att fylla den uppgiften så som modersmålet.

Detta föredrag innehöll utgångspunkterna för föreningens programförklaring och återgavs i *Pedagogisk Tidskrift* 1913 liksom det uttalande från MLF som ligger till grund för programförklaringen.

### **Programförklaringen och relationen till skolmyndigheterna**

Celander uttryckte de tankar som MLF kom att kämpa för när det gällde synen på litteraturundervisningens innehåll, syfte och metod. En programförklaring formulerades, diskuterades i ortsföreningarna och reviderades, varefter den överlämnades till Läroverksöverstyrelsen i november 1913.

Det första avsnittet behandlade litteraturstudiet. Dess uppgift borde framför allt vara att låta ”Sveriges ungdom — — — komma under personlig påverkan av den diktning, i vilken våra stora författare nedlagt det bästa, som de haft att ge, av tanke- och känsloliv, av fria fantasiskapelser, av människo- och naturskildring.” Metoderna bör leda till att eleven aktivt deltar ”vid diktverkets tolkande och tillägnande.” Även valet av litteratur, kursfördelning och den muntliga prövningen i studentexamen togs upp. Punkt nummer två var mer kortfattad, men hade den längsta rubriken: uppsatsrättandets inverkan på modersmållärarnas tjänstgöringsskyldighet. Större nedsättning av antalet undervisningstimmar krävdes. De återstående avsnitten gällde muntlig framställning, undervisning i svensk språklära och språkhistoria, timantalet och modersmållärarnas examenskompetens. En undersökning som föreningen gjort våren 1913 angående kompetensen hos de modersmållärare som undervisade i gymnasiet vid sex provårsläroverk, visade nämligen att hälften av dessa lärare helt saknade akademisk utbildning antingen i båda de ämnen som krävdes för att undervisa i modersmålet (nordiska språk och litteraturhistoria) eller i ett av dem.

I sitt inledningsanförande vid föreningens jubileumsmöte 1937 kom Mjöberg in på denna bristfälliga kompetens och menade att undervisningen dessutom bedrevs på ett torftigt och mekaniskt sätt. ”Med hänsyn till den tyngande uppsatsbördan hade rektorerna för sed att strö ut modersmålstimmarna på så många lärare som möjligt, även lärare i naturvetenskapliga ämnen”.

De olika aspekterna på uppsatsrättandet engagerade modersmålslärarna från allra första början som till exempel frågan om fackämnena. Skulle de rättas av facklärarna eller skulle modersmålslärarna rätta alla uppsatser oavsett ämne? Flera föredrag i ortsföreningarna liksom ett antal artiklar i olika facktidsskrifter ventilerade detta problem.

Det uttalande som MLF överlämnade i november 1913 till Läroverksöverstyrelsen togs för visso emot av myndigheten, men gjorde ännu inget större intryck. Det var först genom förändringar i skolstadgorna 1928 och 1933 som modersmålsämnet etablerades enligt föreningens program – i stor sett. De metodiska anvisningarna kom att uppta fler sidor än något annat ämne. Överhuvudtaget fick modersmålet, franska och historia fler timmar, medan timantalet för matematik och naturvetenskapliga ämnen reducerades.

## Verksamhet

Vad var det då Modersmålslärares förening företog sig som höjde dess anseende så mycket att ämnet fick flest sidor i de metodiska anvisningarna?

## Ortsföreningarna – de ”livaktiga”

För det första var engagemanget i ortsföreningarna stort. Av arbetsutskottets årsredogörelser från det första decenniet framgår bland annat att protokollsavskrifter från sammanträdena skickades till arbetsutskottet. Även föredragen redovisades. De behandlade frågor som rörde lärarnas undervisningskompetens inom till exempel i uppsatsskrivning, litteratur, grammatik och förhållandet talspråkskriftspråk med rubriker som ”Litteraturvalet för lärjungarnas läsning på olika åldersstadier” och ”Dialektala egendomligheter i skolingdomens språk”. Ett ämne som ”Förhållningar Tegnér i sin ”Svea”

storhetstidens svenskar?” känns kanske främmande i dag, men ligger i linje med tanken att ”vårda sinnet för det nationella”.

Ofta anknyter föredragen till uttalanden som arbetsutskottet bett ortsföreningarna ta ställning till. Ett sådant uttalande kom från modersmålslärares sektion vid ett läroverksläarmöte 1915: ”Varje provårskandidat bör genomgå en kurs i skriftlig framställning och uppsatsmetodik och i samband därmed rätta och genomgå ett uppsatslag.” Av de tio ortsföreningar som yttrade sig instämde samtliga utom den i Norrköping. I Lund tillade man: ”... att detta ej finge bidraga till att modersmålsundervisningen komme att överlämnas åt andra än med formell kompetens utrustade lärare”.

Ett annat uttalande från modersmålsläraresektionen vid mötet 1915 som diskuterades i ortsföreningarna rörde en fråga som skulle komma att dyka upp lite då och då ända fram till 1970, nämligen förslaget att ersätta ämnesbeteckningen ”modersmålet” med ”svenska”. Av de tio ortsföreningarna anslöt sig åtta till sektionens förslag om en ”ändring av namnet modersmålet till svenska, då detta namn vore enklare och mindre skolfärgat.” Det var ortsföreningen i Lund, där Josua Mjöberg var ordförande, som ”bestämt” avstyrkte och fick stöd från Stockholmsföreningen. Sju år senare föreslog skolkommisionen samma namnbyte i anslutning till omorganisationen av de allmänna läroverken. Den gången var det ortsföreningen i Skara som avstyrker.

## Kurser

För det andra arrangerade MLF tidigt kurser för modersmåls lärare. Den första sommarkursen gick av stapeln i augusti 1916 på Nääs, en kursgård utanför Göteborg. Den var utlyst av Läroverksöverstyrelsen och vände sig till lärare vid läroverk och flickskolor. De föredrag som ansågs viktigast gavs ut i skriften Modersmålsundervisning och behandlade bl.a. undervisning i muntlig framställning, stilistik och grammatik samt litteraturhistoria, litteraturläsning och uppsatsskrivning. Den kom enligt Josua Mjöberg att betraktas som en bilaga till kursplanernas metodiska anvisningar.

En ny sommarkurs hölls året därpå (även den på Nääs), den här gången för lärare vid folkskoleseminarier och folkhögskolor.

Den tredje kursen (i Strängnäs 1921) blev, enligt Mjöberg, ”utslagsgivande” för litteraturundervisningen och befäste ”det allmänna förtroendet till föreningens avsikter. De ansatser till ogillande och invändningar, som förekommit under det första årtiondet av dess tillvaro och särskilt vid dess tillkomst, dogo alldeles bort.”

Undervisning i danska och norska förekom som stående inslag vid sommarkurserna och tack vare ekonomiskt stöd från föreningen Norden kom så småningom lärare inte bara från Sverige utan också från Danmark, Finland och Norge att delta. Modersmållärare vid Finlands svenska skolor bad 1921 Josua Mjöberg och Hilding Celander att föreläsa om föreningens program för litteraturundervisning vid en sommarkurs i Borgå. De två eldsjälarna företog så en ”missionsresa” till – som Mjöberg skriver – ”våra ämbetsbröder i det befriade broderlandet” och redogjorde för föreningens ”strävanden och verksamhet”. (Jämför Danskläraryöreningens betydelse vid MLF:s tillkomst!)

## Publikationer

För det tredje publicerade sig föreningen redan från första året. Under rubriken ”Från Modersmålläraryörening” offentliggjorde arbetsutskottet under föreningens första år regelbundet meddelanden i *Pedagogisk Tidskrift* (utkom 1865–1971). Artiklar, debattlägg och redogörelser för läroverkens verksamhet samt kungörelser av olika slag och meddelanden om tjänstetillsättningar publicerades här liksom recensioner av pedagogisk litteratur.

*Skriftserien.* Ett av de bekymmer som låg bakom föreningens tillkomst var den dåliga tillgången på hela litterära verk, utgivna i kommenterade skolupplagor och inte alltför dyra för eleverna att köpa. Redan under det första verksamhetsåret förberedde Josua Mjöberg den skriftserie som startade 1915 med två utgåvor: en av Shakespeares *Julius Caesar* och en innehållande tre noveller ur Strindbergs *Svenska öden och äventyr*. Året därpå kom Sophokles’ *Konung Oidipus* och när verksamhetsåret 1916–1917 var till ända hade de viktigaste föredragen från den första sommarkursen getts ut och även *Udvalgte Æventyr* av H.C. Andersen. Det var huvudsakligen skönlitteratur och litterära analyser samt texter på grannspråken

som gavs ut i skriftserien. Urvalet av skönlitteratur fick stor betydelse för kanonbildningen inom modersmålsundervisningen.

På 1970-talet ändrades skriftseriens namn till Svensk lärarserien och den omfattar nu allt som ges ut i bokform av föreningen, även samarbetsprojekt med motsvarande föreningar i andra nordiska länder.

*Årsskriften.* Årsskriften som således också numera ingår i Svensk lärarserien började faktiskt ges ut redan 1917. Då hade nämligen arbetsutskottets årliga meddelanden "svällt ut till ett omfång, som synt oss motivera beteckningen 'årsskrift'." *Pedagogisk Tidskrift* användes inte längre för meddelanden från föreningen. Det var emellertid först i och med utgåvan 1951 som innehållet i årsskrifterna kom att få en fortbildande karaktär med artiklar och uppsatser som gav glimtar från aktuell forskning och redovisade undervisnings erfarenheter. Stort utrymme krävde bibliografierna och medlemsförteckningarna. De senare togs ganska snart bort och när årsskriften fr.o.m. 1983 blev tematisk, försvann även bibliografierna. Längre publicerades även verksamhetsberättelserna där liksom en översikt över ortsföreningarna – i den utsträckning dessa skickade in rapporter om sina aktiviteter till riksföreningen.

*Medlemsbladet.* Det första numret av medlemsbladet *Vårt modersmål* kom ut våren 1956. Fyra nummer gavs ut per år. Genom medlemsbladet skulle styrelsen "åstadkomma en livligare kontakt med ortsföreningarna och med de enskilda medlemmarna" skrev ordföranden Elias Wessén i det första numret. Han fortsatte: "I medlemsbladet får vi del av våra kamraters metoder, idéer, åsikter. Detta skall, hoppas vi, göra vårt skolarbete mera lustbetonat och resultatrikt."

De första årens nummer innehåller förutom meddelanden och information om verksamheten ofta artiklar som pekar på modersmålläraernas – i jämförelse med andra lärare – tunga arbetsbörda och det rimliga i att skolmyndigheten genom olika åtgärder lättar på denna. Under rubriken "Värdefull litteratur för undervisningen" tar man i korta notiser upp böcker lämpade för den enskildes fortbildning. Senare kommer regelrätta recensioner under den stående rubriken "Litteratur". Fortbildande kurser uppmärksammas, både

sådana som arrangeras av Skolöverstyrelsen och sådana som MLF anordnar i samarbete med föreningen Norden. Språkriktighetsfrågor besvaras i Språkspalten av Gösta Bergman, chef för Institutet för svensk språkvård, en "rådfrågningsbyrå" inom Nämnden för svensk språkvård.

Nummer tre av medlemsbladets första årgång skickades ut "till alla folkskoleinspektörer och överlärare" i förhoppningen att det "i folkskolekretsar" fanns intresse för föreningen.

Något som återkommer i nästan varje nummer under de första åren är enträgna uppmaningar till modersmållärare som ännu inte är med i föreningen att ansluta sig. En strävan är att en ortsförening skall finnas på varje skolort och helst ett ombud vid varje skola. Då och då räknas samtliga ortsföreningar upp med information om ordförande och sekreterare. 1957 utropar en rubrik "VÅR FÖRENING OKÄND VID 70 SKOLOR!" Många utropstecken syns i den här artikeln. Antalet medlemmar har under året ökat med 229 och är nu 3 569. "Detta är ju en ganska god siffra. Och dock alldeles för liten!" Bland de skolor som inte hörts av finns "t.o.m. ett högre allmänt läroverk med minst ett dussin modersmållärare!" Vid tre folkskoleseminarier finns ganska många medlemmar även bland de studerande, men "vid 8 seminarier inga alls!" I sista numret samma år ses rubriken "Bilda lokalförening" följd av bland annat: "Vi har alldeles för få lokalavdelningar. Endast tjoget! Utvecklingen har stått stilla i decennier! - - - Vila inte på hanen!"

1959 är man uppe i 25 ortsföreningar och vid mitten av 60-talet nås det största antalet: 35.

## Grundskolan nalkas

Inför föreningens 50-årsjubileum 1962, inleds ledaren i årets första nummer av *Vårt modersmål*: "En underfundig ödets nyck har gjort att vårt femtioårsjubileum infaller vid en tidpunkt, då en ny skola med nya mål och nya krav skall stiga upp ur ordsvall och önskedrömmar och ta gestalt i verklighetens kalla värld." Jubileet kommer att firas "inte endast med ett årsmöte utan också med en modersmålskurs där arbetet i stort sett kommer att präglas av de problem som blivit särskilt aktuella genom de beslut i skolfrågan,



som då av allt att döma föreligger och som i hög grad berör svenskundervisningen.”

Elias Wessén (ordförande 1940–1961) höll under jubileet ett anförande: ”Modersmålets bildningsvärden”. Han påminde om att föreningen kommit till efter en skolreform som satt modersmålet i centrum med nya uppgifter, vilket oroat några yngre modersmållärare. Genom att samarbeta i en förening hoppades de kunna verka för att undervisningen förbättrades och modersmållärarnas intressen tillvaratogs.

1962 är situationen delvis likartad: modersmålet skall vara den 9-åriga grundskolans centrala ämne. Bekymret är nu de problem som anses oundvikliga när alla barn och ungdomar i en årskull skall undervisas i detta ämne – och förmå inhämta det som förmedlas. I medlemsbladet pekar man på svårigheterna ”vid undervisningen av de mindre studieinriktade eleverna” och argumenterar för en differentiering av eleverna i klasserna 7 och 8, liknande den man har i engelska och matematik. Då skulle det nämligen bli lättare att hinna med individuell handledning inom muntlig framställning. Dessutom borde en delning ”underlätta för läraren att få klassen bättre i sin hand.” (Modersmålet i den nya skolan, VM 1958, nr 3).

Försöken med enhetsskola resulterade alltså i att lärare blev bekymrade över hur de skulle anpassa undervisningen så att den kom alla elever till godo. En folkskollärare med lång erfarenhet reflekterade redan 1956 (VM, nr 2) över problemen med modersmålets alltför få lektionstimmar och svårigheten att ”avväga kursen i modersmål, dels för hela klassen, dels för den i regel minst begåvade tredjedel, som dessutom läser tilläggskursen.”

I en skrivelse till Skolberedningen 1960 uppmärksammade föreningen de svårigheter lärarna i försöksverksamheten ställts inför. Det gällde till exempel traditionell uppsatsskrivning: ”Ofta räcker varken [elevernas] stoff, fantasi eller koncentrationsförmåga för en så intensiv arbetsinsats.” Så kallade ”skisser” rekommenderades i stället liksom olika former av praktiska skrivelser. Farorna med undervisning i odifferentierade klasser utmålades också:

Vänjes den begåvade eleven vid att ständigt känna sig överlägsen mindre lyckligt lottade kamrater, utvecklas hos honom eller henne lätt en föga önskvärd känsla av att utgöra en elit. Grogrunder för intellektuell snobbism torde vara god i en odifferentierad klass. Risken torde vara mindre i en klass där eleverna får mäta sina krafter med mera jämnstarka kamrater. Ej heller bör man bagatellisera risken för menliga psykiska återverkningar på de svagare eleverna av att ständigt kunna jämföra sina prestationer – och se dem jämförda – med de duktigares. (VM 1960, nr 4 "MFL kräver differentiering i modersmålet i klasserna 7–8"; ur föreningens skrivelse till skolberedningen).

Med stöd av ett antal skrivelser från ortsföreningarna hävdade föreningen i sitt slutliga yttrande över skolberedningens betänkande, att i ett odifferentierat högstadium "svagare elevers underlägsenhet alltför tydligt framhävs, till men för deras trivsel och arbetsglädje, medan de mera begåvades intresse slappnar och deras arbetsfostran eftersätts, till men för deras fortsatta utbildning." Alternativkurser i klasserna 7 och 8 skulle motverka en sådan utveckling. (VM 1961, nr 4).

Nu blev det varken differentiering eller alternativkurser. Föreningen inrättade sig efter det som gällde:

För oss är det en självklar sak att vi ska lojalt söka göra det bästa möjliga av situationen och göra undervisningen i grundskolan så effektiv som möjligt. Det är vi skyldiga våra elever och vårt ämne. Vi skall göra allt för att inte bli sannspådda... (Ordföranden Rolf Hillman vid årsmötets öppnande 1962).

Olyckskorpar hade nog hörts, vilket man anar i artikeln, "Svensklärarna rustar upp", som handlar om den nya skolan och kunde läsas i medlemsbladet inför jubileumskongressen:

Hur kommer det att gå? Man kan lätt tänka sig att det är många som hyser oro inför den massopinion som förslaget om högstadiets organisation har väckt inom lärarkåren – hos fackmännen alltså. En tidning har t.o.m. talat om sabotage. Men då har man riktigt ordentligt missuppfattat situationen. Vad som bekymrar och oroar de mångtusen lärarna är att de inte ska kunna ge sina elever en så god undervisning och fostran inom denna skolmodell som inom en mera prövad. Skulle de nu bli sura och tvära och sturiga? Bli mindre intresserade av att fylla sin uppgift gentemot ungdomen (och samhället)? Frestas att sabotera för att visa hur galet man ritat? Den som så gjorde, förtjänar icke att vara lärare. (VM 1962, nr 2).

Nej, i stället ökade intresset för fortbildning i olika former, och ortsföreningarna tog nya tag. Lärarna förberedde sig. Artikeln slutar: ”Vi hänger gevären på väggen och äntrar traktorerna.” Nu var det angeläget att alla lärare som undervisade i svenska – oavsett stadium – anslöt sig till föreningen ”för gemensamt arbete och gemensamt stöd.” (VM 1962, nr 3)

Det betraktades som en självklarhet att svenskundervisningen på högstadiet huvudsakligen måste vara inriktad mot färdighetsträning. Inte utan förtrytelse konstaterar en ledarartikel att Skolberedningen ser modersmålet som ett orienteringsämne. Men det är som färdighetsämne det i själva verket har en nyckelställning, eftersom ”förmågan att behärska det egna språket har för alla elever en avgörande betydelse för allt kunskapsinhämtande under skoltiden och efter denna.” (VM 1960, nr. 4).

Redaktionen efterlyste då och då under de första åren tips för undervisningen ”... nyttiga och roliga småtterier från verkstaden!” Vad menade man med detta? Jo:

Det kan vara ordbildningsfrågor, praktkontaminationer, tautologier o. dyl., det kan vara bidrag i fråga om ordbetydelse, ordkunskap, folkmål etc., exempel på praktisk kommatering, vanliga felstavningar, prov på mönstergill prosa, uppslag för muntliga och skriftliga uppgifter, dramatiseringar, lyrik m.m. - - - Kom alltså med ett bidrag till tipsspalten! ( VM 1958, nr.4)

Allteftersom grundskolan etablerade sig presenterades sedan åtskilliga lektionsupplägg under rubriker som ”För klassrummet” eller ”Några små tips”. Under 60-talets första år kunde man ofta läsa om lyckade övningar och ta del av manualer och modeller för undervisningen. Här tillåter tyvärr inte utrymmet återgivning av sådana uppslag. Men som exempel på tips kan nämnas hur elever vid skiskrivning kunde hjälpas att komma igång genom att få listor på ett tjugotal ofta tidstypiska ord som ansågs passa in på ämnet. ”Vid korvkiosken” har bl.a. orden cigarettök, raggargång, tonåring och ”På dans” beatlefrisyr, twistgalen, panelhöna (VM 1964, nr. 2).

Många av bidragsgivarna var i samma ålder som föreningens grundare 1912, mellan 30 och 40 år, något yngre än de ledande i styrelsen. Så småningom talades det allt mindre om begåvning

eller studieintresse, utan mer om fallenhet eller personliga intressen. Efter några år hittade man till och med underrubriken "Vart tog alla 'obegåvade' elever vägen?" i en artikel av Sune Martinsson. Han visar där hur han under litteraturläsningen på högstadiet ställer frågor som "Har ni känt detsamma? Kan ni tänka er in i den situationen? Vad skulle ni göra i hans ställe?" och därigenom engagerar eleverna så att de deltar i undervisningen med "sakkunnig pondus". (VM 1965, nr. 4).

En entusiastisk lärare berättar i "KORPEN I NOAKS ARK och killarna i 9 y" (VM 1964, nr. 2) om hur en klass pojkar själva fått välja noveller för högläsning och diskussion under en timma i veckan och hur de med allvar och engagemang diskuterar särskilt en av novellerna. Pojkarna identifierar sig med huvudpersonen, en korp som i protest mot att Gud håller på att låta världen gå under, flyger iväg från arken och sätter sig på den sista bergskammen. De andra djuren beundrar hans envetenhet och Gud ändrar sin plan. Poängen med det här upplägget är inte metoden utan lärarens förhållningssätt. Eleverna tar undervisningen på allvar, när deras egna synpunkter och frågor blir tagna på allvar.

Efter hand blev metodartiklarna i *Vårt modersmål* allt utförligare och ägnade hela teman som filmkunskap, studieteknik och läsning och skrivning på högstadiet.

## Redan då...

En del av de företeelser och problem som engagerat modersmållärare redan från föreningens första decennium verkar förvånansvärt bekanta. De är fortfarande aktuella, och en och annan lärare tycks redan då ha betraktat elever och undervisning ungefär på samma sätt som många av oss gör i dag.

Annars är intrycket av de artiklar och uppsatser, som MFL publicerat och som utgör underlag för den här återblicken, att ju äldre texter, desto självklarare tycks det vara att eleven betraktas som ett material som skall formas. Då blir det yttre viktigt, det är ju lättast att komma åt. En engagerad teckningslärarinna argumenterar till exempel med eftertryck för en ambitiös undervisning

i välskrivning i *Pedagogisk Tidskrift* 1912. (Artikelns rubrik "Några ord om skrivundervisningen, dess mål och medel" ger för visso andra associationer i dag).

Också vid välläsning fästes stor vikt. 1913 höll Hilma Henningsson en välläsningskurs i Lund, anordnad av MLF på Läroverksöverstyrelsens uppdrag. Samma ämne behandlade hon senare i två föredrag hos Stockholms ortsförening, "Läsning och kommatering" samt "Uttalsfrihet vid välläsning".

Vid sommarkursen 1921 höll G.A. Tiselius ett föredrag om muntlig framställning (tryckt i *Minnesskrift* 1912–1922), i vilket han betonade att välläsning i form av deklamation, framför allt "uppläsning utantill, dvs. recitation av skaldestycken" var ett viktigt men ofta försummat moment. Sådana övningar i kombination med elevföredrag bidrog enligt Tiselius till att "... nära kärlek till den svenska litteraturen".

Men alla menade inte att eleven mer eller mindre mekaniskt skulle övas i olika färdigheter.

Redan i anförandet 1913 (Litteraturstudiet på gymnasiet) framförde Celanders tanken att elever bör engageras och göras mer aktiva, åtminstone vid litteraturstudier. Han konstaterade att eleven oftast är "... fullständigt passiv vid litteraturstudiet, utom vid själva uppläsandet av diktverken." Lärares uppgift är därför att "väcka och leda ... en viss grad av andlig aktivitet" hos lärjungen, en "själverksamhet". Detta betraktade han som en nödvändig "radikal omläggning av vårt studiesätt". Ett decennium senare kunde man i minnesskriften läsa två artiklar som visar hur läraren kan hjälpa eleven till just "själverksamhet".

Den ena "Till uppsatsrättingens teknik å gymnasiet" är skriven av Torsten Wennström. Han beskriver hur det kan te sig när en elev får tillbaka sin rättade uppsats:

Då ... lyser i röd skrift lärares rättelser av enskilda bokstäver, ord eller hela meningar i ögonen på honom. Elevens ofullkomliga språkliga uttryck hava undergått en fullständig metamorfos. Själven har han stått utanför verkstaden, i vilken hans råvara omformats till en ädlare produkt, och när han har fått den förädlade varan i sin hand, har han ingen aning om, vilka processer den genomgått, huru och varför förändringarna hava skett.

Sedan visar författaren med ingående resonemang och utförliga exempel hur eleverna själva kan rätta sina uppsatser på ett sätt som bidrar till att de med större medvetenhet utvecklar och förbättrar sitt språk och sin uttrycksförmåga, något som knappast sker när "... läraren utfunderar meningar och ord, som han sedan serverar eleverna." På lösa blad får de i stället föra protokoll i tre spalter över sina fel. I första spalten noteras felet och lärarens markering, i andra spalten rättelsen och i den tredje en förklaring av felet. Därefter behöver läraren i allmänhet bara granska protokollen för att kontrollera korrigeringsarna. Han behöver inte gå igenom uppsatserna ännu en gång.

Det ser nästan ut som om det endast behöves litet eftertanke hos eleven, för att han skall kunna prestera det rätta uttrycket. Det kan ju tänkas, att några elever av mera försigkomna kamrater hava fått hjälp med sina protokoll. En sådan hjälp är ej att förakta. Eleven lär sig av sin kamrat ej endast, hur hans tanke bör uttryckas. Då han skall hava stoff även till protokollets tredje kolumn, får han också en liten lektion i grammatik.

Idag låter vi väl knappast våra elever föra protokoll över sina fel utan vi tar andra vägar, men målet är detsamma: att eleven engageras i sin språkutveckling.

Wilhelm Cederschiöld har skrivit den andra artikeln, "Om ovederhäftiga skoluppsatser", med vilka han avser fackuppsatser som drabbats av elevernas sviktande minne. "De upptäcka till sin förfäran, att de alldeles glömt bort eller endast ofullständigt komma ihåg, hur det hängde ihop med den eller den omständigheten, som ovillkorligen måste nämnas i uppsatsen." I andra sammanhang kan skribenter lätt ta reda på felande detaljer, men så icke den skrivande gymnasisten. "Antingen lämnar han felaktiga uppgifter eller också svänger han sig med några intetsägande fraser. Han har ju ingen annan utväg!" Det är, utbrister Cederschiöld, mycket orätt att försätta eleverna i ett sådant läge. "Det måste alstra en skadlig ringaktning för fakta. En dylik metod är ju rent av omoralisk!" Hur skall då detta problem hanteras? Cederschiöld har flera förslag som han dock avfärdar av olika skäl. Försök har till exempel gjorts att låta eleverna studera läroboken under de första 90 minuterna av

skrivtiden, vilket tydligen stressat dem hårt. Om uppsatser över ämnet "Hur Gustav Vasas söner vårdade faderns verk", som skrivits på dessa premisser och hamnat på Cederschiölds kateder skriver han nämligen: "Nästan alla de uppsatser - - -, som jag då hade att rätta, voro ovanligt usla". Bättre då att låta eleverna ha tillgång till källor under skrivandet. I synnerhet litterära verk är användbara när det gäller att göra analyser och jämförelser. Om skrivningarna äger rum i skolans bibliotek, kan eleverna utnyttja referensbiblioteket. Men då måste man först "... öva eleverna i konsten att använda källor på rätt sätt..." för att inte få in rena plagiat. En annan utväg för att "slippa undan de ovederhäftiga skoluppsatserna" skulle vara att vederbörande ämneslärare tillkallades för att upplysa eleverna om sådant de för tillfället glömt. Själv lämnar Cederschiöld ofta sina elever upplysningar av det slaget. "Man måste ju komma ihåg, att det här inte alls är fråga om en skriftlig tentamen i vederbörande fackämne utan bara ett prov i skriftlig framställningskonst."

## Läs mer

- Martinsson, B-G. (1991). Gymnasiets litteratursyn vid sekelskiftet. I G. Malmgren & J. Thavenius (red.). *Svenskämnet i förvandling*. Lund: Studentlitteratur.
- Martinsson, B-G. (1987). "Ungdomens rätta fostrare" eller "Fulltoniga uttryck av sin tid". I *Verklighet och visioner 1912-1987*. Svenskläraryrkeförbundets årsskrift 1987. Trelleborg: Svenskläraryrkeförbundet.
- Román, H. (2006). *Skönheten och nyttan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Tarschys, K. (1955). *Svensk språket och litteraturen. Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Thavenius, J. (1999). Modersmålet – redskap eller bildningsmedel? I G. Malmgren & J. Thavenius (red.). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, J. (1999). Traditioner och förändring. I G. Malmgren & J. Thavenius (red.). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.

## Referenser

- Pedagogisk Tidskrift*. 1912-1916.
- Modersmålslärares förening (1922). *Minnesskrift: 1912-1922*. Skrifter utg. av Modersmålslärares förening, 20. Lund.
- Vårt modersmål. Medlemsblad för Modersmålslärares förening*. 1956-1965.

---

*Carin Jörgel-Löfström*

är fil.mag. och pensionerad från en tjänst som adjunkt i svenska och samhällsorienterande ämnen inom grundskolans senare år. Jörgel-Löfström ingick i Svenskläraryrkeförbundet 1987–1995 och var förbundet representant i Nordspråk. Hon var ordförande i Göteborgs ordförande 1987–1993.



# Nordspråk – en tillbakablick

*Ingrid Nettervik*

**N**ordspråk är ett samarbetsorgan för modersmållärare från de nordiska länderna. Samarbetet sker genom de icke fackförbundsanslutna föreningar där lärarna är medlemmar. I arbetet deltar även de föreningar som samlar lärare som undervisar i ett nordiskt språk som främmande språk. Det innebär att det för Finlands del rör sig om tre föreningar: Svenska modersmållärarnas förening i Finland, Suomen ruotsinopettajat (de lärare som undervisar i svenska för finskspråkiga elever) och Äidinkielen opettajain liitto (Finsklärarföreningen). Island har både en modersmållärarförening och en förening för de lärare som undervisar i danska för islänningar. Även lärare som undervisar i svenska och norska kan vara medlemmar i denna. Både på Island och på Färöarna får eleverna undervisning i danska, vilket gör att man som besökare i dessa länder klarar sig bra med sin svenska. Dessutom är det för oss svenskar lättare att förstå en färings eller islänning som talar danska än en infödd dansk.

Syftet med Nordspråk är att genom kurser och läromedel ge ökad kunskap om de olika ländernas språk och kultur för att på så vis stärka den nordiska gemenskapen. Då skolan är en viktig inkörsport för detta ändamål är det viktigt att nå just lärare. Verksamheten får ekonomiskt stöd från Nordiska Ministerrådet. På så vis kan kursdeltagarnas kostnader hållas nere. Då dessa kurser ger kvalificerad fortbildning, har dessutom de deltagande lärarna ofta fått sina kostnader täckta av den skola där de har sin tjänst.

Samarbetspartner till Nordspråk var under en följd av år Nordisk Språksekretariat i Oslo och Svenska Språk- och Informationscentret i Helsingfors. Så länge dessa organisationer existerade var alltid någon representant därifrån med på Nordspråks planeringsmöten.

Verksamheten började med att man anordnade sommarkurser som förlades till de olika länderna efter ett roterande schema. Då räknas Färöarna och även Grönland till Danmark. Sommarkursen

1983 var till exempel förlagd till Färöarna och 1994 till Grönland i stället för till Danmark.

Föreläsarna hämtas från de deltagande länderna, med tyngdpunkt på värdlandet. Föreläsningen sker på föreläsarens modersmål. Den normala längden för sommarkursen är fem dagar med möjlighet för enskilda deltagare att förlänga sin vistelse i landet på egen hand. Utflykter och ibland teaterbesök brukar vara ett inslag i kursen. Sven-Gustaf Edqvist (denna volym) redogör för tillkomsten av Nordspråk, varför jag för ytterligare detaljer om detta och de inledande åren hänvisar till hans uppsats.

### Nedslag i några sommarkurser

Jag kom första gången i kontakt med Nordspråk genom sommarkursen 1980 i finska Kiljava. En kollega till mig hade året dessförinnan varit på Nordspråks sommarkurs på Island och talade så engagerat om denna att jag bestämde mig för att tillsammans med henne anmäla mig till kursen i Finland. Det är inget jag ångrar. Programmet med temat "Granspråk i Gränsländ" var intressant och särskilt spännande var det att få möta författare som Märta Tikkanen och Claes Andersson. Att höra Märta Tikkanen berätta om arbetet med *Århundradets kärlekssaga* (1978) var oförlömligt, hur hon hade lämnat det färdiga manuskriptet till maken Henrik Tikkanen och efter ett dygn fått kommentaren: "Tänk att jag inspirerat dig till detta!" Men framför allt var det en upplevelse att tillbringa en hel vecka tillsammans med lärare från hela Norden. Föreläsningar på dagarna och ett intensivt umgänge på kvällarna ledde till att många nya kontakter knöts. I kursen ingick också en minnesvärd utflykt till Runebergs Borgå med avstickare till Aleksis Kivis födelsehem, Sibelius' Ainola och konstnären Pekka Halonens vackert belägna hem.

Kiljava gav mersmak, så därför anmälde jag mig till sommarkursen 1981 i Nørre Nissum på Jylland. Temat var denna gång "Alternativa kulturelle strømninger i Danmark". Under denna kurs fick man lära sig allt om att ockupera ett hus, åtminstone i Köpenhamn. Kursen bjöd också på ett besök av författaren Hans-Jørgen Nielsen och en rad andra inspirerande föreläsningar om alternativa kulturyttringar.

Intressant var dagsutflykten till den alternativa folkhögskolan i Tvind, ”den resende højskolen”, där ett viktigt inslag i arbetet var förberedelse för resor ut i tredje världen med bussar. Imponerande var det enorma vindkraftverket, vars propellrar var så stora att man för olycksrisken knappt vågade ha verket i gång. Det stod i varje fall stilla vid vårt besök. Man fick intrycket att Tvind var en ganska slutna institution. Eleverna tilläts möjligen resa hem till jul, men i övrigt var kontakten med hemmet inte önskvärd.

Vi hade föreläsningar på förmiddagen, medan eftermiddagarna ägnades åt arbete i de olika mediegrupper vi förhandsanmält oss till: press, ljud och reportage, ljud och bild, hörspel, bild och plansch, drama, litterär produktion. Redovisning av arbetet skedde i olika former sista dagen. För den törstige fanns alltid en back öl stående där man, mot betalning, kunde hämta sig en flaska. I ärlighetens namn bör tilläggas att det även fanns alkoholfri dryck att tillgå.

År 1984 var det Sveriges tur att stå som värd för sommarkursen. Temat var ”Nya medier – slaveri eller frigörelse”. De två frågor denna kurs ställde var för det första: Är de nya medierna – framför allt bildmedierna, TV och video – övervägande en fara eller en möjlighet? För det andra: Vad kan vi som lärare, speciellt modersmålslärare, göra med dem och mot dem? Det ligger i sakens natur att något definitivt svar inte kunde ges på dessa frågor, men de blev under de fem dagarna grundligt belysta och diskuterade. Bland de intressanta föreläsarna kan nämnas finländaren Matti Bergström, som redogjorde för nya rön inom hjärnfysiologin, och Cecilia von Feilitzen, som presenterade olika påverkningsteorier. Frågan om ungdom och videovåld blev också belyst.

År 1986 var det åter Islands tur att vara värd för sommarkursen. Den var förlagd till Laugarvatn belägen med närhet till varma källor. Temat var ”Tradition och kreativitet i litteraturundervisningen”. Som svensk deltagare i planeringsgruppen kände jag mig nöjd med att jag lyckades locka Torgny Lindgren som föreläsare. Under rubriken ”Vi är till brädden fyllda med språk” finns hans fängslande föreläsning tryckt i SLÅ 1986, som har temat ”Språk”. Mycket uppskattad blev naturligtvis utflykten till Thingvellir, den historiska platsen för det isländska alltinget. Där kan man verkligen tala om historiens

vingslag. Vi besökte även en plats för heta källor och såg Stokkur spruta sin stråle av hett vatten upp ur marken, och vi beundrade det mäktiga vattenfallet Gullfoss. Naturupplevelser som dessa kan man också få uppleva på nordisk sommarkurs.

## Arbetsformer

Det krävs en ingående planering av de kurser som ska ta emot in-  
emot 120 deltagare. Planeringsmötena under den tid jag deltog i  
arbetet var i regel förlagda till Lysebu utanför Oslo, Schæffergården i  
Gentofte utanför Köpenhamn eller Hanaholmen nära Helsingfors.  
Ett septembermöte hölls på Färöarna med en minnesvärd utflykt  
inlagd i programmet.

Förhandlingarna leddes i regel av Steen Svava Olsen, Dansklä-  
rarföreningens starke man. Honom skulle jag möta åtskilliga gånger  
under de tio år som jag deltog i Nordspråks planeringsmöten, två  
om året, ett i september och ett i januari.

1990 utvidgades Nordspråks arbete genom Nordmål, det hand-  
lingsprogram för nordiskt språksamarbete som då antagits av Nord-  
iska rådet. Dessa kurser kunde vara bilaterala, trilaterala eller ha  
deltagare från samtliga nordiska länder. De kunde också vara sta-  
dieinriktade mot till exempel grundskolelärare eller gymnasielärare.  
Kursdeltagarnas antal var dessutom mera begränsat. Om det på en  
sommarkurs kunde vara 120 deltagare så rörde det sig för en Nord-  
målskurs om cirka 30 deltagare. Nordmålskurserna var oftast för-  
lagda till terminstid, vinter eller höst, och kursavgiften var betydligt  
lägre än för sommarkurserna.

För att fira Nordspråks 20-årsjubileum förlades höstens Nord-  
språksmöte 1997 till Paris. Detta jubileumsmöte föregicks av ett  
Nordmålforum där representanter för Nordspråk deltog tillsam-  
mans med forskare och tjänstemän från de olika länderna. Svenska  
representanter var Anette Stanger-Eriksson, Marie-Louise Went-  
zel och jag själv. Svensk föreläsare var den framstående översät-  
taren C.G. Bjurström, bosatt i Paris. Han talade under rubriken  
”En översättares syn på språken”. Varför Paris och inte något av de  
nordiska länderna? Den frågan besvarar delvis de två teman som  
Nordmålforum kretsade kring: ”Den nordiska identiteten i ett eu-

ropeiskt sammanhang” och ”De nordiska språken och den nordiska språkförståelsen i ett europeiskt perspektiv”. Att gå in på resultatet av dessa båda konferenser skulle ta för stort utrymme i anspråk, men det var många intressanta synpunkter på språkgemenskapen i Norden som kom fram. Föreläsningarna under Nordmålforum finns samlade i en tryckt rapport.<sup>1</sup>

## Några Nordmålskurser

Som förlöpare till Nordmålskurserna kan man betrakta de två kurser för gymnasielärare som Nordspråk på Ministerrådets initiativ och med stöd därifrån anordnade. Den första hölls i mars 1989 i Sundvollen i Norge och hade som tema ”Litteraturen i Norden på 1980-talet”. Bland föreläsarna kan nämnas finlandssvenska poeten Inga-Britt Wik, norske författaren Kjartan Fløgstad och från Sverige författaren Ernst Brunner. Särskilt stöd gavs från Nordiska ministerrådet för att kursen skulle kunna dokumenteras i skrift.<sup>2</sup>

Den andra kursen hölls i februari 1990 på temat ”Andra världskriget som tema i nordisk litteratur från 1930-tal till 80-tal”. Platsen var Nordens folkliga akademi i Kungälv. Jag ringde under hösten Tomas Tranströmer för att be honom vara en av de svenska föreläsarna vid denna kurs. Han var upptagen av annat arbete men föreslog att jag skulle kontakta Ragnar Thoursie, en poet, sa han, som hade haft stor betydelse för honom själv. Thoursie tackade ja till att medverka i kursen. Det gjorde även Alf Henrikson som inledde programmet med en engagerande föreläsning. Från Norge kom författaren Gerd Brantenberg och från Danmark Christian Braad Thomsen, filmare och författare för att nämna ytterligare några namn.

I likhet med sommarkurserna förlades Nordmålskurserna till olika länder. I november 1993 samlades modersmåls lärare från hela Norden i Lillehammer för en kurs med rubriken ”De andre og vi”, ett mångkulturellt tema med andra ord. En vinterkurs för gymnasielärare på temat ”Modernt drama och modern teater” förlades 1994 till Gentofte i Danmark. I september 1995 hölls en trilateral

1 *De nordiske sprog i Europa. NORDMÅL-FORUM* 3.–4. September 1997 i *Det Danske Hus i Paris*, Nordisk Ministerråd, TemaNord 1998:525.

2 *Språk og litteratur i Norden* 80–90, Nordisk språksekretariat, Nordspråk, Nørhaven A/S 1990.

kurs (Finland, Norge, Sverige) i Kautokeino med minoritetsspråk på Nordkalotten som tema. Nordmålskursen på Fyn i november 1995 var en kulturförmedlande kurs för grundskolelärare. Stor spridning och bredd med andra ord!

Nordmålskurserna var antingen pedagogiska eller kulturförmedlande. Själv medverkade jag i mars 1995 som föreläsare vid en Nordmålskurs i Fludir på Island. Den hade den lockande rubriken ”Lyssna, läs och var glad” och handlade om nya metoder i litteraturundervisningen och vände sig till grundskolelärare från hela Norden. En celeberräst gäst var den isländske författaren Einar Már Guðmundsson. Vid Fludir är den geotermiska aktiviteten påtaglig. 1995 var det för ovanlighetens skull en rejäl vinter med sträng kyla i Island. Det mäktiga vattenfallet Gullfoss hade frusit. Medan vi var i Fludir blev det omslag i vädret, och det var en märklig upplevelse att en kväll simma utomhus i den varma bassängen och få snöflingor i håret.

En Nordmålskurs 1997 förlagd till Sverige och Sunnerbogården ett par mil söder om Ljungby hade temat ”Folketro och traditioner”. Där presenterades storylinepedagogiken av en dansk föreläsare. Folketro i praktiken fick kursdeltagarna uppleva under en bussutflykt genom den småländska sagobygden under ledning av sagokännaren Per Gustafsson och folklivsforskaren Bengt af Klintberg som också hörde till föreläsarna.

## Samnordisk bokutgivning

I Nordmåls regi har det även getts ut ett antal samnordiska böcker. Innan den utgivningen startade hade *Nordisk fantasi* kommit ut (1990) med essäer av författare som Einar Már Guðmundsson, Sigrid Combüchen och Erik Skyum-Nielsen. Syftet var att genom en spegling av den nordiska samtidslitteraturen ta pulsen på den nordiska nutiden. Detta enligt Torben Broströms förord, en av redaktörerna. Boken gavs ut på Dansklererforeningens förlag, som en av många spännande böcker i detta förlags rika bokutgivning.

Den första Nordmålsboken samlade myter från hela Norden och hade titeln *Sort skinner solen (Svart skinner solen)*. Målgruppen var eleverna på grundskolans högstadium och i gymnasieskolan.

År 1993 kom *Det modernas genombrott i Norden*. Denna antologi med bidrag från samtliga nordiska länder speglar den brytningstid i Norden som går under benämningen ”det modernas genombrott”. Boken vänder sig främst till elever på gymnasienivå men kan även användas i lärarutbildning.

I *Förankring och förnyelse* (1999) med undertiteln *Nordiska ungdomsromaner inemot 2000* tas temperaturen på den nyare nordiska skönlitteraturen för ungdom. Boken rymmer översiktsartiklar, när läsning av enskilda texter, genreskapsstudier och författarskapsstudier. Den försöker ge svar på frågor som hur den litteratur som vänder sig till ungdom har ändrat sig under de senaste tjugo åren och vad som menas med en postmodern ungdomsroman. Här tänker man sig även bibliotekarier, lärare och studenter som målgrupp.

En annan typ av läromedel är det cdrom-projekt med namnet NORDROM som gavs ut 1998 i syfte att spegla nordisk identitet. I NORDROM ingår bland annat en rad författarporträtt från de olika nordiska länderna.

## Avslutning

Den nordiska gemenskapen är viktig. Med våra i runda tal 24 miljoner medborgare har vi större möjlighet att påverka än om varje enskilt land skulle försöka göra sin röst hörd. För att sådana insatser ska blir kraftfulla måste vi förstå varandras språk och känna till både den kultur som förenar och den som skiljer länderna åt. Här har skolan en viktig uppgift att fylla. Nordspråk har betytt mycket för att skapa kontakter över gränserna och ge lärare användbar kunskap och pedagogiska redskap för grannspråksundervisningen.

---

### *Ingrid Nettervik*

tjänstgjorde 1968–1989 som lektor i svenska och engelska på Teknikum i Växjö.

Under en stor del av denna tid var hon metodiklektor på halvtid. Hon hade 1989–1992 tjänst som universitetslektor i litteraturvetenskap vid Högskolan

i Karlstad och från 1992 fram till pensioneringen 2001 vid Högskolan i

Växjö sedermera Växjö universitet. Hon är fil.dr i litteraturvetenskap och har skrivit läroböcker för gymnasieskolan och högskolan. 1980 invaldes hon i

Svenskläraryrkeföreningens styrelse och var från 1989 till 1999 ordförande i denna.

# SLF-minnen – ”stykkevis og delt”

*Sven-Gustaf Edqvist*

## I SLF under 1960- och 1970-talen

**M**in första svensklektion höll jag i Kommunala flickskolan i Västerås på våren 1948 och min första kontakt med Modersmåslära-  
nas förening (MLF) blev en uppsats i MLF:s årsskrift 1957, ”En  
aspekt på Esplanadsystemet”. Jag hade hittat en del nytt om ”Es-  
planadsystemet”, Strindbergs dikt med de kända avslutningsorden  
”Här rivs för att få luft och ljus; / Är kanske inte det tillräckligt?”.  
Jag fann det naturligt att svensklärarna fick bekanta sig med en ny  
tolkning av dessa ord och av dikten i dess helhet.

I januari 1962 började jag min första fasta tjänst som lektor i  
svenska vid läroverket, nuvarande Wargentinssskolan, i Östersund.  
Då var det dags att bli medlem i MLF, senare Svensklärföreningen  
(SLF). Jag har förresten svårt att begripa, varför inte alla svensklära-  
re går med i föreningen. Hur blir de annars delaktiga av den aktuella  
och fortlöpande ämnesmetodiska och -didaktiska debatten?

Det första framträdandet i föreningens regi ägde rum på en dis-  
kussion i Stockholm om svensklärarnas fortbildning den 3 januari  
1964 (referat i SvD, 1964-01-04). Där önskade jag en samordning  
mellan föreningen, LR-tidningen Skolvärlden och Skolöverstyrel-  
sen (SÖ) av de strödda metodiska tips som vällde fram över lärarna.  
Föreningens årsbok borde, ansåg jag, dessutom t.ex. innehålla mer  
metodisk-pedagogiskt stoff – gärna i essäform – medan litteratur-  
historiska uppsatser med fördel kunde publiceras på annat håll. Det  
var dumt sagt, eftersom den pedagogiska aspekten inte kommer  
fram i vanliga uppsatser med litteraturhistoriskt innehåll, t.ex. så-  
dana som publiceras i Samlaren.

MLF hade årsmöten på den tiden. 1968 hölls det i Växjö och  
arrangerades av den livaktiga lokalföreningen där. Vi kom med vår  
ordförande Rolf Hillman i spetsen. Han, rektorn vid Humanistis-



ka läroverket i Sigtuna, var en strong men ändå varm personlighet och välkänd i svensklärarkretsar. Ett par av de huvudfrågor som vi då gav synpunkter på var mer undervisningstid för svenskämnet – också det ett stående krav – och stadiövergripande information från avlämnande lärare till mottagande för en smidigare övergång (Smålandsposten, 1968-11-04).

Med 1960-talets slut avskaffades årsmötena. Det årtiondets och 1970-talets väldiga statliga fortbildningsdrive – med flera kurser i svenska varje sommar och under året studiedagar och konferenser, t.ex. vid Skolveckan i slutet av hösten – gjorde att aktiva svensklärare ändå kunde träffa kollegor och dryfta gemensamma angelägenheter, utan egna ekonomiska uppoffringar som vid resor till årsmöten.

1969 kom jag in i styrelsen och presenterades i medlemsbladet *Vårt modersmål* (1969:3). SLF ansåg sig, genom att jag var ämnes-sakkunnig i SÖ, ha fått ”en efterlängtat direktkontakt med den centrala planeringen av svenskundervisningen”. I styrelsen verkade jag till 1983, nästan hela tiden i AU (Arbetsutskottet), från 1977 som vice ordförande i föreningen och 1980–83 som dess ordförande.

Samtidigt som jag började i styrelsen bytte Modersmålläraarnas förening namn till Svenskläraryöreningen, eftersom ämnesnamnet officiellt hade ändrats från modersmålet till svenska. *Vårt modersmål* hette från första numret 1970 *Svenskläraren* (SL).

Det fanns mycket att göra och 1970-talet blev ett dynamiskt, nästan omtumlande årtionde för svenskundervisningen och SLF, inte minst dess AU. Men vi blev ett väl sammansvetsat arbetslag med ordföranden Stig Starrsjö i spetsen. Elisabeth Lindmark, dessförinnan Bengt Mårdh, var sekreterare och Jan Ahnlund kassör. Den som nog hade den största arbetsbördan var Åke Högström, som inte bara var redaktör för SL utan också för årsskriften och skriftserien. På 1980-talet axlades hans ok av Björn Thunström. Bland våra viktigaste frågor för grundskolan var försvaret av ämnets identitet och försöken att få kursplanemakarna att prioritera den fantasibetonade och klassiska litteraturen.

Ett annat stående inlag var ansträngningarna att värva mellan- och lågstadielärare som medlemmar. De hade nämligen inget eget forum för information och debatt om svenskundervisningen.

Vi fick med representanter för båda dessa lärarkategorier i styrelsen och skrev om deras problem i SL, men det var ändå inte många av dem som gick med i SLF. Det var nog den gamla åtskillnaden mellan ämneslärarna i läroverken och "all-lärarna" i folkskolan som var den viktigaste orsaken till detta och till att vi fortfarande har två lärarförbund. Vi gjorde också ett kortvarigt heroiskt försök att sammansluta lokalföreningarna till länsföreningar.

1970-talet blev som sagt ett dynamiskt men också problematiskt årtionde för den svenska skolan. För oss i SLF var det spännande och slitsamt. Realskolan hade försvunnit och grundskolan kommit, studentexamen försvunnit och gymnasieskolans tvååriga linjer, inte minst de yrkestekniska, kommit. SLF fick plötsligt mycket nytt att bestyra, till en början särskilt med svårigheterna på de gymnasielinjer som hade svenska bara det första året och dessutom låga intagningspoäng. Svensklärarna kastades därmed plötsligt in i en ovan situation. I grundskolan gällde det dessutom att värja ämnets identitet mot de från alla håll påträngande anspråken att svenskan skulle tjänstgöra som "Mädchen für alles" och att alla lärare i praktiken skulle vara svensklärare. Det har nog bidragit till att det finns så många obehöriga bland oss. Det gamla parallellskolesystemet utvecklades, enligt min mening med rätta, men i strävan efter total förnyelse skulle den gamla "lärdä" skolan dränkas. Med badvattnet slängdes många vackra barn ut i onödan. Det fanns mycket att ta vara på och utveckla i läroverkskulturen, men det gjorde man inte och sviterna efter utrensningen är fortfarande kännbara.

Studentexamens avskaffande 1968 hör dit. Det fanns en hel del i formerna för studentexamen som behövde förnyas och det borde ha gjorts, men det gjordes inte. Detta är en viktig orsak – men det finns naturligtvis flera – till den nivåsänkning på stadiet som man fortfarande kämpar med.

Samtidigt fick skolan känna av studentupproret 1968 mot den nya studieordningen på universiteten. I svenska ifrågasattes t.ex. det mesta av Pedagogiska gruppen i Lund och ett lovande förnyelsearbete avstannade. Genom ett energiskt lobbyarbete nådde de som i diskussionen om litteraturläsningen använde begrepp som "omvärldsstudier" och "erfarenhetspedagogik" ända in i SÖ – bl.a. till grundskolebyrån, inte till gymnasiebyrån. SLF kämpade emot

politiseringen och polariseringen och lyckades hålla en fri linje.

Ett handlingsprogram för SLF diskuterades också, med prioritering för de närmaste åren. Den gamle världsberömda orientalisterna H.S. Nyberg från Uppsala hade i ett tal i Svenska Akademien vid dess högtidssammankomst i december 1970 kritiserat undervisningen i svenska i skolan och jag intervjuades i Upsala Nya Tidning (1970-12-22) och instämde delvis i den kritiken men betonade också t.ex. att situationen i det utvidgade gymnasiet var en annan än i den tidigare urvalsskolan. Idag finner jag att mitt svar var alltför överslätande. Uppdraget som skolkonsulent i SÖ gjorde att jag som svensklärare – jag hade för det mesta svenska i en klass i Fredrika Bremerskolan i Haninge, en gymnasieskola – och styrelseledamot i SLF inte alltid kunde tala fullkomligt fritt. Det gjorde jag dock när det gällde att i den kommande universitetsreformen tillförsäkra vårt ämne ett högre poängtal (60) än de övriga ämnena (40). Det blev kritik från dessas ämnesföreträdare i SÖ och jag kallades in till dåvarande generaldirektören Hans Löwbeer och manglades kraftigt om skälet för min avvikelse från SÖ:s generella linje. Han lät sig dock övertygas av min revy över det omfattande ämnesinnehållet och så fick blocksvenskan behålla sina 60 poäng. Naturligtvis var också detta otillräckligt.

SLF var starkt engagerad i de dåvarande, välbesökta och medialt uppmärksammade skolveckorna, som i allmänhet var förlagda till senhösten. När den ägde rum i Göteborg 1973 – vilket skedde redan i juni – hade jag slutat i SÖ och var oförhindrad att ge en sammanfattande lägesrapport över svenskämnets ställning och DN (1973-06-19) gav gott utrymme åt den. Jag framhöll att ämnets impopularitet bland eleverna hade att göra med att det saknade en enhetlig, stadieövergripande struktur och inom sig var splittrat i många delmoment, som ibland undervisades vart och ett för sig. ”Primärt är detta en kursplanefråga, sekundärt en läromedelsfråga”, framhöll jag.

Efter planering hemma hos mig uppvaktade SLF i oktober 1975 genom fyra styrelsemedlemmar den dåvarande socialdemokratiska skolministern Lena Hjelm-Wallén och krävde ett handlingsprogram för svenska i skolan. Uppvaktningen uppmärksammades. Vi sammanfattade i punkter SLF:s syn på vad som krävdes för en bättre

svenskundervisning, bl.a. ökad forskning om elevernas språkfärdigheter, förstärkning av litteraturundervisningen, bättre kontinuitet i svenskundervisningen, ökat timtal, mindre undervisningsgrupper samt utbyggd grund- och fortbildning av lärare i svenska. Skolministern, själv tidigare lärare, tog vänligt emot oss och tycktes intresserad av vår plädering, men framtiden skulle visa att hon inte riktigt förstått vad vi sade. Vi som var verksamma i skolan visste då – och vet det i ännu högre grad idag – hur det stod till med den dåvarande officiella skolpolitiken och vad den skulle få för negativa konsekvenser för lång tid.

1977 fick SLF isteg i bokförlaget Skriptor med kontor vid Södermalmstorg i Stockholm. Vi hade lämnat Liber-Lund, som alltför egenmäktigt ville bestämma över vår skriftserie. Styrelsen för SLF, som hittills haft sina sammanträden hemma hos ledamöterna, kunde fr.o.m. våren 1977 ha dem hos Skriptor. Den våren planerades också den nordiska sommarkursen i Kungälv.

## Ämnets enhet

En fråga som jag tidigt fick gå in i debatt för var den om ämnets enhet. I *Vårt modersmål* hade det 1968 betonats att MLF arbetade utifrån en grunduppfattning om svenskämnet ”helhet”. Men Bengt Holmberg, adjunkt i Uppsala, hade redan 1967 i en artikel i DN (1967-01-14), ”Dela svenskämnet!”, pläderat för ämnets delning i två, ”Svenska” och ”Litteraturkunskap”. Jag svarade i DN och återkom till saken vid årsmötet i Växjö året efter. Han släppte inte tanken och hade i SL (1979:4) ett förslag till kursplan för svenska för hela skolan och anknöt därvid till SÖ:s förslag för Lgr 80 och SLF:s yttrande över detta. (Se SL 1979:2.) Jag replikerade i SL (1979:5) under rubriken ”Svenska – inklusive Litteraturkunskap”. Holmberg menade att hela världen hade delat upp ämnet och exemplifierade med USA och Sovjetunionen, men då kunde jag hänvisa till att England, Frankrike och Tyskland hade ett odelat modersmålsämne. Och jag vill gärna citera ett stycke som jag upprepade från mitt svar på hans artikel redan i DN 1967: ”Visserligen kommer aktiviteterna inom ämnet att vara skiftande, men enheten som ett synsätt, en pedagogisk arbetshypotes, är nödvändig för att man skall kunna komma ifrån den hittillsvarande splittringen. Det är ju ändå

språket, skrivet eller talat – i skönlitteraturen, essän, tidningsledaren eller annonsen, i anförandet vid konferensen, i det vardagliga samtalet – som är utgångspunkten, arbetsmaterialet för alla färdighetsövningar, 'Språket i funktion' alltså." Artikeln kunde väl ha gällt som sista ordet i frågan, men det blev den inte.

Under hela 1990-talet tvingades jag och andra i SLF, särskilt dess ordförande Ingrid Nettervik, till kritik, mest i SL, mot de nya kursplaner för gymnasiet som delade svenskämnet i kurser, vilket betydde slutet för dess enhet. Och hur ser det ut i 2011 års plan? Fortsatt kursuppdelning, där litteraturen har fått samma omfång som retorik! Enhetstanken tycks förlorad för överskådlig tid.

### 1980-talet o.s.v.

Tillbaka till 1979. Då fick SLF också bl.a. ta itu med yttranden över SÖ:s förslag till kursplaner för grundskolan och gymnasiet, Lgr och Lgy 80. Först ut var gymnasieskolan. I vårt svar kritiserade vi främst vagheten i formuleringarna, en vaghet som bestått genom åren efter 1970. Förslaget gjordes om men var ändå inte bra. SLF yttrade sig också om ett nytt grundskoleförslag, tillkommet efter vår kritik av det första. Vi kritiserade även detta, den essäistiska utformningen och inte minst den politiserande tendensen, som på ett ställe var rent marxistisk. Det fanns fortfarande nämligen tendenser att göra svenskämnet samhällsfixerat. Vår kritik medförde att utbildningsdepartementet helt sonika placerade skönlitteraturen i centrum, med SLF:s formuleringar! Vi påtalade också den grammatikfientliga tendensen i kursplaneförslaget, som t.o.m. diskriminerade ordet grammatik till förmån för "språklära". Slutligen fann vi i förslaget en lärarfientlig tendens. Det var eleverna som genom "diskussioner" skulle skaffa sig en uppfattning om hur deras språk fungerar och de skulle också planera och bedöma gemensamt arbete.

Kursplanen för gymnasieskolan hade vi inte så mycket besvär med, men det berodde på att två medlemmar ur AU och en ur den övriga styrelsen ingick i den arbetsgrupp på SÖ som var i färd med att utforma den planen.

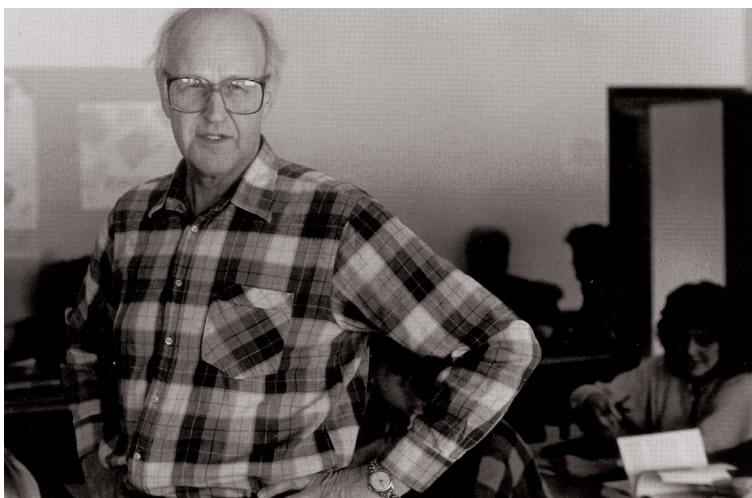
Så kom 80-talet och det första som hände var val av en ny styrelse. Ordförandevallet hade sina poänger. 1979 deklarerade jag att jag

inte ville vara kvar i styrelsen efter nästa styrelseval, detta samtidigt som Stig Starrsjö inte ville bli omvald till ordförande men kunde tänka sig att kvarstå som styrelsemedlem. Ändå fick han flest röster i ordförandevalet 1980. Styrelsevalet måste alltså göras om (i april 1980) och för att man överhuvudtaget skulle få fram en ordförande fick jag lov att ta tillbaka mitt avböjande och ställa upp.

1982 sades kontraktet med Skriptor upp och ett samarbete med Biblioteksförlaget började. Samma år seglade en tvist inom styrelsen upp. Ordföranden föreslog att i gymnasiets kursplan skulle ingå en lista på författare som skulle läsas. En sådan lista hade vi 1980 efterlyst för grundskolan och det önskemålet upprepades nu av den nya styrelsemedlemmen Britt-Marie Arkhammar, verksam på högstadiet, som hade hela AU – trodde vi – bakom sig. Men vår sekreterare satte sig emot sådana listor! Att täta den sprickan tog tid.

En annan incident från något av mina sista år som ordförande. Jag tyckte att SL i sin enkla svart-vita skepnad såg ganska torftig ut (naturligtvis låg det ekonomiska skäl bakom) och ville, inspirerad av Landslaget för norskundervisning:s medlemsblad Norsk læreren, ha en förnyelse till stånd. Redaktören tog illa vid sig och ville bums avgå. Eftersom han också hade hand om årsskriften och skriftserien såg det hotande ut. Det behövdes Stig Starrsjös hela övertalningstalang för att få Åke att fortsätta. SL fick en uppryckning av Björn Thunström och fick det utseende som den kom att ha så länge han var redaktör och som den nuvarande utformningen ytterst går tillbaka på.

En stor och viktig konferens om svenskundervisningen och kulturen, anordnad av SÖ och Statens kulturråd, hölls 1982 och ett utförligt referat fanns i Lärartidningen (1982:12). Jag var med i panelen som SLF:s ordförande och redovisade i en inledningsdiskussion synpunkter på läget som jag fått från ett antal verksamma svensk-lärare. De ansåg som väntat att problemen var störst på högstadiet, där elever befinner sig på mycket olika nivåer och där det alltså är svårast att individualisera. De ville också ha en bättre kursplan. Lärarna önskade vidare besked om vad man ska prioritera, när tiden inte räcker till. En väl definierad obligatorisk grundkurs och en bättre kontinuitet mellan stadierna efterlystes också – som tidigare.



Sven-Gustaf Edqvist håller svensklektion med elever i S 2 vid Fredrika Bremerskolan i Haninge våren 1986. Fotot är hämtat ur *Skolvärlden* (1986:12), där det dock inte finns angivet vem som fotograferat.

Själv tidigare mest gymnasielärare hade jag vid den här tiden en 7:a i Söderbymalmsskolan i Haninge, som jag kom att följa högstadiet ut och med några av eleverna dessutom in i min sista gymnasieklass i Fredrika Bremerskolan. Den gick ut 1987 och därmed var mitt praktiska lärararbete i den svenska ungdomsskolan slut efter nästan 40 år. Tre år senare blev jag pensionerad från Lärarhögskolan och därmed var hela mitt lärarliv slut. Men på 1990-talet och 2000-talet var jag ändå kvar med bidrag i SL. Det kunde jag inte låta bli. Ett för mig angeläget debattämne genom åren var t.ex. litteraturarvet.

### Om litteraturarvet

Vid 50-årsjubileet höll MLF:s grundare Hilding Celander, som var dess sekreterare 1912–1927, ett anförande om föreningens första tid, där han i slutorden framhöll: ”Två stora ting har modersmåls-läraren att glädjas åt i sitt arbete: Det ena är den stora dikten. Det andra är den ungdom, åt vilken han har att förmedla denna dikt och dess levande väsen – som kanske är oumbärligare än någonsin just i vår tid.” Och så avslutade han med ett leve för MLF, vilket

har blivit verklighet – föreningen har ju levat i ”hundra år”. Och den stora dikten, inte minst klassikerna/litteraturarvet, har varit vår angelägenhet alltsedan dess. Men det har från och till varit hotat, ja t.o.m. ifrågasatt. Det gäller inte minst 2012.

Samtidigt som jag kom med i styrelsen stod i SL (1970:1) en artikel om klasslärarutbildningen i svenska i Gävle med ett förslag till litteraturläsning: ”Tjugo svenska verk (av vilka 13–15 skall läsas) och 15 utländska (av vilka 8–10 läses).” Därmed var frågan om en litteraturkanon för skolan – obs för skolan, inte för litteraturläsning i allmänhet! – väckt för mig, inom SLF. Självklart var den sedan länge förberedd, genom mina egna skolerfarenheter och min verksamhet som litteraturhistoriker.

Åke Högström skrev i maj 1980 i en tankvärd och välskriven ledare: ”Man överlämnar åt den enskilda läraren och de enskilda eleverna att bestämma vilken litteratur som skall läsas. [...] Det skulle ge råg i ryggen att kunna hänvisa till centrala dokument i form av läroplaner, innehållande fasta anvisningar om litteraturläsningens innehåll.” 1980 kritiserade AU i linje med detta också förslaget till ny kursplan för grundskolan för avsaknaden av en lista på de svenska klassiker som borde läsas (självklart skall utländska klassiker också läsas). SLF hade ju efterlyst en sådan.

I slutdebatten under kulturrådskonferensen om svenskundervisningen och kulturen i mars 1982 krävde jag själv i ett personligt inlägg ”att man i kursplanen skulle ge anvisningar och förslag på författare värda att läsa och läsa om i den svenska grundskolan – och möjliga att leva av och levandegöra ännu ett par decennier. (Längre brukar ju inte kursplaner stå sig.)” Som en bekräftelse på att jag inte var ute i otid med mina synpunkter på nödvändigheten av att slå vakt om den äldre litteraturen i skolan talade SÖ:s generaldirektör Lennart Orehag i sitt slutanförande strax därpå varmt om skolans uppgift att ta till vara och bygga vidare på kulturarvet. En lågstadielärare hade nämligen vid konferensen suckat: ”Förr sjöng vi mycket mer tillsammans i skolan. Barnen lärde sig alla möjliga sånger och psalmer, rim och ramsor och lekar. Men i dag har barnen inte längre ett gemensamt kulturarv när de slutar skolan.”



En generalinventering av argumenten för och emot ett för skolan kodifierat litteraturarv presenterades i SLF:s årsskrift 1984, den som bar rubriken "Kulturvetet det förargelseväckande. Tankar kring litteraturen i skolan" och enligt min mening är en av de bästa genom åren. Där deltog jag med en uppsats, "Calle Schewen, Fritiof och jag – befriare eller förtryckare?", vilken kan betecknas som mitt viktigaste inlägg i frågan. Utgångspunkten för det var min egen undervisning om Evert Taube, ett framförande på Puck-teatern i Stockholm av Fritiofs saga i folkton, men inte minst en artikel i Stockholms-Tidningen av Åke Isling, tidigare skolråd i SÖ, "Kulturvetet – förtryck eller frigörelse?" I den angrep han kulturvetet, snarast litteraturvetet, exemplifierande detta karikatyriskt med katekesen och annat för längesen försvunnet arvegods. Eftersom han var socialdemokrat frågade jag i mitt bidrag: Vad betydde klassikerna för arbetarna förr i världen? Och svarade, att de och "finkulturen" i stort skulle erövrats i arbetarnas bildningskamp.

Det talades mycket om "litteraturanvändning" på 1980-talet, dvs. användning av litteraturen för att få "användbara kunskaper" för privat- och samhällslivet. Jag opponerade mig i SLÅ mot denna snäva nyttoaspekt och tillade: "Jag har svårt att tänka mig en radikal kulturutveckling utan upplevelse av och kunskap om det förflutna och om en levande tradition." Och det är skolan som skall lägga grunden till detta!

Jag citerade också Svenska Dagbladets dåvarande och mångåriga musikrecensent Carl-Gunnar Åhlén: "Skolålderns plikt litteratur banar ofta väg för medelålderns läsoplevelser. Erfarenheten slipar nya nycklar att öppna dörrar i de textavsnitt som man i tonåren tyckte var tråkiga."

Så sent som i år, 2012, Strindbergsåret, fann jag i SL en bekräftelse på att det kan gå så. Det var i Torgny Karnstedts utsaga i det första numret: "När jag hade upptäckt språkets och litteraturens kraft ville jag ta del av andras berättelser. Färdas och resa genom orden. Jag läste Strindberg, *Röda Rummet*, en bok jag inte orkade igenom när jag tvingades i skolan, men som jag nu håller för ett mästerverk."

Jag talade avslutningsvis i min artikel om klassikerläsningens betydelse för elevernas språkutveckling, lika aktuell i år mot bakgrund av dagens språkrelativism, och avslutade med att jag just 1984 hade fått min sista gymnasieklass och att vi hade börjat höstterminen med två veckor Evert Taube. Deras första läxa blev "Calle Schewens vals" utantill.

Ett bidrag i samma årsskrift som jag satte särskilt värde på var "Kulturarvet och svenskämnet" av Inge Jonsson, tidigare lärare i svenska och historia och gymnasieinspektör, då professor i litteraturvetenskap. Också han hävdade att skolan skall lägga grunden till förmedlingen av kulturarvet och ansåg att detta missats i den aktuella skolpolitiken. "Det är viktigt, att skolans litteraturundervisning lägger grunden till ett för alla tillgängligt och förenande referenssystem [---]." Dessutom är också enligt honom "läsning av goda auktorer ofta närmast en förutsättning för att lära sig skriva själv."

I nya kursplaner på 1990-talet hade läsningen av äldre texter och litteraturhistorien ytterligare minskats och det var dags att reagera igen. 1998 blev det mycket sagt om detta i SL. I nr 3 tog jag än en gång till orda mot Skolverkets förslag till ny kursplan i svenska för gymnasieskolan och instämde i den dåvarande ordföranden Ingrid Netterviks kritik mot att i planen grannspråksundervisningens och skönlitteraturens, och med den litteraturhistoriens, ställning skulle försvagas. Jag sa: "Litteraturen ger ju inte bara njutning och underhållning. Den ger också kunskap och blir en genväg till ett folks historia och kultur. Genom litteraturen får vi tillgång till det förråd av myter, berättelser, citat och bevingade ord som binder människor samman och ökar förståelsen mellan dem. Och tillgång till denna skatt skall alla elever ha, inte bara de som kommer från kulturmedvetna hem." Jag citerade också ur Lundaprofessorn Inger Enkvists (SL, 1998:2) recension av Boel Englunds doktorsavhandling om gymnasieskolans litteraturstudium, där hon framhöll: "Det finns helt enkelt inga gemensamma texter mellan generationer när skolan inte längre överlämnar gemensamma texter." En artikel i det följande numret av ett par gymnasielärare i svenska som ifrågasatte de historiska momenten, främst litteraturhistorien, i svenskämnet fick mig att åter ta till orda i nr 5 och påminna om att betänkandet inför

gymnasiereformen hade fått rubriken ”Skola för bildning” och att bildningsbegreppet självklart har en historisk dimension. Dessutom passade jag på att beskriva min egen osäkra kulturella identitet i ett barndomshem utan böcker och vad skolan hade betytt för min egen bildningsgång. Debatten fortsatte in i 1999, där jag för min del avslutade den i nr 2 med att eleverna med ett historiskt perspektiv i litteraturläsningen kan få en bättre kvalitativt stärkt kulturidentitet än genom en marxistiskt rotad ’erfarenhetspedagogik’ eller genom anpassning till den mer eller mindre kommersiella s.k. ungdomskulturen.

Glädjande nog aktualiserades önskemålen om en litteraturkanon för skolan också av skolpolitiker några år in på 2000-talet, främst av folkpartisten Cecilia Wikström, i en debattartikel i Sydsvenska Dagbladet. Hon återkom i Svenska Dagbladet (2006-07-29) under rubriken ”Därför behövs litteraturkanon”. Hon presenterade helt enkelt ett förslag till en gemensam läslista för barn och ungdomar i den svenska skolan. ”Förslaget är allra viktigast för de barn vars föräldrar saknar högskoleutbildning eller har flyttat hit från ett annat land.”

När det gäller invandrarna är inte en litteraturkanon exkluderande, hävdade hon. ”Den är tvärtom ett sätt att bemöta utanförskapet och bjuda in alla svenskar – oavsett ursprung – till att kunna orientera sig i det svenska kulturarvet.” DN:s Stefan Jonsson tyckte dock att förslaget nästan var rasistiskt. Hon fick stöd och han mothugg (DN, 2006-07-29) av Mauricio Rochas, själv invandrare, under rubriken ”Rättvisepolitik. Alla bör få tillgång till gemensam kultur.” En rättvisepolitik är nämligen en ”politik som ger alla tillgång till landets förhärskande kultur och språk. [--] Vi måste främja framväxten av en ny svensk gemenskap i ett Sverige som förändras och blir alltmer pluralistiskt, ett mångfaldens samhälle som hålls ihop av ett gemensamt språk, delade demokratiska grundvärderingar samt ett historiskt och kulturellt arv som alla bör få tillgång till.”

Folkpartiets ledning slöt upp bakom Cecilia Wikström, dels genom att förorda skolbetyg i litteraturkunskap, dels genom att göra en litterär kanon i skolan till en valfråga. ”Det borde vara skolväsendets huvuduppgift att överföra vårt gemensamma bildningsarv

till nästa generation, förklarar Jan Björklund” (SvD, 2006-08-10).

Flera framträdande kulturskribenter hakade på och upprepade eller förnyade mina och andras tidigare argument. Det bästa inlägget var, tyckte jag, Martin Lagerholms, litteraturkritiker i Svenska Dagbladet, där han (2008-09-12) betonade att litteraturen är större än tycke och smak. ”Det enda vi kan vara riktigt säkra på är att utan forna tiders kanonbildningar och normerande värdesättare hade de gamla mästarna varit bortglömda sedan länge. Det allvarliga – och alarmerande! – med dagens generation är förstås att det räcker med en enda ignorant generation för att spoliara århundraden av förvärvade erfarenheter. Vad en seriös litterär debatt behöver är konstruktiva inlägg om utformningen av kanonlistor och ’pliktlitteratur’, och inte en kanon-kritik som tenderar att reducera litterära verks komplexitet genom att först som sist referera till dem som uttryck för politiska och sociala positioneringar. Att förminska kanonbegreppet till ett slags exkluderande formel för den goda smaken, leder hur som helst ingenstans och säger oss ingenting. [---] En av kanonbegreppets bestående förtjänster, och för många av oss kanske mest självklara tillgång, är dess osvikliga förmåga att ge enskilda individer tillträde till de olika språkområdenas kulturella hårdvaluta: den goda litteraturen. Och en ståndpunkt som argumenterar för den mänskliga rättigheten att få lov att konfronteras med världslitteraturens mest komplexa, vackra, märkliga och konstnärligt högtstående texter, kan väl bara viftas bort av de mest militanta av anti-auktoritära och -intellektuella flumpedagoger.”

Det kom naturligtvis också gensagor, av växlande kvalitet, mot detta. Den senaste, sannolikt ett bottenapp, läste jag i vintras. Det var Carl Rudbecks (SvD, 2012-02-02). Han kallade förslaget om en svensk litterär kanon korkat, nationalistiskt, nästan chauvinistiskt. ”Visst kan man vara en fullvärdig svensk utan att ens veta vem Bellman var.” Han tyckte dessutom att Carl Larssons idyller är ”kväljande” och Zorns målningar ”gubbsjuka”.

Hur gick det då med kanontanken i skolans kursplaner för svenska 2011, framarbetade på Skolverket under Jan Björklunds tid som utbildningsminister? I kursplanen för grundskolan talas det om läsning av skönlitteratur från ”olika tider och skilda delar av

världen” (årskurs 1–3), från ”Sverige, Norden och övriga världen” (årskurs 4–6 och 7–9). Först för högstadiet nämns ”skönlitterärt betydelsefulla författare och verk från Sverige, Norden och övriga världen” som en punkt i ämnesinnehållet.

Men vilka författare och verk kan betraktas som ”betydelsefulla”? Det får man inte veta – och många svensklärare behöver veta. I kommentardelen sägs brutalt: ”Någon litterär kanon eller författarkanon är inte aktuell. Varje lärare avgör tillsammans med sina elever vilka författare och illustratörer som undervisningen ska behandla.”

I gymnasieplanen önskas kunskaper om ”centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang”. Men vad betyder ”central” i kulturrelativismens bleka och fläckande ljus? Det får läraren bestämma. Kan hon/han det, så som lärarutbildningen ser ut?

Kanske skolkanon finns i kommentardelen? Nej, för där sägs: ”Val av skönlitterära verk och författarskap som studeras hör till det pedagogiska frirummet.” Så gick det alltså till sist med de många årens svenskläraryrönskan om rådgivning per kanon, Folkpartiets utlovade reform och kulturskribenternas engagerade debattinlägg. Men sista ordet är nog inte sagt!

## Nordspråk

Ska det verkligen behövas att på skärmen texta vad som sägs på fullt hörbar norska i Skavls populära intervjuprogram i svensk TV? Nej, svarar jag och har alltid efterlyst en bättre insats för våra grannspråk i skolans svenskundervisning.

I början av min lärartid i Östersund fick undervisningsrådet Evert Ullstad på SÖ – en centralgestalt i svenskundervisningen på den tiden – mig till att några veckor hösten 1963 vara utbyteslärare vid Vestjysk gymnasium i Tarm i Jylland. Det blev en stark skjuts för grannspråksintresset, som dock inte kom att fördjupas förrän in på 1970-talet.

I en artikel, ”Vår dåliga danska” av Björn Hagström (SL, 1970:1), refererades en rapport från Nordiska sommaruniversitetets möte i Trondheim sommaren 1969, där Allan Berthelsen (dansk lektor vid Stockholms universitet) hade givit ”Metodik-synspunk-

ter på danskundervisning i Sverige”. Hagströms slutord bidrog till att jag fick upp ögonen för problemet: ”Han [Berthelsen] anser att man måste ta ställning till om man vill betala priset för en effektiv grannspråksundervisning – både i fråga om tid och pengar – och väga detta pris mot det alternativ som i vissa sammanhang redan vunnit sedvanerätt: nämligen att även officiellt acceptera engelska som framtidens internordiska kommunikationsspråk.”

Kunde man inte göra något? Visst! Och det gjordes. Mest av allt som hände mig under min styrelseperiod i SLF vill jag därför minnas återupptagandet av samarbetet med de övriga modersmåls-lärföreningarna i Norden under åren 1974–83. (Hur det gick till beskrev jag närmare i SL, 1987:1, ”En f d ordförande minns”, och ännu utförligare och samtidigt mer översiktligt i SLÅ, 1987.)

Givetvis hade det funnits ett nordiskt samarbete av detta slag tidigare. Dansk lærerforeningen (DLF) stod ju som förebild och fadder vid MLF:s tillkomst 1912. Några år därefter gick vår förening in i ett kurssamarbete med DLF. De nordiska kurserna upphörde tyvärr på 1950-talet. I samband med införandet av 60-poängsutbildningen i ”blocksvenska” i början av 1970-talet kom grannspråken, främst danska och norska, i farozonen. UKÄ (nuvarande Högskoleverket) ville att studenterna skulle välja: antingen danska eller norska. Dessutom skulle studietiden minskas drastiskt.

I början av februari 1974 kom DLF:s styrelse uppresande från Köpenhamn för att tillsammans med oss protestera mot förslaget. En gemensam resolution skrevs ihop på Norrtullsgatan i Stockholm och den tog skruv. Det blev bestämt att både norska och danska skulle studeras och tiden utökades något men var fortfarande otillräcklig.

Nästa steg togs under DLF:s ”efterårsmöde” samma år på Föreningen Nordens gård Hindsgavl på Fyn och jag var med som representant för SLF. Lise Ettrup och Inger Madsen (funktionärer i ledningen för DLF) tog där kontakt med mig och ville att vi tillsammans skulle göra något åt den tynande grannspråksundervisningen i våra bägge länder. I det fortsatta arbetet kom alltså Lise och Inger från Danmark, min kollega på Lärarhögskolan Solveig Lundgren och jag från Sverige och från Norge Svenn Fosseng (som vi fick tips

om genom DLF). Nu började på allvar ett intensivt och givande samarbete. Först gällde det att samla tips och idéer samt föreslå lätt-samma texter. Vi kallade oss DANS-gruppen när vi arbetade och kom att bidra till att en norsk modersmålslärarförening bildades, Landslaget för norskundervisning (LNU). Den fick en explosivt snabb utveckling och blev på ett par år större än SLF – men störst är fortfarande DLF. I början av 1980-talet utökades kretsen med nya föreningar på Island och Färöarna. Finland hade redan sina tre föreningar: de svenska (med Birgitta Abrahamsson i vårt arbete) och finska (med Armas Paavola) modersmålslärarföreningarna men därtill också föreningen för de lärare som undervisar i svenska som andraspråk. Den nordiska syskonkretsen var fulltalig. Den gjordes samtidigt mer praktiskt arbetsduglig genom att vi bildade ett form-ligt samarbetsorgan. Detta hade först några informella år – nam-net Nordspråk bestämde vi oss dock för officiellt på Bohusgården i Uddevalla i januari 1979 – men fick 1981 reglerade arbetsformer och av alla föreningarna godkända stadgar.

En vanlig och enkel form för grannspråksfortbildning hade varit uppsatser i tidskrifter, men det hade också kommit någon enstaka mer eller mindre översiktlig bok i ämnet. Det saknades dock översikter av konkret metodiskt slag. Och så tillkom genom DANS-gruppen ”Triangelkontakt Danmark-Norge-Sverige. Information om och metodiska uppslag för grannspråksundervisningen”, som kom i augusti 1976 och utgavs av fortbildningsavdelningen vid Lärarhögskolan i Linköping, sektor svenska i dess dokumentations-serie Nr 25. Den som hjälpte oss i Linköping var Per Olof Köhler, nyligen avliden men på sin tid en utmärkt kontaktman mellan SLF och fortbildningen.

Det gröna häftet, del 1 i Triangelkontaktprojektet, hade A4-format och var fullmatat. Den mycket konkreta lärarhandledningen, som upptog första hälften, inleddes med ett förord, som avslutades med en förhoppning att vi i förlängningen av vårt arbete skulle kunna bilda ett permanent utskott inom skolsektorn i Norden. Trots flera års bearbetande av den nordiska kulturbyråkratin fick vi inte gehör för detta. Vi förstod med tiden att man där egentligen ville att initiativet skulle komma uppifrån, från Nordenpolitikerna, eller

inifrån den själv, inte ”underifrån”, från en visserligen kreativ men informell lärargrupp. Man får ändå vara tacksam för att det fortfarande kommer pengar ”uppifrån” till sommarkurserna.

Textmaterialet, den andra hälften, var sakprosatexter av många slag, starkt elevtillvända, och åtskilligt av det skulle nog kunna användas ännu idag, nästan alltihop om man uppdaterade en del texter med aktuellt innehåll.

Vi lyckades också förverkliga en annan av våra idéer, nämligen att ställa samman en antologi med texter, om man så vill del 2 av projektet. Den utkom i november 1976 under titeln ”Triangelkontakt Danmark-Norge-Sverige. En tekstsamling af ’DANS-gruppen’. Dansklererforeningen i samarbejde med Svenskläraryöreningen”. Den inleddes med teckningar och texter från skolans värld, bl.a. av Staffan Lindén, fortsatte med ”vers og digte om de voksnes diktatur skrevet af børn fra 4–17 år”, kortprosa och kortdikter, visor, bitar ur ungdomsböcker och populära serier och en avdelning om sport, bl.a. en krönika av Björn Borg och en ”slalomskola” med Ingemar Stenmark. Det har nog inte funnits en mer elevtillvänd nordisk antologi sen dess. Ett ljudband kompletterade de båda delarna.

Sommarmötena var minnesvärda. Det i Kungälv 1977 blev en stor framgång. Vi hade lyckats locka dit flera betydande författare från grannländerna, Dorrit Willumsen och Kristen Bjørnkjær från Danmark, Einar Økland från Norge, Lars Huldén från Finland och Per Olof Sundman och Ingrid Sjöstrand från Sverige. Jag blev särskilt förtjust i Lars Huldén, satte mig under de kommande åren grundligt in i hans författarskap och for sedan runt till SLF:s ortsföreningar (t.ex. Växjö, Karlstad och Sundsvall) och presenterade inte bara honom utan hela hans släkt under titeln ”Huldéns på Nörråkers – bönder och diktare i Österbotten”.

Med Sundman tog jag kontakt i ett angeläget ärende. Nordiska rådets kulturutskott hade, som förut nämnts, avvisat ett förslag att bilda ett nordiskt grannspråksutskott av aktiva modersmållärare och jag vädjade till honom, som var medlem av rådet, att hjälpa oss i saken. Han lyssnade intresserat men gjorde ingenting.

Själv glömmar jag från Kungälvsmötet aldrig Dorrit Willumsen som gangsterbrud i ett spex, från det i Kiljava i Finland 1980 den



starka stämningen när Märta Tikkanen berättade om och läste ur *Århundredets kärlekssaga*, från det 1981 i Nörre Nissum i Danmark besöket vid det maoistiskt fanatiska ”nödvändiga” seminariet och ”den resande högskolan” i Tvind samt från det på Färöarna 1983 den dramatiska grindvalsjakten, snarare -slakten, vid Trondisvagar.

1980–81 var ett nordiskt språkår och SLF engagerade sig starkt i detta.

En stor sak 1981 blev ett möte på Utstein kloster utanför Stavanger, där Nordspråk fick stadgar. Ett nordiskt språk- och informationscentrum hade startat i Helsingfors och man var där angelägen om ett samarbete med Nordspråk. 1981–84 hade jag, som jag förut nämnt, skoltjänst med svenska i en högstadielklass på Söderbymalmsskolan i Haninge. Med den, som då gick i 8:an, var jag en septembervecka 1982 på lägerskola i Hillerød i Danmark och det blev ett av de vackraste minnena från mitt svensklärarliv. Lägerskolan dokumenterades med bidrag från Föreningen Norden i ett häfte som trycktes och utgavs i Svensklärarserien nr 187. Innehållet var främst texter och teckningar av eleverna.

Det skall erkännas att jag sporrades av det faktum att en av mina Triangelkontakt-medarbetare, overlærer Inger Madsen, samtidigt också hade fört sin klass vid M. Mørks skole i Hillerød fram till 8:an och att den permanenta lägerskoleanläggningen ’Den nordiske lejrskole’ finns i denna stad. Alla eleverna deltog i resan som i förberedelserna hade gott föräldrastöd. Våren 1983 kom den danska klassen på besök till oss i Haninge.



Eleverna från klass 8 a vid M. Mørks skole i Hillerød, Danmark, ser på när elever från klass 8f vid Söderbymalmsskolan i Haninge sköter om fåren i fåhuset på Kymmendö (Strindbergs Hemsö). Sven-Gustaf Edqvist har tagit fotot.

För mig blev sommarveckan på Färöarna 1983 början till slutet för mitt aktiva deltagande i Nordspråkarbetet, men några insatser återstod dock. Mötet på Hanaholmen utanför Helsingfors 1987 handlade om "80-talets kulturformer i Norden", men det viktigaste som hände där var att jag lyckades få med mig mötet på en resolution mot ett förslag från SÖ att i en ny läroplan för grundskolan stryka grannspråken som huvudmoment.

Norden och grannspråken – tidigare ett underordnat och hunsat inslag i svenskundervisningen – blev under dessa år för mig ett livsvärde. Längre hade jag avundats de kontakter som gjorde att grupper av norska och danska lärarkandidater kunde få grannspråksmotivation och -kunskaper vid kulturbesök hos varandra – de norska vid Schæffergården utanför Köpenhamn och de danska på Lysebu utanför Oslo. Vi svenskar hade efter kriget fått Svenskhemmet Voksenåsen utanför Oslo, en norsk folkgåva för att vi under kriget efter förmåga hjälpte norrmännen med ett och annat. Dit skulle vi ju kunna resa med våra lärarstudenter! Om det nordiska lärarkandidatutbytet hade jag skrivit om i SLÅ 1988 under rubriken "Ny giv i lärarutbildningen" och 1989 lyckades jag med hjälp av

Aksel Heltoft, föreståndare för Schæffergården och generalsekretäre i den dansk-norska samarbetsfonden, få till stånd den första svenska resan till Voksenåsen. Det blev med en 20-grupp bland kandidaterna på grundskollärlinjens utbildning för åk 4–9 med fördjupning i svenska. Arrangörerna med kursvärden Per Ivar Vaagland från Nordiska språksekretariatet i Oslo i spetsen hade gjort upp ett kvalificerat program, som han skötte klanderfritt och med påtaglig personlig värme. Den största upplevelsen blev en uppläsning ur Knut Hamsuns ålderdomsverk ”Paa igjengrodde stier” av den förnämlige norske skådespelaren Lars Andreas Larsen och besöken i några grundskolor i Oslotrakten. (Om denna resa skrev jag närmare i SL, 1989:5.)

De kollegor vid Lärarhögskolan i Stockholm som hade lovat att ta stafetten efter mig gjorde det inte. 1990 pensionerades jag och så var sagan slut – för mig.

Detsamma gäller tyvärr också grannspråken som ett stort moment i svenska. I kursplanen för grundskolan 2011 (årskurs 4–9) har de nämligen förts samman till skönlitteratur ”från Sverige, Norden och övriga världen” och ”språkbruk i Sverige och Norden”. Därmed har de förminskats till nästan ingenting. Glädjande nog lever de fortfarande i SLF, vid sommarkurserna t.ex. I somras, jubileumsåret, hade Nordspråkskursen, som hölls i Sønderjylland, ämnet ”Fra katedral til salon – om sprog og identitet i graenslandet.”

Utöver det fortsatta engagemanget för Nordspråk kom i år en annan glädjande sak i föreningen, nämligen jubileumsårets första nummer av SL, ett temanummer för grannspråken. Där har jag särskilt fäst mig vid Jørn Lunds stora och tankeväckande artikel ”Nordisk gemenskap finns – trots allt”. Jag vill gärna citera hans slutord som på sätt och vis knyter an till Allan Berthelsens pessimism i början av mitt Nordspråksavsnitt men utmynnar i ett trots allt hoppfullt perspektiv: ”hvis man opgiver det nordiske sprogfaellesskab, fjerner man kittet i det nordiske samarbejde til fordel for verdens mest udbredte fremmedsprog: dårligt engelsk. Her må skolen trække i den rigtige retning og give eleverne en nyttig bagage i form af et veludviklet modersmål, et godt engelsk, to-tre andre fremmedsprog – og en veltrimmet nordisk hjemmebane i form af et

udviklet forståelsesberedskab. Værsgod, døren er åben!” Jørn Lund är språkprofessor och ledamot av Det Danske Akademi.

Allra sista ordet i den här avslutande översikten över mitt huvudintresse under alla SLF-åren, grannspråken, ger jag dock åt en ledamot av Svenska Akademien, Eyvind Johnson. Han höll 1962 ett föredrag, ”En författare i sin tid”, under sista dagen av jubileumskongressen i Göteborg med anledning av SLF:s 50-årsjubileum. Hans slutord var engagerade: Under det senaste världskriget kände de flesta av oss för Norden ”som inför ett gemensamt fosterland. Många av oss vill vidga detta fosterlandsbegrepp ytterligare. Många drömmer den fina drömmen om fosterlandet Europa, som ju kan bli en verklighet [---]. Just här i Norden lever vi. Just denna tid är vår. Vårt hemland är Norden, för den öppnade blicken omfattar vår tid ett väldigt område. Där finns det förflutnas minnen och erfarenheter i lager på lager – och vår tid är heller inte så fattig, att den saknar förhoppningar om bättre tider för hela mänskligheten.”

---

#### *Sven-Gustaf Edqvist*

föddes 1925 och är före detta svensklärare och lektor i svenska vid Wargentinskolan i Östersund. Edqvist blev fil.dr på avhandlingen ”Samhällets fiende. En studie i Strindbergs anarkism till och med Tjänstekvinnans son” (Tidens förlag Stockholm, 1961). Därefter docent i litteraturhistoria med poetik vid Uppsala universitet. Edqvist har också tjänstgjort som högskolelektor i svenskämnets teori och metodik vid f.d. Lärarhögskolan i Stockholm. Han är läromedelsförfattare för svenska i gymnasiet och tidigare mångårig styrelsemedlem i Svenskläraryöreningen.

# Språkvetenskapen och svensk- ämnet i ett hundraårsperspektiv

*Olle Josephson*

Den nyligen avlidne författaren Lars Ardelius gick i Bromma läroverk på 1940-talet. I *Skjuta i höjden* (1988) berättar han om sin svensklärare, benämnd Kalle Buller:

Redan från första timmen var det uppenbart att doktor Buller saknade ett personligt förhållande till språk och litteratur; allt hade stelnat till formler. [...] Vårt intellekt trodde sig Kalle Buller kunna slipa genom att låta oss skriva dispositioner för uppsatser. De utmärktes i första hand genom sin brist på logik. För uppsatsämnet 'Gustav Vasas betydelse för Sverige' kunde han till exempel föreslå en disposition av ungefär följande fason:

Inledning: Sverige under medeltiden

Avhandling:

Enhetsverket

Kampen mot katolicismen

Katolicismen på kontinenten

Hans hustrur

Övriga åtgärder

Avslutning: Vasaättens vidare öden.

[...]

Han hade doktorerat i nordiska språk, men det rådde delade meningar i klassen om avhandlingens ämne: somliga trodde sig veta att den handlat om prefix, andra höll på bestämda artikeln, andra åter på den obestämda. Men alla var överens om att forskarmödorna måste ha gällt något extremt tråkigt och begränsat." (s. 113–16)

Minnesbilder av gamla lärare ger inte alltid hela sanningen. De dispositioner Karl Larm – för så hette han – skrev på tavlan trycktes som lärobok i tre upplagor 1945–51, *Svenska språket i skrift. Lärobok i uppsatsskrivning med regler, exempel och dispositioner för det hö-*

*gre skolstadiet* (boken gör dock ett kuriöst intryck i dag). Alla språkvetare skulle nog inte heller hålla med om att Larms avhandling om den bestämda slutartikeln i fornsvenska representerar ett ”extremt tråkigt och begränsat” ämnesval – de obetydligaste orden leder inte sällan längst in i språkets hemligheter. Men poängen är ändå tydlig: här står en lektor som har djupa kunskaper i universitetsämnet nordiska språk, men bara rudimentära kunskaper i det ämne han undervisar i, skolämnet svenska.

Exemplet är dessvärre inte alldeles missvisande för förhållandet mellan universitetsämne och skolämne. Under Modersmålläraarnas förenings första femtio år är klyftan stor mellan universitetsämne och lärarpraktik, åtminstone vad gäller ämnets språkliga delar. Därefter kommer en språkvetenskapligt omskakande period om cirka tio år, ungefär 1965–1980. Då byter universitetsämnet nordiska språk skepnad. Relevansen för skolan ökar påtagligt. Sedan inträder en ännu pågående, fortlöpande dialog mellan skolans svenskämne och språkvetenskapliga ämnen på universitetet. Ungefär detta är te- sen och ämnet för denna artikel.

Utvecklingen beror inte bara på universitet och språkvetenskap. Hur skolämnet definierar sig är också viktigt. Modersmålläraarnas förening bildades 1912 snarast som kamporganisation för ett ny-humanistiskt svenskämne (Tarschys 1955, s. 167–178; Martinsson 1989, s. 120–129): personlighetsutvecklande litteraturstudium skulle vara ämnets kärna. Det idealet fogades till den kulturarvsförmedlande litteraturhistorien, och så det blev det inte så mycket över till skolämnets språkliga delar. Med grundskolan 1963 och det nya gymnasiet 1966 erövrar successivt andra inslag än litteraturläsningen växande delar av skolans svenskämne.

Men klassrum och svenskläraryringsmöten lämnar jag i stort sett därefter i denna artikel. Språkvetenskapen står i centrum, särskilt det ämne som benämns nordiska språk eller svenska. (Fram till 1970 skulle den som ville bli lärare i svenska på grundskolans högstadium och gymnasiet läsa nordiska språk och litteraturhistoria. Därefter skulle man läsa det som kallades blockämnet svenska, där undervisningen i de språkliga delkurserna bedrevs av lärare från universitetsinstitutioner för nordiska språk. De senaste årtiondena

har benämningar kurser, ämnen och institutioner skiftat. Men det är inte svårt att urskilja en kontinuitet för ett universitets- och lärarutbildningsämne som lämpligen kallas nordiska språk eller svenska.) Att överblicka hundra år medför förenklingsproblem. I denna artikel löser jag det genom att behandla de första femtio åren som en enhet, därefter stanna upp en del vid brytningsperioden cirka 1965-80 och sedan betrakta de återstående 32 åren som en enda, sig långsamt förändrande period. Varje vettig läsare bör förstå att bilden blir mycket schematisk.

### 1912–1965 Junggrammatik och litterär stilistik

När Modersmåslärarnas förening grundas 1912 är nordiska språk, liksom de moderna språken över huvud taget, vitala och moderna universitetsämnen. De präglades av positivism och empirisk metod. De hade lösgjort sig från idealism och spekulativa systembyggen som präglade så mycket av samhällsvetenskap och humaniora vid universiteten under 1800-talet och ännu levde kvar. Förtjänsten var i huvudsak den så kallade junggrammatikens. Sedan 1880-talet dominerade den svensk språkvetenskap; den hade utvecklats av i första hand tyska språkforskare något årtionde tidigare (Hermann Paul, August Leskien, Karl Brugmann). Junggrammatikerna jagade grundläggande mekanismer bakom språkförändringar, främst ljudförändringar. Den som vill läsa en typisk junggrammatisk avhandling av hög klass kan gå till blivande socialdemokratiska finansministerns Ernst Wigforss *Södra Hallands folkemål*, framlagd 1913, året efter föreningens grundande. Det är alltså inte en tillfällighet att en av den svenska arbetarrörelsens stora ideologer som ung lockades av det radikala ämnet nordiska språk. Boken är på ett sätt oläslig. Sida upp och sida ned fylls den av uttalslistor för tusentals ord i sydhalländska dialekter, och utifrån dessa listor drar författaren skarpsinniga slutsatser om ljudhistorien.

Sträng empirism, folkets talade språk som utgångspunkt och ljudhistoriska problemställningar var alltså, i stark förkortning, junggrammatikens program. Det var kanske inte vad den blivande svenskläraren i första hand behövde. I gynnsamma fall kunde det ändå ha en del gott med sig. Ta till exempel Gösta Bergman, kan-

ske i dag mest ihågkommen för sin *Kortfattad svensk språkhistoria* (1 uppl. 1968) och de folkbildande uppslagsböckerna *Ord med historia* (1966) och *Nya ord med historia* (1981). Hans doktorsavhandling från 1921 är typiskt junggrammatisk, *Utvecklingen av samnordiskt ē i svenska språket. En dialektgeografisk undersökning*. Bergman blev läroverkslektor i tjugo år och därefter mellan 1944 och 1961 den första föreståndaren för Nämnden för svensk språkvård, det som i dag heter Språkrådet. Lektorn intresserade sig för sina skolpojkers levande tal och samlade material till den roliga boken *Skolpojkslang* (1934). I den kan man till exempel lära sig av karta 1 att *grabb* och *tjej* används i hela landet, men *kille* bara i läroverken i Stockholm och Visby, eller av karta 14 att *macka* bara kan beläggas i östra Svealand och Göteborg, medan *smörgås* av läroverkspojkar på andra orter kallas *smeka*.

Som föreståndare för Språknämnden balanserade Bergman Erik Wellander, den stora språkriktighetsauktoriteten årtiondena vid 1900-talets mitt. Med sin talspråksinriktning och skolerfarenhet var Bergman mer än Wellander öppen för variation och praktiska synpunkter, inte lika upptagen av kraven på skriftspråklig ”klarhet” och ”logik”. Bergman var viktig för den pragmatiska, bruksinriktade inriktning som alltid kännetecknat Språknämndens och Språkrådets rådgivning (Lindgren, 2007, s. 94).

Men Erik Wellander hade större betydelse för svensk lärarutbildningen vid 1900-talets mitt. Även om tyngdpunkten i grundkurserna i nordiska språk låg på fornspråk och ljudhistoria, så lästes ändå något om modern svenska. Wellanders stora språkriktighetsbok, *Riktig svenska* (1 uppl. 1939, 4 uppl. 1973) var många gånger det viktigaste verket. I allt väsentligt rymmer den åttahundrasidiga boken skarpsinniga och välskrivna analyser av ordval och meningsbyggnad i modern sakprosa, med fyra kloka paroller som ledstjärna: Skriv klart! Skriv kort! Skriv enkelt! Skriv svenska! För blivande svensklärare har den dock två svagheter. För det första riktar sig Wellander snarast till juristen eller journalisten som förväntas rensa ut kanslisvenska eller uppstyltade formuleringar till förmån för en effektiv, modern sakprosa. Inget fel på den utgångspunkten, men den får inte alltid svenskläraren att se var skoleleverna skulle be-



höva få hjälp. För det andra, och därmed nära sammanhängande, lägger den alltså ibland alltför stor vikt vid klarheten, ”logiken”. Wellander underkänner en formulering som *Flickan, som inte varit hemma sedan julafton, hade med stor oro saknats i hemmet* – det är ju inte flickan som varit orolig, och meningen bryter därför mot subjektetsregeln. Denna jakt på tänkbara ottydligheter kan vara central för jurister och utredare, men knappast för 16-åringar som ska söka sig fram till ett lite vuxnare skriftspråk med någorlunda flyt. *Riktig svenska* kunde därför förleda mindre insiktsfulla svensklärare till övernitiskt felfinneri.

*Riktig svenska*, med sina förtjänster och brister, hörde nu inte riktigt till nordistiken. Wellander hade nog en i grunden junggrammatisk språksyn, men han var inte professor i svenska, utan i tyska, och han inte var ljud- eller formhistoriker utan forskade om betydelseutveckling. Men redan 1912 fanns en grupp forskare inom ämnet nordiska språk som drev ett annat program än junggrammatikens, stilforskningens. 1906 hade Uppsaladocenten Olof Östergren lagt fram programskriften *Lärdhet och lärarbildning*, följd av *Stilistisk språkvetenskap* 1908 (jfr Hultman, 1985, s. 21). (Annars är Östergren mest känd som ursprungsförfattare till ordlistan *Våra vanligaste främmande ord* och den fantastiska fembandsordboken över svenskan under 1900-talets första hälft, *Nusvensk ordbok*.) I dessa skrifter pläderar Östergren för en lärarutbildning och en språkvetenskap helt i samklang med Modersmållärarnas förenings nyhumanistiska program. De stora författarnas språk ska undersökas och ha en central plats i skolan: Linné, Tegnér, Wallin, Strindberg (radikalt förslag 1906!). Östergren vänder sig mot en språkvetenskap som utgår från ”det rent akustiska fenomenet” och en språk- och litteraturundervisning i skolan inriktad på ”bokstäfver och ljudvärden, årtal och lefnadsdata”. Han vill se till helheten, ”personligheten, anden”.

Östergren är inte ensam. Modersmållärarnas förenings starke man de första trettio åren, Josua Mjöberg, disputerar i Göteborg 1911 på avhandlingen *Stilstudier i Tegnér's ungdomslyrik*. På 1930-talet lockar Uppsalaforskaren Nils Svanberg många studenter till den litterära stilistiken och grundar Samfundet för stilforskning. Hans handbok *Svensk stilistik* (1936 med många efterföljande upplagor)

är dock lite för mycket av katalogartad uppräknig av olika stildrags förekomst hos svenska författare för att bli riktigt inspirerande. ”Man märker huru hans beskrivningar ofta ta loven av sammanhanget [...] Alltför mycket saknar man den strängt syntetiska linjen.” hette det i en recension av Svanbergs bok om Heidenstams och Frödings stil 1937. De forskare som lägger fram stilavhandlingar – också av hög kvalitet – har svårt att göra sig gällande i den akademiska konkurrensen, t.ex. Helge Gullberg med *Berättarkonst och stil i Per Hallströms prosa* (Göteborg 1939) eller Gunnar Helén (blivande Folkpartiledare) med sin avhandling från 1946 om Birger Sjöbergs *Kriser och kransar*. Någon forskning i sakprosa förekom knappast, även om det blev ett märkbart inslag i den akademiska undervisningen från 1950-talet, framför allt genom den så kallade funktionella stilistik som lanserades av Fritz Askeberg i Uppsala och Bengt Holmberg i Göteborg. Den ska ses som ett svar på lärarutbildningens krav; Askebergs mer teoretiska artiklar publicerades alltid första gången i Modersmållärarnas förenings årskrift (se Askeberg, 1963).

Så ungefär såg ämnet ut fram mot 1960-talet. Självfallet var det inte samma junggrammatik 1962 som 1912; det blev efter hand t.ex. mer ortnamns- och dialektforskning. Men den junggrammatiskt grundade traditionen stod stark, och lite vid sidan av bedrevs en del litterär stilistik. I gymnasiet svenskämne var det tvärtom: den i grunden nyhumanistiska ämnessynen gav utrymme för litterär stilistik, medan ljud- och formhistoriska kunskaper från universitet hade föga relevans. Undervisningen i uppsatsskrivande, som ändå var en väsentlig del av svenskämnet, byggde mest på traderad allmänskunskap eller i bästa fall på grammatiska analyser i Wellanders *Riktig svenska*. I realskolan, den urvalsskola som närmast motsvarade grundskolans högstadium, bedrev adjunkterna grammatikundervisning och skrivträning utifrån vad de en gång själva lärt sig i skolan.

Förhållandet kunde bara bestå så länge urvalsskolan bestod. Med grundskolan och det nya gymnasiet på 1960-talet blev det ohållbart. Tor Hultman beskriver läget (1985, s. 24): ”Det pinsamma i situationen var att den nordiska språkforskningen knappast hade särskilt

mycket att komma med när det gällde resultat som var adekvata för utbildningen av svensklärare i den nya (grund)skola som växte fram under åren kring 1960. Huvuddelen av krafterna var inriktade på områden som var ytterst perifera för den som skulle undervisa i svenska på grundskolans högstadium.”

## 1965–1980 Strukturalism, språksociologi, till och med textlingvistik

Omvandlingstrycket – som det heter numera – mot ämnet nordiska språk blev alltså starkt. Men det fanns också ett tryck inifrån. På 1950-talet börjar ett uppror mot rådande ämnestradition, inspirerat av framför allt amerikansk men också europeisk strukturalism. Motståndet är starkt till en början, men kring 1970 blir det lätt att se (i alla fall för sentida betraktare) att de nya idéerna kommer att segra. Redan i mitten av 1960-talet etableras det nya ämnet allmän språkvetenskap (lingvistik) i Stockholm och Umeå. De första professorerna är nordister som tänker i banor som – ännu – inte riktigt får plats inom ämnet nordiska språk.

Man kan urskilja två skeden i den språkvetenskapliga strukturalismens etablering i Sverige. Den första varar fram till mitten av 1960-talet, och intresset gäller främst fonologisk och morfologisk strukturanalys. Pionjärundersökningar är exempelvis Bengt Lomans ”Om relationen mellan ordföljd och betydelse hos framförställda attributiva bestämningar till substantiviska huvudord” (1956) – dvs. varför attributen i en fras som *alla dessa hans många andra sådana små påpekanden* ska komma just i den ordningen och ingen annan – eller Claes Christian Elerts ”Bidrag till en fonematisk beskrivning av svenska” (1957); begreppet *fonem* var farligt modernt på 1950-talet.

Det andra skedet är förknippat med Chomsky. Hans *Syntactic structures* (1957) och *Aspects of the theory of syntax* (1965) sätter spår i svensk forskning från och med slutet av 1960-talet och förskjuter intresset till syntaxen. Som den första svenska doktorsavhandlingen i Chomskytraditionen brukar man räkna Ulf Telemans sammanläggningsavhandling *Studies in a generativ grammar of modern Swedish* från 1969 (Hovdhaugen m.fl., 2000). Begrepp som *transforma-*

*tioner, kompetens, performans, djupstruktur* och *ystruktur* blir snabbt allmänt accepterade.

Både äldre och nyare strukturalism anknöt tydligare till skolämnet svenska än traditionell nordistik; de var inte historiskt inriktade utan eftersträvade en beskrivning av samtida språk, gärna standardspråket. Tor Hultman (a.a.) har framhållit att beskrivningarna också förvånansvärt snabbt nådde ut till både lärare och elever i svenska – åtminstone på pappret. I den framsynta antologin *Språket i blickpunkten* från 1969, utgiven av Modersmållärarnas förening och flitigt använd i lärarutbildningen i början av 70-talet, presenterade Bengt Loman hur den strukturalistiska begreppsapparaten skulle kunna tillämpas i högstadiets och gymnasiets grammatikundervisning, och Ulf Teleman beskrev under den talande rubriken ”Grammatik för gymnasister” ett slags transformationsgrammatik för svenskan. Också i läroböckerna för gymnasiet och högskolan tar den strukturalistiska begreppsapparaten plats.

Optimismen är påtaglig i texterna från 1960- och 70-talets forskare och lärarutbildare. Ändå får strukturalismen svårt att hävda sig i skola och lärarutbildning. En förklaring är kanske att de tidiga strukturalisternas insatser handlade om grundforskning. Det kunde vara svårt att omedelbart se tillämpligheten av Lomans ordföljdsanalyser. Först det växande undervisningsbehovet i svenska som andraspråk från och med 1970-talet tydliggjorde den praktiska nyttan av sådana kunskaper, i kontrastivt och typologiskt perspektiv.

En annan förklaring är möjligen grammatikundervisningens konstiga position i skolans svenskämne. Å ena sidan anses den höra till ämnets kärna. Å andra sidan lever den ett liv för sig utan starkare samband med ämnets övriga delar, och få svensklärare är genuint grammatiskt intresserade. (Undantaget är alltså många lärare i svenska som andraspråk.) Det bäddar för ett slentrianmässigt övertagande av en grammatikundervisningstradition som i dag framstår som minst sagt efterbliven. Svenska språknämnden gav 1987 ut pamfletten *Grammatik på villovägar* (Teleman, red.) där ett tiotal ledande grammatikforskare gick till storms mot skolgrammatiktraditionens vanligaste fördomar i svensklärarutbildningen (”svenskan har fyra genus”, ”subjektet är den som gör något”). Den

lilla boken användes länge i lärarutbildningen, men det är tveksamt om den satte djupare spår. Nog är det förvånande att till exempel Diderichsens ordföljdsschema, som förenar enkelhet och högt förklaringsvärde, ännu inte är självklar grammatikkunskap hos svenska gymnasister – många läroböcker till trots.

Något annorlunda förhåller det sig med språksociologin som bryter fram ungefär jämsides med de chomskianska strukturalisterna, det vill säga mot slutet av 1960-talet. Den kom i en europeisk och en amerikansk variant, med Basil Bernstein respektive William Labov som portalfigurer. Båda studerade hur språkanvändningen skilde sig mellan olika socialgrupper. Men Bernstein lade stor vikt vid språkets betydelsesida och tänkandet; hans nyckelbegrepp *utvecklad* och *begränsad kod* (elaborated och restricted code) kom – något orättvist – att uppfattas som om det fanns en direkt korrespondens mellan vissa lexikala och syntaktiska drag i skolbarns tal och deras förmåga att begripa världen. Labov däremot kan sägas operera bort betydelsen i sina studier av hur uttal varierar och förändras mellan samhällsklasserna.

Att Bernsteins idéer hade pedagogiska implikationer och var viktiga för skolan och svensklärarutbildningen säger sig självt. Problemet var bara att de inte höll empiriskt. Man har talat om den språksociologiska striden mellan Bernstein och Labov (t.ex. Greger- sen, 1994) där Labov avgår med segern. Så också i Sverige. Många lockades till en början till språksociologin av Bernsteins beskrivning av hur olika klassers världsbild låter sig avläsas i meningsbyggnad och ordklassanvändning. Men störst genomslag på sikt fick undersökningar som Bengt Nordbergs (1972) av hur uttalet av olika ändelser varierar mellan samhällsklasserna i Eskilstuna (*blommor* eller *blommer*, *affärn* eller *affären*, *vinka'* eller *vinkade* etc.). Också betydligt senare undersökningar som Ulla-Britt Kotsinas *Ungdomsspråk* från 1994 om dialekter, samtalsstil och gruppidentiteter hos Stockholmsungdomar ansluter i huvudsak till Labovtraditionen. Lite mer för sig står Lars-Gunnar Anderssons viktiga *Fult språk* (1985) som ägnar åtskilliga sidor åt betydelse.

I efterhand kan man beklaga att den i mycket riktiga kritiken mot Bernsteins kodbegrepp fick så fullständigt gehör. Han var ändå

något viktigt på spåren och man kan se att tankarna återkommer i annan form i 2000-talets genrepedagogik och Hallidayinspirerade språkpedagogik. Den labovska språksociologin har inte samma pedagogiska fokus. Dess huvudfråga är ytterst den samma som junggrammatikernas: att finna språkförändringarnas drivkrafter.

Men det är ändå uppenbart att det förnyade universitetsämnet nordiska språk hade mycket att tillföra skolans svenskämne. En god bild av vilka forskningsresultat som kunde bli följden av kombinationen av strukturalistiska landvinningar och bernsteinsk och labovsk språksociologi ger två stora lundensiska projekt från 1970-talet, Talsyntax och Skrivsyntax. Talsyntax byggde på intervjuer och fria samtal med 128 personer i olika socialgrupper. Utgångspunkten var bernsteinsk: man ville kartlägga vilken syntax som var arbetarklassens och vilken som var medelklassens. Informanternas tal analyserades med strukturalismens metoder: satsdel för satsdel och ordklass för ordklass ned till minsta preposition. Resultatet blev inte riktigt det förväntade. Man lärde sig väldigt mycket om syntaktiska strukturer i talspråk, men kunde konstatera att alla samhällsklasser gjorde bruk av samma syntaktiska resurser om än i olika proportioner – den specifika språksituationen och samtalspartnern kunde vara minst lika viktig för språkformen som socialgruppstillhörigheten (Loman, 1977).

Än mer skolrelevant var systerprojektet Skrivsyntax, initierat av Lundaforskare och Skolöverstyrelsen i förening. Talsyntax skulle ge besked om hur talspråkets syntaktiska strukturer såg ut och användes. Skrivsyntax skulle göra det samma med skriftspråket, särskilt sakprosan som fått en starkare position i det nya gymnasiet. Äntligen skulle vi få mått på vad som är god och dålig sakprosa, som vi kunde ställa mot målet att få alla gymnasister att skriva ”slitstark bruksprosa”. Margareta Westman – som 1985 skulle efterträda Bertil Molde som Språknämndens föreståndare – skrev avhandlingen *Bruksprosa* (1974) om ordklasser och satsdelar i tidningsartiklar, informationsbroschyrer och lärobokstexter. Och Tor Hultman skrev huvuddelen av den klassiska *Gymnasistsvenska* (1977) om språket i gymnasisternas nationella prov.

”Vårt arbete kom att bli en av världens hittills mest omfattande språkundersökningar” deklarerar Hultman stolt i förordet till *Gymnasistsvenska*. Talsyntax och Skrivsyntax var tidigt ute, också i ett internationellt perspektiv; man nådde resultaten som för engelskans del lades fram av forskare som Wallace Chafe och Douglas Biber under avsevärt buller på 1980-talet. Hultmans data i *Gymnasistsvenska* om nominalstil och verbalstil, sammansättningar och nominalfraser ligger nära genrepedagogikens syn på hur olika register kan erövas i skrivundervisningen och synen på grammatiska metaforers roll i ett komplext språk.

Skrivsyntaxprojektet förebådar också det intresse för text och textlingvistik som så småningom kom att bli en central del av ämnet nordiska språk (eller svenska). En tidig grundläggande presentation är Nils Eriks Enkvists uppsats ”Några textlingvistiska grundfrågor” i antologin *Språk i bruk* från 1974, utgiven av Svenskläraryöreningen och avsedd för lärarutbildningen. Gunnel Källgrens undersökning av vad som får texter att hänga ihop, *Innehåll i text* (1979) – framlagd inom ämnet lingvistik – brukar ofta nämnas som den första textlingvistiska avhandlingen. Framför allt *Gymnasistsvenskas* resultat men också textlingvistikens grunder omsätts till läromedel och skrivövningar för gymnasiet ganska snabbt.

### **Efter 1980: En fortlöpande dialog?**

Därmed är vi framme vid 1980-talet. Vid den tiden kan man säga att det tillstånd normaliserats som blev följderna av 1960- och 70-talets omvälvningar: delar av universitetsämnet svenska eller nordiska språk som hade tydliga beröringsytor med skolämnet svenska var inte längre marginaliserade. Det blev självklart att en nordist kan forska om klassrumsinteraktion, barns skrivutveckling eller tonåringars talstilar, lika väl som om ortnamn, språkhistoria eller strukturell språkbeskrivning.

Det gällde inte bara nordiska språk. Forskning om svenska språket kom sedan 1980-talet att bedrivas under många olika ämnesrubriceringar. Lingvistik tillkom alltså som universitetsämne redan på 1960-talet och expanderade årtiondena därefter. Samtalsforskningen fick på 1980-talet ett centrum inom Tema kommunikation

i Linköping med Per Linell och Viveka Adelswärd. Forskningen i svenska som andraspråk, liksom barnspråksforskningen som sköt fart på 1970-talet, knöts inte alltid till institutioner för nordiska språk. På 1990-talet växer svenska med didaktisk inriktning fram som ett eget forskningsämne (se Liberg, denna volym). Expansionen skapade möjligen en identitetskris för universitetsämnet nordiska språk (i dag lever alltså institutionsnamnet kvar bara på tre ställen). Identitetskriser kan dock vara hälsotecken: en ständig beredskap att ompröva ämnets inriktning. Och varför ska man egentligen nå konsensus om ämnets karaktär och kärna? Bättre är antagligen en fortgående diskussion om vad strukturlingvistik, retorik, läsforskning, dialektologi, psykolingvistik, textanalys, runologi, samtalsforskning, namnforskning, andraspråksforskning, skrivutveckling, sociolingvistik och mycket annat har och inte har gemensamt. Likaså är det ett sundhetstecken om forskare inom andra discipliner delar nordisternas intressen; det visar att man jagar centrala frågor. En diskussion av språkvetenskapens eventuella betydelse för skolans svenskämne de senaste trettio åren kan alltså inte stanna inom ämnet nordiska språk.

På några områden stärks banden mellan universitet och skola påtagligt. På 1970-talet etableras forskningsområdet svenska som andraspråk eller tvåspråkighet. Tidiga forskningsinsatser har helt naturligt ofta karaktären av kartläggningar av andraspråkstales svenska i olika stadier (Hyltenstam, 1977 och senare, Hammarberg och Viberg, 1979; Kotsinas 1982), men de kunde också vara språktypologiska jämförelser såsom Åke Vibergs studier i svenskans och andra språks verbsemantik (Viberg, 1981). Hur forskningsområdet sedan successivt vidgas kan avläsas i den stora antologin *Svenska som andraspråk* från 2004 (Hyltenstam & Lindberg, red.) som har tre delar: språkstrukturella och psykolingvistiska perspektiv, sociolingvistiska och sociokulturella perspektiv samt utbildning och undervisning. Man kan också säga att ämnet går från att vara ett undanskuffat särintresse för en liten grupp framsynta och inte sällan idealistiska forskare till en självklar del av universitetsstudier i svenska. Det beror naturligtvis ytterst på samhällsutvecklingen. Man kan knappast forska om språkbruk i dagens svenska samhälle utan att andraspråksperspektivet på något sätt gör sig gällande.



Mycket av forskningen är ett direkt svar på skolans behov, där undervisning i svenska som andraspråk förekommit sedan 1970-talet, och mycket får också ett starkt genomslag i skolpraxis. Begrepp som *interimspråk* eller *performansanalys*, som på 1980-talet lät exotiska för många universitetslektor i nordiska språk, är i dag tämligen självklara. Ändå kan det sägas att andraspråksforskningen inte fått riktigt det gehör den förtjänar. Skolämnet svenska som andraspråk har låg status, inte på universiteten men på många skolor. Det marginaliseras. Skolledare och ”vanliga” svensklärare förstår inte alltid att lärarna i svenska som andraspråk kan sitta inne med specialistkunskaper både om svenska och om språkinläring som är svenskämnet i allmänhet till oundgänglig nytta. Andraspråksinlärnarnas problem med den avancerade svenska som ska erövrats i skolundervisningen är ofta desamma som förstaspråksinlärnarnas, bara mer accentuerade. Alla svensklärare på gymnasiet, oavsett om de undervisar i svenska som andra- eller förstaspråk, skulle ha stor nytta av att läsa Ulrika Magnussons avhandling från 2011 om grammatiska metaforer i gymnasisters skriftspråk, för att ta ett färskt exempel, mer eller mindre på måfå. Alla förstår inte heller att i det mångspråkiga Sverige finns åtskilliga andraspråkstalare i så gott som varje skolklass.

Om 1970-talet ser tvåspråkighetsforskningen växa fram så är 1980-talet det stora genombrottsårtiondet för samtalsforskningen. Bandspelare och språkteorier med avstamp i språkanvändning och interaktion bäddade för mycket stora framsteg i förståelsen av tal-språkets beskaffenhet. Två forskningsrapporter blev snart stående inslag på lärarutbildningarna, inte bara i svenska: Jan Anwards *Språkbruk och språkutveckling i skolan* (1983) klaggjorde de kommunikativa villkoren för språkutvecklande verksamheter i klassrummet; Jan Einarssons och Tor Hultmans *God morgon pojkar och flickor* (1984) visade klassrumsinteraktionens könsmaktsordningar. Förståelsen av tonåringars samtalspråk blev också en helt annan efter undersökningar som Bengt Nordbergs ”Om ungdomars samtalsstil” (1985), Ulla-Britt Kotsinas *Ungdomspråk* (1994) eller Mats Erikssons doktorsavhandling *Ungdomars berättande* (1997). Ingen svensklärare kan efter dessa undersökningar kalla *va*, *typ*, *ba* och *liksom* för ”onödiga utfyllnadsord”.

Också förståelsen av skolbarns skriftspråk och skriftspråksinläring fördjupades under 1980-talet. Ett pionjärverk är Kent Larssons doktorsavhandling *Skrivförmåga* från 1982 om högstadielärares och gymnasisters skrivande. Larsson prövar bland annat den nya textlingvistikens analysredskap på ett stort empiriskt material i kombination med omfattande teoridiskussioner om kommunikativ och kognitiv skrivutveckling. Han förebådar de skrivprocessteorier som blir så viktiga för skolans svenskundervisning mot slutet av åttiotalet. Vetenskapligt grundas de inte så mycket på Larssons undersökningar som på de amerikanska psykolingvisterna Linda Flowers och John Hayes modeller. Didaktiskt tar de form i den mer retoriskt grundade skrivprocessmetodik som går som en löpeld i svenskläraryrket och fortbildningen kring 1990 – i gott samspel mellan Svenskläraryrket och dess ordförande Britt-Marie Arkhammar och Uppsala universitets Siv Strömquist och Birgitta Garne.

Skrivprocessmetodiken förbättrade kanske inte skrivundervisning och skrivförmåga i den svenska skolan så radikalt som man till en början hoppades. Det finns åtskilliga förklaringar men två av dem kommer i fokus för textforskningen mot slutet av nittiotalet. För det första tog de kognitivt baserade skrivprocessmodellerna alltför litet hänsyn till sociokulturella förutsättningar för skrivande och skrivinläring. Det har uppmärksammats desto mer i de senaste femton årens skrivforskning (Catharina Nyströms avhandling *Gymnasisters skrivande* från 2000 är ett relativt tidigt exempel). För det andra kräver en framgångsrik skrivprocessmetodik att läraren har goda insikter i textlingvistik och textteori – vilket svenskläraryrket inte alltid lett fram till. Det stora forskningsprojektet Svensk sakprosa (lett av Jan Svensson i Lund, som också gjort många viktiga inlägg om skolans skrivundervisning, t.ex. Svensson, 1985) bekymrade sig visserligen bara marginellt om skolans texter, men gjorde ändå en viktig insats för att föra kunskapen framåt på området (Englund & Ledin 2003, red., sammanfattar de viktigaste lärdomarna). Lennart Hellspongs och Per Ledins *Vägar genom texten* (1997) gjorde delvis samma jobb på läroboksmarknaden.

Vid det här laget befinner vi oss en bit in på 2000-talet. Det är svårt med fågelperspektiv på samtiden. Jag avbryter därför min

svepande ämneshistoria. Det finns viktiga saker att säga om till exempel genreskolans och den Hallidaybaserade språkanalysens intåg i början av 00-talet, om läsforskningens snabba utveckling i spåren av PIRLS och PISA, om kommunikationsetnografins insikter om allt språkbruks sociokulturella förankring (t.ex. Einarsson 2000; Fast 2007; Karlsson 2006), om multimodal textanalys (Björkwall, 2009), om kognitionsvetenskap och läs- och skrivforskning (t.ex. Holsanova, 2010) och inte minst om svenskdidaktikens utveckling som forskningsämne (se ovan). Men jag avstår. Det bör ändå stå klart att universitetsämnet nordiska språk eller svenska, med angränsande eller avknoppade discipliner, i dag ofta befinner sig mitt i skolämnet svenska. Och när så inte är fallet har ändå forskningen inte sällan hög relevans för skolämnet.

Det betyder inte att i förhållandet mellan universitet och skola är problemfritt. Forskning och lärarutbildning har som helhet blivit mer skolämnesinriktat årtionde för årtionde. På andra sätt var det kanske bättre för. Före kommunaliseringen fanns länskolnämnder och fortbildningskursningar som erbjöd många svensklärare en mer systematisk kontakt med universitetsforskningen. När lektorerna i stort sett försvann mot slutet av 1900-talet försvann också den lärargrupp som stod universiteten närmast. I den gamla urvalsskolan hade svensklärarna ofta starka band med universitetsvärlden men ingen vetenskapligt grundad kunskap om barn och ungdomars läs- och skrivutveckling. I dag finns dessa kunskaper men paradoxalt nog svagare personsamband mellan universitet och flertalet svensklärare. Universitetsämnena riskerar möjligen en avskildhet av annat slag än det tidiga 1900-talets.

## Vad styr?

Den här artikeln har nog blivit alltför mycket katalog. Ska det vara någon mening med den borde den ändå kunna bidra till att svara på ett par viktiga frågor: Vad styr den vetenskapliga utvecklingen inom ett lärarutbildningsämne? Vad bestämmer om de blivande lärarna får en utbildning som på ett djupare plan är till glädje för deras framtida yrkesverksamhet? Några svar har förhoppningsvis skymtat fram i uppräkningsarna.

För det första finns givetvis en inomvetenskaplig utveckling som i mycket dikteras av internationella förhållanden. Den har jag här i huvudsak tagit för given. Frågor som varför strukturalismen når Sverige så sent, varför den Labovinspirerade språksociologin importerar så snabbt och blir så framgångsrik, varför andraspråksforskningen lika snabbt når hög internationell standard, varför det dröjer trettio år innan Halliday tas på allvar i Sverige – de är intressanta men får prövas i en annan artikel.

För det andra är stora förändringar inom skolan uppenbart betydelsefulla. När urvalsskolan försvinner i 1960-talets skolreformer måste det lärarutbildande ämnet nordiska språk reformera sig – mer eller mindre under galgen. När antalet elever med svenska som andraspråk växer, så växer också den delen av universitetsämnet.

För det tredje spelar samhällsliga förändringar av materiell och ideologisk natur sin roll. Arbetsmarknadens förskjutning från manuell industriyrken till läs-, skriv- och pratyryken under 1900-talets andra hälft ställer nya krav på de kommunikativa färdigheter skolans svenskämne ska förmedla – för att inte tala om hur de senaste årtiondenas digitalisering ändrar grundläggande villkor för språkanvändning. Den nyhumanistiska synen på svenskämnet kunde kanske fungera i mellankrigstidens Sverige där individuell utveckling och nationalstatsbygge i nationalromantisk anda skulle samsas i en färsk demokrati. Den hamnar på defensiven med efterkrigstidens framtidstro, modernitetsdyrkan och sociala ingenjörskonst. Och de senaste årtiondenas mångkultur, postmodernism och marknadsideologi öppnar självklart för tilltagande oenighet om vad svenskämnet är till för.

För det fjärde och allra sist måste sägas att aktörer som Modersmålslärares förening/Svenskläraryrket har en nyckelroll. Föreningen dyker upp många gånger på föregående sidor och driver utvecklingen framåt, med kraftfulla ordförande, viktiga artiklar i sin årsskrift, sin bokutgivning (se litteraturlistan!). För denna boks läsare är det uppförande!

## Referenser

- Andersson, L-G. (1985). *Fult språk*. Stockholm: Carlsson.
- Anward, J. (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber Förlag
- Ardelius, L. (1988). *Skjuta i höjden*. Stockholm: Legenda.
- Askeberg, F. (1963). *Ord och stil: uppsatser om ordkunskap och stilistik*. Lund: Gleerup.
- Einarsson, J. (2000). *Barns språkliga dagar*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, J. & Hultman, T. G. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor: om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber Förlag.
- Elert, C. C. (1957). Bidrag till en fonematisk beskrivning av svenskan. *Arkiv för nordisk filologi*, 72, 35–60.
- Enkvist, N. E. (1974). Några textlingvistiska grundfrågor. I U. Teleman, & T. G. Hultman (red.) (1974), *Språket i bruk* (ss. 172–206). Skrifter utgivna av Svensklärföreningen 153. Lund: LiberLäromedel.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Acta universitatis upsaliensis.
- Hammarberg, B. & Viberg, Å. (1979). *Platshällartvånget, ett syntaktiskt problem i svenskan för invandrare*. SSM-report 2. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
- Hovdhaugen, E. m.fl., (2000). *The history of linguistics in the Nordic countries*. Helsinki: Societas scientiarum Fennica.
- Hultman, T. G. (1985). Skolan och svenskans beskrivning. I S. Allén m.fl. (utg.), *Svenskans beskrivning 15* (ss. 19–43). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hultman, T. G. & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Skrifter utgivna av Svensklärföreningen 177. Lund: LiberLäromedel.
- Hyltenstam, K. (1977). Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning*, 27(2), 383–411.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, A. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftnvändning i vanliga yrken*. Skrifter utgivna av Språkrådet, Institutet för språk och folkminnen. 2. Stockholm: Språkrådet.
- Kotsinas, U. (1982). *Svenska svårt: några invandrades svenska talspråk: ordförrådet*. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet 10. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Kotsinas, U. (1994). *Ungdomsspråk*. Språkvårdssamfundets skrifter. 25. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

- Källgren, G. (1979). *Innehåll i text: en genomgång av faktorer av betydelse för texters innehåll, uppbyggnad och sammanhang*. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 11. Stockholm.
- Larm, K. (1936). *Den bestämda artikeln i äldre fornsvenska: en historisk-semologisk studie*. Stockholm: Bonnier.
- Larm, K. (1945). *Svenska språket i skrift: lärobok i uppsatsskrivning med regler, exempel och dispositioner för det högre skolstadiet*. Stockholm: Svenska bokförlaget/Norstedt.
- Larsson, K. (1982). *Skrivförmåga: studier i svenskt elevspråk*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Loman, B. (1956). Om relationen mellan ordföljd och betydelse hos framförställda attributiva beställningar till substantiviska huvudord. *Arkiv för nordisk filologi*, 71, 218–243.
- Loman, B. (1969 [1964]). Deskriptiv lingvistik och svenska på gymnasiet. I B. Loman m.fl. (red.). *Språket i blickpunkten* (ss. 9–30). Skrifter utgivna av Svensk lärarföreningen 110. [Ursprungligen i Modersmållärarnas föreningsårsskrift 1964]. Lund: Gleerup.
- Loman, B. (1977). Den klaslösa syntaxen. I B. Loman (red.). *Språk och samhälle*. 3, *Social variation i talspråkets syntax* (ss. 5–39). Lund: LiberLäromedel.
- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap. 17. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Martinsson, B. (1989). *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*. Linköping studies in art and science. 35. Linköping Linköpings universitet.
- Nordberg, B. (1972) Morfologiska variationsmönster i ett centralsvenskt stadsspråk. I B. Loman (red.). *Språk och samhälle*. 1, *Språksociologiska problem* (s. 14–44). Lund: Liber Läromedel.
- Nordberg, B. (1985). Om ungdomars samtalsstil. Några preliminära iakttagelser. *Nysvenska studier*, 64, 5–27.
- Tarschys, K. (1955). "Svenska språket och litteraturen": studier över modersmålsundervisningen i högre skolor. Stockholm: Natur och kultur.
- Teleman, U. (1969). *Grammatik för gymnasister*. I B. Loman m.fl. (red.). *Språket i blickpunkten* (ss. 98–131). Skrifter utgivna av Svensk lärarföreningen 110. [Ursprungligen i Modersmållärarnas förenings årsskrift 1964]. Lund: Gleerup.

Teleman, U. (red.) (1987). *Grammatik på villövägar*.

Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 73. Solna: Esselte studium.

Viberg, Å. (1981). *Studier i kontrastiv lexikologi*.

Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Wigforss, E. (1913). *Södra Hallands folkmål. Del I. Vokalismen*. Stockholm.

---

***Olle Josephson***

f.1950, är sedan 2009 professor i nordiska språk vid Stockholms universitet.

Åren 2000 till 2008 var han chef först för Svenska språknämnden som 2006 bytte namn till Språkrådet. Sedan början på 1980-talet har han i perioder utbildat svensklärare. Hans forskning har riktat sig mot textanalys, kommunikationshistoria, språkvård och språkpolitik.

# Svenska med didaktisk inriktning – forskningsämne och nätverk

*Caroline Liberg*

Föga anade jag sommaren 1998 att förkortningen ”Smdi” som jag använde för att förenkla en mycket lång tjänstebeteckning med tiden skulle bli namnet på ett nätverk etablerat och vida spritt inte bara i Sverige utan hela Norden. Det var den sommaren jag tillträdde professuren i svenska med didaktisk inriktning vid lärarutbildningen i Malmö. I det här kapitlet kommer jag ge en tillbakablick med särskilt fokus på de senaste tio åren och uppbyggnaden av nätverket Svenska med didaktisk inriktning som inrättades den första januari 2003. Men först ges en kort introduktion till framväxten av forskningsämnet svenska med didaktisk inriktning. Kapitlet avslutas med några personliga reflektioner om uppgifter för forskningsområdet svenska med didaktisk inriktning.

## Forskningsämnet svenska med didaktisk inriktning

Skolans svenskämne, dess funktion, innehåll och form, har under de senaste dryga fyrtio åren diskuterats ingående av inte bara lärare utan också av forskare och forskarstuderande. En av de tidiga och mer framträdande grupperingarna utgjorde Pedagogiska gruppen (PG) med säte vid Lunds universitet. I PG återfanns både engagerade lärare, forskare och forskarstuderande. I anslutning till PG:s arbete fanns även diskussionen om hur fortsatta studier efter en lärarutbildning i svenska skulle kunna se ut. Eftersom svenskämnet traditionellt har sin hemort inom tre discipliner: nordiska språk, litteraturvetenskap och pedagogik: ämnesmetodik (senare ämnesdidaktik), har alternativen varit tre och inte ett. En som arbetade hårt för att skapa ett sådant sammanhållet alternativ var Tor Hultman, som också blev förste innehavare av professuren i svenska med didaktisk inriktning vid Lunds universitet i mitten på 1990-talet.



I en intervju genomförd av Jan Einarsson (2005) beskriver Tor Hultman bland annat hur ämnet successivt etablerades genom en envis och ibland hård kamp. Det startade i början av 1990-talet med inrättandet av forskarförberedande påbyggnadskurser på 80-poängsnivå i svenskämnets didaktik. Med ett magisterarbete inkluderat ledde studierna till en magisterexamen. Tre institutioner inom Lunds universitet engagerade sig i detta arbete: nordiska språk, litteraturvetenskap (båda lokaliserade i Lund) och ämnesmetodik och ämnesteorier (lokaliserad i Malmö). Så småningom inställde sig frågan om hur de som fullbordat denna påbyggnadsutbildning, skulle kunna gå vidare i sina studier. Ett alternativ som förhandlades fram var att de skulle kunna söka in på forskarutbildning i de traditionella ämnena nordiska språk eller litteraturvetenskap vid Lunds universitet. Men Tor Hultman lät sig inte nöjas med den lösningen utan hade vidare planer än så. Han ville se en sammanhållen forskarutbildning som fortsättning på påbyggnadskursen i svenskämnets didaktik. Detta var inte helt enkelt att få gehör för. Stöd fanns dock för att tillsätta en kommitté för att utreda frågan. I kommittén ingick förutom Tor Hultman, Ulf Teleman, nordiska språk, och Lars-Göran Malmgren, litteraturvetenskap. Dessa tre män lyckades få genom ett förslag om en forskarutbildning med benämningen svenska med didaktisk inriktning. Valet av benämning grundades på Tor Hultmans tanke om att det skulle vara ett forskarutbildningsämne som var av intresse inte bara för personer som arbetar inom svenskämnet utan alla ämnen, eftersom undervisning i skolans alla ämnen bedrivs på svenska språket. Svenska med didaktisk inriktning är således ett vidare begrepp som innesluter såväl svensksdidaktik som svenskämnets didaktik.

Forskarutbildningen i svenska med didaktisk inriktning startade hösten 1995 vid Lunds universitet. Den var lokaliserad till lärarutbildningen i Malmö och institutionen för ämnesteorier och ämnesmetodik, men bedrevs i samarbete mellan denna institution och institutionerna för nordiska språk och litteraturvetenskap. Detta samarbete fortsatte på samma sätt även efter det att Malmö Högskola inrättades som ett självständigt lärosäte första juli 1998. En vision i huvudet på Tor Hultman hade blivit verklighet. Personer

från Piteå i norr till Malmö i söder sökte och femton blev antagna till utbildningen. Det var både yrkesverksamma lärare och lärarutbildare som deltog. Eftersom de kom från så geografiskt skilda håll i Sverige, bedrevs utbildningen på distans. Under terminstid ordnades internat cirka en gång per månad i Malmö eller Lund. De successivt framväxande avhandlingsarbetena gick att återfinna inom följande huvudtyper av frågeställningar (Liberg, 2000):

- Svenskämnets innehåll och form, då, nu och i framtiden. För vem och för vad?
- Hur skapas och utvecklas jag som svensklärare? Vilka villkor och ramar råder? Vilka är möjligheterna och vilka är begränsningarna?
- Vilka kulturella och socialpsykologiska utvecklingsmöjligheter kan läsning av olika typer av skönlitteratur ge? Hur ser barns och ungdomars möten med skönlitteratur ut i utbildningssammanhang och på fritiden? Pojkars och flickors möten? Möten barn och ungdomar med olika språklig och sociokulturell bakgrund har?
- På vilka sätt kan görandet, lyssnandet, samtalandet, skrivandet och läsandet utgöra aktiviteter att utvecklas genom i utbildningssammanhang och på fritiden? – För pojkar och flickor, män och kvinnor? – För personer med olika språklig och sociokulturell bakgrund?

Genom förändring av högskoleförordningen blev det i slutet av 1990-talet inte möjligt att söka och bli antagen till en forskarutbildning utan att ha heltäckande finansiering för studierna. Det innebar att söktrycket till forskarutbildningar i allmänhet minskade kraftigt och det blev därmed viktigt för lärosätena att finna olika typer av finansieringskällor. En sådan möjlighet skapades för bland annat det ämnesdidaktiska forskningsfältet i och med inrättande av den utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK) vid Vetenskapsrådet i början av 2000-talet. I UVK:s första utlysningssomgångar kunde man nämligen söka medel för att inrätta forskarskolor för forskarstuderande. Jan Einarsson, professor vid Växjö universitet, initierade

en sådan ansökan inom området svenska med didaktisk inriktning. Tretton lärosäten ingick i samarbetet. Medel erhöles och en nationell forskarskola i svenska med didaktisk inriktning startade 2002. Sex forskarstuderande från Umeå i norr till Malmö i söder antogs bland de cirka sjuttio sökande. Söktrycket var således mycket högt. Jan Einarsson var vetenskaplig ledare och Växjö universitet blev världlärosäte. I forskarskolans kurser deltog även andra forskarstuderande. Exempelvis attraherade den första forskarutbildningskursen ”Införing i den vetenskapliga svensksdidaktiken” närmare tio ytterligare forskarstuderande. Ämnet svenska med didaktisk inriktning hade därmed vuxit kraftfullt och intresset för det bara ökade och ökade bland redan verksamma lärare och forskare och presumtiva forskarstuderande. Problemet var att tilldelade medel bara kunde användas till forskarskolans verksamhet och inte för aktiviteter där andra än antagna forskarstuderande och deras handledare kunde delta. Det var med andra ord mycket viktigt att ha en nationell forskarutbildning, men räckvidden var begränsad. Den frågan som inställde sig i forskarskolans ledningsgrupp var hur allt detta skulle kunna leva vidare efter det att en sådan nationell forskarskola inte längre kunde få ekonomiskt stöd. Svaret blev att söka medel för inrättandet av ett nationellt nätverk.

### **Nätverket svenska med didaktisk inriktning – Smdi**

Utlysningar av medel vid Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté (UVK) rörde inte bara forskarskolor och vanliga forskningsprojekt utan även nätverk. Jag gavs i uppdrag av ledningsgruppen för den nationella forskarskolan att skriva en sådan ansökan till UVK. Samma lärosäten som redan var engagerade i den nationella forskarskolan ställde sig även bakom denna ansökan. Medel erhöles och ”Nätverket för forskning och forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning” kunde inrättas den första januari 2003 med mig själv som första vetenskapliga ledare och världlärosäte blev min dåvarande hemvist Malmö Högskola. För att sprida ansvaret för nätverket har olika lärosäten därefter haft uppdraget som värd för verksamheten och utseende av vetenskapliga ledare. Hitintills har förutom Malmö Högskola, Umeå universitet och Uppsala universi-

tet varit världlärosäten och medel har hela tiden tilldelats från UVK i treårsperioder. Dessvärre har UVK sedan ett år tillbaka beslutat att inte dela ut medel till nätverk över huvudtaget. En nu så etablerad och betydelsefull verksamhet som nätverket Smdi måste emellertid bestå och medel får därför sökas från andra håll.

Det övergripande målet för nätverket som angavs i den ursprungliga ansökan var att på nationell basis stödja och främja tillväxten av både forskning och forskarutbildning inom området svenska med didaktisk inriktning. Detta skulle ske i nära anslutning till den verksamhet som bedrevs inom den nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning. Några framträdande delmål som också angavs för verksamheten var att stödja och främja:

- utbyte och spridning av information om forskning och olika former av forskningsverksamhet (nätverk, konferenser m.m.) som bedrivs nationellt och internationellt med relevans för ämnesområdet
- diskussioner om, initiering, planering samt möjligheter till kontinuerlig uppföljning av forskningsprojekt, däribland lärosätessammansatta projekt
- utökning av den nationella forskarskolans verksamhet
- kopplingen mellan grundutbildning, forskarutbildning och forskning och ämnets tillväxt inom ramen för grundutbildningens examensarbete (inkl. magisterutbildning) och inom olika forskarutbildningar med anknytning till ämnet
- framväxten av alltfler handledare inom ämnet, vad gäller både grundutbildningens examensarbete (inkl. magisterutbildning) och forskarutbildningen

Detta syfte och dessa delmål finns återgivna, om än i en något mer sammanfattande dräkt, i alla rapporter som ges ut från forskningskonferenser som anordnas av nätverket. Argumentationen för behovet av ett nätverk i den första ansökan till UVK framgår av ovan angivna syfte och delmål. Det gick vidare i liknande fotspår som den argumentation som använts vid ansökan av den nationella forskarskolan. Ett av de mer framträdande och fortfarande mycket

giltiga argumenten var det stora behovet av forskning med didaktisk inriktning inom området och den besvärande brist som råder på forskarutbildad personal inom både skola och lärarutbildningar. Parentetiskt kan återigen påpekas att till de sex doktorandtjänster forskarskolan hade möjlighet att utlysa år 2002 sökte cirka sjuttio personer. Ett annat centralt argument var det nya med ämnet svenska med didaktisk inriktning, nämligen att försöka skapa en i förhållande till den traditionella pedagogiken och den traditionella ämnesutbildningen alternativ forskningsmiljö, där mångvetenskapligt inriktad forskning kan stimuleras och utvecklas utan att hindras av traditionella disciplinränder. Slutsatsen blev således att ett sätt att bemöta det stora behovet av utveckling inom det här området var att inrätta ett nätverk för forskning och forskarutbildning inom ämnesområdet. Nätverket skulle fungera som en mötesplats och stimulerande miljö för den forskning som växer fram bland magister- och masterstuderande, forskarstuderande samt juniora och seniora forskare. För den enskilde forskaren och blivande forskaren är det av stor betydelse att finna en hemvist för sitt arbete och en samtalsplats för sina tankar och idéer. Ett sådant mer permanent forum på nationell grund direkt riktat till forskningsverksamma hade tidigare inte funnits inom det här området.

Ett stort stöd för verksamheten var och är de internationella samarbeten inom modersmålsområdet som sedan tidigare har en betydligt längre historia inom exempelvis det internationella nätverket "International Mother Tongue Education" (IMEN). Observera att termen 'modersmål' utanför Sverige avser nationalspråket tillika ofta också majoritetsspråket. Särskilda kontakter har också funnits under årens lopp med motsvarande organisationer och med forskarkollegor i de andra nordiska länderna. Numera finns även ett nätverk som samordnar alla nordiska länder: "Nordisk nettverk for morsmålsdidaktisk forskning" (NNMF). Flera konferenser som anordnats av Smdi-nätverket har haft deltagare från de andra nordiska länderna. Några konferenser har också varit samarrangerade som nordiska konferenser. Till dessa återkommer jag lite längre fram.

## Det första nätverksmötet

Själva etablerandet och presentationen av nätverket Smdi skedde vid den första nätverksträffen som bjöds in till den 21-22 augusti 2003. Närmare 50 personer deltog. Detta första möte ägnades åt att inventera pågående forskning och forskning i vardande. Mötet var avsett att utgöra en mötesplats och en inspirationskälla för fortsatta och nya tankar. En deltagare från varje lärosäte som var representerat på konferensen gav en kort presentation i första dagens gruppdiskussioner av vilken forskning som bedrevs i examensarbeten, magisteruppsatser och projekt vid hemlärosätet samt vilken progression och röd tråd som kunde identifieras genom grundutbildning, magisterutbildning och forskarutbildning. I den sammanställning jag gjorde av alla teman som utkristalliserats i gruppamtalen återfinns följande i mina sparade anteckningar:

- Svenskämnets innehåll: svenskämnet som ett demokratiämne; värdegrundsfrågor; ”de svåra frågorna” som de om mobbing, utanförskap osv; dialogicitet – vad är det?
- Svenskämnets organisation, struktur, identitet och status i lärarutbildningen – nu och i framtiden: vad är det? – innehåll?; vem/vilka äger svenskämnet (exv. institutionsmässigt?); fragmentiseringstendenser?; distansundervisning; kursplaner – processer för framväxten
- Svenskämnet i lärarutbildningen för förskola och de tidiga skolåren: finns det?; vad är det?; vem/vilka äger det ”tidiga svenskämnet” (exv. institutionsmässigt?); överbyggande av skillnader mellan det ”tidiga svenskämnet” och det ”senare svenskämnet”
- Lärarutbildning och lärarblivandet med fokus på svenska med didaktisk inriktning: progression i den vetenskapliga diskursen och dess repertoarer: grundutbildning – påbyggnadsutbildning – fo.utbildning; vad är progression?; hur ta vara på likheter och olikheter mellan lärosäten?; vfus plats i utbildningen

- Examensarbete i svenska med didaktisk inriktning: den ämnesdidaktiska inriktningen/identiteten; vem äger det (exv. institutionsmässigt)?; status i förhållande till andra utbildningsämnen; var uppstår det? – relation till existerande forskningsmiljö/-er; kvalitet – kriterier; vad är vetenskaplighet, den vetenskapliga diskursen och dess repertoarer?; var ligger ribban?; verktyg och hantverk: insamlingsmetoder, analysmetoder, skrivande; hur få det till en långsiktig process; ex.arbetets avtryck i den kommande lärargärningen; samarbete med förskolor och skolor; handledningssituation och kompetens – vad behövs?
- Skrivandet i skola och högskola: progression – vad är det?; mottagare; dialogicitet i skrivandet
- Skönlitteraturen plats och roll i lärandet i förskola, skola och högskola
- Bygge och användande av databaser i ett didaktiskt perspektiv i grundutbildning, examensarbeten, forskarutbildning och forskning: uttal, skrivande, läromedel, Nationella utvärderingen (NuRo3), PISA, TIMSS, undervisningssituationer osv.

Med utgångspunkt i dessa teman fortsatte gruppsamtalen den andra dagen. I fokus stod frågan om hur man kunde gå vidare i lärosätsgemensamma projekt kring arbetet med examensarbeten, magisteruppsatser och utvecklings- och forskningsprojekt. Några plattformar skapades också i dessa samtal som grund för framtida lärosätsgemensamma projekt och projektansökningar. Ett sådant exempel är nätverket ”Literacy” som grundlades vid detta möte och som fortfarande är aktivt under ledning av Carina Fast. Ett annat exempel är projektet ”Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning. Om läsning och litteraturundervisningen”, som en grupp forskare under ledning av Lena Kåreland började dra upp riktlinjer för vid mötet. Ansökan lämnades sedan in ett knappt år senare och medel erhöles. Flera av de undersökningar som genomfördes inom projektet presenteras i konferensvolymen ”Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv. Umeå den 16–17 november 2006” (Sigrell et al., 2007).

## Nätverkskonferenser

Lejonparten av nätverkets verksamheter består av att arrangera en årligen återkommande konferens. Konferenserna blir sedan dokumenterade genom att deltagarnas bidrag samlas i en konferensrapport. Dessa konferensvolymerna utgör viktiga historiska dokument för nätverkets bidrag till forskningsområdet svenska med didaktisk inriktning; vilka är vägarna ämnet tagit under årens lopp inom nätverkets verksamhet? Konferenserna är idag mycket välbesökta med mellan etthundra och tvåhundra deltagare. Några av dem har också varit nordiska och den senaste konferensen som gick av stapeln i november 2011 var ett samarrangemang och förlagd till Tønsberg i Norge.

Konferensverksamheten har vuxit kraftfullt under åren. Det började i liten skala med den allra första konferensen den 8–9 januari 2003 som samordnades med avslutningen på den första forskarutbildningskursen inom den nationella forskarskolan. Alla deltagare i kursen presenterade sina ingångar till den vetenskapliga svenskdidaktiken (Einarsson & Malmgren, 2003). Den andra konferensen som hölls i Göteborg den 8–9 januari 2004 öppnade för egenanmälda bidrag (Thorsson 2004). Men inget särskilt tema angavs. De därpå följande konferenserna har däremot haft olika teman centrala för området svenska med didaktisk inriktning:

- modersmålet i ett globaliserat, medialiserat och individualiserat samhälle (Växjö den 9 november 2005; Linnér & Lundin-Åkesson, 2006)
- tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv (Umeå den 16–17 november 2006; Sigrell et al., 2007)
- forskningens tillämpning i skolan (Växjö den 29–30 november 2007; Lindgren et al., 2008)
- muntlighetens möjligheter – retorik, berättande, samtal (Uppsala den 27–28 november 2008; Palmér, 2009)
- att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten (Malmö den 18–20 november 2009; Adelman, 2010)



- språket, kroppen och rummet – multimodala och digitala perspektiv på lärande (Södertörns högskola den 25–26 november 2010; Magnusson et al., 2011)
- literacy – en morsmålsdidaktisk utmaning (Tønsberg i Norge 2–4 november 2011; konferensvolymen är ännu inte publicerad)

De strax över hundra konferensbidragen i de för närvarande åtta konferensvolymerna utgör en intressant läsning som imponerar på sin läsare. En mängd olika områden centrala för såväl svenskämnet som för undervisning i andra ämnen som bedrivs på svenska språket finns företrädde. Ambitionen att försöka behandla olika områden framgår också i valen av teman för de olika konferenserna.

Även om det går att finna en god ämnesbredd bland konferensbidragen förekommer också en viss snedfördelning som visar på att vissa traditioner lever vidare. Exempelvis gäller detta skolformer. Närmare hälften av bidragen rör svenska på gymnasiet, medan bara cirka en femtedel rör grundskolan. Av de senare är det en bråkdel som rör de allra tidigaste skolåren och endast någon enstaka som behandlar förskolan. Övriga bidrag behandlar antingen senare utbildning företrädesvis svenskämnet inom lärarutbildningen, eller mer allmänna frågeställningar. Det ”tidiga svenskämnet” som lyftes fram vid den första nätverksträffen är således mycket eftersatt. Vidare dominerar frågor om läsande och skrivande över samtalande, talande och lyssnande. Inom dessa respektive grupper dominerar läsande över skrivande och samtalande och talande över lyssnande. Läsande och skrivande på papper är mer företrätt än motsvarande i de nya medierna. Samma iakttagelse kan göras om det läsande och skrivande som sker i skolan i jämförelse med det som sker på fritiden. Andra mindre välrepresenterade områden rör film, teater och drama, skolämnet svenska som andraspråk samt undervisning i andra ämnen än svenska. De här påtalade snedfördelningarna består inte bara av antalet bidrag utan ibland också av hur många forskare eller forskarstuderande som arbetar med det specifika området. Alla dessa iakttagelser bådär naturligtvis gott inför framtiden, eftersom det finns så mycket mer att göra och traditioner att bryta.

## Nätverket Smdi i ett internationellt sammanhang

Det nordiska samarbetet har fördjupats under åren dels genom att personer från alla nordiska länderna erbjuds att delta i Smdi:s konferenser och att särskilda plenarföreläsare inbjudits från våra grannländer, dels att konferenser haft en nordisk inriktning och nu senast samarrangerats. Nära kontakter finns också med Smdi-nätverkets systemorganisationer i Finland: ”Nätverket för modersmålsdidaktisk forskning på svenska i Finland” (MOD), Danmark: ”Netværk for forskning i danskfagenes didaktik” (DaDi) och Norge: ”Nettverk for norskdidaktisk forskning” (NNDF) samt naturligtvis det tidigare nämnda samordningsnätverket ”Nordisk nettverk for morsmålsdidaktisk forskning” (NNMF).

Ett tidigt försök till nordiskt samarbete skedde i form av en ansökan till NorFa angående en nordisk forskarutbildningskurs sensommaren 2004. Inga nordiska medel erhöles emellertid och kursen fick omvandlas till en nationell angelägenhet då medel kunde fås från den utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK) vid Vetenskapsrådet inom ramen för deras dåvarande satsning på praxisnära forskning. Denna kurs hade en stark internationell prägel eftersom professorerna Brian Street, Judith A. Langer och Arthur Applebee inbjudits som föredragshållare. Med så framstående internationella forskare som tackat ja till att komma, fanns ett stort intresse av att få lyssna till dem bland andra än de forskarstuderande som skulle delta i kursen. Av den anledningen arrangerades en första inledande dag som ett Smdi-nätverksmöte med dryga 50 deltagare. Platsen var den vackert belägna nordiska folkhögskolan i Kungälv. Under rubriken ”Språkliga och kulturella praktiker inom olika ämnesområden i ett utbildningsvetenskapligt perspektiv” talade Brian Street om ”Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. Literacy as a Social Practice”, Judith A. Langer om ”The Literate Mind: Traversing Worlds of School and Society” och Arthur Applebee om ”Curriculum, Conversation, and Disciplinary Cultures: Rethinking What Students Should Know and Be Able to Do”. Förutom den nationella forskarskolans sex forskarstuderande deltog ytterligare dryga tio forskarstuderande i forskarutbildningskursen som pågick under den resterande delen av veckan den 16-20 augusti 2004. Kursdagarna

innehöll föreläsningar och seminarier samt forskarstuderandes presentationer av sina egna arbeten. De internationella gästerna ställde också beredvilligt upp och hade enskilda handledningssamtal med de forskarstuderande som så önskade. I liknande anda anordnades en tvådagars forskarutbildningskurs i anslutning till den sjunde Smdi-konferensen 2009 i Malmö. Det var det nordiska samordningsnätverket NNMF som ansvarade för arrangemanget. Temat för kursen var "Teori och metod i empirisk läs- och skrivforskning" och som föreläsare hade professorerna Kathleen McCormick och Synnöve Matre bjudits in. Den senaste samnordiska konferensen i Tønsberg, Norge november 2011, hade som plenarföreläsare professorerna Sjaak Kroon, Paul Prior och Sylvi Penne. Ytterligare ett internationellt inslag i Smdi-nätverkets verksamhet är att ansvara för ett kommande temanummer om forskning inom området svenska med didaktisk inriktning i den internationella tidskriften *Education Inquiry*.

### **Betydelsen av ämnet svenska med didaktisk inriktning**

Tor Hultmans vision om ämnet svenska med didaktisk inriktning har slagit genom och verkligen blivit något stort och landsomfattande. I sin artikel från 2005 påtalar Jan Einarsson den spridning som ämnet också fått bland annat genom att olika konferensserier utanför Smdi-nätverket på ett eller annat sätt behandlar språk i ett didaktiskt perspektiv. De exempel han ger är konferensen Svenskans beskrivning som hösten 2005 i Örebro hade ett didaktiskt tema och ASLA (Svenska föreningen för tillämpad språkforskning) som samma höst anordnade en konferens med temat "Språkforskning på didaktisk grund". Vidare nämner han naturligtvis Svenskläraryrkeföreningens årsskrift 2005 som hans artikel är publicerad i och som hade svenska med didaktisk inriktning som tema. Han konstaterar vidare att allt detta har skett bara tio år efter starten i Lund/Malmö 1995 och att vi måste vara nöjda. Detta konstaterande kan man bara instämma i när man nu ytterligare några år senare kan lägga till ännu fler verksamheter till ovanstående lista. Den nationella forskarskolan och Smdi-nätverket har varit framträdande aktörer i att förädla och fördjupa kunskapen inom ämnesområdet svenska med didaktisk inriktning.

## Svenska i nuet för framtiden

Som påtalats ovan finns det forskningsområden som ännu inte är särskilt väl företrätt i nätverkets verksamhet. Det behöver inte betyda att de inte är utforskade. Utan det kan betyda att nätverket ännu inte har lyckats attrahera dessa forskare. Ett önskemål att skicka med för framtiden är att nätverkets medlemmar försöker bryta delar av de traditioner som indikerades ovan vad beträffar val av forskningsfrågor och områden samt sonderar nya forskningsterängar och kontaktytor. Ett annat önskemål är att nätverkets medlemmar envetet och ständigt diskuterar svenskämnenas uppgift i samhället och för enskilda individer. En fråga jag ställt mig den senaste tiden gäller hur det kommit sig att svenskämnenena fått den skepnad de har fått i den allra senaste läroplanen för grundskolan (Lgr11). Här går att identifiera en nedmontering av litteraturens roll (Lundström et al., 2011) och för den skull även andra mediers roll, där litteraturen omvandlas till en texttyp bland andra texttyper i ett förenklat genrepagogiskt manér (Liberg et al., manus). Vart är vi på väg om svenskämnenena förlorar sin framträdande roll att vara arenan för det narrativa i livet och däribland den fiktiva narrationen? Det är ju bland annat i sociala processer som den fiktiva narrationen grundläggande lagar, såväl sociala lagar som naturens lagar, kan förändras eller till och med upphävas och de aktiva kreativa och kritiska inspelen kan frodas, formas och fostras. De nya medierna öppnar dessutom oanade vägar att slå in på med ett kreativt kynne. Grundläggande för utveckling och kritiska förhållningssätt är att kunna röra sig fritt i relation till nuvarande och faktiskt existerande textvärldar samt att se, gripa och begripa normer och värden som dessa textvärldar grundar sig på. Var ska våra elever få utforska dessa möjliga horisonter (Langer, 1995, ss. 24–32) om inte i svenskämnenena och där bygga den grundläggande färdigheten att vara kreativ och kritisk? Svenska i dess två skepnader är skolämnenena i nuet för framtiden.

## Referenser

- Adelmann, K. (red.). (2010). *Sjunde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten. Malmö den 18–20 november 2009*.  
Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Einarsson, J. & Malmgren, G. (red.) (2003). *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: texter om svenska med didaktisk inriktning. Växjö den 8–9 januari 2003*.  
Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Einarsson, J. (2005). *Svenskämnet och didaktiken*. [nedladdad 2012-05-15 från <http://forskning.edu.uu.se/smdi/historik>]. (Ursprungligen i S. Ask (red.) (2005). *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus*. Svenskläraryörens årskrift. Stockholm: Svenskläraryörens.)
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Liberg, C. (2000). Svenska med didaktisk inriktning – forskning och forskarutbildning vid Läraryörens i Malmö. I: *Svenskläraryörens*, 44(1), 12–13.
- Liberg, C., Folkeryd, J.W. & af Geijerstam, Å. (manus). Swedish – An updated school subject? (inskickat till tidskriften *Education Inquiry*).
- Lindgren, M., Byrman, G., Einarsson, J., Hammarbäck, S. & Skoglund, A. (red.) (2008). *Femte Nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: forskningens tillämpning i skolan. Växjö den 29–30 november 2007*.  
Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Linnér, B. & Lundin-Åkesson, K. (red.) (2006). *Tredje nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: modersmålet i ett globaliserat, medialiserat och individualiserat samhälle. Växjö den 9 november 2005*.  
Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläraryörens En tendens i Lgr 11 och en konsekvens för svenskläraryörens.  
*Utöbildning & Demokrati*, 20(2), 7–26.
- Magnusson, J., Malmbjer, A. & Wojahn, D. (red.) (2011). Åttonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: språket, kroppen och rummet – multimodala och digitala perspektiv på lärande.  
Södertörns högskola den 25–26 november 2010.  
Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Palmér, A. (red.) (2009). *Sjätte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: muntlighetens möjligheter – retorik, berättande, samtal. Uppsala den 27–28 november 2008*.  
Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Sigrell, A., Einarsson, J., Hedqvist, R., Kåreland, L., Lundgren, B. & Munck, K. (red.) (2007). *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv. Umeå den 16–17 november 2006.*

Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Thorson, S. (red.) (2004). *Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: texter om svenska med didaktisk inriktning. Göteborg den 8–9 januari 2004.* Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

---

### *Caroline Liberg*

är professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot lär- och läsprocesser vid Uppsala universitet. Hon har under många år undervisat och forskat om barns och ungdomars språkutveckling i tal och skrift. Centrala frågeställningar rör vad det innebär att lära sig att tala, läsa och skriva och på så sätt bli deltagare och medskapare i olika verksamheter av betydelse för att utvecklas som en medlem av ett samhälle och en kultur.

# Skrivet om svenskämnet – då och nu

En återblick

*Per Olov Svedner*

Vad har skrivits om svenskämnet – om man undantar kursplaner och läroböcker – vad har man tyckt, tänkt och undersökt? Först kan man konstatera att ämnets tidigare utveckling intresserat mindre än den aktuella situationen. Det finns dock några ambitiösa studier av den historiska utvecklingen, signerade av Karin Tarschys (1955) och Jan Thavenius (1981, 1991, 1999), liksom av Bo-Göran Martinsson (1989) och Lars Brink (1992). I dem kan man följa utvecklingen av ämnet och framför allt litteraturläsningen från 1800-talet och framåt.

Så långt tillbaka tänker jag dock inte gå i denna artikel. Jag nöjer mig med att ge en subjektiv bild av det som skrivits från 1950-talet och framåt och där försöka se linjer och utvecklingstendenser – i den mån sådana kan observeras. Jag bygger då i första hand på innehållet i tidskrifterna *Svenskläraren* (SL) och *Svenska i skolan* (SS) (1980–1998) samt Svenskläraryörelsen årskrift (från 1970 SLÅ, tidigare MLFÅ); SS redigerades med förlagsstöd (Liber 1980–90, Almqvist och Wiksell 1991–1998) av fortbildningsavdelningarna i Linköping och Malmö.

Att bilden av ett så stort material blir subjektiv behöver väl knappast tilläggas. Den innehåller vad jag i bakåtperspektiv tycker mig kunna konstatera varit speciellt intressant/viktigt. Samtidigt hoppas jag förstås att min text och den bifogade litteraturlistan, som jag hela tiden refererar till, trots subjektiviteten skall ge en någorlunda rättvisande bild av det som skrivits om utvecklingen och den aktuella situationen.

Hur har då skrivandet sett ut? Den dominerande formen under 1950- och 60-talen - i tidskrifterna SL och under 1980- och 90-talen också i SS - var inlägg med synpunkter på olika delar av ämnet, smärre elevundersökningar samt konkreta metodiska tips; i SLÅ också längre artiklar. Mest frekventa var metodartiklarna i SL under 1960- och 70-talen, med en tydligt sjunkande tendens från 80-talet; i SS behöll de däremot sin ställning och 1993-94 fick en tävling om intressanta metodtips stor anslutning (93:4, 94:1, 2). Litteraturläsning och skrivande drog till sig mest intresse i SL, medan det är en jämnare fördelning över ämnets olika delar i SS.

De som skrev om undervisning, antagligen mest lärare, hade inte några vetenskapliga ambitioner utan presenterade till övervägande del berättelser om undervisning de prövat och lyckats med. De skapade på det sättet en exempelbank att ösa ur, som säkert många lärare hade stor glädje av, men som har begränsad betydelse i ett längre perspektiv. Därför har jag inte redovisat detta material här. För dem som vill ta reda på mer om det hänvisar jag till mina artiklar vid *Svensklärarens* 50-årsjubileum 2006, Henrik Románs (2006) och Stefan Lundströms (2007) avhandlingar, där *Svenskläraren* används som källmaterial, samt till mina litteraturlistor i Arfwedson (2006) och Svedner (2010).

## **Två viktiga decennier**

Ur mitt personliga perspektiv är det två decennier under perioden som är speciellt intressanta: 1970-talet och 2000-talet. Under 1970-talet bröts flera tendenser och åsikter om ämnet mot varandra. Det pågick inledningsvis en debatt om svenskämnet grundläggande struktur och syfte, med inlägg av bl.a. Lars Melin (1972), Åke Högström (1972), Gunnar Stenhag och undertecknad (1973) samt Sune Martinson (1974). Diskussionen gällde ämnet och accentueringen inom detta: skulle man se det som ett renodlat kommunikationsämne, som ett ämne med ett eget ämnesinnehåll eller som ett i första hand personlighetsutvecklande ämne? Något senare kom det fler exempel på denna typ av skrivande om ämnet i böcker av Svedner (1981), Settergren (1986) och Wählin (1988). Det bör också påpekas att svenskämnet under denna period hade stöd från



den centrala myndigheten, Skolöverstyrelsen (SÖ) genom ämnesföreträdare (speciellt aktiva var Karin Dahl och Sven-Gustaf Edqvist), från länskskolnämnderna genom resande fortbildningskonsulenter och genom den nationella fortbildningsavdelningen för svenska i Linköping, ledd av Lennart Berggren och Per-Olof Köhler; allt detta har tyvärr försvunnit.

Under 1970-talets fortsättning förändrades ämnesdiskussionen radikalt genom tre böcker. I *Basfärdigheter i svenska* (1976) formulerades för första gången den lingvistiskt grundade språksyn för ämnet som hävdar att språket framför allt utvecklas i samspel med andra människor och att det växer genom ökande erfarenheter av omvärlden. Nyckelorden blev så småningom användning och funktionalisering, inte formell övning (Karin Dahl, 1991). Jan Anward (1983) och Ulf Teleman (1991) gav senare, från sina lingvistiska utgångspunkter, nya viktiga bidrag till denna vetenskapliga förankring av svenskämnet.

I böckerna *Svenskämnets kris* (1976) och *Svenska i verkligheten* (1977) introducerades en radikalt ny uppfattning om svenskämnet: innehållet i det skulle göra eleverna till politiskt medvetna och kritiska betraktare av det samhälle de levde i och på det sättet stimulera deras språkliga utveckling. Med detta vittgående syfte hade man inget behov av ett avgränsat ämne. Det innebar också att moment som isolerad färdighetsträning och fri läsning bannlystes. Författarna hörde till Pedagogiska gruppen i Lund, med Jan Thavenius som inspiratör; av de övriga var det framför allt Lars-Göran Malmgren, som fick stor betydelse genom en rad böcker, bl.a. *Svenskundervisning i grundskolan* (1988).

Speciellt är det gruppens beskrivning av tre ämneskonceptioner som haft betydelse och fortfarande har det: svenska som färdighetsämne, svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne. Dessa ämnesetiketter är naturligtvis förenklingar, mer viljeyttringar och attitydbeskrivningar än faktiskt existerande ämnesutformningar. Det erfarenhetspedagogiska ämnet, som Pedagogiska gruppen gick i bräschen för, har dessutom ofta förtunnats till att enbart betyda att man skall anknyta till elevernas erfarenheter, något som all god undervisning bör göra.

Debatten om svenskämnets status har fortsättningsvis utvecklats till att framför allt gälla dess ideologiska syftning, formulerat som ”svenska som demokratiämnet”. Det kommer tydligt till synes hos Gun Malmgren (1999, 2003) och Gunilla Molloy (2007b); den senare har framför allt betonat litteratursamtalets demokratiska potential. Att dessa tankar uppfattats som intressanta visas av att ett nummer av *Utbildning och demokrati* ägnades detta tema (2003:2). Ulf Teleman kritiserade tidigt denna inriktning; ämnet har på det sättet, menade han, tagit på sig hela skolans uppgift (1991). Det kan man förvisso hålla med om.

### Blomstrande svenskdidaktisk forskning

2000-talet, det andra viktiga decenniet, har sett framväxten av en blomstrande svenskdidaktisk forskning. De korta inläggen har ersatts av ambitiösa doktorsavhandlingar eller böcker, och de små metodikartiklarna, grundade i individuell, beprövad erfarenhet, har mer eller mindre försvunnit och lämnat plats för studier med vetenskaplig didaktisk karaktär; nya institutioner och forskarskolor har haft stor betydelse för denna utveckling. Vissa sådana texter kommer redan under 1980- och 90-talen, men genombrottet för de större studierna kommer alltså under 2000-talets första årtionde. 80- och 90-talen uppfattar jag därför som ett övergångsskede. Ett temanummer av *Utbildning och demokrati* (1996:3) visade olika tendenser under denna period.

Fokus i de metodiska artiklarna från 70-talet och övergångsskedet låg stadiemässigt på högstadiet och framför allt gymnasiestadiet, samt på momenten litteraturläsning och skrivande. Detsamma gäller de nya, mer vetenskapliga studierna. Ett bredare grepp på undervisning och elevattityder tog dock Gun Malmgren redan 1992 i en viktig jämförelse mellan ämnesutformningen på teoretiska och praktiska linjer i gymnasiet; den skillnad hon gjorde mellan ett ”högre” och ett ”lägre” svenskämne har levt kvar. Också Bergöö (2005) och Bergman (2007) har behandlat lärar- och ämnesaspekter; lärarperspektiv har mest ingående belysts av Knutas (2008).

Men framför allt är det olika aspekter på litteraturläsningen och skrivandet som prioriterats. En viktig föregångare är Gunnar Hans-

son i avhandlingen *Dikten och läsaren* (1959), som chockartat tydligt visade hur mycket olika läsares diktuppfattningar kan skilja sig åt. Lars-Göran Malmgrens *Åtta läsare på mellanstadiet* (1997) kan sägas inleda den typ av fallstudier med ett begränsat antal elever inblandade som sedan blivit en vanlig undersökningsdesign; i vissa fall har läraren-forskaren beskrivit arbetet i egna klasser, något som påminner om de tidigare artiklarna om egen undervisning, fast nu med vetenskapliga ambitioner.

## Svenskämnet och litteraturen

I övrigt kan man konstatera att det är stor spännvidd i behandlingen av litteraturläsningen: den gäller t. ex. antologiers innehåll (Danielsson, 1988; Englund, 1997; Eilard, 2008), undervisningsprocessen (Elmfeldt, 1997; Bommarco, 2006; Román, 2006; Ewald, 2007; Jönsson, 2007; Schmidl, 2008), litteratursamtalets utformning och innehåll (Eriksson, 2002; Asplund, 2010; Tengberg 2011), texturvalet (Lundström, 2007; Årheim 2007), lyrikarbete (Wolf, 2002; Erixon, 2004). Olika litteraturläsningssituationer diskuteras i *Makt mening motstånd* (Bergman, Hultin, Molloy & Lundström, 2009), och Strindbergs och Almqvists inte alltid lätta väg in i skolan har beskrivits av Ullström (2002) och Jacobsson (2001). Också sakprosaläsningen har uppmärksamats (Reichenberg, 2008; Norlund, 2009). De flesta studierna gäller faktiskt genomförd undervisning; Cai Svenssons tidiga, mer experimentella studie av barns lyrikläsning, är ett undantag (1985).

Gemensamt för den nya vågens skrivande om ämnet är att syftet framför allt är att beskriva och analysera ämnets utformning, undervisningsprocessen och elevers och lärares attityder och synpunkter. På det sättet skiljer de sig från den tidigare dominerande trenden, som var att föreslå metodiska handlingsätt och presentera idéer och program för svenskämnet. För att bli givande för undervisningen måste alltså den nya vågens resultat översättas till praktisk handling av den enskilde läraren.

Genom att de nya studierna ofta omfattar få individer och därför har karaktär av begränsade fallstudier är resultaten, liksom de tidigare metodartiklarnas, inte generaliserbara; de enda större un-

dersökningarna gäller läsförmågan: Fröjd (2005) och Frank (2009). Viktiga föregångare till dessa är Gunnar Hansson, *Läsning och litteratur* (1975), som redovisade de svenska resultaten från den första stora internationella elevundersökningen (IEA), och Carina Spenke, *Läsa Lära, förstå* (1982), som använde samma upplägg och metod. Senare stora undersökningar har f.ö. visat att svenska elevers läsförmåga sackat efter i internationell jämförelse (PISA, PIRLS).

Resultaten från 1975 visade för första gången mycket tydligt hur läsförmågan är relaterad till socialgrupp och kön. De visade också att de svenska eleverna hade svårare att koppla litteraturens innehåll till egna erfarenheter. Intressant nog har den svenska litteraturundervisningen i en senare projektrapport tvärtom kritiserats för att alltför starkt betona just den personliga läsningen (Torell 2002). Men en vanlig iakttagelse i flera avhandlingar om litteraturläsning är faktiskt att eleverna får mycket liten möjlighet att använda sina egna erfarenheter vid urval och behandling (Molloy, 2002; Bergman, 2007; Ewald, 2007).

Som ett utslag av större hänsyn till elevernas egna intressen kan man dock notera uppmärksammandet av populärlitteraturen. Eleverna i det ”gamla” gymnasiet läste sådan, det visade redan Obenius & Pettersson (SLÅ, 1972), men diskussionen fick mer bränsle genom böcker av Andersson m.fl. (1999) och Magnus Persson (2000). Den senare har också gett ut en bok om litteraturläsning med den provocerande titeln *Varför läsa litteratur?* (2007), som har en bredare syftning.

Den nya situationen för svenska i och med elevernas vidgade medieanvändning uppmärksammades tidigt i SS (82:11 och 96:2). Christina Olin-Scheller har i sin avhandling (2006) och i ett samarbetsprojekt med Patrik Wikström (2010) därefter närmare studerat gymnasieelevers medieanvändande, inte minst skrivandet. Genom detta har svenskämnet hamnat i en ny situation, där eleverna möter och använder fiktion och skrivande på nya sätt. Den utmaningen har mötts också i de teman som från och med 1983 använts i SLÅ där litteratur, skrivande och talande naturligtvis är rikt representerade men det alltså också finns nya signaler: *Språket och bilderna* (1993), *Rytmer i etern* (1994), *Texter och så vidare* (2003), *Ungdoms-*

*kultur – äter eller suger?* (2008). Det bör påpekas att den första artikeln om massmedier publicerades tidigt (Hallingberg 1965) och att en bok om elever och videovåld kom relativt tidigt (Holmberg 1988).

Även genusfrågor har uppmärksammats genom Einarsson & Hultmans *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan* (1984), genom ett temanummer i SS (94:2) och artiklar och böcker av Molloy (1992, 2007a), Elmfeldt (1997), Ulfgård (2002) och Kåreland (2005). Tala-delen av svenskämnet har också tilldragit sig ett visst intresse (Hultin, 2006; Palmér, 2008, 2010; Olsson Jers, 2010). Den språkliga delen har framför allt uppmärksammats i SS och i viss mån i Hansson (2011).

## Svenskämnet och skrivandet

Till skillnad från den tidigare dominerande formen av skrivande kring svenskämnet är det nu inte inriktat på svenskmetodik i avgränsad mening, alltså med svar på frågan ”hur undervisar man?”. I stället har den dominerande inriktningen blivit att beskriva och analysera undervisning med didaktiska frågor som Varför? Vilka? och Vad? som styrande. Det har dock utkommit även mer handlingsinriktade böcker, t.ex. Malmgren & Nilsson (1993), Nilsson (1997), Molloy (1996, 2002, 2007), Svedner (1999, 2010), Arkhammar (2006), Stensson (2006), Reichenberg (2008).

När det gäller behandlingen av elevernas textproduktion präglades den första stora undersökningen, Hultmans och Westmans *Gymnasistsvenska* (1977), av en renodlat språkvetenskaplig metod; material hämtades från det centrala provet i svenska. En intressant diskussion om vad som kunde förstås med bra svenska hade då inletts av Åke Pettersson 1974: han menade tvärt emot den vanliga uppfattningen att en substantivrik stil var ”vuxnare”. Kent Larssons *Skrivförmåga* (1984) markerade genom sin teoretiskt-experimentella inriktning och holistiska grundsyn något nytt; Strömquist (1987) och Garme (1988) behandlade i hans efterföljd speciella aspekter på skrivförmågan.

För skrivandets del var 1980-och 90-talet i övrigt präglat av den USA-inspirerade skrivprocesstanken, som innebar ett skrivande i

etapper, med mellanliggande responsgivande. Det introducerades av Björk i en SL-artikel 1985, och följdes av flera handledningar (bl.a. Arkhammar, 1988; Strömquist, 1993). Ett nyare inslag är impulserna från den genremetodik som kommer från Australien. Den har beskrivits mest utförligt av Hansson (2011). Han varnar där för att den löper risken att bli formaliserad på ett sätt som berövar den dess kritiska grundkaraktär. Problemet med skrivprocess-metodiken är likartat: trots ett tidigt varningsord (Björk, 1988) formaliserades den och tycks därefter mer eller mindre ha bleknat bort (Wesslén, 2008).

Men i övrigt dominerar även när det gäller behandlingen av skrivandet den analyserande inriktningen med olika aspekter. Man behandlar elevtexter från större eller mindre grupper på olika stadier (Nyström, 2000; Östlund-Stjärnegård, 2002; Bergh Nestlog, 2009; Nordenfors 2011), skrivundervisning i praktiken (Norberg Brorsson 2007, 2009; Parmenius Swärd, 2008), lärarnas kommentarer i elevernas texter (Bergman-Claeson, 2003; Kronholm-Cederberg, 2008). Ett intressant historiskt perspektiv finner man i Lötmarker (2004), och en tydligare metodinriktning hos Bergöö m.fl. (1997), Molloy (1996, 2007b) och Palmér & Östlund-Stjärnegård (2005).

Ett sekundärt resultat av dessa studier, liksom av dem som gäller litteraturläsningen, är att de ger en bild av en undervisning där mycket litet har hänt: lärarna verkar fortsätta i gamla hjulspår, använda gammalt material och inte ta till vara den frihet de nyare kursplanerna ger. De tycks inte heller veta något om vad som hänt inom didaktik och vetenskap. Den åsikten bestyrks av vittnesbörd från Ågren (1996) och Brodow och Rininsland (2005).

## **Hur omsätta forskningen till praktik?**

Man kan alltså konstatera att det som skrivits och skrivs om ämnet förändrats, från korta artiklar till omfångsrika avhandlingar, från handlingsinriktad empiri till empirisk analys. Men denna analys mynnar sällan ut i förslag till hur man skall förvandla de vetenskapliga rönen till praktisk metodik. Det är en brist, som kanske ligger bakom att så litet tycks ha skett inom ämnesundervisningen. Man kan naturligtvis hävda att det är lärarna som skall sköta denna

omvandling, men det är ett långt och svårt steg att ta. Det kan också hävdas att flera av avhandlingarna förmedlar en bild av en anorlunda svenskundervisning, framför allt de som hämtar stoff från den egna undervisningen – Elmfeldt, Jönsson, Bommarco – som skulle kunna tjäna som förebilder. Men det är inte den bilden som dominerar hos de vanliga svensklärarna; detta sagt med stor reservation, eftersom man skall akta sig för generella påståenden om hur undervisningen i skolan ser ut.

Min uppfattning är att aktiva svensklärare har – eller får – alltför liten kontakt med den livaktiga svensksdidaktiska forskningen. Orsakerna är som vanligt främst deras stora arbetsbörda men också problemet att ta till sig de ofta teoritryngda avhandlingarna. Ibland finns det nog också en tro att grundutbildningen räcker. Jag anser därför att det behövs en tidskrift för svensklärare, där forskning och utvecklingsarbete presenteras. Det är en uppgift som kan lösas genom SL och SLÅ, men tyvärr tycks ju tendensen vara att allt färre svensklärare är medlemmar i Svenskläraryöreningen, vilket innebär att allt färre läser dessa publikationer. Svenskläraryöreningen hade varit värd en bättre 100-årspresent.

## Referenser

- Anward, J. (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber Läromedel.
- Andersson, L. G., Persson, M. & Thavenius, J. (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. (2006). *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Arkhammar, B-M. (1988). *Skrivkamrater. Introduktion i ett processororienterat skrivande*. Stockholm: A&W.
- Arkhammar, B-M. (2006). *Svenskläveri. Åsikter-avsikter-insikter samt penséer*. Solna: Ekelunds.
- Asplund, S-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkears litteratursamtal*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Basfärdigheter i svenska* (1976). Diskussionsunderlag. Stockholm: Liber och SÖ.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklaser*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

- Bergman, L., Hultin, E., Molloy, G., & Lundström, S. (2009). *Makt, mening, motstånd*. Stockholm: Liber.
- Bergman-Claeson, G. (2003). *Tre lärare – tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala universitet, Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden.
- Bergh Nestlog, E. (2009). *Perspektiv i elevtexter. Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö: Institutionen för humaniora. Växjö universitet.
- Bergöö, K., Jönsson, K. & Nilsson, J. (1997). *Skrivutveckling och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Björk, L. & Björk, M. (1985). Den processororienterade skrivundervisningen. I *SL* 85:5.
- Björk, L. (1988). Processtänkandet är enbart ramen för skrivundervisningen. I *SS* 88:1.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Brink, L. (1992). *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar 1910–1945*. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi, Uppsala universitet.
- Brodow, B. (1996). *Perspektiv på svenska 1: Helheten 2. Momenten*. Solna: Ekelunds förlag.
- Brodow, B. & Rininsland, K. (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahl, K. (1991). Från färdighetsträning till språkutveckling. I: J. Thavenius (red.). *Svenskännets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, A. (1988). *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*. Lund: Lund University Press.
- Eilard, A. (2008). *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Einarsson, J. & Hultman, T. G. (1984). *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.
- Elmfeldt, J. (1997). *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Englund, B. (1997). *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Eriksson, K. (2002). *Life and fiction. On intertextuality in pupils' booktalk*. Linköping: The Departement of Child Studies.



- Erixon, P-O. (2004). *Drömmen om den rena kommunikationen. Diktskrivning som pedagogiskt arbete i gymnasieskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9–10-åringar. Betydelse av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000–2002*. Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Garme, B. (1988). *Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser*. Malmö: Liber.
- Hallingberg, G. (1965). Massmedierna i svenskundervisningen. I *MLFÅ* 1965.
- Hansson, F. (2011). *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svensk ämne*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Hansson, G. (1959, 1970). *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*. Stockholm: Prisma.
- Hansson, G. (1975). *Läsning och litteratur. Svensk skola i internationell belysning, II*. Stockholm: A & W.
- Holmberg, O. (1988). *Videoväld och undervisning*. Stockholm/Steag: Symposion.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning – en ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro Studies in Education.
- Hultman, T. G. & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber Läromedel.
- Högström, Å. (1972). Svenska – kommunikationsämnet. I *SL* 1972:4.
- Jacobsson, M. (2001). Från skandalroman till lämplig läsning. Inlemmandet av Det går an i gymnasiet litterära kanon. I L. Burman (red.). *Carl Jonas Love Almqvist – diktaren, debattören, drömmaren*. Almqviststudier 3. Stockholm: Gidlunds.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplans-teoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasieformen 1994*. Falun: Högskolan i Dalarna.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarnas skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo akademis förlag.
- Käreland, L. (red.) (2005). *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Skrifter utgivna av barnboksintitutet nr 87. Stockholm: Natur och Kultur.

- Larsson, K. (1984). *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber förlag.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Umeå universitet.
- Lötmarker, L. (2004). *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skrivanvisningar för läroverkens svenska uppsatsskrivning*. Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Didaktikseminariet.
- Malmgren, G. (1999). Svenskämnets framtid. I *SLÅ* 1999.
- Malmgren, G. (2003). Svenskämnet som demokrati- och värdegrundsämne. I *Utbildning och demokrati*, 12(2), 63–76.
- Malmgren, L-G. (1988, 1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. (1997). Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar. Om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, G. & Thavenius, J. (red.) (1991). *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Martinsson, B-G. (1989). *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*. Linköping: Linköpings universitet.
- Martinsson, S. (1974). *Skapande svenska. Kommentarer, debatt, handledning*. Gävle: Skolförl. Gävle.
- Masskulturen och eleverna (temanummer). I *SS* 1982:11.
- Medierna och svenskan (temanummer). I *SS* 96:2.
- Melin, L. (1972). Om svenskämnets innehåll. I *SL* 1972:1.
- Molloy, G. (1992). *Godmorgon Fröken. Ett samtal om makt, kön och lärarprofessionalism*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning. Årskurs 7–9*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2002). *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: LH Stockholm.
- Molloy, G. (2007A). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2007B). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Norberg Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Humanistiska institutionen.

- Norberg Brorsson, B. (2009). *Skrivandets makt. Om det demokratiska skrivandet i skolans svenskämne*. Malmö: Liber.
- Nordenfors, M. (2011). *Skriftspräksutveckling under högstadiet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala universitet, Uppsala.
- Obenius, B. & Pettersson, I. (1972). Gymnasisters fritidsläsning i Kristinehamn och Göteborg. I *SLÅ*.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Olin-Scheller, C. & Wikström, P. (2010). *Författande fans. Om fanfiction och elevers literacyutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson Jers, C. (2010). *Klassrummet som muntlig arena*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Uppsala universitet, Uppsala.
- Palmér, A. (2010). *Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmér, A. & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2005). *Bedömning av elevtext. En modell för analys. Svenskämnet i år 8, 9 och gymnasiet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Parmenius Swärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö: Malmö högskola.
- Persson, M. (red.) (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, Å. (1974). Från dålig till bra svenska. I *SL* 1974:1.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Román, H. (2006). *Skönheten och nyttan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947–1985*. Uppsala: Uppsala Studies in Education.
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser av läsning i åttondeklasser*. Skrifter utgivna av barnboksinstitutet nr 97. Göteborg och Stockholm: Makadam förlag.
- Settergren, P. (1986). *Kulturmodellen. En väg för svenskämnet*. Stockholm: Liber.

- Spenske, C. (1982). *Läsa, lära, förstå. En studie av läsning och litteratur i gymnasieskolan*. Lund: Gleerups.
- Språk och kön.(temanummer) I *SS* 94:2.
- Stenhag, G. & Svedner, P. O. (1973). Ett stoffstyrt svenskämne – förslag till strukturmodell. I *SL* 1973:2
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Bokförlaget: Daidalos
- Strömquist, S. (1987). *Styckevis och delt. Om styckeindelningens roll i skrivprocessen och bruket av nytt stycke i svenska elevuppsatser*. Malmö: Liber.
- Strömquist, S. (1993). *Skrivprocessen. Teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedner, P. O. (1981, 1984). *Svenska med innehåll. Metodik för högstadiet och gymnasieskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Svedner, P. O. (1999, 2010). *Svenskämnet och svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Svensktipset (1993, 1994). I *SS* 93:4, 94:1,2.
- Svenskännets kris*. (1976). Lund: Liber Läromedel.
- Svensson, C. (1985). *The Construction of Poetic Meaning. A cultural- developmental study of symbolic and non-symbolic strategies in the interpretation of contemporary poetry*. Stockholm: Liber.
- Tarschys, K. (1955). "Svenska språket och litteraturen". *Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Teleman, U. (1991). *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden. Uppsala: Almqvist & Wiksell Förlag.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Thavenius, J. (red.) (1999). *Svenskännets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, J. (red.) (1977). *Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning*. Stockholm: Författarförlaget.
- Torell, Ö. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Institutionen för humaniora vid Mitthögskolan.
- Ullgard, M. (2002). *För att bli kvinna - och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*. Falun: B. Wahlströms förlag.
- Ullström, S-O. (2002). *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. Stockholm/Stehag: Symposion.

- Wesslén, K. (2008). *Processkrivande – en etablerad metod på gymnasiet?*  
FUMS Rapport nr 225. Uppsala: Uppsala universitet.
- Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.
- Wählin, K. (red) (1988). *Tid att läsa. Tid att tänka. Om litteraturarbete i skolan*.  
Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel.
- Ågren, M. (1996). Ett gångbart svenskämne – som 26 grundskollärare ser det.  
*Utbildning och demokrati*, 5(3).
- Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens ”sanna historier”  
och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö university press.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk.

---

#### *Per Olov Svedner*

är FL i litteraturvetenskap sedan 1962. Han var gymnasielektor i svenska 1964–68, och universitetslektor i svenska vid lärarutbildningen i Uppsala från 1968 till pensioneringen 1999. Svedner var vice ordförande i Svenskläraryöreningen 1983–1990, medlem i Svensklärarens redaktionsgrupp i perioder under och efter styrelsetiden, och recensent i *Svenskläraren*. Svedner har publicerat två böcker och ett stort antal artiklar om metodik och didaktik i svenska.

# Svenskämnet och undergången: Om genre, identitet och läsning i katastrofrapporternas tid

*Christian Mehrstam*

Världen slutade inte med en smäll och inte ens med ett pip utan i total tystnad. Svampformade moln steg upp från planeten jordens gröna och bruna yta. Sicksackformade sprickor löpte genom Nord- och Sydamerika. Rök vällde fram som sönderrivna moln.

"Va fan nu då?" sa David Lightman.

Han lade ifrån sig sin joystick, lutade sig fram och vred på volymknappen på sin gamla 19-tums Sylvania färg-TV. Bruset blev starkare, men ingenting annat hördes. På skärmen rasade jorden samman och klarröda bokstäver tillkännagav:

SLUT (Bischoff, 1983, s. 23)

**P**assagen inleder det första kapitlet i David Bischoffs roman *Wargames*, skriven efter manus till kultfilmen med samma namn. Film, roman och svensk översättning kom samtidigt 1983, och berättelsen utspelar sig också under denna tid: En ung hacker kopplar i jakten på nya spel upp sig mot huvuddatorn i ett amerikanskt militärhögkvarter och startar en simulering av ett kärnvapenkrig. Datorns artificiella intelligens skiljer emellertid inte på spel och verklighet, och snart inleds en kamp mot klockan för att hindra det autonoma systemet från att avfyra verkliga missiler.

Jag köpte romanen för mina veckopengar på Tempos rea något år efter den kom ut, utan att ha sett filmen. Berättelsen hade en nästan hypnotisk verkan på mig och de kompisar jag lånade ut boken till för att få någon att prata om den med. Vi visste att glansiga

reaböcker av den här sorten aldrig skulle tas upp på lektionerna i svenska, vilket förstås höjde intresset. Under något år gick *Wargames* flera varv i kompiskretsen, bland annat till barn som skolan knappt ansåg vara läskunniga.

Relationen mellan fritids- och skolläsning har debatterats genom svenskämnets historia. Jan Thavenius spårar frågan till 1830-talet, och avslutar själv sin berömda *Klassbildning och folkuppfostran* (1991) med ett framåtriktat: ”Hur bör litteraturläsningen i skolan förhålla sig till elevernas fritidsläsning?” (s. 371). I det fortsatta ställer jag samma fråga med hjälp av begreppet *genre*, som för skolan fått ny aktualitet genom reformen 2011. Där görs begreppet synonymt med ”typer av text”, med helgarderingen att formuleringen omfattar ”allt det som olika definitioner av begreppet genrer kan stå för” (Skolverket, 2011, s. 16). I min analys av *Wargames* och vår skolläsning på åttiotalet försöker jag nyttja just andra möjligheter hos begreppet. Jag vill visa hur det kan användas för att nyansera bilden av fritidsläsningens relation till skolläsningen. Mitt exempel är heller inte så avlägset som man skulle kunna tro: avslutningsvis knyter jag genrefrågan till skoldebatt och läroplaner, och drar paralleller mellan åttiotalet och idag. För skolans och svenskämnets del handlar det nu som då om en katastrofrapporternas tid.

## Unergång, framtid och spirande kärlek

De äldsta genre teorierna är klassifikatoriska. De har antika rötter och dominerar genom litteraturhistorien. I vissa fall, som t.ex. fransk-klassicismen, fungerar genrekriterierna även *preskriptivt*, d.v.s. reglerar hur litterära verk ska utformas (Bergsten & Ellerström, 2004, s. 107–172). Idag används klassifikatoriska genrebegrepp kanske bäst för att avgränsa en större litteraturundersökning. Då vore det t.ex. möjligt med en *paratextuell* genrebestämning av *Wargames*, grundad i omslagstexten:

ÄR DET LEK ELLER ALLVAR?

David Lightman har just lyckats höja sitt biologibetyg. Men inte genom att läsa flitigt – i stället har han med hjälp av sin hemdator tagit sig in i skolans datorsystem och ändrat i registret.

Nu tycker David att han är värd lite avkoppling och söker igenom olika datorsystem på jakt efter de nyaste elektroniska spelen. Plötsligt får han napp, och han och hans flickvän Jennifer börjar spela mot datorn.

David har emellertid fått kontakt med USA:s topphemliga försvarssystem. Spelets namn är globalt kärnvapenkrig och datorn fortsätter att spela trots att David vill sluta. Leken har blivit allvar, och tredje världskriget tycks oundvikligt.

Enda chansen för David och Jennifer är att finna den försvunne konstruktören till dataprogrammet, men de har bara ett dygn på sig, och till slut gäller det sekunder ...

(Wargames, baksidan)

Omslagstexter försöker påverka läsarförväntningar och har ofta kommersiella syften, där genremarkörer fungerar konsumentupplysande. I citatet indikerar den hotande faran, leken som blir allvar och tidspressen en spänningsroman i high-schoolmiljö. Den subgenre som markeras starkast genom exempelvis ”USA:s topphemliga försvarssystem” och ”globalt kärnvapenkrig” är kalla krigetthrillern, men man kan i ”datorn fortsätter trots att David vill sluta” även se en science fictionmarkör, vilket jag återkommer till.

Litterära genrer är emellertid mer än sorteringsfack. De är historiskt och kulturellt bestämda och beror av föränderliga läs- och skrivpraktiker. I modern teori betonas genrer som sociala handlingar, där litterära former, innehåll och läsarter svarar mot behoven i en historisk situation (Miller, 1984; Bavarshi, 2001; Agrell & Nilsson, 2003). Betraktar man kalla krigetthrillern ur detta perspektiv, är det lätt att förstå *Wargames* attraktionskraft.

Vi som växte upp under det tidiga åttiotalet levde precis som generationerna på 50- och 60-talen under hotet om ett fullskaligt kärnvapenkrig. De vuxna pratade om Reagan och Brezhnev–Andropov–Tjernenko, och vi barn var övertygade om att gubbarna i öst och väst hade var sin stor röd knapp som de kunde trycka på – kanske till och med av misstag! – och så skulle allt vara SLUT, precis som för David Lightman i citatet. Den som vuxit upp efter murens och Sovjetunionens fall kan ha svårt att föreställa sig hur utbredd



rädslan var. Ett talande exempel är skriften *Om kriget kommer: Vad du bör veta*, som gjordes av Beredskapsnämnden för psykologiskt försvar och delades ut till svenska hushåll. Så här lät det i versionen från 1983, som också fanns förkortad i telefonkatalogerna 1984–85:

Till Sveriges folk

Sverige vill fred.

Vi i vårt land hoppas att freden i världen skall kunna bevaras och önskar att internationella motsättningar blir lösta på fredlig väg. Vi verkar för detta i Förenta Nationerna och genom andra internationella insatser.

Trots alla strävanden till en fredlig utveckling har motsättningar i världen lett till starkt ökade militära satsningar. Det finns risk för öppna konflikter. Vi måste därför vara beredda att försvara vårt land.

Skulle det bli krig i vår del av världen är risken stor att det blir ett totalt krig. Det måste vi möta med ett totalt försvar. (1983, s. 3.)

Detta följdes sedan av detaljerade instruktioner, bl.a. om hur man skulle agera om Sverige drabbades av kärnvapenattacker eller biologisk eller kemisk krigsföring. Skriften innehöll schematiska översikter om räckvidden på ljusblit, tryckvåg och strålning för atombomber på olika kiloton (s. 15). *Wargames* motiv av ett hotande totalt krig var därför trovärdigt och omedelbart igenkännbart. Det låg *nära* nya läsare på ett annat sätt än vad kalla krigetgenren gör idag, trots att risken för kärnvapenkrig kanske inte är mindre nu. Som jag och mina kompisar läste den, var *Wargames* i många stycken en realistisk roman. Den svarade mot ett behov i vår historiska situation, genom att tematisera och låta oss bearbeta en djupt rotad rädsla för undergången.

Realismen åstadkoms också genom framställningen av igenkännbara miljöer och fenomen. Det gällde inte minst romanens spel- och programmeringssekvenser. Under det tidiga åttioalets hemdatorrevolution lärde sig var och varannan medelklassunge att göra enkla spel i samma programmeringsspråk som huvudpersonen använder ("BASIC", se Bischoff, 1983, s. 28f). I vår hemstad fanns

även en arkadhall, d.v.s. en galleria med videospel som man stoppade enkronor i för att få spela. Videospelen och arkadhallarna var under denna period en naturlig mötesplats för unga, ofta förlagda till köpcentra med annan populärkultur som snabbmat och seriemagasin. I vår arkadhall fanns just spelet *Missile Command* (Atari, 1980), som förgrundas i romanen och som går ut på att försvara städer från nedfallande missiler (s. 51f, 257). Denna ungdomskultur hade långt till den äldre generation som vuxit upp i ett Sverige utan TV. Samma inslag som bidrog till *Wargames* realism svarade därför, som ett drag i ungdomsromangenren, mot behovet att som ung person bli sedd och få sina intressen uppmärksammade i litteraturen. David Lightmans high-scorejagande hackergestalt gav oss en identitet.

Bärande i vår uppfattning av romanens intrig var emellertid ett IT-element som 1983 inte var realistiskt, utan som istället markerade att romanen också kunde läsas som en form av science fiction: försvarsdatorns artificiella intelligens. Idag är möjligheterna inom AI oändligt mycket större än de var för trettio år sedan, men 1983 var detta ett exempel på ett *novum* i romanen, en betydelsefull, ofta teknologisk skillnad mellan romanens verklighet och vår (Suvins, 1979, s. 65–84). Jerry Määttä uppehåller sig bl.a. vid ett *novologiskt* genrebegrepp i sin avhandling *Raketsommar: Science fiction i Sverige 1950–1968* (2006, s. 42). Lite förenklat bygger detta på att science fictionlitteratur genom presentationen av nova söker åstadskomma aspektskiften, d.v.s. förändra läsaressätt att se på sig själva och omvärlden. Detta kallas kognitiv främmandegöring (från Suvins ”cognitive estrangement”, se Määttä, 2006, s. 37ff; Öhman, 2002, s. 161ff). I fallet *Wargames* är det försvarsdatorns autonomi som gör att leken övergår i allvar och det totala kriget nästan bryter ut. Flera sekvenser förstärker effekten av detta *novum*. Exempelvis ställs kalla krigets terrorbalans mot sextiotalets hippierörelse redan efter ett trettiotal rader (Bischoff, 1983, s. 8), och när huvudpersonen hittar professorn som skapat försvarsdatorn, håller denne en föreläsning om utdöda dinosaurier (s. 188ff).

Som svenska elvaåringar visste vi lite om hippierörelsen, men det främmandegörande greppet fungerade ändå. Vi diskuterade i timtal

vad som var möjligt och inte med AI, men in i denna träta smög sig insikten att det är skillnad på kunna och böra, även när det gäller datorer. Detta skulle man kunna kalla ett begynnande aspektskifte, genom vår identifikation med David Lightman också förbunden med hans identitetsförändring vid romanens peripeti (se nedan).

Sekvensen där huvudpersonen möter den dinosaurieintresserade programmeraren professor Falken, sammanfaller med ett annat genresträk i romanen – nämligen kärleksaffären med Jennifer Mack. Hon framställs som en snygg och sportig tjej som gradvis kommer att intressera sig för sin kufige klasskamrat. Till en början gör hon det för att han har makten att hacka skolans betygsdatabas och ge henne högre betyg, men deras relation utvecklas till kärlek. Inte heller detta framstod som helt realistiskt för oss, men för kärleksromanen är övervinnandet av sociala barriärer ett utmärkande drag. Så här skildras David Lightmans och Jennifer Macks förening:

Han smälte samman med henne på marken, och plötsligt hade havet och stjärnorna försvunnit, medan hennes hår och kropp och varma mun utgjorde hela universum.

Ett universum som inte visste något om datorer eller program eller robotar eller bomber ... bara om livet, det underbara. (s. 200)

Scenen, som man kan hävda är romanens peripeti, knyter ihop kalla krigetgenren med science fictiongenren. Den äger rum just när situationen ser mörkast ut. Ungdomarna är övertygade om att de ska dö, och faran för dem genretypiskt samman. David Lightman tänker att ”ingenting av det som hänt honom tidigare i hans liv hade verkat så *riktigt*” (s. 200). Kärleken vägs mot hela världens öde, och det naturliga i kärleksakten kontrasteras mot det artificiella i huvudpersonens datorintresse. Här tvingar den desperata situationen fram en förändring hos David Lightman på det sätt som är typiskt för thriller-genren, men som också knyter an till den kvinnliga hjälten triumf i kärleksromanen, då mannen slutligen erkänner att han älskar henne (Öhman, 2002, s. 43, 58). Romanen slutar småningom också med att försvarsdatorns artificiella intelligens överskrider sin egen programmering och förmänskligas genom livsläxan att vinna inte är allt.

Ska man *klassificera* vår läsning av *Wargames* handlar det om en ungdomsroman som blandar kalla krigetgenren, science fictiongenren och kärleksromanen. Men det är inte poängen. Den *analytiska* användningen visar istället hur romanen svarade mot behov i sin samtid, tematiserade viktiga samhällsfrågor och i ett novologiskt perspektiv försökte få till stånd betydelsefulla aspektskiften – vad som kallas främmandegöring eller ”kulturell omförhandling” (Lundström, Manderstedt & Palo, 2011). Därmed fanns det egentligen starka skäl att ta in romanen i undervisningen. I *Lgr80* sades dels att litteraturläsningen skulle ge ”perspektiv på egna förhållanden och livsfrågor”, dels att den kritiska granskningen av relationen litteratur–elevverklighet också skulle omfatta ”serier och annan massmarknadslitteratur” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 137). Få saker torde 1983 ha tett sig så aktuella att tematisera i litteraturundervisningen som den hotande undergången. Ändå visste vi att *Wargames* hade exakt samma chanser i skolans värld som en småländsk småstad hade vid explosionen av en atombomb på tio kiloton (enligt skisserna i *Om kriget kommer*).

## Kronan, svärdet och korset

Vi gick i femman och hade skolans strängaste och äldsta lärare. Hon försummade ingalunda litteraturen. Hon läste högt med stor inlevelse. På historielektionerna läste hon Carl Grimbergs *Svenska folkets underbara öden* (1913–). När vi betett oss illa läste hon sedelärande berättelser ur *Solglitter* (1940–, en översättning av Arthur Maxwells *Bedtime Stories*). Som ”minnesträning” fick vi lära oss att läsa böner och psalmer utantill, ibland ståendes jämte bänkarna, och på fredagar tände hon ett ljus och läste högt ur Lisa Tetzners *Sotarpojken* (1941). De litteratursamtal jag minns skedde i samband med *Solglitter* och gick ut på att vi skulle förstå och erkänna att något vi gjort varit dumt. Jag tror inte att Kalla kriget eller datorer överhuvud var uppe till diskussion i något ämne.

Vid en första anblick har de här böckerna inte så mycket gemensamt, annat än att de är skrivna på första halvan av 1900-talet. Grimbergs böcker är historiska, *Solglitter* sedelärande, bönerna andaktslitteratur och *Sotarpojken* en spänningsroman. Men detta är

återigen bara ur ett grunt klassifikationsperspektiv. I ett analytiskt genreperspektiv ter sig jämförelsen mer komplicerad, men också mer givande.

Litteraturforskaren Alastair Fowler ser genrer som familjer av läsarter, litterära grepp och stildrag, utan att dessa går igen i alla verk som förknippas med en genre. Istället samverkar genrer så gott som alltid i ett litterärt verk, vilket gör genrebegreppet analytiskt (Fowler 1982, s. 37–53). En fullständig Fowleranalys av min lärares högläsning skulle kräva alltför stort utrymme, men man kan istället undersöka hennes genremässiga selektivitet: Vilken eller vilka genrer betonades i hennes högläsning?

Mitt åttiotal utspelade sig i bibelbältets Småland, där toleransen för kristen religiositet i undervisningen var högre än på många andra ställen i landet. Det var t.ex. helt rimligt att Lina Sandell-Bergs psalm *Blott en dag* (1872) hörde till det första vi lärde oss som sjuåringar. Varje morgon började med att fröken tog ett C på tramporgeln, och så ylade vi igång. Det kristna perspektivet fanns överallt, och därför var det ingen som reagerade på vår innantilläsning av böner på mellanstadiet. Inte ens när vi stod jämte bänkarna och rabblade väcktes någon uppståndelse, för även disciplinen var naturlig. Vi fick till exempel inte räcka upp handen hur som helst, utan skulle sitta raka i ryggen på stolen och räcka upp handen spikrakt upp i luften utan stöd när vi ville något. Till denna dag kan jag höra min lärares röst: ”Unga hus behöver inga stöttor”. Disciplin och kristendom var slutligen parade med nationalism. Den tog sig tog sig naturligtvis uttryck i en överbetoning av Gustav Vasa och Karl XII i historieundervisningen, men också i ett sportintresse. Den mest omedelbara nutidskontakten fick vårt klassrum när det rullades in en radio och vi lyssnade på Stenmarks slalomåk.

Mycket i undervisningen präglades alltså av de konservativa ledorden Kronan, Svärdet och Korset. Litteraturvalet hade inte sin grund i *Lgr80* eller ens i *Lgr69*. Snarare byggde den på en gammal fostrande folkskoletradition. Så här karaktäriseras den av Thavenius:

Fostran och färdighet i nära förening var det traditionella målet, högläsning, inläring utantill och kateketisk utfrågning metoden. Det var främst de folkuppfostrande normerna som även spreds med hjälp av läsundervisningen. (Thavenius 1991, s. 359)

Förmodligen såg min lärare som sin och litteraturläsningens uppgift att fostra en kommande generation svenskar, och därför valde hon litteratur som förutom att uppehålla vårt lyssnarintresse också kunde fungera sedelärande – gärna med kristna förtecken. Hennes selektivitet i förhållande till texternas genresammansättning skulle kunna sägas vara fokuserad på en uppbyggelselitterär genre.

Uppbyggelselitteraturen har djupa historiska rötter och kallas också ”den fromma litteraturen” eller ”andaktslitteratur” (jfr. Hansson, 1991; Kussak, 1982). Genren är emellertid bredare än det religiösa perspektivet. När Kerstin Rydbeck i *Nykter läsning* (1991) skriver om nykterhetsrörelsens litteraturläsning under det tidiga 1900-talet, drar hon en parallell till den fromma litteraturen, och urskiljer tre funktioner hos litteraturen i materialet:

Den första har givits beteckningen den fostrande funktionen, där en fiktions- eller facklitteratur med vissa mer eller mindre explicit uttalade men mycket tydliga moraliska värderingar, t.ex. i fråga om förhållandet till alkohol, skulle bidra till forandet av moraliskt högtstående individer. [...]

Den andra funktionen skulle kunna betecknas den bildande funktionen, med den mycket vida definitionen: litteraturen som ett medel för något slags intellektuell utveckling, själsodling.

En tredje funktion skulle kunna betecknas den underhållande funktionen, d.v.s. litteraturen som ett sätt att ge spänning och förströelse, väcka munterhet och engagemang för stunden. (Rydbeck, 1991, s. 37)

Följer man Rydbecks funktioner, ser man hur huvudpersonerna i min lärares läsning på olika sätt är förebildliga eller avskräckande. Gustav Vasa lyckas genom sin och andras rådhighet undkomma knektarna i ”Dalasagan om flyktingens färd” (Grimberg, 1959, s. 8–25). Barnen i *Solglitter* agerar enligt kristen moral, eller också inser de sina fel och bättrar sig, varefter de förlåts. I Tetzners *Sotarpojken*, där trettonåringen Giorgio för familjens skull tvingas lämna hembyn och slita ont i Milano, betonas den tårfulla återföreningen med farmodern:

De omfamnade varandra åter.

– Nå, gjorde jag inte rätt när jag sa åt dej att gå den där gången, Giorgio!  
sade hon och skakade honom med sina tunna armar.

– Sa du åt honom att gå? frågade modern.

Även fadern var förvånad.

– Ja, just jag. Han ville nämligen inte gå. Han ville vara hos dej Anna, men  
då sa jag åt honom: Om du är en riktig pojke och inte någon feg  
stackare, så går du. Nå, frågade hon ännu en gång, så svara då pojke.  
Gjorde jag inte rätt?

– Jo, du gjorde rätt farmor, svarade Giorgio. Jag har alltid tänkt på dina ord.  
(s. 458)

Som min lärare läste den här passagen utgör den ett typexempel på den fostrande funktionen och det förebildliga exemplet, där Giorgio tack vare sitt mod och sin härdighet överlever och reser sig och sin familj ur en eländig situation (han blir till sist skollärare). Hela klassen grät floder, för i uppbyggelsegenren är läsningen ofta förknippad med starka känslor, timade så att belöningen (här alltså återföreningen) för det rättrådiga beteendet fungerar som en sorts katharsis.

Men jämte det fostrande finns också de andra två funktionerna. Med undantag av *Solglitter* hade det mesta min lärare läste någon historisk koppling, vilket förutsattes ha ett om inte själsodlande så åtminstone allmänbildande (och kanske nationalistiskt) värde. Innantilläsningen av psalmer och böner ansågs likaså vara allmänbildande, men också god träning av minnet och nyttigt för självförtroendet. Det senare var ett uttryckligt mål i undervisningen. Vi uppmanades att använda kulspeppenna vid diktamen, för det fostrade till säkerhet att inte kunna suddas. Vi fick alltid frågan efter ett prov i matematik, vem som tordes lova att man hade alla rätt redan innan provet var rättat. De fostrande och bildande funktionerna i litteraturläsningen var på så vis infogade i undervisningens större helhet. Den underhållande funktionen, slutligen, var starkast

i läsningen av Tetzner och Grimberg. Om vi satt på helpänn när *Solglitter* lästes, berodde det mest på dåligt samvete.

Den uppbyggelselitterära genren fungerade i min lärares högläsning som ett sammanfogande kitt, trots att genrens enskilda stildrag inte går igen i alla titlarna. Genom genreanalysen går det också att komplettera den konservativa idégrunden för undervisningen, och visa hur den – i samklang med Thavenius fostrande folkskoletradition – var förenad med läsararter som under det tidiga nittonhundratalet återfanns i arbetar- och nykterhetsrörelserna.

Så här långt i analysen ter sig Kalla kriget mycket avlägset, men det är inte helt sant. I ett genreperspektiv finns också intressanta *likheter* mellan fritidens och skolans läsning. Såväl uppbyggelseliteratur som science fiction och thrillers tillhör nämligen populärlitteraturen, om än under olika tidsepoker. Nykterhets- och arbetarrörelsens läsecirklar positionerade sig mot borgerlighetens bildade läsning, och *Wargames* har genom greppen från kalla krigetgenren en förankring i den spänningslitterära genren på liknande sätt som t.ex. *Sotarpojken* har. Man kan därför inte säga att det rör sig om väsensskild litteratur, eller beskriva det som en spänning mellan högt och lågt.

I min analys av fritids- och skolläsningen figurerar också genrer med påtagliga *didaktiska* drag. Science fictionaspekten av *Wargames* syftar ju med Suvin och Määttä till att förändra läsarens sätt att se på sin omvärld och egna identitet. Idealt handlar den kognitiva främmandegöringen om en omvälvande perspektivförändring. Men detta, kan man hävda, är också just vad uppbyggelselitteraturen syftar till. Det kan handla om en pånyttfödelse där man lämnar sitt syndfulla jag och blir kristen, eller om att inse alkoholens skadlighet. I min lärares högläsning handlade det om att omfatta en konservativ allmänmoral med nationalistiska och kristna förtecken. Uppbyggelselitteraturen hör hemma i ett omvändelseparadigm (jfr. Kussak 1982, s. 109ff). Den genremässiga skillnaden när det gäller litteraturens didaktiska funktion, ligger här inte i slutmålet – David Lightman genomgår ju en form av omvändelse. Däremot skiljer sig genrererna när det gäller hur målen ska uppnås. Kognitiv främmandegöring åstadkoms genom chockverkan, där läsaren i mötet med det



främmande framtida ska se den egna verkligheten i kontrasterande blyxtbelysning. Uppbyggelselitteraturen och min lärares högläsning är mer en fråga om långsam inövning i en särskild habitus.

Med detta i åtanke talar inte bara läroplanen utan också gemensamma beröringspunkter mellan fritids- och skolläsningen för att min lärare hade kunnat ta in *Wargames* i undervisningen. Det går också att dra paralleller mellan kalla krigetgenrens hotande atomundergång och uppbyggelsegenrens moraliska undergång, och om inte annat kunde man läst *Wargames* på ett uppbyggligt sätt. David Lightmans lagbrott kan å ena sidan ses som avskräckande exempel, som också bestraffas genom att han tas av FBI (s. 127). Hans ansvarstagande, där han bekänner vad han gjort och gör allt för att ställa det tillrätta, kan å andra sidan ses som förebildligt. De olika former av insikter som läsaren i min åttiotalskontext förbereds på, som vådan av teknik, betydelsen av kärlek, fruktlösheten i att alltid söka vinna, är till sina former just den typ av budskapsformuleringar som uppbyggelselitteraturens läsarter syftar till att diskutera (Rydbeck, s. 34).

## Katastrofrapporternas tid

Det som spärrade vägen för *Wargames* var självklart någonting större än den enskilde lärarens litteraturval. Min skola grundlades på 50-talet men byggdes ut kraftigt tillsammans med stadsdelen på tidigt 60-tal. De flesta äldre lärare i kollegiet hade antagligen varit där sedan dess. Detsamma gällde inredning och utrustning. Toaletterna på skolan hade samma träsisar som när den byggdes. Rullbanden från Pogo Pedagog var de samma, liksom planscher och kartor. Vi hade inga kassetbandspelare, utan Tandbergspelare för ljudband på rullar. Det var därför naturligt att även litteratur och läsarter hämtades från samma genrer som tidigare. Skolan som institution utgjorde i de avseenden jag beskrivit här en slutna miljö, mycket tydligt avgränsad från Tempos bokrea. Tveklöst ville min lärare vårt bästa, men med något år kvar till pensionen var det nog inte helt lätt att ta nya tag. I en del avseenden gick vi i skolan på 50-talet, trots att vi var födda 1973.

Min skildring utspelar sig i en turbulent tid för skolans svenskämne. Efter *Svenskämnets kris* (Brodow m. fl., 1976) gick diskussionsvågorna höga i *Svenskläraren* (se Malmgren, 1999, s. 90-119), och Lgr80 föregicks av tuffa debatter. Det kom också oroande forskningsresultat om läsförmågan hos skolelever (Grogarn, 1979). Så här säger Karin Dahl i sin skildring av svenskämnets historia i grundskolan:

Under hela 80-talet pågick hårda, för lärarna uppslitande strider om läsinläringen. Gradvis vann dock de språkteoretiska perspektiven mark och i takt därmed kom barnens språkutveckling och kunskapslust i fokus. Lärarnas lyhörighet inför barnens skiftande intressen och behov togs i anspråk och expertvalet av metoder kom i skymundan. (Dahl, 1999, s. 66.)

I striden stod den dominerande färdighetsträningen och upplevelseläsningen mot ett erfarenhetspedagogiskt förhållningssätt med sin grund i nyare forskning. För en lärare som tillbringat nära hälften av yrkeslivet i folkskolan framstod antagligen inget av alternativen som särskilt attraktivt. 60-talets tyngdpunkt i grundskolan på mer tekniska läsövningar kunde i jämförelse med folkskolans innehållsbetoning te sig lättviktig, i synnerhet när det gäller möjligheterna till fostran, samtidigt som sjuttioalets moderna pedagogik ännu kunde te sig främmande och lös i konturerna för de lärare som kom i kontakt med den (Dahl, 1999, s. 43, 59). Kanske präglades min lärares undervisning inte bara av selektivitet i förhållande till litteraturens genremässiga drag. Hon var – medvetet eller undermedvetet – också *relativ* i sitt förhållande till läsarter som lyftes fram i läroplanerna, i bemärkelsen att hon skapade en sorts motkultur i sitt klassrum.

Den här perioden i svenskämnets historia har många likheter med situationen idag. Katastrofrapporterna duggar tätt, och vad svenskämnet anbelangar står striden återigen mellan en erfarenhetspedagogik som skälls för att vara flummig och ett mer form- och stofforienterat perspektiv med kompetens som sitt primära kunskapsbegrepp. Så här formulera sig exempelvis Liviu Lutas i debatten om litteraturdidaktik i skolan i *Tidskrift för litteraturvetenskap*:

Man [svensk litteraturdidaktik] har framför allt kritiserat formalisterna för att de reducerar texten till dess immanenta egenskaper och för att de därmed ignorerar två viktiga aspekter: den subjektiva läsoplevelsen och den externa kontexten. Allt fler forskare börjar koppla samman dessa idéers slagkraft i styrdokumentet med den ofta konstaterade låga litterära kompetensen hos svenska elever. (Lutas, 2011, s. 132.)

I citatet skylls resultaten i kompetensmätningar på vad Lutas uppfattar som erfarenhetspedagogiska idéer och på att man underlåtit att beakta formella aspekter av litteratur. Samma resonemang användes på tidigt åttital, trots att formperspektiven då hade en väsentligt starkare ställning än den progressiva pedagogiken. När det gäller situationen på 2000-talet visar Skolverkets sammanställning av svensk forskning 1997–2007, att det fortfarande var isolerad färdighetsträning som dominerade i grundskolan under denna period (Skolverket 2007). Det är därför inte helt lätt att avgöra vart Lutas kritik bör riktas, särskilt som Lutas egna undervisningsexperiment, där formperspektiven används ”kritiskt och reflekterande”, inte framstår som otänkbara inom ett erfarenhetspedagogiskt ramverk (jfr. t.ex. Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004).

Lutas är inte ensam om sin argumentation. Pär-Yngve Andersson antar en liknande position (2010), och båda har stöd i Örjan Torells internationella undersökning av litterär kompetens hos lärarstudenter (2002). Precis som några av erfarenhetspedagogikens debattörer från Pedagogiska Gruppen är Torell en av de skribenter som var engagerad i skoldebatten redan på sjuttioalet, med ungefär samma argument (se citatet hos Dahl, 1999, s. 59). Kanske är debatten en del av svenskämnetns identitet, och den nära förestående undergången mest att betrakta som ett normaltillstånd.

Skolans förhållande till nya styrdokument präglas på gott och ont av försiktighet eller till och med motstånd, men det är inte bara debatten ovan som går igen. Det planeras också en ny filmatisering av *Wargames*. Kommer det också en ny roman baserad på ett nytt manus, och vilket utrymme ges denna gång för att hantera fritidsläsningen av en sådan roman? I kritiken av det nya svenskämnet anføres bl.a. att den återinförda tyngdpunkten på formegenskaper hos kanoniserad litteratur, riskerar att försvåra en undervisning som

tar upp elevernas behov att prata om just den typ av förhoppningar, rädslor och frågor som låg till grund för min och mina kompisars läsning av den första *Wargames*:

Det är därför inte förvånande, menar vi, att momentet analys i en kursplan som önskar tydlighet i högre grad handlar om textens formella egenskaper och att genreliknande kategoriseringar, exempelvis rim, sånger, sagor och dramatik, får ett väsentligt utrymme i kursplanen, medan en analys som innebär skiftande intentioner, kulturell omförhandling och dialogisk diskursanalys lyser med sin frånvaro. (Lundström, Manderstedt & Palo, 2011, s. 14.)

I citatet pekas på att de ökade tydlighetskraven, i sig en följd av OECD-ländernas policy där kompetens, kundtränkande och måloppfyllelse dominerar, gjort att man fokuserar på enkelt mätbara kunskaper. Och dit räknar man bland annat genre.

Jag tror att kritiken har rätt i att styrdokumentens skrivningar grundar sig i ett tämligen simplistiskt genrebegrepp och syftar till en undervisning där man lär sig känna igen och reproducera formegenskaper i litteraturen, både i läsning och i skrivande. Men som jag visat behöver begreppet inte vara så begränsat. Taget på större allvar kan det användas för att beakta såväl kontext- som läsarspektiv och därigenom nyansera bilden av fritidsläsningens relation till skolläsningen. Oavsett om detta framstår som en främmande möjlighet eller en uppbygglig påminnelse, kan det i ett perpetuellt kristillstånd kanske stärka svensklärares psykologiska försvar.

## Referenser

- Agrell, B. & Nilsson, I. (red.) (2003). *Genrer och genreproblem: Teoretiska och historiska perspektiv*. Göteborg: Daidalos.
- Andersson, P.-Y. (2010). Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte? *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3-4, 91-106.
- Atari (1980). *Missile Command*.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bawarshi, A. (2001). The Ecology of Genre. I C. R. Weisser, & S. I. Dobrin (Eds.). *Ecomposition: Theoretical and Pedagogical Approaches* (s. 69-80). New York: State University of New York Press.

- Bergsten, S. & Elleström, L. (2004). *Litteraturhistoriens grundbegrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Beredskapsnämnden för psykologiskt försvar (1983). *Om kriget kommer: Vad du bör veta*. Stockholm: Beredskapsnämnden för psykologiskt försvar.
- Bischoff, D. (1983). *Wargames: En roman*. Stockholm: Forum.
- Brodow, B. (red.) (1976). *Svenskännets kris*. Lund: Liber Läromedel.
- Dahl, K. (1999). Från färdighetsträning till språkutveckling. I Thavenius, J. (red.). *Svenskännets historia* (ss. 35–89). Lund: Studentlitteratur.
- Fowler, A. (1982). *Kinds of Literature: An Introduction to the Theory of Genres and Modes*. Oxford: Clarendon Press.
- Grimberg, C. (1926/1959). *Svenska folkets underbara öden. Del II: 1521–1611*. Stockholm: Norstedt.
- Grogarn, M. (1979). *Dålig läsning: Bakgrund, läsförmåga och läsintresse hos elever på Fo- och Vé-linjerna i gymnasieskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hansson, S. (1991). *Ett språk för själen: Litterära former i den svenska andaktslitteraturen 1650–1720*. Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Kussak, Å. (1982). *Författaren som predikant: Ett frikyrkosamfunds litterära verksamhet 1910–1939*. Stockholm: Gummessons.
- Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i *Lgr11* och en konsekvens för svensk lärarutbildningen. *Utbildning och Demokrati*, 20(2), 7–26.
- Lutas, L. (2011). ”Paradoxalt berättande” i litteraturundervisning på gymnasiet. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3–4, 131–144.
- Malmgren, G. (1999). Svenskännets identitetskriser – moderniseringar och motstånd. I J. Thavenius (red.). *Svenskännets historia* (ss. 90–118). Lund: Studentlitteratur.
- Maxwell, A. S. (1940–). *Solglitter: Roligt och lärorikt för flickor och pojkar*. Stockholm: Skandinaviska bokförlaget.
- Miller, C. R. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151–167.
- Määttä, J. (2006). *Raketssommar: Science fiction i Sverige 1950–1968*. Stockholm: Ellerströms.
- Rydbeck, K. (1995). *Nykter läsning: Den svenska godtemplarrörelsen och litteraturen 1896–1925*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Sandell-Berg, L. (1872). *Blott en dag*.
- Skolverket (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1997–2007*. Stockholm.
- Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm.

- Skolöverstyrelsen (1980). *Lgr80: Läroplan för grundskolan*. Stockholm.
- Suvin, D. (1979). *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre*. New Haven: Yale University Press.
- Tetzner, L. (1941/1991). *Sotarpojken*. Stockholm: Tidens förlag.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran: Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Torell, Ö. (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*.  
Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan.
- Öhman, A. (2002). *Populärlitteratur: De populära genrernas estetik och historia*.  
Lund: Studentlitteratur.

---

***Christian Mebrstam***

är lektor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning på Högskolan Väst. Han disputerade på en textteoretisk och litteraturdidaktisk avhandling 2009. Sedan dess har han ägnat sig åt forskning om populärkultur och litteraritet i lärandekontexter.

# Tre steg till läsningens medborgarkörkort

*Mats Myrberg*

## Läsningens medborgarkörkort

1994–1998 deltog Sverige i två internationella jämförande studier av ungdomars och vuxnas läs-, skriv och räkneförmåga. IALS94 ("International Adult Literacy Survey") var den första i en rad av internationella surveyundersökningar där vuxnas förmågor i olika länder jämförs (OECD 1995, 1997, 2000, 2011; Myrberg, 1998, 2000). Resultaten från 1990-talets internationella jämförelser av vuxnas läs-, skriv- och räkneförmåga visade en mycket positiv bild för Sveriges del. I 1994 års studie kom inget av de övriga elva deltagande länderna i närheten av de svenska resultaten. Andelen vuxna svenskar som presterade på de högsta förmågenivåerna låg tolv till tjugo procentenheter över de övriga länderna. Sverige hade också den lägsta andelen som stannade på den lägsta förmågenivån. Dessa resultat togs i den efterföljande debatten som ett tecken på att den svenska skolan hade motsvarande höga kvaliteter. Detta glada budskap kom att överskugga alla försök till nyanseringar och faktagrundade tolkningar. En närmare analys visade relativt små skillnader mellan länder vad gäller resultaten i gymnasieåldrarna (16–19 år). Sveriges försprång hänförde sig i stället till 45+-generationen. En rad faktorer särskiljer Sverige från övriga länder när det gäller denna åldersgrupp. Deltagande i vuxenutbildning, tidningsläsning, hög andel sysselsatta i tjänsteyrken och hög kvinnlig förvärvsfrekvens är några av de faktorer som medverkat till Sveriges goda resultat. Man kan notera att de analyser som påvisat grundskolereformens positiva effekter på svenska ungdomars och vuxnas läsförmåga (Grundin 1977) avsåg generationerna födda på 1940- och 1950-talen (dvs. 45+-generationerna i IALS94). Det finns alltså inte fog att hänföra de goda IALS-resultaten 1994 till 1990-talets svenska skolsystem.

Sverige hade alltså en lägre andel än samtliga övriga deltagande länder som presterade på den lägsta läsförmågenivån (7,5 procent av samtliga, 4 procent av åldersgruppen under 25 år). Detta positiva budskap kom att överskugga det faktum att 7,5 procent av sex miljoner svenskar 16-65 år utgör 450 000 vuxna. Nära en halv miljon vuxna svenskar har alltså en mycket begränsad läs- och skrivförmåga. Förmågenivå 1 i IALS betecknas som "poor skills". Det ställs inte ens krav på att man skall kunna besvara uppgifterna skriftligt med egna ord för att klara uppgifter på denna nivå. På nivå 2 rör det sig om längre texter eller grafiska dokument där den information som behövs för att klara uppgiften återfinns. Uppgifterna måste besvaras skriftligt, men svaret återfinns ordagrant eller nästintill ordagrant i texten. Det räcker alltså att skriva av. Nivå 3 är den nivå som betecknas "medborgarkörkortet" ("citizenship of reading"). Man kan jämföra med kursplanekraven i svenska för betyget "C" i år 9 i grundskolan: "... utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor tolka och föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om budskap som är tydligt framträdande och budskap som kan läsas mellan raderna i olika verk." Här är det inte tillräckligt eller ens möjligt med avskrift. Läsaren måste skapa en egen "hypertext" (Kintsch 1994) som utnyttjas för att stämma av hypoteser om textens innebörd. Det kan t.ex. röra sig om vardagliga nyhetsartiklar om aktuella händelser i dagstidningar där "nyheten" måste stämmas av mot vad man redan vet i saken. Vi befinner oss nu ett steg över kunskapsmålen i folkskolan, där det förutsattes att eleven skulle kunna ge "rätt svar" på lärarens eller lärobokens frågor (dvs. nivå 2 i IALS). Drygt en tredjedel av de vuxna deltagarna i Sverige klarade också uppgifter på nivå 4 eller 5 i IALS-skalan. Här kan man inte längre förutsätta en välmenande upphovsman bakom texten, antingen det rör sig om komplicerade myndighetsdokument eller reklamtexter som kräver att man söker originaldokument för att verifiera eller falsifiera vad som sägs i den till synes enkla reklamtexten. Samtidigt som Sverige alltså har en större andel på denna nivå än något av de andra länderna som deltog i studien kan man konstatera att det är denna sorts texter som ökar i omfattning i dagens textlandskap, inte minst i form av texter på internet. "Medbor-



garkörkortet” som det formuleras i IALS, av UNESCO och OECD är inte längre tillräckligt för att möta vardagskraven på läsförmåga.

Sammanfattningsvis kan man alltså säga att den svenska läs-, skriv- och räkneförmågan som den mättes i IALS och liknande vuxenstudier är mycket god i internationell jämförelse, men ändå otillräcklig om man ser till medborgarkraven. Än mer komplicerat blir det då man jämför IALS-resultaten för den yngsta åldersgruppen (dvs. 16-19 år) med PISA (dvs. 15-åringar). Nu avser IALS-resultaten för de yngsta en åldersgrupp som gick ut gymnasieskolan i början av 1990-talet, medan de första PISA-studierna avser ungdomskullar som gick ut gymnasieskolan tio år senare. Den positiva bilden från IALS jämfört med den dystra bilden från PISA (Skolverket, 2010) ger upphov till en rad frågor. Har skolresultaten när det gäller läs-, skriv- och räkneförmåga försämrats så drastiskt sedan början av 1990-talet? Mäter IALS och PISA olika förmågor? Är undervisningen i svenska i skolan inte relevant för vuxenlivets krav? Till viss del kan den pågående PIAAC-studien (”Project for the Assessment of Adult Competencies”, OECD, 2012) bidra till att ge svar på dessa frågor. PIAAC avser samma åldersgrupper som IALS, genomförs i ett trettio-tal länder (de flesta som deltog i IALS på 1990-talet, däribland Sverige), och innehåller ett urval av de uppgifter som användes i IALS på 1990-talet. De internationella PIAAC-resultaten presenteras i oktober 2013, en dryg månad innan resultaten från PISA 2012 offentliggörs. Oavsett vilka svar jämförelser över tid och mellan studier ger kvarstår ändå frågan vilka de pedagogiska implikationerna av dessa gigantiska tvärsnittsstudier är. PISA och IALS ger ingen vägledning när det gäller underliggande förmågor eller pedagogiska strategier som lett fram till resultaten. Här måste vi utgå från forskning som beskriver hur läsförmågan och dess underliggande komponenter utvecklas över hela barn- och ungdomstiden. I denna artikel beskrivs denna utveckling som ”tre steg på väg mot läsningens medborgarkörkort”. Om det första steget, ”utveckling av läsningens talspråksplattform under förskoleåren” misslyckas får det negativa konsekvenser för läs- och skrivinläringen (Lundberg et al., 1988). Om läs- och skrivinläringen misslyckas i ”kodknäckarfasen” de första åren i skolan får det negativa konsekvenser under

resten av skoltiden (Fouganthine, 2012). Om läskompetensen utvecklas under skoltiden men sedan inte tillvaratas i daglig läsning av utmanande texter kommer den att regrediera (Elbro, 1990). Liksom i fridrottsgrenen trestegshopp drabbar ett misslyckat förstasteg även steg två och tre. Innan denna trestegsmodell utvecklas behövs dock en exkurs om begreppet ”literacy” och debatten kring dess uttolkning.

### **Efterlysning: kulturbias**

Liksom internationella kunskapsmätningar för barn och ungdomar blivit föremål för kritik i grundläggande avseenden har också IALS och närbesläktade studier bland vuxna blivit föremål för motsvarande kritik. Hamilton och Barton (2000) menar att det inte är möjligt att jämföra kulturbundna företeelser som ”literacy” mellan länder. Strävan att åstadkomma ett instrument som mäter över språkgränser, kulturer och länder ”throws the baby of literacy out with the bath water of culture.” (op cit., sid. 382). EU tog mot bakgrund av denna debatt initiativ till en metodprövande studie i ett antal länder som tidigare deltagit i IALS med varierande resultat (ONS, 2000). Frankrike, Sverige, UK och Portugal genomförde en upprepade studie bland ett urval av deltagarna 1994–1996. För Sveriges del deltog 750 av de ursprungliga drygt 3000 deltagarna i studien. Ett centralt syfte var att pröva om det finns kulturspecifika drag i de deltagande länderna som försvårar jämförelser eller till och med gör dem omöjliga. Ett sådant fenomen utgör i statistiska sammanhang systematisk bias, eller i debatten kring IALS-resultaten kulturbias. Den nya studien kunde dock inte påvisa någon kulturbias som del av förklaringen till resultaten i 1994–96 år studie. Tvärtom visade den tekniska rapporten att literacyskalorna i IALS fungerade väl (Kalton et al., 1998). De tolkningsproblem man identifierade hänförde sig till traditionella statistiska urvalsfel. Den tekniska rapporten manade därför till försiktighet i jämförelser av rangordningen mellan länder, och rekommenderade i stället studier av sambandsmönster som gäller över flera länder. I samtliga deltagande länder i studierna som genomfördes 1994–98 kunde man se att den mätta förmågan som vi här kallar literacy var tydligt kopplad till social och

utbildningsmässig bakgrund, samt till inkomst och arbetskraftsdeltagande. För de olika IALS-länderna kunde man t.ex. konstatera stora skillnader i arbetslöshet mellan vuxna på olika literacy-nivåer (tabell 1). I Sverige var nära tolv procent av de som presterar på nivå 1 arbetslösa vid mättillfället, medan andelen arbetslösa bland dem som presterade på nivå 3 eller högre var drygt fem procent.

Tabell 1. Andel arbetslösa (%) på olika literacy-nivåer (dokumentskalan, IALS94)

	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4/5
Kanada	13.1	9.3	5.6	5.3
Tyskland	14.0	8.6	4.6	5.4
Holland	7.0	4.3	4.6	2.3
Polen	10.2	10.8	8.9	5.9
Sverige	11.8	7.5	5.5	5.2
Schweiz (fransktalande)	4.3	3.7	3.6	4.9
Schweiz (tysktalande)	4.3	2.0	2.4	2.7
USA	6.2	3.9	3.0	2.6

IALS genomfördes i ett begränsat antal länder i västvärlden med syfte att ställa dessa samhällens krav mot befolkningens förmågor. Traditionella studier av literacy/illiteracy i utvecklingsländer som UNESCO genomfört de senaste femtio åren har haft fokus på grundläggande färdigheter. Kan du skriva ditt namn och formulera ett kort påstående om dig själv räknas du in bland världens ”literates”. IALS skiljer sig i flera avseenden från denna ansats. UNESCO:s kriterium är inte relevant för att mäta kraven på läs- och skrivförmåga i utvecklade ekonomier. I IALS ses vidare ”literacy” som ett kontinuum i stället för en dikotomi. Literacyskalorna i IALS har också en teoretisk grund där den manifesta förmågan relateras till underliggande dimensioner som avser såväl textens svårighetsgrad som läsarens kognitiva kapacitet (Kirsch & Mosenthal, 1990). I debatten kring kulturbias i literacy-mätningar har man också hävdat att IALS-modellen inte är relevant i ”orala kulturer”. UNESCO har mot denna bakgrund tagit initiativ till ett utvecklingspro-

jekt, LAMP ("Literacy Assessment and Monitoring Programme", UNESCO 2009) där IALS-ansatsen på försök använts i fem utvecklingsländer (Jordanien/Palestinska självstyrande områdena, Kenya, Nigeria, Mongoliet och Marocko).

### Trestegsmodellen för läsutveckling 0 – 15 år

Spridningen i literacy i den yngsta åldersgruppen i Sverige (16–19 år) i IALS94 är den minsta bland samtliga åldersgrupper i studien. Färre återfinns såväl bland de bästa läsarna som bland de sämsta. Gruppen 20–25 år har däremot mycket större spridning i förmåga, särskilt när det gäller andelen högpresterande (Myrberg, 1998) jämfört med 16–19-åringarna. Detta kan relateras till två pedagogiskt vägledande slutsatser av IALS-studien: "literacy is a fresh commodity" och "literacy is demand driven". 20–25-åringarna återfinns i vitt skilda kravmiljöer när det gäller literacy. Lindell (1981) konstaterade i en studie för 1978 års gymnasieutredning ett motsvarande fenomen kopplat till ettårssvenskan i de gymnasiala yrkesutbildningarna. När man mätte läsförståelse i årskurs 2, dvs. ett år efter avslutade svenskstudier, låg förmågan lägre än den gjort i årskurs 1. Samtidigt kan man redan i de tidiga skolåren predicera läsförmågan i vuxen ålder (Fouganthine, 2012). En internationell studie som hör till de mest citerade bland läsforskare (Stanovich, 1986) myntade uttrycket "The Matthew effect" för att beskriva utvecklingen av läsförmåga från skolstart till sena tonåren. Medan de som låg sämst till vid skolstart planade ut i sin utveckling redan i mellanstadieåldrarna fortsatte de som låg bäst till vid skolstart sin utveckling genom hela skoltiden. De utvecklade inte bara sin läsförståelse och sitt ordförråd. De utvecklade också sin förmåga att med flyt läsa svårare och svårare texter. Läsvanor, framför allt på fritiden skilde sig dramatiskt mellan de två grupperna. En tidig motsvarighet till Matteuseffekten kan man konstatera även i ordförrädsutveckling under förskoleåren (Marulis & Neuman, 2010). Barn som växer upp i kulturellt och ekonomiskt missgynnade miljöer tappar i utvecklingstakt jämfört med barn som är gynnade i dessa avseenden. Ordförrädsutveckling under förskoleåren har sedan en tydlig koppling till senare utveckling av läsförståelse. Barnfattigdomen har sin motsvarighet också i språkligt avseende.

Tyvärr har vi inte i Sverige ett uppföljningssystem som gör det möjligt att följa barns och ungdomars språkliga utveckling under hela trestegsförloppet. Språkutvecklingsbedömningar under förskoleåren görs inte på nationell nivå. I landstingens regi genomförs regelmässigt medicinska utvecklingsbedömningar med syfte att identifiera hälsorisker (t.ex. ”fyraårskontrollen” där också språkutveckling ingår). Många förskolor använder ambitiösa språkutvecklingsscheman som till exempel ”TRAS” (”Tidig Registrering av Språkutveckling”, eller i det norska originalet ”... Tidig Registrering Av Språkvanser”). Dessa har dock kritiserats med det något svår-förståeliga argumentet att förskolans läroplan inte tillåter individuella bedömningar av kunskaper och förmågor. För grundskolans del finns däremot ett utvecklat system för att bedöma läsutveckling på nationell nivå. Förutom nationella prov deltar Sverige också regelbundet i de internationella studierna PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) som i Sverige genomförs i årskurs 4 i grundskolan och PISA (Programme for International Student Assessment) som avser femtonåringar. Här finns två internationella jämförelsepunkter för svenska grundskoleelevers läsförståelse. 2006 genomfördes båda studierna samma år, med Sverige på den övre prestandshalvan i båda studierna. Sambandet mellan läsförståel- serresultat på ländernivå i PIRLS och PISA är högt. Avvikelser förekommer dock, i de flesta fall så att prestationerna för de yngre är bättre än prestationerna för de äldre (se figur 1 nedan). Detta gäller även för Sveriges del. En rimlig tolkning av detta mönster är att läs- och skrivpedagogiken fungerar bättre för de yngre än för de äldre eleverna. Den nationella rapporten från PIRLS 2001 (Rosén et al, 2005) visar också på ett mönster med avtagande läspedagogiska insatser från årskurs 3 till årskurs 4 i den svenska grundskolan. Vi har tyvärr ingen bild av hur det fortsatta förloppet ser ut genom de högre årskurserna i grundskolan och gymnasieskolan.

Ett idealiskt system för pedagogisk uppföljning av språk-, läs- och skrivutveckling bygger på den erfarna och kunniga lärarens kontinuerliga bedömningar i undervisningssituationen. Vi har dock inte tillräckligt med duktiga läs- och skrivpedagoger i Sverige för att klara en sådan uppgift. Läs- och skrivpedagogiken har tvärtom fått

maka åt sig i svensk lärarutbildning sedan lågstadielärarutbildningen utvecklades på 1990-talet (Myrberg 2005). En uppnåelig kravnivå för ett pedagogiskt vägledande uppföljningssystem är att vi gör nationella urvalsstudier enligt panelmodellen (dvs. samma elever följs över två eller tre mättillfällen) i förskolan (t.ex. för 4-åringar), i förskoleklassen för 6-åringar, efter det grundläggande stadiet i de lägre årskurserna i grundskolan (t. ex vårterminen i årskurs 2), på mellanstadiet (t. ex vårterminen i årskurs 6), mot slutet av grundskoletiden (t. ex vårterminen i årskurs 8), och i sista årskursen i gymnasiet.

PISA:	++	+	-	--
PIRLS:				
++	Hong-Kong Kanada Nederländerna	Sverige Tyskland Belgien	Polen Ungern Italien	Ryssland
+	Nya Zeeland	Danmark UK	Lettland Frankrike Norge Slovakien	Bulgarien
-		Slovenien	Island	Spanien Rumänien
--			Israel	(...)

Fig. 1. Läsförståelse hos 15-åringar (PISA) jämfört med 10-åringar (PIRLS) 2006. Resultaten avser länder som deltog i båda studierna

## Steg 1 – ”Talspråksplattformen”

De första stegen i uppföljningssystemet syftar till att ge en allsidig belysning av barns språkliga utveckling under förskoleåren fram till och med förskoleklassen. Vi kallar denna del av systemet för ”Talspråksplattformen”. Internationella jämförande studier av läs- och skrivinlärning tyder inte på att tidigare skolstart ger fördelar för fortsatt läs- och skrivutveckling (Aro & Wimmer, 2003). I stället har forskning om språkutveckling under förskoleåren visat på betydelsen av en välutvecklad talspråklig förmåga för fortsatt läs- och skrivutveckling. Ett avgörande bidrag till forskningen om läs- och skrivinlärning togs tidigt på 1970-talet när man vid Haskins-laboratorierna i USA fäste uppmärksamheten på sambandet mellan fonologisk medvetenhet och framgång i läs- och skrivinlärning. Fortsatt forskning fram till 2000-talet har stärkt bilden av den fonologiska medvetenhetens betydelse för läs- och skrivinlärning (Melby-Lervåg, 2011). I Norden har Heikki Lyytinens forskargrupp visat att utvecklingen av fonologisk representation under de första levnadsåren har koppling till en rad indikatorer på senare läs- och skrivutveckling (Guttorm, 2010). Lundbergs m fl. (1988) banbrytande pedagogiska insatser med ”Bornholmsmodellen” bygger på grundforskning om fonologisk medvetenhet.

Fonologisk förmåga är emellertid bara en av de olika språkliga förmågor som har koppling till läs- och skrivutveckling. Ordförrådsutveckling under förskoleåren har sedan 1990-talet varit föremål för en rad studier med förgrundsfigurer som Catherine Snow, Anne Fernald, Todd Hart och Betty Risley. Här har dock inte grundforskningen fått samma pedagogiska genomslag som när det gäller fonologisk förmåga. Än mindre tydliga avtryck i praktisk pedagogik har grundforskning om social kognition och dess utveckling hos små barn (Frith, 2003) fått, trots de implikationer för tidig utveckling av pragmatisk förmåga den har. Striden mellan språkutvecklingsnativister och språkutvecklingsekologer på 1960-talet, med Skinner och Chomsky som förgrundsfigurer rörde framför allt tesen att en universell grammatisk språkutvecklingsmekanism låg under barns språkutveckling. Grammatik har märkligt nog sedan dess varit mindre uppmärksammas. Kopplingen mellan grammatisk utveckling och utveckling av minnesfunktioner är ett pedagogiskt vägledande

forskningsspår (Corballis, 2011).

Medan fonologisk förmåga har betydelse för läsutveckling i de delar som handlar om ordavkodning är ordförrådsutveckling och utveckling av social kognition tydligast kopplad till utveckling av läsförståelse. Här finns dock få exempel på vetenskapligt underbyggt pedagogiskt utvecklingsarbete. Sverige har med sin utbyggda förskoleverksamhet (över 90 procent av alla 1–5-åringar i förskolan) och förskoleklass (där en stor majoritet av sexåringarna deltar) med välutbildad personal goda möjligheter att leda utvecklingen mot en god talspråksplattform för läs- och skrivinläring för alla barn.

## Steg 2 – ”Kodknäckarfasen”

Skriftspråket är en kulturartefakt. Synen som språksinne har i motsats till hörseln inte en biologisk utvecklingshistoria. Medan talat språk varit med oss i minst 50 000 år har skriftspråket en väsentligt kortare utvecklingshistoria där de avgörande stegen mot allmän läskunnighet tagits de senaste tvåhundra åren. Skriftspråket är en mänsklig uppfinning där koden som länkar det till talspråk ser olika ut från språk till språk. Den svenska skriftspråkskoden baseras både på fonemprincipen, dvs. språkljud-bokstavstecken som grundprincip, och på morfemprincipen, dvs. de betydelsebärande delarna i orden behåller sin stavning även om den inte stämmer överens med ljudvärdet (exempelvis hög – högt). Detta komplicerar inläringen för nybörjaren som i stor utsträckning tenderar att följa den fonematiska principen noggrant, men främjar läsflyt för den mer avancerade läsaren med s.k. ortografisk lässtrategi. Klarar man inte att reda ut fonemprincipen får det fatala följer för hela den fortsatta läsutvecklingen. Klarar man å andra sidan inte att utnyttja morfemprincipen går det ut över läsflytet.

Systematisk undervisning om skriftspråkskodens uppbyggnad och konventioner bakom texters utformning är en viktig grund i framgångsrik läs- och skrivpedagogik. Bokstavskunskap (Guttorm et al., 2010) och fonemisk medvetenhet (Melby Lervåg, 2011, op. cit.) spelar en central roll i pedagogiken. Samtidigt måste texterna nybörjaren möter vara meningsfulla och utmana en personligt meningsskapande fantasi (Myrberg, 2003). Den rikliga tillgången till såväl barnböcker som läromedel och pedagogiska program med god



kvalitet i Sverige är en ovärderlig tillgång för att ”kodknäckarfasen” skall bli framgångsrik.

### **Steg 3 – Läsflyt, ordförråd, genrerepertoar med utmanande texter**

Medan ordavkodning är stötestenen för många barn de första åren i skolan ökar andelen barn med läsförståelseproblem under den fortsatta skolgången. Läsförståelse inkluderar såväl avkodningsprocesser på tecken- och ordnivå som förståelseprocesser på och över textnivå. Den skicklige läsaren utmärks av ett stort mått av ”kognitiv ekvilibristik” (Adams, 1990). Man kan likna lässtrategin vid ett monitorsystem där alla nivåer från den perceptuella (tecken och teckenföljder) till textstruktur övervakas simultant. I takt med att monitorsystemet blir kraftfullare med snabb ordigenkänning och lexikal åtkomst (inklusive ”larm” för nya ord, vilket är av stor vikt för nyordsinlärning), tillgång till en repertoar av strategier för att skapa mening i texter ökar utmaningarna i form av komplicerade faktatexter, anvisningar, tidningstext som ställer stora krav på omvärldskunskap. Läsningen begränsar sig inte längre till texter på svenska. Engelska, som av 1940 års skolkommision ansågs vara ett för komplicerat språk för folkbegåvningen, visar sig nu vara en del av medborgarkravet. Många elever hakas av på väg mot de krav som det internationaliserade IT-samhället ställer. Pojkar visar sig löpa särskilt stor risk att ge upp loppet och utveckla en ”icke-läsaridentitet”.

Trots den bekymmersamma tendens som PISA-studierna visar när det gäller läsförståelse bland svenska femtonåringar finns inte mycket svensk forskning om läsförståelse i de högre årskurserna i grundskolan (Reichenberg, 2011). Den forskning som finns har vidare fokus på skönlitterära texter, medan eleverna har störst problem med faktatexter. Studier av undervisningspraxis visar litet genomslag av vetenskapligt grundad didaktik. ”Samtliga svenska studier som observerat undervisning i klassrummet visar på lärare som lägger ett stort ansvar på den enskilde eleven att ta till sig innehållet i de texter som läses.” (Reichenberg, op cit, s. 17). I den vardagliga lässituationen är läsförståelse en privat företeelse, osynlig för omvärlden. I undervisningssammanhang måste däremot processer

som leder till god läsförståelse avtäckas, vilket sällan sker i svenska högstadielklassrum. Att se ökad läslust som läspedagogiskt undervisningsmål räcker inte. Elbros recept (Elbro, 1991), dvs. att läsa utmanande texter var dag är en viktig del av framgångsreceptet. Undervisning som avtäckar läsförståelsestrategier, stärker elevens ”kognitiva mod” (Lundberg, 2007) och tilltro till den egna förmågan är nödvändiga komponenter för att undvika ”icke-läsar-identiteter” på grundskolans mellan- och högstadium.

## Framgångsindikatorer

Nationella prov kräver stora resurser, inte minst lärartid som måste tas från undervisning. Medan nationella prov är en viktig del i svensk skolpolitik för att vända den negativa trend som PISA visat finns svagt forskningsstöd för att de har önskad effekt. Finland, som ofta framförs som föregångsland när det gäller skolresultat har inga nationella prov i sitt skolsystem (”Test less – learn more”; Sahlberg, 2011). Vi behöver ett nationellt uppföljningssystem som vägleder pedagogisk utveckling. Konturerna av ett sådant har skissats ovan. Nödvändiga beståndsdelar i systemet är:

- fokus på ett gemensamt språkutvecklingsåtagande, från förskolans småbarnsavdelningar till och med gymnasieskolan.
- upprepad mätning över flera mätpunkter under hela ”trestegsförloppet”, från förskolans småbarnsavdelningar till och med gymnasieskolan.
- nationellt representativa urval som tillåter studier av subgrupper, dvs minst 5 000 elever per ålderskohort.
- uppföljningsdata som belyser språkutveckling (ordförråd, läsförståelse, fonologisk, syntaktisk och pragmatisk förmåga) på den enskilda elevens nivå
- uppföljningsdata som visar språk- och läspedagogisk praxis genom hela skolsystemet
- uppföljningsdata som ger information om elevers medievanor, med läs- och skrivvanor i fokus.
- etablering av ett läspedagogiskt utvecklingscentrum i Sverige

## Referenser

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read – Thinking and Learning about Print*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Aro, M. & Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in Comparison to Six more Regular Orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), 621–635.
- Corballis, M. (2011). *The Recursive Mind. The Origins of Human Language, Thought and Civilization*. Oxford: Princeton University Press.
- Elbro, C., Möller, S., Munk Nielsen, E., (1991). *Reading skills of the Danes – A report on 18-67 year olds' reading of daily texts*. Copenhagen: Project Reading and the Education Ministry.
- Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet – ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*, ak. avh. under tryckning, Stockholms Universitet.
- Frith, C. & Wolpert, D. (2003). *The Neuroscience of Social Interaction. Decoding, Imitating and Influencing the Actions of others*. Oxford: Oxford University Press
- Grundin, H. (1977). *Reading and writing skills amongst adults*. National Board of Education. Stockholm: Liber Läromedel
- Guttorm, T.K. et al. (2010). Newborn Event-Related Potentials Predict Poorer Pre-Reading Skills in Children at Risk for Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 391–401.
- Hamilton, M. & Barton, D. (2000). The International Adult Literacy Survey: What Does It Really Measure?. *International Review of Education*, 46(5), 377–389.
- Kintsch, W. (1994). Text Comprehension, Memory and Learning. *American Psychologist*, 49(4), 294–303.
- Kulturrådet (2008). *Kulturen i siffror 2008#6. Nya kulturvanor. Svenska kulturvanor i ett 30-årsperspektiv: 1976–2006*. Stockholm: Kulturrådet.
- Lindell, E. & Pettersson, I. (1981). Långtidsstudier av färdigheter i svenska: ett projektutkast. *Särtryck och småtryck från Pedagogisk-psykologiska institutionen, Lärarhögskolan i Malmö*, Lunds universitet.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O., (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263–283.
- Lundberg, I. (2007). *Räknesvårigheter och lässvårigheter*. Presentation 7 maj 2007 vid Nationellt Centrum för matematikutbildning, Göteborgs universitet. Hämtad 21 juli, 2012, från [http://ncm.gu.se/media/ncm/dokument/ingvarlundberg\\_070507\\_webb.pdf](http://ncm.gu.se/media/ncm/dokument/ingvarlundberg_070507_webb.pdf)
- Marulis, L. M. & Neuman, S. B. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's World learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–335.

- Melby-Lervåg, M. (2012). The Relative Predictive Contribution and Causal Role of Phoneme Awareness, Rhyme Awareness, and Verbal Short-Term Memory in Reading Skills: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 101–118.
- Myrberg, M. (1998). Der Matthäus-Effekt - Zum schwedischen Teil der Studie IALS. I: W. Stark, H. Fitzner & C. Schubert (red.). *Wer schreibt – der bleibt! - Und wer nicht schreibt?* Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Myrberg, M. (1998). *The Foundation for Lifelong Learning. A comparative international study of adult skills in understanding and using printed and written information*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2000). *The foundation for lifelong learning*. Stockholm: Skolverket
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att möta och förebygga läs- och skrivsvårigheter* Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2005). Läs- och skrivpedagogiska perspektiv på lärarutbildningen 1975–2005. *Vägval i skolans historia*, 5(3), 8–11.
- OECD (1995). *Literacy, Economy and Society: Results from the first International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- OECD (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society*. Paris and Ottawa: OECD and Statistics Canada.
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age*. Paris: OECD
- ECD (2012). *PLAAC- Programme for the Assessment of Adult Competencies*. Hämtad 21 juli, 2012, från [http://www.oecd.org/document/35/0,3746,en\\_2649\\_201185\\_40277475\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/35/0,3746,en_2649_201185_40277475_1_1_1_1,00.html)
- Kalton, G., Lybert, L. & Rempp, J.-M. (1998). Review of methodology. I: S. I. Murray, I. Kirsch, & L. Jenkins (red.). *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*. Appendix A.
- Kirsch, I. & Mosenthal, P. (1990). Exploring Document Literacy: Variables Underlying the Performance of Young Adults. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 5–30.
- Reichenberg, M. (2012) Texter, läsförståelse och läsundervisning I Norge och Sverige – en översikt. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1–24.
- Rosén, M., Myrberg, E. & Gustafsson, J.-E. (2005). *Läskompetens i skolor 3 och 4: nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 0436-1121;236.
- Sahlberg, P. (2011). *What can the world learn from educational change in Finland?* Presentation vid “Seizing Success: Annual Leadership Conference”, Birmingham, England 16 juni 2011. Hämtad 21 juli, 2012, från <http://www.pasisahlberg.com/downloads/Seizing%20Success%202011.pdf>

Skolverket (2012). Sverige tappar i både kunskaper och likvärdighet.

Hämtad 21 juli, 2012, från

<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa/sverige-tappar-i-bade-kunskaper-och-likvardighet-1.96011>

Stanovich, K. (1986). Matthew effect in reading. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

UNESCO (2009). *The Next Generation of Literacy Statistics. Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. Paris: UNESCO.

---

### ***Mats Myrberg***

är professor em. i specialpedagogik vid Stockholms universitet, och gästprofessor vid Linnéuniversitetet läsåret 2012–2013. Mats Myrberg har sedan disputationen vid Uppsala universitet 1978 ägnat huvuddelen av sin forskning åt läsning och läs- och skrivsvårigheter. Han har varit nationell projektledare för IALS, International Adult Literacy Survey 1994–1998, och deltar nu i uppföljningsstudien PIAAC, Project for the International Assessment of Adult Competencies. Han är vidare projektledare för SPRINT-projektet vid Stockholms universitet som avser att experimentellt pröva effekter av tidig ordförrådsintervention. Mats Myrberg är också vice ordförande i Svenska Dyslexistiftelsen och ledamot i Centrum för Lätlästs Vetenskapliga råd.

# Svenska elevers läsning

*Karin Taube och Ulf Fredriksson*

**F**örmåga att tolka och producera skrift, det vill säga att läsa och skriva, utgör själva kärnan i svenskämnet. Läsförmåga öppnar dörren in till skönlitteraturens värld. God förmåga att läsa och skriva är dessutom en förutsättning för inhämtande av kunskaper i så gott som alla ämnen i skolan. Under grundskolans senare år är läsundervisningen inriktad mot att elever utvecklar strategier för att läsa och förstå texters budskap både när detta är klart uttalat och när det står mellan raderna (Skolverket, 2011a). Under gymnasietiden syftar läsundervisningen till att eleverna ska lära sig bearbeta, sammanfatta och kritiskt granska text (Skolverket, 2011b).

Kraven på en god läsförmåga i arbetslivet har ökat under de senaste 100 åren inte minst genom datoriseringen. Kroppskrafter behövs inte längre i samma utsträckning som tidigare. Däremot krävs inom de flesta områden förmåga att läsa och förstå instruktioner både på papper och på dataskärmar. Har då svenska elever förmåga att läsa och förstå på den nivå som kommer att krävas av dem i vuxenlivet? Hur har svenska elevers läsförmåga utvecklats under det senaste seklet? Redan i folkskolestadgan 1842 infördes allmän skolplikt från sju års ålder i Sverige och det ställdes krav på att det skulle finnas en skola i varje socken (Johansson, 1972). Stora delar av svenska folket har dock varit läskunnigt i mer än 300 år tack vare kyrkans inflytande. Att kunna läsa var ett krav för att få ta nattvarden, gifta sig och för att få försvara sig i rätten (Johansson, 1977). Det skulle dock dröja ända till 1970 innan svenska elever deltog i en internationell och jämförande studie av läsförmåga. Så det är först under de senaste 40 åren som fakta har tagits fram som kan ge en någorlunda rättvisande bild av svenska elevers förmåga att läsa och förstå. Syftet i denna artikel är att redogöra för de viktigaste resultaten från ett antal nationella och internationella studier av svenska

elevers läsförmåga, läsvanor och läsattityder genomförda från 1970 och framåt samt att diskutera tänkbara förklaringar till de presenterade resultaten.

## Nationella mätningar

Skolverket har genomfört nationella utvärderingar av svenska elevers läsförmåga vid tre tillfällen 1992, 1995 och 2003. De nationella utvärderingarna 1992 och 1995 fokuserade elever i årskurs 2, 5 och 9 medan den nationella utvärderingen 2003 innefattade elever i årskurs 5 och 9.

Resultaten från den nationella utvärderingen av läsförmågan hos elever i årskurs 2 år 1992 visade mycket positiva resultat (Häggeström, 1993). I studien från 1995 visade sig dock en svag nedgång i läsförmåga hos de yngsta eleverna (Taube & Skarlind, 1997).

Även elever i årskurs 5 visade sig ha en god läsförmåga i 1992 års mätning och visade tecken på en svag nedgång i undersökningen 1995 (Skolverket, 1996). I en jämförelse av resultaten 1992 och 2003 visade sig en tydlig nedgång i läsförmåga. Vidare hade de allra svagaste läsarna ett sämre resultat på alla deltest än vad motsvarande grupp hade haft 1992 (Skolverket, 2004a, 2004b, 2005).

När eleverna i årskurs 9 testades 1992 var testen nästan för lätta för dem. Det fanns takeffekter, dvs testet var så lätt att det inte gav en tydlig bild av samtliga elevers läsförmåga. I 2003 års undersökning hade avsevärt fler elever svårigheter med att besvara samma uppgifter som ingick i 1992 års test. Mer än tre gånger så hög andel av eleverna som vid 1992 års test nådde 2003 inte över 8 poäng av 21 möjliga på testet (Skolverket, 2005).

Skolverkets nationella utvärderingar 1992, 1995 och 2003 visade alltså att läsförmågan hos svenska elever var god fram till 1995 även om en viss nedgång hade kunnat konstateras mellan 1992 och 1995. Mellan 1995 och 2003 blev dock nedgången i läsförmåga tydlig.

## IEA-undersökningar

Flera av undersökningarna av svenska elevers läsförmåga har genomförts av organisationen the International Association for the Evalua-

tion of Educational Achievements (IEA). Organisationen leds av forskare och har till avsikt att med hjälp av internationella jämförelser av elevers skolprestationer och relevanta bakgrundsfaktorer förklara skillnader i resultat mellan länder, skolor, klasser och elever. Den allra första IEA-undersökningen av läsförståelse genomfördes 1970 och går under beteckningen *The six subject study* (Thorndike, 1973; Hansson, 1975). Inom ramen för denna testades elever som var 10 respektive 14 år gamla samt elever som gick i sista årskursen i gymnasiet. Resultatet visade att svenska tioåringar (i årskurs 3 eller 4) hade den bästa läsförståelsen av tioåringar i alla de 14 länder som deltog. De svenska 14-åringarna (i årskurs 8) och eleverna i gymnasiets sista årskurs hade resultat kring undersökningens medelvärde (Thorndike, 1973; Hansson, 1975). De äldre eleverna presterade alltså inte lika bra som de yngre.

Nästa IEA-undersökning av läsförståelse genomfördes 1991 och betecknades *IEA Reading Literacy*. Elever som var 9 och 14 år deltog. I Sverige gick dessa åldersgrupper i årskurs 3 och 8. I denna undersökning kom de svenska eleverna på tredje plats både vad gäller läsförståelse bland nioåringar och fjortonåringar (Elley, 1992; Taube, 1995). IEA Reading Literacy 1991 inkluderade sex texter som var de samma som hade använts i 1970 års undersökning. En uppföljande undersökning av resultaten på uppgifterna till dessa texter som användes både 1970 och 1991 visade inga signifikanta skillnader över tid mellan svenska tioåringar och fjortonåringar. Svenska elever var lika goda läsare 1991 som 1970. Den enda skillnaden som fanns vid närmare analyser var att de svagaste läsarna hade förbättrat sina resultat något 1991 i jämförelse med resultaten 1970 (Taube, 1993).

Den tredje IEA-undersökningen med fokus på läsförståelse genomfördes 2001 i 35 länder och hade beteckningen *the IEA Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) (Skolverket, 2003; Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003). Drygt 16 500 elever från årskurs 3 och 4 deltog i den svenska delen av undersökningen. Svenska elever i årskurs 4 hade den högsta genomsnittliga poängen av elever i alla de deltagande länderna. Efter Sverige kom Nederländerna, England, Bulgarien, Lettland och Kanada. Sverige



var även bland de länder som hade den minsta spridningen runt medelvärdet i årskurs 4. Svenska elever i årskurs 3 placerade sig på 19:e plats i jämförelse med elever i övriga 35 länder. I Sverige var skillnaderna mellan elevernas resultat större i årskurs 3 än i årskurs 4. Hur ska den stora skillnaden i resultat mellan elever i årskurs 3 och 4 i Sverige tolkas? Visserligen hade de svenska eleverna i årskurs 4 det högsta medelvärdet bland länder vars målgrupp hade gått fyra år i skolan, men de svenska eleverna var genomsnittligt äldre än de flesta länders elever i motsvarande målgrupp. Det har inte gått att klarlägga hur mycket de svenska elevernas genomsnittligt högre ålder kan förklara deras goda resultat i årskurs 4. De svenska eleverna i årskurs 3 hade en medelålder som låg närmare den definierade målgruppens ålder men de svenska eleverna hade bara gått tre år i skolan när provet genomfördes. Det bör dock nämnas att i tidigare IEA-undersökningar har de svenska eleverna placerat sig bland de bästa trots att de flesta ländernas elever gått ett år längre i skolan.

En särskild studie, den s.k. *TREND-studien*, jämförde hur elevers läsförmåga förändrats mellan 1991 och 2001. Från Sverige var det elever i årskurs 3 som deltog (Martin, Mullis, Gonzalez & Kennedy, 2003; Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2004). Samma lästest användes för att jämföra elevers läsförståelse i årskurs 3 mellan åren 1991 och 2001. Jämförelsen visade att resultaten för de svenska eleverna hade sjunkit från 505 poäng 1991 till 486 år 2001 vilket var en signifikant försämring (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005).

År 2006 genomfördes en fjärde IEA-undersökning av läsförmågan hos yngre elever. Resultaten från denna undersökning jämfördes med resultaten från IEA-undersökningen 2001. Jämförelsen visade att läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 hade försämrats signifikant mellan 2001 och 2006. Dessa förändringar var främst orsakade av att andelen mycket starka läsare och starka läsare hade minskat i jämförelse med situationen 2001 (Skolverket, 2007a).

## PISA-undersökningar

År 2000 började OECD genomföra de undersökningar som kallas *Programme for International Student Assessment* (PISA). PISA-undersökningar har hittills genomförts åren 2000, 2003, 2006 och

2009. Tre områden studeras: läsförmåga samt förmåga i matematik och i naturvetenskap. Alla tre ämnena finns med vid varje mätning men ett av dem får mycket större plats än de övriga och innehåller alltså fler uppgifter. Läsning var huvudämnet åren 2000 och 2009. Vid den allra första PISA-mätningen som genomfördes 2000 visade sig svenska femtonåringar vara goda läsare i ett internationellt perspektiv. Endast Finland, Kanada och Nya Zeeland av OECD-länderna hade ett signifikant bättre genomsnittligt resultat i läsning än Sverige som delade sin fjärde placering med Australien, Irland, Sydkorea, Storbritannien, Japan, Österrike, Belgien, Norge och USA (Skolverket, 2001).

Vid nästa PISA-undersökning 2003 var matematik huvudämnet varför antalet läsförståelseuppgifter var betydligt färre än i PISA 2000. Av resultatet framkom att elever i Finland, Sydkorea, Kanada och Australien var signifikant bättre läsare än elever i Sverige som delade sin femteplacering med fyra andra länder. De tjugo övriga deltagande OECD-länderna däribland Norge, Island och Danmark presterade signifikant sämre än Sverige. Det fanns inga signifikanta prestationsskillnader i läsning mellan svenska elever 2000 och 2003 (Skolverket, 2004c).

I PISA 2006 hade de fem OECD-länderna Sydkorea, Finland, Kanada, Nya Zeeland och Irland signifikant bättre medelvärden än Sverige och sex länder hade ungefär samma medelvärde som Sverige. Det svenska medelvärdet var fortfarande högre än medelvärdet för OECD-länderna. Det fanns inga signifikanta prestationsskillnader i läsning mellan svenska elever 2003 och 2006, dock hade de 5 procent allra svagaste läsarna blivit signifikant sämre mellan 2000 och 2006 och spridningen i resultat i läsning för de svenska eleverna var signifikant större 2006 än 2000 (Skolverket, 2007b).

I PISA 2009 hade de sju OECD-länderna Sydkorea, Finland, Kanada, Nya Zeeland, Japan Australien och Belgien, ett medelvärde som var signifikant högre än det svenska och 14 OECD-länder däribland Norge, Island och Danmark låg på ungefär samma nivå som Sverige. Det svenska resultat låg nu på samma nivå som medelvärdet för OECD-länderna (Skolverket, 2010). Sedan mätningarnas början år 2000 har alltså de svenska resultaten successivt försämrats

i relation till andra länder som deltagit i PISA (Skolverket, 2010).

Av alla de OECD-länder som deltagit i PISA var det 26 som varit med i både PISA 2000 och PISA 2009. För 15 av dessa hade resultaten i läsning inte genomgått någon signifikant förändring. För sju av dem hade resultaten förbättrats. Dessa länder var Chile, Israel, Polen Portugal, Sydkorea, Ungern och Tyskland. För fyra länder hade läsresultaten försämrats mellan 2000 och 2009. Dessa länder var Irland, Sverige, Australien och Tjeckien. Endast Irland hade en större försämring av resultaten än Sverige. Andelen lågt presterande elever i Sverige har ökat mellan 2000 och 2009 medan andelen högt presterande elever har minskat under samma period. Dessutom har det skett en tydlig ökning av spridningen mellan femtonåringars resultat på PISA:s läsprov (Skolverket, 2010).

## Läsattityder och läsvanor

Läsprestationer, läsattityder och läsvanor har en tendens att följas åt. Den som läser bra är ofta positivt inställd till läsning och läser mer och oftare än den som läser dåligt och är negativt inställd till att läsa. Faktorerna påverkar varandra ömsesidigt. Goda och onda cirklar påbörjas tidigt i skolan. Skillnaderna mellan de som befinner sig i goda cirklar och de som befinner sig i onda växer på ett snöbollslignande sätt. Lika viktigt som att elever lär sig läsa och förstå olika slag av texter under skoltiden är att de utvecklar en lust att läsa. Har skolan varit sådan att eleverna lämnar den med ett intresse för läsning och med en tilltro till sin egen läsförmåga? Har femtonåringar lust att läsa på sin fritid? Dessa frågor har tagits upp inom både PIRLS och PISA.

I PIRLS 2006 undersöktes yngre elevers attityder till läsning genom att eleverna fick svara på frågor om de läser bara när de måste, om de tycker läsning är tråkigt, om de tycker om att läsa, om de tycker om att prata om böcker med andra och om de skulle bli glada om de fick en bok i present. Utifrån hur eleverna svarade på dessa frågor delades de in i tre grupper: en grupp med elever som var mycket positiva till läsning, en mellannivå med elever med en inte lika uttalat positiv attityd och en grupp elever med en negativ attityd till läsning. Av eleverna hade 45 procent en mycket posi-

tiv attityd, 44 procent tillhörde mellangruppen och 10 procent var negativa till läsning. Ju mer positiva till läsning eleverna var desto bättre presterade de på läsprovet. Ju mindre positiva eleverna var till att läsa desto lägre presterade de på läsprovet. Både andelen elever som läste mest ofta på fritiden och andelen med en mycket positiv attityd till läsning hade gått ned kraftigt sedan 2001. Vidare hade andelen elever som kommer från hem med många böcker för barn och där föräldrarna läser ofta och för nöjes skull minskat mellan 2001 och 2006 (Skolverket, 2007a).

I PISA 2000 rapporterade femtonåringar i Portugal, Danmark och Finland om det största läsintresset medan jämnåriga i Belgien och Sydkorea tycktes vara minst intresserade. Sverige fanns med bland de sex länder vars elever rapporterade om det största läsintresset och låg över genomsnittet i OECD. Det visade sig att *inom* länder så presterar elever som är mer läsintresserade bättre än de som är mindre läsintresserade. Däremot framkom inte att länder med mer läsintresserade elever har elever som läser bättre. Exempel på det var Österrike och Sydkorea vars elever presterade över genomsnittligt i läsning men var jämförelsevis lite intresserade av att läsa. I en särskild granskning av hur mycket läsprestationerna ökades när läsintresset ökades visade det sig att den största prestationsförändringen fanns i Sverige och Australien. I dessa länder hängde alltså ett starkare läsintresse samman med en klart bättre läsförmåga. Hela 35 procent av eleverna i OECD rapporterade att de inte läste alls på sin fritid i PISA 2000. Ungefär lika stor andel av eleverna i Sverige gav samma svar (36 procent). Omkring en tredjedel av femtonåringarna i OECD och i Sverige sa sig läsa 30 minuter eller kortare tid varje dag på sin fritid. I stort tycktes elever som läste mer på sin fritid läsa bättre (Skolverket, 2001).

I PISA 2009 mättes femtonåringarnas attityder till läsning genom att de fick ta ställning till 11 påståenden om läsning. Det visade sig att de svenska eleverna hade en något lägre läslust än vad femtonåringar inom OECD hade i genomsnitt. Man fann även att det var relativt få bland de bästa läsarna som hade mycket låg läslust och en relativt hög andel av de svagaste läsarna som hade mycket låg läslust. I OECD i genomsnitt och i Sverige sa sig 37 procent av fem-

tonåringarna aldrig läsa för nöjes skull. Skillnaden i läsprestationer mellan de som läser och inte läser för nöjes skull var större i Sverige än i OECD i genomsnitt. När samband mellan förekomsten av läsning av olika slag av läsmaterial och läsprestationer jämfördes så visade det sig att läsning av skönlitteratur hängde starkast samman med en skillnad i läsresultat, därefter kom läsning av faktaböcker och tidningar (Skolverket, 2010).

## Flickors och pojkars läsprestationer och läsvanor

Hittills har svenska elever behandlats som en grupp, här skall vi dock titta närmare på vad som framkommit gällande flickors och pojkars läsprestationer, lästattyder och läsvanor. Sedan lång tid tillbaka har principen om alla barns lika rätt till utbildning betonats starkt i Sverige. De pengar som investerats inom utbildningssektorn antas bli rättvist fördelade bland samhällsmedlemmarna. Flickor och pojkar ska få samma möjligheter att lära och utvecklas. Nu tycks flickornas tidigare underläge inom utbildningens område vara på väg att försvinna, åtminstone tycks detta gälla i många industriländer. Könsmönstret i västvärlden håller på att ändras. I fler och fler länder presterar flickor bra i skolan. Det tycks som om flickorna nu presterar så bra inom vissa utbildningsområden så att den tidigare oron för deras underprestationer byts ut mot en oro för pojkarnas underprestationer (OECD, 2010a).

PISA-undersökningarna visar att skillnaderna i prestationer mellan flickor och pojkar är små eller inte alls finns i matematik och naturvetenskap, men på läsningens område är skillnaderna tydliga och till flickornas fördel (OECD, 2001; OECD 2004; OECD 2007; OECD 2010a). Det bör dock betonas att överlappningarna mellan fördelningar av pojkars och flickors prestationer i läsning är stora, vilket innebär att det trots de genomsnittliga skillnaderna till flickornas fördel finns många pojkar som läser bättre än många flickor.

IEA, PIRLS och PISA har visat att flickor läser genomsnittligt bättre än pojkar i alla/de allra flesta länder och att Sverige är ett av de länder som visat den största skillnaden mellan flickors och pojkars resultat i läsning (Downing, 1972; Thorndike, 1973; Elley, 1992; Skolverket, 2001; Skolverket, 2003; Skolverket, 2004; Skol-

verket, 2010). En titt på de allra bästa respektive de allra sämsta läsarna i PISA visar att andelen pojkar på den lägsta läsnivån var dubbel så hög som andelen flickor. På den högsta nivån var förhållandet det motsatta, andelen flickor var dubbelt så hög som andelen pojkar. I PIRLS 2001 fanns det 10 procent fler pojkar bland de lägst presterande och 10 procent fler flickor bland de högst presterande (Skolverket, 2003).

Det förtjänar att nämnas att flickornas genomsnittligt bättre prestationer vad gäller läsning varierar med vilket slag av text som läses. Flickorna är klart bättre än pojkarna på att läsa och förstå löpande texter av berättelsekaraktär. Flickorna är även oftast bättre än pojkarna på icke-löpande texter av typen kartor, tabeller och diagram, men här är prestationsskillnaderna avsevärt mindre (Taube & Munck, 1996; Roe & Taube, 2003). Flickornas genomsnittligt bättre prestationer varierar även med vilket slag av frågor som används i läsproven. Flickornas överlägsenhet är större på frågor som kräver att eleverna skriver egna svar än på flervalsfrågor där de endast behöver välja mellan färdiga svarsalternativ (Roe & Taube, 2003).

Inte oväntat finns tydliga skillnader mellan flickor och pojkar även vad gäller läsattityder och läsvanor. Flickor läser oftare och mer och tycker dessutom bättre om att läsa (Greaney & Neuman, 1990; Guthrie & Greaney, 1991; Elley, 1994; OECD, 2001; Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005). Bland de yngsta eleverna föredrar flickor att läsa böcker medan pojkar i motsvarande åldrar föredrar serier (Elley, 1994). Enligt PIRLS 2001 hade dock en avsevärd minskning av serietidningsläsandet ägt rum sedan 1991 bland de yngre eleverna (Skolverket, 2003).

I PISA 2000 rapporterade femtonåriga pojkar oftare än flickor i motsvarande ålder att de i huvudsak läser dagstidningar, serier, e-post och webbsidor snarare än skönlitterära böcker. Flickorna rapporterar att de läser dagstidningar, böcker (särskilt skönlitterära sådana) men inte serietidningar. Flickor och pojkar tycktes läsa tidsskrifter/veckotidningar lika ofta (OECD, 2002). I PISA 2009 hade andelen pojkar som rapporterar att de läser för nöjes skull minskat både i OECD som helhet och i Sverige. Pojkarna rapporterade om minskad läslust både i Sverige och i OECD som helhet och denna

nedgång var mer än dubbelt så stor i Sverige som i OECD. Inom OECD har både pojkars och flickors läsning av veckotidningar, serietidningar, dagstidningar och facklitteratur minskat men läsningen av skönlitteratur har ökat. Detta kan jämföras med situationen i Sverige där både pojkars och flickors läsning av veckotidningar, serietidningar och dagstidningar samt pojkars läsning av facklitteratur har minskat sedan PISA 2000.

## Hur kan resultaten förklaras?

Det mest anmärkningsvärda resultatet som kan utläsas av de olika undersökningar som genomförts av svenska elevers läsning sedan 1970 är den försämring som skett av läsningen. Mycket tyder på att elevernas läsning började försämrans under andra delen av 90-talet. Vad kan då denna nedgång bero på? Tyvärr ger inte den typ av stora undersökningar som refererats till ovan möjlighet att entydigt avgöra vad som är orsak och verkan. Vad man kan göra är att se vilka olika trender som löper parallellt och utifrån annan forskning göra antaganden om huruvida dessa trender kan tänkas påverka varandra. Tre sådana trender kan vara aktuella i detta sammanhang. För det första kan vi utifrån de stora läsundersökningarna notera att elevernas läsattityder och läsvanor förändrats. För det andra visar PISA-undersökningarna att likvärdigheten försämrats i den svenska skolan. För det tredje visar annan forskning att de arbetsmetoder som används i skolan förändrats.

Som visades i avsnittet ”Läsattityder och läsvanor” är elever idag mindre intresserade av läsning än tidigare och läser också många typer av läsmaterial i mindre utsträckning än tidigare. Om barn och ungdomar läser mindre är det troligt att detta leder till att de läser sämre. I detta sammanhang görs ibland invändningen att läsning enbart definieras traditionellt, dvs. med läsning menas endast läsning av böcker, tidningar och andra texter tillgängliga på papper. Den minskade läsning av texter på papper hänger antagligen samman med den ökade datoranvändningen. Barn och ungdomar har som alla andra begränsat med tid och när en aktivitet ökar minskar något annat. Skulle man då inte kunna tänka sig att ökad datoranvändning kompenserar för minskad traditionell läsning? Utifrån

elevernas svar på frågor kring läsvanor och datorvanor fördes dessa samman i PISA 2009 i två index, ett för läsaktiviteter på nätet och ett för läsning av varierat läsmaterial. När andelen förklarad varians jämförs mellan dessa två index kan konstateras att indexet för läsaktivitet på nätet förklarar 1,2 procent av variansen i läsning och indexet för varierat läsmaterial förklarar 13,5 procent av variansen (Skolverket, 2010). Indexet för läsaktiviteter på nätet förklarar alltså en betydligt mindre del av variansen mellan elevernas läsprestationer på PISA:s lästest än indexet för varierat läsmaterial.

Mot resonemanget ovan kan invändas att det är mer relevant att se hur läsning på nätet påverkar läsförmågan av texter på nätet, det som vi kan kalla digital läsning, än hur det påverkar läsning på papper. I PISA 2009 genomfördes också ett test av elevernas digitala läsning. Genom frågorna till eleverna om deras datoranvändning kunde tre olika index konstrueras; ett för datoranvändning hemma för nöjes skull, ett för datoranvändning hemma för skolarbete samt ett för datoranvändning i skolan. När omfattningen av elevernas datoranvändning jämförs med deras resultat på det digitala lästestet finns ett liknande mönster för alla tre indexen. De bästa resultaten på det digitala lästestet har de måttliga datoranvändarna. När det gäller datoranvändning i skolan är det till och med så att de mest frekventa datoranvändarna har lägre medelvärde på det digitala lästestet än de minst frekventa datoranvändarna (Skolverket, 2011c).

Ytterligare ett intressant resultat att reflektera över i detta sammanhang är den bearbetning som gjorts av resultaten från de olika läsundersökningar genomförda av IEA inom ramen för projektet "Förändringar i läskompetens under 30 år: En internationell jämförelse (FIL)" (Rosén, 2011). Resultatet visar på ett starkt negativt samband mellan ökad datoranvändning och läsprestationer. En ökad datoranvändning korrelerar också negativt med nöjesläsning och med bibliotekslån av böcker på fritiden.

I den särskilda rapport om likvärdighet som Skolverket presenterade våren 2012 (Skolverket, 2012) kunde konstateras att likvärdigheten minskat i den svenska skolan. PISA-undersökningarna visar att samtidigt som likvärdigheten minskat har också läsning försämrats. Likvärdighet kan definieras på många sätt, men vi kan



här begränsa det till två aspekter, dels skillnader mellan skolor och dels skillnader mellan elever med olika socio-ekonomisk bakgrund. Ett mått på hur stor skillnaden är mellan skolor är det man kallar för mellanskolvariansen. Om mellanskolvariansen är hög innebär det i detta fall att skillnaderna mellan skolor vad det gäller läsning är relativt stor, dvs. elever som går på en skola presterar genomsnittligt tydligt bättre eller sämre än elever på andra skolor. År 2000 var mellanskolvariansen i Sverige på PISA:s lästest 8,5 procent. År 2009 hade den ökat till 21,7 procent. Skillnaderna mellan hur elever läser på olika skolor har alltså ökat sedan 2000 (Skolverket, 2010).

För att få ett mått på hur stor betydelse elevernas socioekonomiska bakgrund har för hur väl de läser kan resultaten på PISA:s lästest relateras till PISA:s index för ekonomisk, social och kulturell status som är baserat på elevernas uppgifter om föräldrarnas utbildning och yrke samt tillgångar i hemmet. En elev som låg en poäng högre än en annan elev på detta index hade år 2000 ett genomsnittligt resultat på lästestet som var 36 poäng högre än den andre eleven. Motsvarande skillnad på indexet år 2009 var 43 poäng. Betydelsen av den socioekonomiska bakgrunden för att förklara elevers resultat på PISA:s lästest har alltså ökat mellan 2000 och 2009 (Skolverket, 2010).

De svenska elevernas läsfärdigheter var alltså bättre när skolan var mer likvärdig. Likaså kan noteras att bland de länder i PISA som har de bästa läsresultaten är också likvärdigheten högre än i den svenska skolan (OECD, 2010b). Det finns alltså all anledning att se ett samband mellan likvärdighet och goda resultat. När många lågpresterande elever koncentreras till vissa klasser och skolor riskerar detta att leda till sänkta förväntningar från lärarna och till att en allmänt lägre prestationsnivå blir norm i gruppen.

Det finns anledning att misstänka att olika former av individuellt arbete ökat i skolan (Skolverket 2009). I en särskild kunskapsöversikt om läsundervisning i Sverige 1995–2007 (Skolverket, 2007c) visas att i läsundervisningen har ansvaret för elevernas lärande i stor utsträckning delegerats till eleverna själva i olika former av eget arbete. Detta har ägt rum både bland äldre och yngre elever. En översikt av olika studier (Skolverket, 2009) visar att individuellt

arbete ofta innebär att skillnader mellan elever ökar och svaga elever blir än mer efter de andra eftersom de inte får tillräckligt stöd.

Nedgången av svenska elevers läsning kan inte förklaras av enbart en faktor, utan får antas vara ett resultat av flera samverkande faktorer. Utifrån resonemanget ovan kan med stor sannolikhet antas att tre faktorer som medverkat till denna nedgång är de förändrade läsvanorna bland barn och ungdomar, den minskade likvärdigheten i svensk skola och den ökade utbredningen av individuellt arbete i skolan (Fredriksson & Taube, 2012).

## Framtiden

När denna artikel skrivs (juni 2012) pågår som bäst arbete med nya internationella läsundersökningar. En ny PIRLS-studie som svenska fjärdeklassare deltog i genomfördes under 2011 och resultaten från denna kommer att publiceras i december 2012. Under våren 2012 genomfördes den femte PISA-studien. Även om PISA 2012 har matematik som huvudområde samlas också data in om elevernas läsning. Resultaten från PISA 2012 kommer att publiceras i december 2013. Utifrån dessa nya undersökningar ges möjligheter att föra analysen vidare och se hur svenska elevers läsning utvecklas samt vad som kan tänkas påverka denna utveckling negativt och positivt.

## Referenser

- Downing, J. (1972). *Comparative Reading*. New York: MacMillan.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Fredriksson, U. & Taube, K. (under utgivning) *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Greaney, V. & Neuman, S. B. (1990). The functions of reading. *Reading Research Quarterly*, 25(3), 172–195.
- Guthrie, J. T. & Greaney, V. (1991). LITERACY ACTS. I R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (ed.). *Handbook of Reading Research*. Vol. II. New York.
- Hansson, G. (1975). *Läsning och litteratur*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Häggström, I. (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992, Svenska åk 2. Skolverkets rapport nr 9*. Stockholm: Skolverket.

- Johansson, E. (1972). *En studie med kvantitativa metoder av folkundervisningen i Bygdeå socken 1845–1873*. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Johansson, E. (1977). *The History of Literacy in Sweden in Comparison with some other Countries*. Umeå: Umeå University and Umeå School of Education. Educational Reports 12.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991-2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries*. Boston: IEA and Boston College International Study Center.
- OECD (2001) *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD
- OECD (2002) *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World. First results from PISA 2003*. Paris: OECD publications.
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2007) *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD
- OECD (2010a) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student performance in reading, mathematics and Science. Volume I*. Paris: OECD
- OECD (2010b) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in learning opportunities and outcomes. Volume II*. Paris: OECD
- Roe, A. & Taube, K. (2003). Reading achievement and gender differences. I S. Lie, P, Linnakylä & A. Roe (red.). *Northern Lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. Oslo: Department of teacher education and school development.
- Rosén, M. (2011). *Förändringar i läskompetensen under 30 år: En internationell jämförelse (FIL)*. Hämtat 12-06-14 från webbplats [www.rj.se/Slutredovisningar/2005/n\\_sv.pdf](http://www.rj.se/Slutredovisningar/2005/n_sv.pdf)
- Rosén, M., Myrberg, E. & Gustafsson, J-E. (2004). *Läskompetensen i skolår 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder. Progress in International Reading Literacy Study. (PIRLS) Forskning i fokus nr 21*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Rosén, M., Myrberg, E. & Gustafsson, J.-E. (2005). *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skolverket (1996). *Bilden av skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001). *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv. Rapport 209*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003). *Barns läskompetens i Sverige och världen: PIRLS 2001*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004a). *PISA 2003. Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Rapport 254*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004c). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Huvudrapport – svenskalsvenska som andraspråk, engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Svenska och svenska som andraspråk årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007a). *PIRLS 2006: Läsförmågan hos elever i årskurs 4. Skolverkets rapport 305*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2007b). *PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse. Rapport 306*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007c). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Rapport 352*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011c). *Eleverna och nätet: PISA 2009 om 15-åringars förmåga att söka, läsa, förstå och värdera digital information*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket

- Taube, K. (1993). Reading Comprehension among Swedish Students: a comparative analysis of IEA studies from 19780 and 1991. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37(1), 89–97.
- Taube, K. (1995). *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder. Skolverkets rapport 78*. Stockholm: Skolverket.
- Taube, K. & Munck, I. (1996). Gender differences at the Item level. I H. Wagemaker (ed.), *Are girls better readers?* Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Taube, K. & Skarlind, A. (1997). *Svenska. Läsförmåga, läsvanor och attityder till läsning hos elever i årskurs2. Skolverkets rapport 116*. Stockholm: Skolverket.
- Thorndike, R.L. (1973). *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries. International Studies in Evaluation III*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

---

***Karin Taube & Ulf Fredriksson***

Karin Taube, professor emerita i pedagogiskt arbete vid Institutionen för språkstudier vid Umeå universitet, var nationell projektsamordnare för IEA Reading Literacy 1991, nationell projektledare för PISA 1998–2005 och nationellt ansvarig för läsning inom PISA 1998–2009. Hon har skrivit populärvetenskapliga böcker om barns läsning och skrivning och varit en flitigt anlitad föreläsare i dessa ämnen. Hon är en av 11 medlemmar i den av EU tillsatta High level Group on Literacy.

Ulf Fredriksson är docent i pedagogik och verksam vid avdelningen för internationell pedagogik vid institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet. Han har i sin forskning intresserat sig för läsning och läsundervisning samt för internationell och jämförande pedagogik. Tillsammans med Karin Taube var han nationellt ansvarig för läsdelen i PISA 2009 och är nationellt ansvarig för läsdelen i PISA 2012.

# Svenskämnet i ett nytt medieekologiskt sammanhang

*Per-Olof Erixon*

## Inledning

Den här artikeln handlar om ny teknologi i skolan och om vad som händer när den kommer in i undervisningen. Den utgör ett nedslag i ett VR-finansierat forskningsprojekt med titeln ”Skolämneparadigm och undervisningspraktik i skärmkulturen – bild, musik och svenska under påverkan” (2010–2012). Utgångspunkten i projektet är att olika skolämnen står i olika förhållanden till (ny) teknologi och att man därför inte kan tala generellt om skolans förhållande till (ny) teknologi. Införlivandet av digitala medier ser olika ut i de olika skolämnena (Hennesy, 2005), då skolämnena har sina karakteristiska strukturer (McEachron, 2003). Teknologi står också i relation till en undervisningspraktik, dvs. metoder och sätt att arrangera undervisning på. Med det resonemanget som utgångspunkt har penna, papper och bok varit de teknologier som inte bara varit förhärskande i skolan sedan dess början, utan också förutsättningarna för verksamheten i skolan, inte minst ämnet svenska (Johansson, 1977; Tyner 1998). Teknologin är en aktiv faktor och med hänvisning till exempelvis Dahllöf att betrakta som en ramfaktor (jfr Broady & Lindblad, 1999). Teknologier är exempel på medierande redskap, som vi använder för att samhandla med omvärlden (Wertsch, 1991), exempelvis när en lärare undervisar i ett skolämne. I utbildningsvetenskaplig forskning är det emellertid något osynligt och neutralt, en blind fläck (Erixon, 2010, 2012a, 2012b; Elmfeldt & Erixon, 2007).

Den digitala teknologin gör nu sitt intåg i skolans värld på bred front. Om det för tio år sedan var politiker och policymakare som försökte driva på utvecklingen tycks nu snarare trycket komma un-

derifrån, dvs. från elever och lärare. Det framkommer tydligt i vår studie. Utvecklingen ser mycket olika ut i de tre ämnena, liksom i olika kommuner, men också mellan skolor i samma kommun. Ambitionerna att införliva ny teknologi i undervisningen tycks ändå ha en tydlig riktning, dvs. en dator till varje elev. Lärarna ser överlag positivt på att införa ny digital teknologi i undervisningen, även om tillgången på fortbildning och apparater är begränsad. Men det finns en utbredd uppfattning bland både elever och lärare om att den skolverksamhet som av tradition bedrivits ska kunna pågå på ungefär samma sätt, fast nu med hjälp av modern digital teknologi. Det är en fåvitsk tanke som kan skapa stora problem. Den här artikeln diskuterar och problematiserar utifrån ett medieekologiskt perspektiv några av de vinster och förluster som sker när ny digital teknologi kommer in i svenskundervisningen.

## Medieekologi

Medieekologin utgår från föreställningen att kommunikationsmedier inte är neutrala, genomskinliga eller värderingsfria kanaler för att transportera information från en plats till en annan. Istället menar man att mediers inneboende fysiska strukturer och symboliska form spelar en avgörande roll när det gäller utformningen av vad och hur information kodas och överförs och därför också hur det avkodas. Det är mediets struktur som bestämmer informationens innehåll och karaktär. Marshall McLuhans välkända devis ”mediet är budskapet” ska förstås i det sammanhanget (1964/1999). Medieekologin utgår därför från att varje mediums unika uppsättning av fysiska och symboliska karakteristika bär med sig en uppsättning systematiska och ideologiska betoningar (”biases”). De skilda inneboende fysiska och symboliska formerna i olika medier förutsätter motsvarande skilda betoningar (”biases”). Som en logisk följd av detta hävdar medieekologin att olika medier främjar olika fysiska eller perceptuella, sociala, ekonomiska, politiska och kulturella effekter som går att relatera till mediers inneboende betoningar (”biases”) (Strate, 20120; 2011). Det handlar om hur medier påverkar kulturen. Marshall McLuhans (1964) ser (nya) teknologier som dels utväxter på, dels amputeringar av våra sinnen.

Nya medier skapar inte enbart nya relationer mellan sinnen och medier, utan också mellan människor. Meyrowitz (1985) utvecklar med ett medieekologiskt perspektiv generella teoretiska principer när det gäller förhållandet mellan olika typer av medier, situationer, beteenden och sociala roller med särskilt fokus på skiftet från vad han kallar ”print situations” till ”electronic situations”. Medier fungerar både som murar och fönster. Skriftkulturen kräver speciella kompetenser när det gäller att avkoda, vilket innebär att förmågorna utvecklats av en elit. Genom att kontrollera denna kunskap och förmåga utvecklar och behåller man en hög status. När ett informationssystem sammansmälter med ett annat utmanas auktoriteten. Elektroniska medier har, enligt Meyrowitz lett till en nedbrytning av skriftkulturens specialiserade och segregerade informationssystem. Bland annat innebär att privata situationer sammansmälter med offentliga.

Den medieekologiska uppfattningen om medier som miljöer går vidare att expandera till att innefatta föreställningen om artefakter och teknologier som bärare av mänsklig intention, eller som Noble uttrycker det, som ”hardened history, frozen fragments of human and social endeavor” (Noble, 1984:xi). Det innebär att vi ständigt interagerar med ting i det sociala livet. Det sociala är, som Waltz (2004) påpekar, aldrig enbart socialt. Materiell utrustning, i exempelvis ett klassrum i en skola, eller den arkitektoniska utformningen av skolan ställer specifika krav, då det sociala utgörs av en praktik där det vi kallar det sociala inte enbart framträder med hjälp av tal, texter och kroppar, utan också genom maskiner och byggnader som vi interagerar med (Law 1994). Ting och människor påverkar på så sätt varandra ömsesidigt och konstruerar varandra. Det sociala kan sägas ligga inbäddat i tingens eller teknologiernas materialitet.

Metodiskt bygger projektet ”Skolämneparadigm och undervisningspraktik i skärmkulturen – bild, musik och svenska under påverkan” bland annat på intervjuer med ämneslärare och elever i dessa ämnen i grundskolans högstadium i åtta olika skolor i hela landet. Forskningsansatsen är etnografisk (Hammersly & Atkinson, 1995). Intervjuer har genomförts i så kallade fokusgrupper, som är en beprövad kvalitativ undersökningsmetod för att bland annat



studera föreställningar om, attityder till och värderingar av exempelvis olika aspekter av undervisning (Wibeck, 2000; 2002). Det är en metod som under en begränsad tid kan ge mycket information inom ett aktuellt område (Morgan, 1997). Studien, som har en etnografisk ansats, bygger också på observationer (Delamont & Hamilton, 1986).

## Känslor för den nya teknologin

När lärare och elever under det år då empiriinsamlingen skedde, dvs. 2010, ombads att formulera sina känslor kring ny digital teknologi i förhållande till undervisningen i ämnet svenska var man genomgående väldigt positiva. Flera elever menade att man med hjälp av den nya teknologin inte bara arbetar snabbare utan också att resultatet blir av högre kvalitet. Några pojkar uttrycker det på följande sätt:

P: Jag skriver säkert typ tio gånger snabbare på datorn än för hand

I: Är det någonting enbart positivt?

P: Jo.

P: Allting är mycket mer bättre för att man kan göra mycket bättre saker.

Det blir bättre kvalitet på arbetet i skolan när man använder ny teknologi, tycks man mena, och det går snabbare. Några flickor menar också att det är lättare att ta tag i saker och börja arbeta. Det motstånd som annars omgärdar arbetet i skolan tycks vara mindre när man använder ny teknologi.

Till fördelarna man nämner hör också att det är lättare att hålla ordning på sina saker och att man vet var man har dem. Man slipper leta och hålla reda på papper och annat. En aspekt av att arbetet i skolan framställs som enklare och effektivare när ny teknologi används är att det är lättare att ”kolla upp”. En pojke säger:

P: Ja, om jag ska skriva om någonting som jag inte har en aning om vad det är om då kan jag bara kolla upp.

P: Man kan söka fakta på internet lätt i stället för att söka i böcker.

Det blir också lättare att kommunicera; med några få knapptryck, konstaterar en pojke, kan man kommunicera över hela världen. Till det enkla och effektiva hör också möjligheterna att snabbt skaffa sig en ”helhetsbild” över ett område man exempelvis arbetar med i skolan, menar han.

Eleverna uttrycker också i vissa sammanhang en negativ inställning till alltför flitigt bruk av ny teknologi i skolan. Några flickor känner sig bekymrade över att tiden framför skärmen inverkar menligt på andra aktiviteter, exempelvis leken. Problem med strålning från skärmen och dess påverkan på hälsan är andra sidor av saken som eleverna lyfter fram.

Huvuddelen av lärarna uttrycker sig också positivt till att använda ny teknologi i svenskundervisningen. Man ser fördelar och utvecklingsmöjligheter samtidigt som man menar att det är inte är tekniken i sig som gör skillnaden utan hur man använder den nya tekniken. En av fördelarna som ofta lyfts fram, liksom av eleverna, rör möjligheterna att snabbt och effektivt skaffa sig information med hjälp av exempelvis Internet. Det finns också en utbredd insikt om att man nu måste ta till sig den nya teknologin och de möjligheter den erbjuder eftersom upplevelserna och därmed också kvaliteten i flera avseenden blir bättre:

Det blir ju mycket bättre ljud och vi har ju nu i samtliga klassrum fått videokanoner så vi kan se film och använda andra presentationer direkt via dator och det är ju naturligtvis en fördel, större upplevelse och elever själva kan ju redovisa arbeten, PowerPoint-presentationer och andra saker, visa upp filmbitar. Det är ju självklart positivt.

De exempel på fördelar som lärarna nämner med ny teknologi rymmer även insikten om att de själva befinner sig på en teknologisk nivå som ligger bra mycket under elevernas kompetenser generellt. När de talar om sina teknologiska tillkortakommanden framskymtar inte sällan en övertygelse om att det också handlar om en generationsfråga; eleverna är ju unga och de nya lärare som kommer ut i verksamheten anses ha en påtagligt högre kompetens när det gäller att hantera den nya teknologi som finns.

Ett sådant konstaterande rymmer inte sällan en frustration inför den nya teknologin, som handlar om att teknologin inte alltid fungerar, vilket ibland skapar ett begränsat intresse för det nya. Det känns jobbigt och därmed ointressant. Intresset står sålunda i ett förhållande till inte bara kompetensen, utan också till tillgång och hur tillförlitlig den nya teknologin är.

Samtidigt som både lärare och elever med lite olika betoningar uttrycker en öppen och positiv inställning till att använda ny teknologi i svenskundervisningen, har man inte ägnat tanken om hur den nya teknologin får betydelse för både innehållet och undervisningen i svenska. Det är just tekniken som gör skillnaden och naturligtvis hur man använder den i det pedagogiska sammanhanget.

## Teknologierna och svenskämnet

En överväldigande del av eleverna menar att innehållet i det man gör är ungefär detsamma i skolan även om teknologin förändras, samtidigt som frågan i sig tycks stämma till eftertanke. En grupp flickor på Hagtornskolan säger:

Till exempel man skriver på datorn, det är ändå samma sak fast på ett annat sätt. Om man skulle läsa så läser man på datorn, det är som samma. Det blir som lite annorlunda men ändå typ samma.

Det är samma sak fast på ”ett annat sätt”, eller lite ”annorlunda”, som några flickor på Tallskolan uttrycker det:

F: Det är nog samma innehåll men det kommer att se annorlunda ut, man lär sig på ett annat sätt.

I: Hur då tänker du?

F: Det blir bara på ett annat sätt, jag vet inte hur jag ska förklara det.

I: Det kommer att bli samma innehåll tror du?

F: Inte exakt men ganska likt.

F: Jag tror att man kommer att lära sig grunder, men det kan bli olika sätt att lära sig på.

Man lär sig något annat och på ett annat sätt, uppenbarligen. Ordet ”grund” tycks i sammanhanget betyda olika former av kommunikativa grundkompetenser, enligt det resonemang som denna artikel bygger på, är förbundna med den äldre teknologin, exempelvis skriva för hand och avkoda en text, men som eleverna mer tycks förbinda med mer grundläggande kompetenser utanför någon teknologisk domän och materialitet. Man skulle också kunna säga att de äldre teknologierna är osynliga för eleverna. Dessa grundkompetenser kan sedan, om man fortsätter det här resonemanget, vara nödvändiga och möjliga att utveckla inom olika teknologiska domäner, exempelvis med hjälp av digital teknologi.

Eleverna har samtidigt noterat att skrivandet för hand har minskat högst betydligt i skolan och den utvecklingen ser man som problematisk. Några pojkar på Hasselskolan säger:

Jag tycker inte man borde ta bort helt det med att skriva för hand för då förlorar man det, man kan inte stava utan en dator, man kan inte skriva fint utan en dator, så då blir det, du kan inte göra nånting utan en dator. Man kan inte ta bort det helt.

Pojkarna resonemang ligger i linje med flickornas ovan om grunder och grundkompetenser. För att inte vara helt beroende av datorer måste man också kunna skriva för hand. Det är enligt samma resonemang en sorts grundkompetens skild från olika teknologier.

Samtidigt, menar den överväldigande majoriteten av eleverna att innehållet i det man studerar via Internet blir fylligare och mer varierande. Några flickor på Sälgskolan säger:

Jag tycker att det blir mer varierande i alla arbeten, istället för att man får arbeta med några böcker och hela klassen ska göra samma saker. Det kanske inte finns lika mycket olika faktatexter och grejer som man tycker är intressant i böckerna, som man lättare kan ta reda på saker om på Internet. Även om det är tre personer som jobbar med samma ämne. Man kan hitta olika saker om det.

Variationen gäller dels innehållet i det egna arbetet, som man anser blir fylligare, dels variationen mellan elevernas arbete. Den tillgängliga informationen vidgar på så sätt perspektiven i elevernas arbeten.

En aspekt av tillgången till ett rikhaltigare innehåll är att valfriheten därmed ökar. Den tryckta boken förbinds i ett sådant resonemang med begränsningar. Några pojkar på Lärkskolan säger:

Det blir mycket mer valfrihet när man har tillgång direkt. I en bok då är det innehållet i boken man har tillgång till direkt, men Internet är näst intill obegränsat. Så även om man läser någonting där och man inte riktigt förstår så kan man alltid hitta något sätt, det finns så många val där, typ versioner av böcker eller sånt där som man kan få fram där.

Därmed har man också insett ett problem som måste hanteras och som högst påtagligt blir ett mer framträdande innehåll i svenskundervisningen: källkritiken. De till innehållet mer begränsade och tillrättalagda läroböckerna ställde mer begränsade och tillrättalagda krav på källkritik, när innehållet hade silats genom läroboksförfattarnas egna moraliska filter och bokförlagens uppmärksamma lektörer och publicister. Med Internet och den fria tillgången till information och därmed opinioner och tolkningar av världen ställs krav på urval och analys om man inte helt ska gå förlorad. Några pojkar på Vidjeskolan uttrycker en insikt om detta:

Det kommer ju nya opinioner, alltså folk tycker och kan ändra mer fritt på nätet. Om du går in och skriver om (förändrar) en bok, då räknas det inte som det rätta, men om du går in på nätet så kan du ju gå in på Wikipedia eller var som helst och skriva om (förändra) det som står där. Så du kan ju aldrig till 100 procent lita på nån information som du får alls.

Pojkarnas resonemang tyck bottna i föreställningen om att det som står i en bok kanske är mer tillförlitligt eftersom det är svårare att ändra innehållet när det väl är tryckt. Den information som finns tillgängligt på nätet, exempelvis Wikipedia, kan däremot ändras lätt och är därför mindre tillförlitlig. Resonemanget tangerar frågan om vad som är tillförlitlig kunskap och i sin förlängning naturligtvis frågan om kunskapens natur.

Den nya teknologin öppnar nya möjligheter och fördelarna är stora, menar också lärarna:

/.../ om man jämför med tiden då man inte hade möjlighet så blir det en större möjlighet att komma åt information. Det öppnar sig andra möjligheter det gör det ju absolut, så visst finns det stora fördelar i mängden information. Sen kan man uppge Internetadresser som man kan gå in på som är bra så visst är det en mycket större tillgång om man jämför när man hade en lärobok. Antingen var det en lärobok eller så fick du sammanställa material själv och då var ju världen mindre, så visst är det en fördel, självklart, det måste jag säga.

Världen öppnar sig med den nya teknologin och inflödet av information kräver ett medvetet förhållningssätt. Även för lärarna framstår källkritiken som viktig och som ett delvis nytt innehåll i svenskundervisningen. En lärare på Tallskolan menar att det alltid funnits något man kan kalla källkritik, men att det lätt blivit ”lite konstruerat ibland för man har inte behövt”. Tillgången på information via Internet ställer andra och större krav. Det finns ett nytt moment, tycks det, som krävs i undervisningen, och som hänger samman med källkritiken, men som samtidigt tillför undervisningsinnehållet nya delar och förhållningssätt, dvs. reflektionen. Lärarna på Rönnskolan säger:

Det handlar ju jättemycket om hur vi som lärare lägger upp det, vi kan ju välja att bara ta in fakta, då får vi vara beredda på att det blir lite klipp, men får vi in lite reflektion, lite eget tänk, då bryter man ju det. De måste kunna tänka till kring fakta, de måste kunna bearbeta det på något sätt, oavsett om föräldrarna är med där och tänker. De måste ju diskutera, de måste komma med något eget. Det tror jag att vi som lärare tänker till, vad vill vi ha ut av det, fakta kommer de åt. Det är så lätt att man hamnar i att kopiera, att man inte tänker själv, det är det som är den svåra biten hela tiden, att få dem att tänka själv.

Det räcker inte längre med att hitta fakta och redogöra för dessa, vilket förbinds med läroboken och den äldre teknologin. Då blir det lätt att man bara klipper och klistrar. De nya villkoren kräver en högre form av kunskap, tycks man mena, nämligen att elever också förhåller sig till den kunskap och information de får tillgång till. Det krävs reflektion.

När lärare och elever ger uttryck för de förändringar som sker i svenskundervisningen vad gäller både formen och innehållet, även

om de med viss envishet hävdar att det är samma sak, fast på ett annat sätt, är det uppenbara innehållsförskjutningar och konflikter som uppstår. Det gäller exempelvis skriften, som har utgjort och fortfarande utgör en av grunderna i svenskämnets konception. Samtidigt som tillgång på information och kunskap ökar i undervisningen är det uppenbarligen så att skriften på olika sätt får lämna plats för andra framställningsformer eller mode, inte sällan i en multimodal form. Men innebär detta att skriften decentreras i skolan, vilket ofta framförs i forskningen (Kress, 2003; Elmfeldt & Erixon, 2007; Erixon, 2010). Några lärare på Lärkskolan ger en dagsaktuell bild av läget i svensk skola idag:

L1: Nog tror jag att bilderna blir viktigare och texterna kortare i och med att man visar det på en skärm

L2: Men inte elevens, att den skrivna minskar när de arbetar. Just när vi visar det eller det är ett komplement eller vi förklarar, då blir det mer bild och mindre ord men sedan när de jobbar då är det lika mycket ord.

L3: Det kanske till och mer blir mer text om man har förberett så att man kan plocka fram från datorn än om man står på tavlan och har genomgång. Då kanske man förklarar med bilder.

Lärarna menar att antalet bilder ökar i undervisningen, dvs. läraren använder mer bilder i sina genomgångar, vilket tycks vara en trend som pågått ett bra tag (Jfr Erixon, 2010b). Det innebär att eleverna konsumerar fler bilder än elever gjorde för exempelvis 20 år sedan. Samtidigt menar man, vilket är det intressanta i sammanhanget, att de texter eleverna själva producerar blir längre.

Användningen av bilder i undervisningen inskränker sig naturligtvis inte enbart till stillbilder, vilket framhålls av en lärare på Rönnskolan:

L: Men om man kan använda en dator, man kan helt plötsligt visa upp en film eller ett tv-klipp, det är klart att det påverkar, man kan använda det. Jag tyckte att det var så otroligt när jag kom hit att man kunde göra så i varje klassrum.

Förhållandet påkallar i ett svenskundervisningssammanhang utvecklingen av nya kompetenser och därmed också ytterligare ett nytt innehåll: bildanalys: En lärare på Sälgskolan reflekterar över detta på följande sätt:

/.../ jag har någon övning där de tränar sig att tolka bilder och så, men jag vet inte, man kanske skulle göra det mer.

När det gäller läsningen av böcker blir det tydligt att man ser nya möjligheter som öppnar sig med den nya teknologin och som till en del hänger samman med det vidgade textbegreppet, men också ungdomskulturen och lite mer specifikt den spelvärld som utvecklas med den digitala teknologin. En lärare på Tallskolan vill ta tag i de möjligheter som öppnar sig att återknyta kontakten med den grekiska litteraturen, fast då på ett annat sätt:

Vi måste ju också gå in i spelvärlden, det är ju ungdomarnas stora värld och många vuxnas också. Vi är ju gamla men nya lärare som kommer ju kunna lyfta det här på ett mycket bättre sätt. De som spelar mycket, nya spel bygger ju på gamla antika berättelser, att vi gör den här kopplingen, att vi bygger ihop nutiden med dåtiden, vi får ett ännu större litteraturhistoriskt fokus om vi kan se den här kopplingen och vara i den värld där de är, så blir det ju intressant. Jag tänker både spel och blogg och alla de världarna måste ju komma in så vi plockar in fler delar. Nu har ju filmen varit det största hotet, men det är ju en sak, men att kunna jobba mer med att jämföra, intellektuella jämförelser, att vi jämför film, drama och jobba med sådana saker tror jag blir mycket enklare och roligare.

Lärarens resonemang är intressant av flera skäl. För det första visar det en intressant öppenhet mot elevernas inte bara egna innehållsliga intressen, utan också de teknologiska och därmed kulturella domäner eleverna rör sig inom på sin fritid. Det blir ett exempel på hur ungdomskulturen gör inbrytningar i svenskundervisningen. Lärarens syfte är helt uppenbart att via datorspel försöka fånga elevernas intresse för den antika litteraturen (Bearne, 2003; Mackey, 2002). Via spelen finns här intressanta ingångar, eftersom spelen inte sällan byggs upp kring antika episka berättelser. Samtidigt innebär denna medialisering att man överger svenskämnets ”privilegierade texttyp”



dvs. boken (Persson, 2005). Det innebär att karaktärgestaltning och de inre bilder som läsaren av exempelvis en roman skapar får ge plats åt både innehållsligt och teknologiskt transformerade berättelser. Den berättelse eleverna får ta del av utgör en speltillverkares tolkning av en befintlig berättelse samtidigt som förmedlingen inte längre sker via skriften och därmed inre bilder, utan yttre bilder (Jewitt, 2002).

## Diskussion

Av intervjuerna med elever och lärare framkommer att man genomgående är positivt inställda till att använda ny teknologi i svenskundervisningen. Man nämner flera exempel på hur ny teknologi bidrar till en bättre kvalitet i arbetet. Man pekar också på att det allmänt sker en sorts effektivisering av arbetet. Det beskrivs allmänt som roligt att arbeta med digital teknologi i undervisningen. Samtidigt noterar man ett förhållandevis oreflekterat förhållningssätt till den nya teknologin i undervisningen när det gäller frågor kring innehåll och undervisningspraktik. Både elever och lärare tänker sig möjligheten av att kunna bedriva ungefär samma typ av undervisning både vad som behandlas och hur arbetet läggs upp. När frågan i intervjusituationen fokuseras mer direkt blir det också tydligt hur denna inställning delvis förändras och får en ny innebörd.

När skriftkulturen i skolämnet svenska utmanas innebär det för att anknyta till Perssons (2005) resonemang om svenskämnets medialisering, att man överger ämnets ”privilegerade texttyp”, dvs. boken, och för att utvidga resonemanget också den handskrivna texten. Även om inte kanondiktningen dominerar innehållet i undervisningen så innefattar bokteknologin innehållsliga förutsättningar, som skiljer sig från dem som omgärdar andra medier.

Olika teknologier ingår i olika domäner, som sätter gränser för vad som innehållsligt och kulturellt är möjligt eller inte möjligt. Nya teknologiska domäner erbjuder ett annat innehåll. Det kan i undervisningssammanhang handla om bearbetningar och därmed tolkningar av exempelvis klassiska berättelser i dataspelets form. Ny digital teknologi öppnar på detta sätt upp för ungdomskulturen.

Olika teknologier har också olika "biases", för att anknyta till medieekologin. Det innebär att skriften har sina kommunikativa för- och nackdelar, bilden andra och multimodala produktioner ytterligare andra. När elever arbetar med och tolkar bilder i ett undervisningssammanhang är därför förutsättningarna annorlunda jämfört med om de arbetar med texten i en lärobok. Watkins et al (2004) visar exempelvis att när elever förhåller sig till olika typer av bildillustrationer blir tolkningarna ofta intuitiva utifrån vardagliga erfarenheter. Jämfört med texttolkning är tolkning av bilder mer individuella och sprungna ur elevens egen kontext. På detta sätt sker också förskjutningar i svenskämnets innehåll.

När ny teknologi kommer in i ett undervisningssammanhang får det betydelse för innehållet i den undervisning som bedrivs, i det här fallet skolämnet svenska. Ny digital teknologi innefattar inte enbart en teknologi, utan också en innehållslig domän. Allt det som finns tillgängligt via exempelvis bokteknologin finns inte tillgängligt eller möjligt att ta till sig via exempelvis skärmen, även om pågående projekt har sådana ambitioner. Den nya teknologin inbegriper andra kanaler, dvs. bild, ljud och text i exempelvis ett dataspel. Olika kanaler eller medier har olika "biases" och är bra och dåliga på olika saker, vilket innebär att innehållet därför också blir ett annat.

Några korta nedslag i empirin visar att svenskämnet genomgår stora formmässiga och därmed också innehållsliga förändringar när ny digital teknologi kommer in i svenskundervisningen. Denna bild stöds också av de observationer som genomförts i projektet. Samtidigt tycks både lärare och elever föreställa sig att det "inte är tekniken i sig som gör skillnaden", för att anknyta till ett citat ovan. Vårt projekt vill fästa uppmärksamheten på just detta faktum att tekniken gör skillnaden och att detta kräver ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt.

## Referenser

- Bearne, E. (2003). *Ways of Knowing; Ways of Showing – Towards an Integrated Theory of Text*. I E. Bearne & M. Styles (red.). *Art, Narrative, and Childhood*. Oakhill: Trentham Books Limited.
- Broady, D. & Lindblad, S. (1999). På återbesök i ramfaktorteorin: Introduktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 1–4.
- Delamont, S. & Hamilton, D. (1986). Revisiting Classroom Research: A Continuing Cautionary Tale. I M. Hammersley (red.). *Controversies in Classroom Research. A Reader Edited by Martyn Hammersley at the Open University*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elmfeldt, J. (1997). *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*, ak. avh. Stockholm/Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Elmfeldt, J. & Erixon, P-O. (2007). *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm/Ste Hag: Symposion.
- Erixon, P-O. (2010a). School subject paradigms and teaching practice in lower secondary Swedish schools influenced by ICT and media. *Computers & Education*, 54, 1212–1221.
- Erixon, P-O. (2010b). From Text to Picture in Teaching. *Journal of Social Science Education*, 9(3), 15–25.
- Erixon, P-O. (2012a). *Skola och skrivundervisning i ett medieekologiskt perspektiv. Att läsa och att skriva i skola och i vardagsliv. Aspekter på vardagligt skriftbruk i Norden*. Umeå: Umeå universitet.
- Erixon, P-O. et al (2012b). School Subject Paradigms and Teaching Practice in the Screen Culture: art, music and the mother tongue (Swedish) under pressure. *European Educational Research Journal*, 11(2), 255–273.
- Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change. *Curriculum Studies*, 37(2), 155–192.
- Jewitt, C. (2002). The move from page to screen: The multimodal reshaping of school English. *Visual Communication*, 1(2), 171–195.
- Johansson, E. (1977). *The History of Literacy in Sweden in Comparison with Some Other Countries*. Umeå: Umeå universitet.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge.
- Law, J. (1994). *Organizing Modernity*. Oxford: Blackwell.
- Mackey, M. (2002). *Literacies Across Media. Playing the Text*. London & New York: Routledge.

- McEachron, G., Baker, C., & Bracken, B. A. (2003). What classroom environments tell about the pedagogical aspects of subject matter. *School Psychology International*, 24(4), 462–476.
- McLuhan, M. (1964/1999). *Media. Människans utbyggnader*. Stockholm: Norstedts.
- Meyrowitz, J. (1985/1986). *No Sense of Place. The impact of electronic media on social behavior*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Noble, D. (1984). *Forces of Production. A Social History of Industrial Automation*. New York: Knopf.
- Persson, M. (2005). Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. Motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv. *Utbildning & Demokrati*, 14(1), 35–61.
- Strate, L. (2010). Korzybski, Luhmann, and McLuhan. Proceedings of the Media Ecology Association, Volume 11.
- Strate, L. (2011). *On the Binding Biases of Time and Other Essays on General Semantics and Media Ecology*. Fort Worth, Texas: The New Non-Aristotelian Library Institute of General Semantics.
- Sutherland, R. et al. (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 413–425.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Waltz, S. B. (2004). Giving Artifacts a Voice? Bringing into Account Technology in Educational Analysis. *Education Theory*, 54(2), 157–172.
- Watkins, J. K., Etta M., & Doug B. (2004). The Role of the Visual Image: What Are Students Really Learning from Pictorial Representations? *Journal of Visual Literacy*, 24(1), 23–40.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wibeck, V. (2002). *Genmat i fokus. Analyser av fokusgruppsamtal om genförändrade livsmedel*, ak. avh. Linköping Studies in Arts and Science, 260. Linköping: Linköpings universitet, Tema kommunikation.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage

---

*Per-Olof Erixon*

arbetar som professor i pedagogiskt arbete vid Institutionen för estetiska ämnen, Humanistiska fakulteten, Umeå universitet och är sedan 1 oktober 2011 dekan vid samma fakultet. Hans forskning handlar bl.a. om nya mediers betydelse för förmågan att kommunicera mening, med särskilt fokus på läs- och skrivundervisningen i svensk gymnasieskola.

# Vad var det vi läste och pratade om?

– bänkinteraktioner i mellanstadiets skriftpraktiker

*Marie Tanner*



**U**nder en geografielektion i år 5 arbetar eleverna vid sina bänkar med att besvara ett antal frågor om Ryssland. Eleven Peter har kommit till frågan ”Vad är tundran?” och söker läraren Lenas uppmärksamhet för att få hjälp. Hon går fram till Peters bänk och Peter läser upp vad han har börjat skriva i sin skrivbok ”tundran är en grej där allting är ...” han avbryter sig och tystnar. Lena verkar inte helt tillfreds med svaret. Samtidigt som hon lutar sig fram över bänken och ställer sig tillrätta för att kunna fortsätta samtalet upprepar hon ”är en”, varpå Peter svarar med ett svagt ”nej” och tittar upp mot Lena och visar därmed att han förstår att Lena tycker att något behöver rättas till. Lena upprepar igen ”tundra är en?” och förtydligar på så vis utan att säga det rent ut att det är avslutningen av meningen som behöver korrigeras.

## Lärare och elevers bänkkinteraktion

Samtalet ovan mellan Lena och Peter kan tyckas triviale men är intressant just för att det är ett exempel på ett mycket vanligt interaktionsmönster i mellanstadiets undervisning och en arbetsform som kännetecknar en stor del av en mellanstadielärs skriftspråkliga aktiviteter i olika undervisningsämnen. Som en följd av individualiseringssträvanden utgör idag bänkarbete där läraren intar en handledande och övervakande roll en allt större andel av undervisningstiden i svenska skolor (Carlgren, Klette, Mýrdal, Schnack, & Simola, 2006; Granström, 2003). Trots detta har sådana här bänkkinteraktioner hittills fått relativt lite uppmärksamhet inom klassrumsforskningen som oftast istället riktat sig mot att beskriva interaktion vid helklassundervisning (Sahlström, 2008).

Bänkkinteraktioner som arbetsorganisation erbjuder både möjligheter och problem. Förutom möjligheter till individanpassning av arbetet har den enskilde eleven vid individuellt bänkarbete större möjligheter att delta i interaktioner med kamrater i och med att flera samtal kan pågå samtidigt i klassrummet, vilket talar för att bänkarbete som organisationsform kan möjliggöra en högre grad av elevaktivitet. Vilken bänkkamrat man sitter bredvid visar sig dock ha stor betydelse för förutsättningarna för deltagande, ett socialt villkorat val som inte alltid gynnar likvärdighet i undervisningen (Sahlström, 1999). Forskning har dock visat att det kan vara svårt för läraren att i tillräcklig grad hinna med fördjupande samtal med alla elever vilket inneburit att elever ofta har lämnats åt sig själva i arbetet med få tillfällen till att ingå i interaktioner med läraren. Generellt kan man dra slutsatsen att den ökande individualiseringen i skolans arbetsformer inte varit gynnsamt för alla elever, och särskilt inte elever i behov av mer stöd, om inte bänkarbetet organiseras på ett medvetet sätt till både form och innehåll (Sahlström, 1999; Skolverket, 2009; Vinterek, 2006).

Den bänkkinteraktion mellan Peter och Lena som jag beskriver i artikelns inledning är samtidigt ett exempel på en vanlig typ av skrifthändelse i mellanstadiets undervisning. Interaktionen mellan dem utgår från den mening som Peter skriver i sin skrivbok men dess innebörd blir att de tillsammans etablerar en gemensam förstå-

else av att Peter behöver korrigera sitt svar och att Lena är beredd att stanna till en stund för att hjälpa honom. Detta görs inte bara genom Peters uppläsning och det som Lena med ord säger till honom som svar utan också genom Lenas förändrade kroppshållning som placerar böckerna i deras gemensamma fokus samt den blick som Peter riktar mot Lena och sedan ner mot läroboken. Texten i skrivboken, vad deltagarna verbalt säger, kroppshållning och blick är exempel på olika slags semiotiska resurser som lärare och elever använder sig av på ett integrerat sätt i skrifthändelsen. Ett synsätt där interaktion studeras genom att på detta sätt beskriva hur dessa olika semiotiska resurser samverkar innebär att man intar ett multimodalt perspektiv på interaktion (Prior & Hengst, 2010a).

Davidsson (2008) påpekar att även om vi vet att lärares och elevers gemensamma samtal är viktiga förutsättningar för skriftspråkligt lärande så förbises ofta vikten av den interaktion som sker vid individuellt bänkarbete. Hon har särskilt undersökt lärare och elevers interaktion i samband med att lärare rättar elevers arbete och visar bl.a. hur lärare sällan svarar direkt på elevers initiativ till att få hjälp utan använder sig av frågor för att få eleven själv att uttala det som behöver korrigeras. Davidsson visar hur praktiken rättning kan ses som en skolbunden skriftpraktik som åstadkommer begränsningar i vilka samtal kring elevers texter som blir möjliga. Rättningen kännetecknades av tre faser: lärarens hörbara uppmärksammande av felet (t.ex. genom en markerad inandning), etablerande av felet (t.ex. genom att uppläsning) och den faktiska rättningen (som ofta sker i form av frågor som får eleven att själv benämna felet och göra korrigeringen). Detta mönster går att känna igen i Lenas och Peters interaktion i det inledande exemplet där Lenas upprepning av Peters svar riktar uppmärksamheten mot vad han behöver korrigera. Deras sätt att interagera med varandra visar att de båda är väl bekanta med den här typen av skriftpraktik och de orienterar sig båda mot att något behöver rättas till. Exemplet belyser hur interaktionsmönster i olika skrifthändelser i klassrummet är något som åstadkoms gemensamt mellan lärare och elever, vilket är en viktig utgångspunkt för det synsätt på interaktion som den här artikeln utgår från.



Med den här artikeln vill jag uppmärksamma några möjligheter och begränsningar som bänkkinteraktioner som arbetsform innebär för lärare och elevers gemensamma skriftspråkande. Genom att utifrån ett multimodalt perspektiv följa den fortsatta interaktionen mellan Lena, Peter och hans bänkkamrat Mihal analyserar jag hur olika semiotiska resurser som t.ex. texter, gester, blickar och verbalt tal används integrerat i de olika skrifthändelser som bänkkinteraktionen utgörs av. Genom analysen synliggörs hur tidigare och kommande interaktioner blir betydelsefulla, liksom vilka möjligheter och begränsningar som skapas i den situerade i bänkkinteraktionen.

### Skriftspråk i interaktion

En mellanstadieelev möter i jämförelse med elever i de tidigare skolen åren allt fler skriftliga arbetsuppgifter i olika undervisningsämnen, texter blir längre, berör allt fler olika skriftspråkliga genrer och förväntningarna på elevers egen skriftproduktion i olika sammanhang ökar. Exemplet med Peter och Lena ovan är hämtat ur ett större videoetnografiskt material där jag följt två mellanstadieklasser, år 4 och 5, periodvis under ett läsår och dokumenterat vad lärare och elever gör tillsammans med skrift. Det är få tillfällen i ett mellanstadieklassrum som inte kan ses som en skrifthändelse, dvs. *”occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes and strategies”* (Heath, 1982, s. 50). Olika former av skriftspråkliga aktiviteter är en integrerad del av så gott som alla interaktioner i ett mellanstadieklassrum.

Som beskrivits ovan är utgångspunkten i den här artikeln ett multimodalt perspektiv på interaktion där skriftspråkliga resurser utgör en del av de olika sätt på vilka människor skapar gemensam förståelse i interaktion. Begreppet multimodalitet associeras ofta med hur olika slags texter eller andra uttryck görs och används i relation till olika medier som t.ex. tryckt bokstavstext eller skärmtext via digitala medier. Kress (2003) menar t.ex. att den tryckta textens logik har ersatts av bildskärmens mer bildliga design vilket kan förändra vårt sätt att läsa. Men multimodalitet handlar inte bara om representationer via olika medier. Prior & Hengst (2010a) menar att detta perspektiv har lett till en fokusering på multimodala ob-

jekt som begränsar möjligheterna till att analysera multimodalitet också som situerad aktivitet i interaktion. De förespråkar istället en förståelse av multimodalitet som fokuserar människors aktiviteter och kan synliggöra hur olika modaliteter både via olika medier och via olika sätt att uttrycka sig verbalt, med gester, blickar, kroppsspråk och via skrift är djupt integrerade och ständigt närvarande i människors vardagliga sociala liv.

I den är artikeln utgår jag från ett sådant aktivitetsinriktat multimodalt perspektiv för att med samtalsanalys som metod i detalj studera hur lärare och elever interagerar i bänkinteraktioners skrift-händelser. Samtalsanalys<sup>1</sup> är ett sociologiskt grundat perspektiv som intresserar sig för hur människor tillsammans fortlöpande samordnar sin interaktion tur för tur i sekventiellt ordnade interaktioner (se t.ex. Hutchby & Wooffitt, 2008; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). Detta ska inte ses som att det finns förutbestämda regler för hur samtal görs utan inom samtalsanalysen betonas starkt hur deltagarna själva i interaktion använder sig av vad man genom sina yttranden visar upp för varandra för att åstadkomma en tillräcklig grad av gemensam förståelse för att interaktionen ska fungera.

Från början intresserade man sig inom samtalsanalysen mest för människors verbala tal men en av de numera mest framträdande företrädarna inom fältet, Charles Goodwin, beskriver ett multimodalt perspektiv på interaktion som ligger i linje med Prior & Hengst ovan. Att studera människors interaktion utifrån ett sådant perspektiv innebär enligt Goodwin (2000) att man uppmärksammar hur det går till när flera deltagare tillsammans samordnar sin interaktion genom samtidig användning av verbalt tal, kroppsspråk och olika betydelsebärande strukturer i omgivningen (som t.ex. texter eller redskap). Centralt är förståelsen av att människor simultant använder sig av många olika uttrycksformer för att visa varandra hur man förstår en situation och vad man vill uttrycka till varandra, där inte bara varje uttryck för sig utan hur de olika uttrycken kombineras tidsmässigt och sekventiellt i olika konfigurationer har betydelse.

Med samtalsanalys studeras vanligtvis ganska korta avgränsade

---

<sup>1</sup> Jag använder mig av den svenska översättningen samtalsanalys för det engelska begreppet "conversation analysis", ofta förkortat CA.

sekvenser av interaktion men Prior & Hengst (2010a) menar att det inte är tillräckligt att se till hur interaktionen görs sekventiellt tur för tur. Med hjälp av det dialogiskt grundade begreppet *semiotisk remediering* beskriver de hur människor i sin interaktion rutinmässigt väver in både tidigare och kommande yttranden i såväl verbalt tal som genom andra kommunikativa resurser<sup>2</sup>. Genom att använda detta begrepp i kombination med samtalsanalysen vill jag i den följande analysen av interaktionen mellan Lena och hennes elever visa hur tidigare (och kommande) yttranden används som interaktionella resurser i den sekventiellt fortlöpande interaktionen tur för tur. Vi återvänder därmed till att analysera interaktionen mellan Peter och Lena, där nu även bänkkamraten Mihál tar initiativ till att delta<sup>3</sup>.

## Remediering av ett tidigare lektionstillfälle

11 M: ä ä är det här längst uppe?



*Pekar mot bokens kartbild  
och tittar upp mot läraren*

12 L: ((nickar och formar ordet "ja" med läpparna))

13 P: °ja:°

14 L: kommer du ihåg att vi visade ((pekar med pennan mot tavlan))

15 då alla mä, när jag visade olika färger

16 ((ritar med pennan i luften)) hela tiden här (.) vad tundra va



*Remedierar en tidigare bild  
på tavlan verbalt och med  
gester*

17 ((drar med handen som rader i luften))

18 o vad stäpp va:: och allting.

19 M: °ja°

20 L: kommer ni ihåg?

21 P: °mm°

2 Semiotisk remediering grundar sig på det av Bakhtin myntade begreppet "reported speech" som innebär hur människor väver in vad någon annan sagt vid ett annat tillfälle i nya yttranden. Prior et al. utvecklar begreppet till att inte bara innefatta yttranden i verbalt tal utan hur människor även återanvänder och väver in andra semiotiska uttryck som t.ex. gester, texter eller bilder i sina yttranden och förflyttar dem mellan olika medier (Prior & Hengst, 2010b).

3 Analysen utgår från transkriptioner av videoinspelningen enligt samtalsanalytisk tradition (se transkriptionsnyckel i slutet av artikeln) kombinerat med bilder för att i möjligaste mån återge interaktionens multimodala karaktär där olika semiotiska resurser används samtidigt och integrerat. Genom att rama in en del av den skriftliga transkriptionen markerar jag var någonstans i en sekvens som bildens handling kan relateras till. Bildtexterna uppmärksammar de multimodala handlingar som jag i diskuterar i analysen av interaktionen.

När Peter inledningsvis söker Lenas uppmärksamhet sitter hans bänkkamrat Mihal vänd åt ett annat håll. Men under tiden som Lena ställer sig tillrätta och upprepar sin fråga om tundran börjar även Mihal att lyssna, och kan i en lämplig paus flika in en egen fråga i samtalet. Han pekar på en kartbild i läroboken och frågar om det är ”det här längst uppe” som de talar om. Tack vare sin placering bredvid Peter kan han alltså överhöra deras samtal och träda in i samtalet vid ett lämpligt tillfälle genom att lyssna sig till vad man samtalsanalytiskt brukar beskriva som en möjlig turövergångsplats dvs. ett tillfälle då en tidigare talare i sitt tonfall eller genom att göra en paus visar att han eller hon avslutat ett sammanhängande yttrande och förväntar sig någon slags respons från en annan deltagare<sup>4</sup>. Detta sätt att som elev ta initiativ till att delta i en interaktion är möjligt i en bänkinteraktion tack vare närheten och det begränsade antalet deltagare. I en helklassituation är det fler elever som konkurrerar om talutrymmet och ett av villkoren för att en helklassituation ska fungera är just att ett stort antal elever förhåller sig relativt passiva. Vid bänkinteraktioner kan dock flera elever vara aktiva samtidigt och den enskilda eleven har större möjlighet att ta initiativ till samtal (Sahlström, 1999). Mihal använder sig på så vis här av bänkinteraktionens organisatoriska möjligheter för att komma intill och ingå i interaktionen med läraren Lena.

Genom att peka mot kartan i läroboken uppmärksammar Mihal en ny aspekt av frågan om tundran i samtalet, nämligen frågan om av tundrans geografiska placering. Lena svarar på hans fråga genom att först bekräfta att de pratar om samma sak och fortsätter sedan med att påminna om ett tidigare lektionstillfälle då man i helklass diskuterat just tundrans placering som den översta av flera olika naturtyper i Ryssland. På whiteboardtavlan ritade Lena vid detta tillfälle med olika färger upp naturtyperna placerade i olika lager. Trots att whiteboardtavlan nu är blank, riktar sig Lena mot den och visar med tydliga gester genom att dra som rader i luften hur den tidigare bilden på tavlan tog form. När Lena med sin gest påminner om det tidigare helklassstillfället är det ett markerat exempel på en semiotisk

---

4 Med en samtalsanalytisk term brukar ett sådant sammanhängande yttrande beskrivas som en *turkonstruktionsenhet* (Sacks et al, 1974).

remediering som innebär att hon väver in detta tillfälle och den taveltext som då gjordes som en resurs i den aktuella bänkinteraktionen med Peter och Mihal. Genom att explicit fråga efter om de kommer ihåg detta tillfälle kan eleverna med sina bekräftande svar visa henne tillbaka att de har en delad förståelse av att den aktuella frågan kan relateras till den tidigare lektionen.

Av utrymmesskäl följer vi inte här interaktionen i sin helhet, men samtalet fortlöper efter detta ytterligare en stund kring vad man skulle kunna använda för ord istället för ”grej” i beskrivningen av tundran. Mihal ger några förslag, ”mark” eller ”berg”, men när Lena själv ger förslaget ”plats” godtas det omedelbart och Mihal projicerar ett tänkbart svar där tundran ”är en kall plats som det är bara frusen mark”. Här skulle samtalet ha kunnat avslutas, men Lena tar initiativ till en fortsättning genom att ytterligare utveckla uttrycket ”frusen mark”:

## Lärobokstexten aktualiseras

- 45 L: =men är det alltid frusen mark;  
 46 M: nej ((skakar lite på huvudet))  
 47 L: inte? va va var det vi  
 48 läste om? ((pekar mot textboken)) och prata om?  
 49 M: de va de va (1.7) vad heter det  
 50 P: [ ] ((tittar i läroboken))  
 51 M: växter som kom upp ((håller handen som en blomma och för den uppåt))



*Formar handen som en blomma*

- 52 L: mm, men om du läser lite här om om öh: tundran, vad säger boken?



*Pekar mot lärobokens text om tundran*

- 53 M: (.) ((läser i läroboken))  
 54 det är vinter under öh: s större delen.  
 55 L: större delen. och när det inte var'e, vad var det som tinade?

För första gången under interaktionen aktualiseras nu lärobokens brödtext under rubriken ”Tundran och tajgan”. Lena frågar eleverna vad de ”läste och pratade om” samtidigt som hon pekar mot boken och påminner därmed återigen om ett tidigare lektionstillfälle. Mi-

hal svarar genom att erinra sig hur det kom upp växter, vilket han visar med en tydlig gest med handen formad som en blomma. Även om Lena svarar honom med ett bekräftande ”mm” visar hon att det inte var det svar hon tänkt sig genom att istället be honom att läsa något ur boken. Mihal läser en del av en mening i texten ”det är vinter under större delen” och Lena använder sig sedan av denna fras för att fortsätta ställa frågor om tundrans frusna mark.

Det är intressant att notera Mihals aktiva handling när han med sin gest visar hur något växer upp ur marken. Med denna handling gör han ett kunskapsanspråk om tundran, om än ofullständigt uttryckt, och hans sätt att inleda meningen med ”de va” visar att han orienterar sig mot något de talat om tidigare, han gör därmed en remediering av ett tidigare samtal. I och med Lenas sätt att besvara honom får han dock inte möjlighet att närmare förklara vad det är han tänker på. Detta aktualiserar samtalets asymmetriska karaktär där det är Lena som utifrån sin läroposition är den som avgör samtalets fortsatta riktning. Istället för att ta fasta på Mihals förslag om växterna som kommer upp riktar hon här uppmärksamheten mot bokens text som hon använder som utgångspunkt för att ställa en ny fråga om vad det var som tinade.

I efterhand är det lätt att se möjligheten som Lena hade att be Mihal utveckla sin förståelse vilket kunde ha varit en värdefull resurs i den fortsatta interaktionen. Att hon istället går vidare kan dock förstås mot att bänkinteraktioner mellan lärare och elever generellt sett är tidsmässigt begränsade i och med att läraren behöver hinna hjälpa så många elever som möjligt. Utrymmet för att följa upp olika aspekter som någon av deltagarna aktualiserar är därför begränsat och det är läraren som utifrån sin position har störst möjlighet att styra innehållet. I det här fallet innebär hennes respons att Mihals bidrag inte följs upp, till förmån för den slutsats som läraren riktar sina frågor mot.

Istället uppmanar Lena Mihal att läsa något ur boken. Denna läsning begränsas till en kort fras, inte ens en hel mening, men denna fras är tillräcklig för att Lena ska kunna fortsätta att ställa frågor. Varken här eller i datamaterialet som helhet verkar det finnas något större utrymme för lärare och elever att gemensamt arbeta med att

läsa längre textavsnitt. Det blir ofta sådana här korta uppläsningar av fraser som används som resurser för att fortsätta samtalet. Detta innebär att den skriftpraktik som stöds genom bänkinteraktionerna mer kommer att handla om att söka korta fraser och svar i texter än om reflekterande läsning av längre textavsnitt, men ibland hänvisas som här till tidigare gemensamma läsningar som gjorts. Det innebär i sin tur att vilka samtal som föregått det individuella bänkarbetet har stor betydelse för bänkinteraktionernas förlopp och möjliga innehåll.

Samtalet fortsätter sedan ytterligare en stund på detta sätt med att Lena ställer successivt allt mer avgränsade frågor så att de tillslut kommer fram till att endast det översta lagret av tundrans mark tinar på sommaren. Efter ytterligare en stunds samtal initierar så Lena avslutningen genom att återknyta till inledningen och den korrigerande av Peters svar som där uppmärksammades:

## Svaret projiceras

96 L: så tundra är en(.) ((reser sig upp och slår ut med armarna))



*Ökar avståndet med ändrad kroppshållning*

97 stort man kan använda:

98 P: är en stor [plats

99 M: [plats

100 L: område är också bra; är också ett ord i stället för grej, grej

101 är inte så jättebra.

102 P: ((skrattar)) tundra är ((böjer sig fram och börjar skriva))

103 M: ((böjer sig fram och börjar skriva))

Förutom att Lena återknyter till inledningen visar hon också genom att resa sig upp och slå ut med armarna att det är dags att runda av samtalet. I och med det ökar hon avståndet mellan sig och eleverna och löser upp det gemensamma fokuset kring böckerna på bänken. Eleverna visar båda en gemensam förståelse av att svaret bör vara en "plats". Lena ger sedan ytterligare ett förslag, "område", men betonar framförallt att "grej" inte var en lämplig beskrivning. Peter och Mihai visar genom att böja sig fram och börja skriva att de nu också

är beredda att avsluta samtalet och fortsätta arbeta själva. Även om eleverna således inte tar fasta på Lenas sista förslag ”område” visar hon genom detta att hon fortsätter att använda sig av det gemensamma interaktionella arbetet med eleverna för att pröva ut olika möjliga sätt att förklara begreppet tundra.

Här remedieras samtalets inledande fråga och man visar varandra både i verbalt tal och med sitt kroppsliga agerande att man nu har en gemensam förståelse av hur frågan bör besvaras. Genom agerandet visar deltagarna varandra att de nu är överens om att avsluta samtalet, pojkarerna skriver sitt svar och Lena går vidare till andra elever.

### **Det individuella och det gemensamma i mellanstadiets skriftpraktiker**

I den här artikeln har jag analyserat hur lärare och elever interagerar tillsammans genom t.ex. verbalt tal, gester, blickar och texter i skrifthändelser vid individuellt bänkarbete. Analysen synliggör några möjligheter och begränsningar som denna arbetsform innebär. Till skillnad från helklassundervisning erbjuder bänkarbete som arbetsform större möjligheter för eleverna att delta i olika interaktioner i och med att flera samtal kan pågå parallellt i klassrummet (Sahlström, 1999). Alla elever kan vara aktiva i arbetet samtidigt och det finns stora möjligheter för eleverna att tala med varandra. Ur ett elevperspektiv erbjuder bänkarbete på så vis stora möjligheter till aktivt deltagande i olika skriftpraktiker. I den här artikeln fokuseras interaktionerna mellan just lärare och elever i denna arbetsform men det är naturligtvis långt ifrån alla interaktioner som sker under en sådan lektion. T.ex. har Sellgren (2011) i en aktuell avhandling beskrivit värdet av smågruppssamtal mellan elever utan lärarens medverkan när de arbetar med arbetsuppgifter i geografi och tillsammans kan bearbeta språkliga begrepp. Sellgren beskriver dessa interaktioner som ”oåtkomliga” i den officiella klassrumsdiskursen och poängterar värdet av kunskap om dessa interaktioner som sker ”mellan” genomgångar i helklass. Även om jag i just denna artikel fokuserar interaktionen mellan lärare och elever vid bänkarbete så är ett viktigt påpekande att bänkarbete som arbetsform också innebär viktiga tillfällen för interaktioner elever emellan.



Analysen av bänkkinteraktionerna mellan lärare och elever synliggör några generella aspekter av den här typen av arbetsorganisation som kan hjälpa oss att bättre förstå de möjligheter och begränsningar som bänkarbete som arbetsform innebär för elevers och lärares deltagande i klassrummets skriftpraktiker.

Till att börja med så kan man se hur elevernas placering och klassrummet som plats har betydelse för hur en bänkkinteraktion initieras. Det är placeringen bredvid Peter som gör det möjligt för Mihal att överhöra samtalet med Lena som ger även honom tillgång till lärarens hjälp. Närhet och möjligheten till lyssnande visar sig därmed vara en viktig aspekt av hur lärarens interaktion med olika elever fördelas. Detta stöds också av de mönster som framträder i övriga delar av det videoinspelade materialet där läraren ofta rör sig från en elev till en annan elev i närheten, medan hon sällan förflyttar sig tvärs över hela klassrummet.

Som skrifthändelse betraktat visar den multimodala analysen hur texter och bilder i exemplet framförallt används av lärare och elever för att påminna varandra om vad man tidigare talat, skrivit och/eller läst om. Detta sker genom att man t.ex. pekar mot böckerna och whiteboardtavlan, läser upp en fras, gör gester eller pekar mot någon plats i klassrummet som påminner om en tidigare skrifthändelse. I liten grad uppmärksammas i dessa situationer några längre textavsnitt ur läroboken utan en kort fras ur texten kan räcka för att knyta an till vad man tidigare läst eller talat om. I bänkkinteraktionen remedierar på så vis lärare och elever tidigare gemensamma erfarenheter, ofta relaterat till skriftspråk på olika sätt, och kan sätta in dem i ett nytt sammanhang för att t.ex. kunna lösa en arbetsuppgift. Det som redan är yttrat vid tidigare tillfällen blir på så vis interaktionella resurser i bänkkinteraktionen. En pedagogisk konsekvens av detta blir att vilka gemensamma erfarenheter lärare och elever har att använda sig av i bänkkinteraktionen får betydelse för hur olika innehållsliga aspekter formas i samtalet.

En annan funktion som texter och andra yttranden får i interaktionen är att elever och lärare använder dem för att visa varandra hur de förstår ett visst innehåll. Lena kan bilda sig en uppfattning om hur Peter förstår, och *inte* förstår, fenomenet tundran genom

uppläsningen ur hans skrivbok. När Mihal vill försäkra sig om att han förstår vad det är Lena och Peter talar om pekar han mot lärobokens karta som därmed blir en kommunikativ resurs. Lena utvecklar sedan detta genom att också remediera deras tidigare samtal genom att hänvisa till whiteboardtavlan. När Mihal däremot erinrar sig om växter som kom upp och visar en gest är det också en remediering, som dock inte följs upp i samtalet. Olika slags textreferenser kan alltså användas som resurser för läraren och eleverna att etablera en gemensam förståelse av ett innehåll som gör det möjligt för dem att samtala vidare, men det sker inte alltid. Den hjälp som lärarens deltagande i interaktionen bidrar med till eleverna verkar i och med detta framförallt handla om att etablera en gemensam förståelse och knyta ihop den aktuella arbetsuppgiften med sådant man talat om tidigare så att eleverna kan formulera ett skriftligt svar. Skrivandet av svar blir den aktivitet som interaktionen riktar sig mot och när eleverna visar beredskap att börja skriva kan läraren gå vidare.

Ur ett lärarperspektiv verkar möjligheterna för läraren att i bänkkinteraktionerna stödja elevernas deltagande i skriftspråkliga aktiviteter framför allt ligga i att bidra till att knyta ihop tidigare och kommande skrifthändelser i undervisningen. Sammanfattningsvis pekar därmed analysen ovan mot betydelsen av det sammanhang som bänkkinteraktionen sker i för hur lärare och elevers gemensamma samtal formas. Om bänkkinteraktionen har föregåtts av tidigare och/ eller följs av senare gemensamma erfarenheter och samtal finns det helt enkelt större möjligheter till att den ska kunna bli ett tillfälle för lärare och elever att göra synteser och fördjupa resonemang kring ett undervisningsinnehåll än om det sker isolerat utan några sådana gemensamma erfarenheter.

Analysen i den här artikeln tyder också på att det inte är meningsfullt att bedöma värdet av individuellt bänkarbete och helklassundervisning isolerat var för sig utan att de behöver ses som olika sätt att organisera undervisning som är ömsesidigt relaterade till varandra. Vad som är väsentligt att uppmärksamma är hur de tillfällen då eleverna får arbeta självständigt i bänkarbete kan relateras till tidigare och kommande gemensamma erfarenheter mellan lärare och elever då man läst, samtalat, upplevt eller skapat något

tillsammans. Individuellt bänkarbete respektive helklassundervisning bör alltså utifrån detta inte ställas mot varandra som om det ena är att föredra framför det andra. Den pedagogiska och didaktiska poängen ligger istället i vilka möjligheter som inom ramen för klassrummets interaktion ges genom växlingen mellan gemensamma, kollektiva erfarenheter av skriftspråkande och andra tillfällen för att individuellt eller mindre grupp på olika sätt bearbeta dessa erfarenheter.

## Transkriptionsnyckel

[	simtidig agerande/tal
=	ett uttalande följer utan avbrott
(.)	kort paus, mindre än 0.3 s
(0.0)	siffror markerar en paus längd i sekunder
—	understrykning markerar betoning
.	fallande tonfall
?	markerat stigande tonfall
;	något stigande tonfall
°ord°	markerat svagare tal
::	kolon markerar utdraget ljud
↑↓	pilar markerar stigande eller fallande tonfall
(( ))	dubbelparentes anger författarens beskrivningar
□	inramad text markerar koppling till bild

## Referenser

- Carlgren, I., Klette, K., Mýrdal, S., Schnack, K., & Simola, H. (2006). Changes in nordic teaching practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301–326.
- Davidsson, C. (2008). Talk about text during independent writing: What teacher-student interaction suggests for how we understand students' competence. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(1), 27–35.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489–1522.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen* (ss. 223–244). Stockholm: Liber.

- Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49–76.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2:a uppl.). Cambridge: Polity.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Prior, P. A., & Hengst, J. A. (red.). (2010a). *Exploring semiotic remediation as discourse practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Prior, P. A., & Hengst, J. A. (2010b). Introduction: Exploring semiotic remediation. I P. A. Prior, & J. A. Hengst (red.), *Exploring semiotic remediation as discourse practice* (ss. 1–23). New York: Palgrave Macmillan.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4, Part 1), 696–735.
- Sahlström, F. (1999). *Up the hill backwards : On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: Utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

---

### **Marie Tanner**

är doktorand i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hennes kommande avhandling handlar om lärares deltagande i bänkinteraktioner vid skriftspråkliga aktiviteter på mellanstadiet. Hon undervisar också inom speciallärarprogrammet vid Karlstads universitet och har en bakgrund som mellanstadielärare och specialpedagog.

# Skrivförmåga på prov

*Eric Borgström*

**N**ationella prov och de resultat dessa genererar berör många. Elever, lärare och föräldrar, huvudmän och politiker – listan blir snabbt lång. Resultaten vandrar mellan olika sociala världar, där de används för olika slags analyser och beslut. Att konstruera prov är därför en balansakt mellan olika aktörers intressen och behov. Denna balansakt har på senare år blivit alltmer framträdande och utmanande i takt med den ökade resultatstyrningen av skolan. Med Skolinspektionens så kallade kontrollrättningar har en historisk intressekonflikt kring vad som kännetecknar goda skrivprov aktualiserats. På ena sidan finns styrande och kvalitetsgranskande myndigheter. För att stödja likvärdigheten i skolsystemet mäts det komplexa lärandet, ges ett siffervärde och jämförs. I de granskande och styrande myndigheternas intresse ligger att resultaten är tillförlitliga. På andra sidan finns lärarprofessionen. I lärarens intresse ligger att utomstående prov – i den mån de behövs – värderar kunskaper i linje med läroplanens och kursplanens mål, och på föredömligt vis konkretiserar kunskapsmål och betygsstegens skillnader.

I denna artikel driver jag tesen att strävan efter tillförlitlighet i bedömning av nationella prov i skrivande blir missriktad om den inte tar sin utgångspunkt i begreppet skrivförmåga. Innan vi testar bör vi helt enkelt ha klart för oss hur vi förstår den kunskapsdomän vi testar, och vilka delar av denna domän som givna provuppgifter avser fånga. I den mån provdesign inte börjar med begreppsdefinition blir det svårt för att inte säga omöjligt att slå fast vilka tolkningar och handlingar baserade på testresultaten som är giltiga (Wiliam, 2010, s. 264). I Sverige har Skolverket i liten utsträckning uttalat vilka antaganden om skrivförmåga och text som deras provverktyg vilar på. Detta blir olyckligt när starka röster hörs ropa efter en hårdare reglering av sambandet mellan provresultat och betygsättning, för att i nästa andetag kräva prov med tydligare

kriterier och minskat tolkningsutrymme. En öppen diskussion om de skrivideologiska antagandena bakom de nationella proven, och vilka implikationer dessa har för provkonstruktionen är en absolut nödvändighet i en tid då resultaten i sig görs allt viktigare (Forsberg & Lundahl, 2006a).

Artikeln är disponerad så att jag i den första halvan av artikeln principiellt belyser varför ett giltigt skrivbegrepp i de nationella proven måste föregå kraven på tillförlitlighet. I den andra halvan tecknar jag en central begreppsproblematik gymnasieskolans skrivprov under tiden för Lpf94, och lyfter hur två länder som stått inför liknande utmaningar tacklat detta.

## Validitet och reliabilitet

Det går inte att se på en elev hur goda texter hon är förmögen att producera i olika situationer. Därför måste vi ta fram bevis som *representerar* skrivförmåga. Prov är oftast representativa, vilket betyder att de vilar på idén att det är möjligt att genom elevernas prestationer dra slutsatser om framgång i en större intressedomän. Resultat i skrivprov pekar indirekt på framgång i domänen skrivande. Vad det i sin tur betyder beror på hur vi definierar domänen skrivande. Hur säkert resultaten pekar ut framgångsnivåer är en fråga om tillförlitlighet.

Inom testteorin talar man om begreppen validitet och reliabilitet. Validitetsargument är övergripande omdömen över huruvida ett prov fångar rätt dimensioner av den aktuella kunskapsdomänen, om de ger uttryck för eftersträvarvärda värderingar av domänen och om de sociala konsekvenser proven för med sig för individer och undervisning är rimliga (Messick, 1995). Reliabiliteten är ett kvantitativt mått på resultatens tillförlitlighet. En återkommande formulering inom testteorin är att reliabilitet är ett nödvändigt men inte tillräckligt villkor för validitet. Det betyder att ett prov kan ha hög tillförlitlighet utan att generera giltiga resultat, samtidigt som giltighet är principiellt omöjligt utan tillfredsställande tillförlitlighet. Tankefiguren kan liknas vid pilkastning. Målet är att träffa det röda ögat i mitten. Med en låg träffsäkerhet blir pilarna spridda över tavlans, och pilkastaren träffar enbart stundom och slumpmässigt

det röda ögat. När träffbilden är samlad har vi hög träffsäkerhet. Men även med hög träffsäkerhet kan ju träffarna samlas vid sidan av målet. Validitet kräver reliabilitet och uppnås när tillräckligt många pilar träffar mitten på tavlan.

Vilka reliabilitetskrav som är rimliga att ställa på bedömningen beror på hur resultaten ska användas. I den mån provresultat ska användas för att granska eller rentav styra betygssättning blir reliabiliteten viktig. När betygsinflationen blev en realitet i skoldebatten framställdes betygssättningen som ett lotteri där alltfler drar vinstlotter, vilket i sin tur gav upphov till ett nytt lotteri om platserna på de attraktivaste utbildningarna. Nästan lika ofta framställs externt rättade prov som en garant för rättvisa. Här är det viktigt att minnas att prov i någon mån alltid är ett lotteri i sig. Anledningen stavas mätfel.

### Mätfel i skrivprov

Reliabilitetsundersökningar bygger på tanken om en "true score", det vill säga en sann prestationsnivå i form av exempelvis ett betyg. Detta sanna betyg är inte detsamma som det observerbara betyg som bedömningen genererar. Reliabiliteten är ett mått på hur nära detta sanna betyg som en mätning lyckas komma. Det som hindrar ett observerat betyg från att vara detsamma som det sanna betyget kallas mätfel (Penny m.fl., 2000, s. 144f).

De mätfel skrivprov dras med kan delas in i två huvudtyper. Den ena typen (engelskans *rater variability*) handlar om att spridning i resultat kan orsakas av att bedömare inte är konsistenta. Att betygssättning av så komplexa fenomen som texter varierar är förväntat. Som bedömare kan man exempelvis påverkas av ordningen i rättningshögen. Så riskerar en text som läses efter en stark text att få ett lägre betyg än om den lästs efter en svag text. Det är heller inte självklart att olika bedömare är överens sinsemellan. T.ex. kan olika bedömare skilja sig åt i användandet av betygsskalan. Någon är duva och ger generellt höga betyg, en annan är hög och ger låga. Någon använder hela betygsskalan, medan andra centrerar sina bedömningar i mitten på skalan. Olika bedömare kan också ranka ett och samma sampel elevtexter på olika vis. Sådana faktorer gör att

en och samma text kan få olika bedömningar av olika bedömare (Cooper, 1984).<sup>1</sup> Det är denna sida av reliabilitetsproblematiken som Skolinspektionen (2010, 2011) indirekt angriper i svenskämnesproven för högstadiet och gymnasiet.<sup>2</sup>

Men låt oss leka med tanken att svensklärarkåren skulle uppnå internationellt vedertagna standarder för interbedömarreliabilitet på direkta skrivprov (sådana finns, se Brown m.fl., 2004, för en översikt). Tyvärr skulle det inte göra resultaten tillförlitliga på individnivå. Även om en text skulle erhålla en tillfredsställande reliabel betygssättning är det nämligen inte säkert att resultatet är ett reliabelt mått på elevens skrivförmåga. Den andra huvudsakliga mätfelstypen (*task variability*) handlar just om att elever kan prestera olika vid olika mätillfällen på grund av uppgifterna. Att olika skrivsätt och ämnen passar elever olika bra, vet varje lärare. Det är också belagt med psykometriska metoder. Skrivprov som liksom de svenska bara omfattar en skrivuppgift saknar principiellt tillfredsställande reliabilitet för att göra grund för utsagor om elevens prestationsnivå. Studie efter studie visar att utökandet av antalet uppgifter har större effekt på reliabiliteten än utökandet av antalet bedömare (exv. Breland m.fl., 1999; Black & Wiliam, 2006; Linn & Baker, 1996). Samtidigt ligger det i skrivandets natur att det tar tid, och utökandet av antalet provuppgifter stjäl tid från undervisningen. Som ett talande exempel tjänar en beräkning gällande den engelska skolans så kallade key stage-prov; för att minska antalet felbedömda elever till mindre än 10 % skulle proven behöva omfatta ca 30 timmar per ämne (Black & Wiliam, 2006, s. 126). Att stjäla så mycket tid för att avgöra elevernas prestationsnivåer istället för att undervisa och hjälpa dem att lämna dessa prestationsnivåer är förstås orimligt.

---

1 Stort genomslag i den svenska elevspråksforskningen har Björnssons bok *Uppsatsbedömning och uppsatsskrivning* (1960) fått. Genom ett material bestående av 14 texter som bedömts av 104 lärare slår Björnsson fast att en text behöver bedömas av åtminstone tre, helst fem olika bedömare för att betyget med tillfredsställande sannolikheter ska motsvara svensklärargenomsnittet. I undersökningar där intresset riktats mot normerna vid bedömning är denna del av reliabiliteten central.

2 Dock, vilket är viktigt att påpeka, möjliggör inte kontrollrättningarna några utsagor om det som egentligen är det intressanta, nämligen bedömaröverensstämmelsen i skrivproven i stort, eller vilken av ursprungs- eller kontrollrättningen som är ”korrekt” i förhållande till ett tänkt normsystem. Skolinspektionen har exempelvis inte redogjort för hur homogen den anlitade kontrollrättargruppen var i sina bedömningar, eller hur de olika kontrollrättarna förhåller sig till varandra i tillämpning av bedömningskalan.



## Objektivitetssträvans konsekvenser

Så vad göra med insikten att prov inte kan fånga elevers skrivförmåga på tillförlitliga vis? En lösning är att kraftigt avgränsa det kunskapsbegrepp som mäts i proven. Indirekta skrivtester är ett exempel på den strategin. Eleverna skriver då inte text, utan svarar istället på multiple choice-frågor om exempelvis interpunktion och rättstavning. Sådana prov har hög reliabilitet. Detta eftersom de innefattar många olika frågor (*task variability*), och eftersom rättningen kräver liten eller ingen tolkning (*rater variability*). Draget till sin spets innebär Skolinspektionens (2011, s. 29) förslag om minskat tolkningsutrymme vid rättning att vi hamnar i denna provtyp. Eftersom skrivande inte ingår direkt måste resultaten samvariera med andra, bredare prestationsmått. Först då kan man hävda att de som presterar goda resultat på indirekta skrivprov med stor sannolikhet också är skickliga skribenter.

Det finns dock en avgörande hake med indirekta skrivprov. Storskaliga tester som har sociala incitament kopplade till resultaten, som exempelvis nationella skrivprov, har alltid wash back-effekter. Det betyder att de påverkar den praktik de ska mäta. Denna tankefigur sammanfattas i Donald Campbells (1976:49) lag: ”Ju mer en kvantitativ social indikator används som grund för socialt beslutsfattande, desto mer utsatt kommer den att vara för påverkan och desto mer benägen att förvränga och korrumpera de sociala processer som den var tänkt att följa”.<sup>3</sup> Om skrivande bara testas indirekt finns goda incitament för lärare och elever att ägna skrivundervisningstimmarna åt att besvara multiple choice-frågor istället för att skriva. Sådan undervisning renderar förstås knappast i goda skribenter. Det hela är inte bara skrivdidaktiskt förkastligt. Även ur ett mätteoretiskt perspektiv blir det fel. När skrivundervisningen blir multiple choice-övningar kommer samvariationen mellan testresultaten och de bredare prestationsmåten försvagas över tid, och slutsatser som en gång var möjliga att dra ur de indirekta proven blir inte längre valida (Wiliam 1998:1).

3 Här i Emelie Stendahls översättning, hämtad från Dylan Wiliams artikel ”Bryggan mellan undervisning och lärande” i *Pedagogiska Magasinet* nr 3, 2011.

En annan möjlighet är att helt enkelt utesluta skrivdelen i de nationella proven. Dock betyder även det att den så viktiga skrivundervisningen i praktiken får stryka på foten. Om inte skrivande ingår i den måttstock undervisningen ställs till svars inför finns incitament att rikta en större del av undervisningen mot det som faktiskt ingår. Ett historiskt exempel är 1960- och 1970-talets standardprov som snarare baserades på dåvarande mätteori än på undervisningspraxis (Forsberg & Lundahl, 2006b). Proven skulle vara betygsekvalerande, objektivitetssträvan var central och det reliabilitetskänsliga uppsatsskrivandet ströks. Kritiken från lärare och elever lät inte vänta på sig. Man pekade på att undervisningen styrdes in mot det enkelt mätbara, medan skrivandet – som inte omfattades av mätningen – kom på skam. De skolinterna rösterna fick med tiden sin vilja igenom och proven kom under 1980-talet att konstrueras med tydligare bas i läroplan, kursplaner och undervisningspraxis. Proven ansågs få högre validitet vilket möjliggjordes tack vare avkall på objektivitetssträvan med sina höga krav på reliabilitet (2006b, s. 31).

### Sammanfattningsvis

En första poäng i ovanstående resonemang är att validitetsargument är överordnade krav på reliabilitet. En andra poäng är att skrivprov som anses valida av professionen aldrig kan generera reliabla resultat i absolut bemärkelse. Men dessa insikter betyder inte att valet står mellan valida men irreliabla direkta skrivprov och reliabla men invalida indirekta skrivprov. Även direkta skrivprovs uppgifter och matriser kan vara mer eller mindre valida i förhållande till bakomliggande antaganden om skrivdomänen, läroplan och praxis. Och även i bedömningen av direkta skrivprov kan bedömare uppvisa starkare eller svagare tolkningsgemenskap.

Ett vanligt argument som legitimerar de nationella proven är att de ”kalibrerar kravnivåerna” i ett nationellt perspektiv. I den mån proven ska kunna användas för att stärka tolkningsgemenskapen på nationell nivå blir interbedömarreliabiliteten viktig att följa upp, som ett av flera led i utbildningen av lärares kompetens i skrivbedömning. Dock med förbehållet att även prov med hög interbedömarreliabilitet inte bör vara mer än ett stöd för den person som

har störst insikt i elevens kunskaper och därmed också ska göra den yttersta summativa bedömningen i form av betygsättning: läraren.

### Att etablera kunskapsdomänen

Även om vi är överens om att skrivande ska ingå i det nationella provsystemet, och att det enda giltiga belägget för elevers förmåga att skriva är deras texter, har provkonstruktörerna många skriv- och mätteoretiska frågor att besvara. En konkret fråga är vilka slags skriftliga yttranden som ska ges status av belägg för skrivförmåga? Ett sådant urval vilar på teoretiska rationaliteter. Vad kännetecknar och särskiljer de olika textslagen och på vilka grunder kan man hävda detta? Vilka textuella och språkliga förväntningar finns på texterna? Det vilar också på värderingar. Varför är det viktigt att eleverna testas i att skriva just dessa textslag? Med dessa frågor riktar jag nu fokus mot en begreppsproblematik i de svenska skrivproven under Lpf94.

### De svenska gymnasieproven och genrebegreppet

När de nationella proven introducerades strax efter implementeringen av Lpf94 gjordes det med förhoppning om förändring av den skrivdidaktiska inriktningen. Termen *genre*, som kommit på det skrivdidaktiska modet, lyftes fram som bärande. Med tiden kom provmaterialet att teckna ett genreuniversum bestående av bloggtext, brev, debattartikel/-inlägg, essä, inlägg, krönika, reportage, talmanus och tidningsartikel (Skolverket 2008, s. 40). Som bekant uppmanas eleverna i skrivuppgifterna att skriva en text inom någon av dessa genrer, och vid bedömning handlar det första och överordnade bedömningskriteriet för så gott som varje uppgift om genreträff. Motiven bakom detta upplägg presenterades och diskuterades när proven infördes (Garme, 2002; Garme & Palmér, 1996; Östlund-Stjärnegårdh, 1997). Dagens skriftspråkliga samhälle präglas av snabba förändringar, och eleverna behöver därför besitta en språklig rörlighet. Gymnasieskolans traditionella provgenre, den utredande uppsatsen, är förlegad och skrivundervisningen behöver vara mer samhällstillvänd. Eleverna behöver skriva i genrer som finns utanför skolan. Denna progressiva intention är god. Men avgörande

för genrebedömningens giltighet är hur genrerna definieras, och det har dessvärre inte har diskuterats. Att genrebeteckningarna utgör en utmaning för lärare vid bedömning medger Skolverket i en rapport om interbedömarreliabiliteten i skrivproven i år 9 (2009). Bedömare visade sig i studien inte vara tillfredsställande eniga, och en förklaring som lyfts handlar om tillämpningen av genrekriteriet: att bedömare ”betonar genreaspekten olika” (2009, s. 25). Men inte bara viktningen av kriteriet utan även dess innebörd torde kunna vålla bekymmer. Det finns inte en entydig betydelse av begreppet genre.

I forskningen finns många olika förståelser av fenomenet genre, och således många olika definitioner av begreppet. Två har vunnit särskild hävd i svensk forskning. Den ena står den australiska genreskolan står för (exv. Martin & Rose, s. 2008) och den har rönt särskild uppmärksamhet på det skrivdidaktiska fältet. Modellen bygger på kartläggningen av en räckta genrer som har hög status i kulturen. Genrerna är målorienterade och byggs upp av olika nödvändiga och möjliga steg. Genrekartläggningen läser genrerna i typiska stegvisa textstrukturer, där olika steg kännetecknas av olika språkliga drag. Denna typ av på förhand givna strukturer hör inte ihop med genreetiketterna i gymnasieproven. I varje skrivuppgift följs genreetiketten typiskt av tre fetstilta uppmaningar som säger vilka språkhandlingar eleven ska utföra i sin text, såsom argumentera, beskriva, berätta, diskutera, förklara, jämföra och återberätta. Även om genrebeteckningen är densamma mellan olika uppgifter varierar de fetstilta uppmaningarna, vilket har språkliga och textuella konsekvenser. Vad som kännetecknar exempelvis en artikel i proven beror med andra ord på vad den specifika skrivuppgiften i övrigt formulerar.<sup>4</sup>

Det andra synsätt på genrebegreppet som vunnit hävd är att genrer är sociala handlingsmönster som uppstår i återkommande retoriska situationer. Genrerna är föränderliga över tid och är knutna

---

4 Att den traditionella utredande uppsatsen inte självklart försvinner för att texterna döps om i provmaterialet visade jag i en studie av struktur i elevtexter där uppgiften var att skriva artiklar (Borgström, 2010). De texter där eleverna följde uppgiftens fetstilta uppmaningar uppvisade just den utredande uppsatsens struktur.

till specifika språkgemenskaper i institutionella praktiker. Journalistiken har sina genrer, och vården har sina och så vidare. Genrerna är typiskt namngivna av gemenskapen och känns igen av brukarna (Swales, 1990). Även denna genresyn är problematisk att applicera på proven. Även om genrebeteckningarna i proven är kända i det omgivande samhället är många av de fiktiva situationerna knappast att beteckna som återkommande, utan är snarare engångsföreteelser på de aktuella proven. De är inte heller namngivna av brukarna själva, det vill säga eleverna och lärarna, utan fastlagda i proven. Vidare är ett problem med vissa av genrebeteckningarna att de inte är genrer ens i det omgivande språksamhället, utan snarare format eller medier. Exempelvis kan ju brev och blogg skrivas i många situationer och i många olika syften, vilka öppnar för olika språkliga och textuella möjligheter.

Provens genreuniversum svarar mot idén att proven ska omfatta många olika slags skrivsätt och texter. Samtidigt lämnas frågor om vad som konstituerar genrerna, och vad som skiljer dem åt påfallande obesvarade i provmaterialet. Provens genreproblematik bottenar i att det saknas en genomarbetad beskrivning av skrivförmågan som kunskapsdomän. Denna precisering bör ta sin utgångspunkt i didaktiska frågor: Vad ska eleverna kunna använda sitt språk till och varför? Med vilka språkliga verktyg realiseras olika handlingar? Hur kan skrivuppgifter och matriser konstrueras på sätt som ligger i linje med denna förståelse?

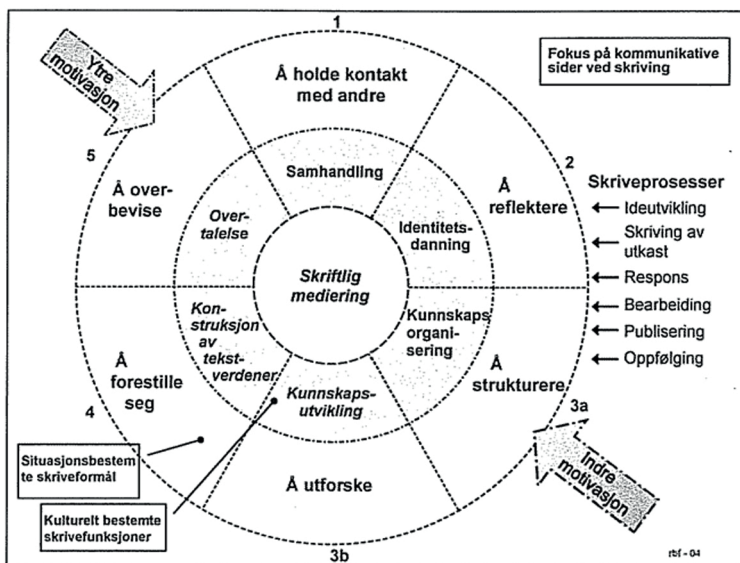
## **Ett par internationella utblickar**

Jag ska nu rikta blicken mot två andra skolsystem: Nya Zeeland, som på senare år reformerat sitt provsystem, och Norge vars reformarbete pågår. Båda reformerna började just i framtagandet av en professionslegitim beskrivning av skrivdomänen. På Nya Zeeland var ambitionen att få fram bedömningsverktyg vars matriser reflekterade och återskapade de bästa aspekterna av praxis i skrivundervisningen, och inte de spridda praktikernas minsta gemensamma nämnare (Glasswell m.fl., 2003). Man stod också inför utmaningen att tydliggöra skillnaden mellan funktion och format. Styrdokumenten hade blandat samman funktioner som att återge händelse-

förlopp och att argumentera med olika format som exempelvis brev. Sammanblandningen var även tydlig i klassrumspraxis, där undervisning om att skriva brev kunde handla om format och layout och inte de språkliga konsekvenserna av brevets syfte.

Arbetet med domänbeskrivningen började i läroplanen som gjorde gällande att skrivande finns i tre typer: expressivt, poetiskt och transaktionellt. Dessa ansågs vara alltför vida kategorier för att vara bedömningsbara. Skriftfunktionerna särskildes därför utifrån hur skrivande kan kopplas till sociala mål, och hur textegenskaper kan relateras till syften och kontexter. Detta renderade i en syn på skrivande som indelat i sex överordnade funktioner, nämligen 1) att förklara, 2) att argumentera, 3) att klassificera, organisera och beskriva, 4) att rapportera information, 5) att informera eller underhålla genom en narrativ och 6) att informera eller underhålla genom en återberättelse. Var och en av dessa funktioner har sedan en matris där sju aspekter av texten ingår och bedöms var för sig. Aspekterna rör sig från retorisk nivå (skribent, kontext och syfte) via innehåll och struktur (innehåll, struktur, språkliga resurser för syftet) ner till språkliga konventioner (språkliga drag, stavning och interpunktion). Detta gör att resultaten pekar på tydliga specifika aspekter av texten, och underlättar när resultaten ska användas formativt som innehållslig feedback. Såväl lärares förmåga att efter viss träning göra reliabla bedömningar med hjälp av verktyget som att verktyget kan stötta utvecklandet av en effektiv formativ skrivpraktik har belagts (Brown m.fl., 2004; Parr & Timperley, 2010).

I Norge har man skapat en modell över skrivkompetenser i form av ett skrivhjul (figur 1), som förklaras i Evensen (2010) på ett lättillgängligt vis för den som är intresserad. Modellen liknar den nyzeeländska i det att den listar skriftliga grundfunktioner i kulturen snarare än en uppsättning genrer. Dessa grundfunktioner visas i skrivhulets mellanliggande cirkel och handlar om samhandling, identitetsutveckling, kunskapsorganisering, kunskapsutveckling, konstruktion av textvärldar och överbevisning.



Figur 1. Skrivehjulet (Evensen, 2010. s. 18).

Grundfunktionerna har historiskt givit upphov till olika genrer som utvecklats i sociala ekologier. Dessa sociala ekologier har klassrummet bara i liten utsträckning tillgång till, och alla genrer kan inte skolan undervisa i. Istället bör undervisnings- och bedömningsfokus vila på något som klassrummet verkligen har tillgång till, nämligen de skriftkulturella grundfunktionerna och den egna sociala ekologin. Eleverna kan inom klassrummets ramar yttra sig i text för att exempelvis utveckla sin identitet, hålla kontakt med andra eller strukturera och utforska en kunskapsinnehåll. De kan använda skrift för att föreställa sig hur världen kunde vara eller borde vara skapt, och för att övertala andra om att deras sätt att se på saken är det rätta. De kan med skriva i situationsbestämda syften, vilket den yttersta cirkeln visar.

Grundfunktionerna utgör alltså inte låsta förhandskriterier om textutformning. Istället utgör de ett riktmärke för en bred skrivundervisning, och en utgångspunkt för framtagandet av prov i linje med denna domänbeskrivning. Rent konkret innebär skrivehjulsynen att bedömning av elevtext grundas på hur väl elevens yttrande

tillvaratar och fullgör sin överordnade avsikt. Läsarten som hjulet lägger upp för är att elevtexters skriftliga mediering värderas utifrån de handlingar eleven tar sig för i texten. Samtidigt är den skriftliga medieringen hjulets nav. Det är med andra ord inte bara handlingar i situationer där kulturella skriftfunktioner tas i bruk som är fokus för undervisning eller bedömning. När dessa handlingar medieras i text kräver det en rad delkompetenser såsom skriftlig diskursstruktur, ordförråd och grammatik och motorik/hantering av materiella redskap. Dessa bedöms även i de norska matriserna var för sig, och i ljust av den kommunikativa handling eleven företar sig i sin text. Olika handlingar ger de olika semiotiska resurser eleven använder sig av olika relevans. Skriver eleven exempelvis för att underhålla genom en berättelse öppnar det för användandet av litterära verkensmedel som inte är relevanta där ärendet är sakligt, och så vidare. Men samtidigt är förhållandet mellan syfte och textutformning lösare än vad exempelvis genreskolan ger vid handen. Och att det förhåller sig så i verkligheten är lätt att hitta exempel på. Det är ju exempelvis fullt möjligt att skriva en saga för att överbevisa andra om att man har rätt i sak (minns Astrid Lindgrens "Pomperipossa i Monismanien"). Likaså att utforska ett fenomen genom samhandling i text (exempelvis genom att mejla experter på området).

## Diskussion

De nationella proven fyller två huvudsakliga funktioner. Dels ska de stärka likvärdigheten i bedömning och betygssättning, dels spelar de en skrivdidaktisk nyckelroll. Idag betonas att proven i första hand ska generera resultat för ansvarsutkrävning medan den skrivdidaktiska rollen tonas ned. Det är en farlig väg att gå. Ju mer den resultatkapande funktionen framhålls, desto starkare blir incitamenten för lärare att anpassa undervisningen, och desto viktigare blir det att proven är goda uttolkare av kursplanens mål. Oreflekterade tillförlitlighetssträvanden riskerar att inskränka provens kunskapsbegrepp på sätt som får negativa konsekvenser på undervisningspraktiken. Frågan om kunskapsbegrepp måste av denna anledning vara överordnad reliabiliteten.

All provkonstruktion vilar på antaganden om det fenomen som



ska bedömas, och antaganden om vad som separerar novisen från experten. Med de nationella provens skrivdidaktiska nyckelroll blir det viktigt att de antaganden som ligger bakom provkonstruktionen explicit görs och diskuteras. Målet bör vara att etablera en domänbeskrivning som har legitimitet hos både profession och skrivforskning. Detta är förstås en stor utmaning, men likväl nödvändig. Om inte Skolverket tillsammans med skrivforskning och profession lyckas förklara vad skrivförmåga är, vad eleverna ska ha skrivandet till och varför det är viktigt att skrivande förstås på detta vis, riskerar jakten på tillförlitlighet att pressa fram provverktyg som förbiser vad skrivande är och kan vara. Denna farhåga kan tyckas vara väl dystopisk, men de historiska exemplen finns där (Lundahl och Forsberg, 2006b), liksom erfarenheterna från andra skolsystem (se exempelvis Hillocks, 2002).

Även utifrån en mer optimistisk horisont finns anledningar att anta denna utmaning. En explicit domänbeskrivning skulle ha potential att ytterligare stärka proven som input till professionen, både som kontaktyta mot det skrivdidaktiska forskningsfältet, och som föredömlig bedömningspraktik. En grundlig genomlysning, diskussion och uttolkning av vad skrivande är i kursplaner och i samhället, torde vara en fruktbar utgångspunkt för att underlätta utvecklandet av det i skrivdidaktisk forskning så efterfrågade professionsgemensamma metaspråket (Nyström Höög, 2010, ger en aktuell översikt). Med domänbeskrivningen som referenspunkt blir det också tydligare vilka aspekter av skrivandet som enskilda bedömningsuppgifter kan och ska fånga, och lika viktigt: vad de inte gör anspråk på att fånga. Analyser och reflektioner kring resultatens innebörder och gränser är helt centrala i den resultatstyrda skolan. Resultat har nämligen inget egenvärde. Det viktiga är vilka grunder resultaten vilar på, och vilka tolkningar och handlingar baserade på resultaten som är giltiga.

## Referenser

- Black, P. & Wiliam, D. (2006). The reliability of assessments. I: J. Gardner (red.). *Assessment and learning*. London: Sage publications.
- Borgström, E. (2010). Att skriva prov. Om normer och textstruktur i gymnasieskolans skriftliga nationella prov. I: *Språk & stil*, NF 20.

- Breland, H., Bridgeman, B., & Fowles, M.E. (1999). *Writing Assessment in Admission to Higher Education: Review and framework*. College Board Report No. 99-3; GRE Board, Research Report No. 96-12R. New York: College Entrance Examination Board.
- Gavin T.L., Glasswell, K., & Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing writing*, 9(2), 105-121.
- Björnsson, C.H. (1960). *Uppsatsbedömning och uppsatsskrivning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Campbell, D. (1976) *Assessing the impact of planned social change*. Reprint paper #8 <http://www.globalhivmeinfo.org/CapacityBuilding/Occasional%20Papers/>. Ursprungligen: Hanover, NH: Dartmouth College Public Affairs Center.
- Cooper, P.L. (1984) *The assessment of writing ability: A review of research*. GRE Board Research Report GREB No. 82-15R, ETS Research Report 84-12. Princeton NJ: Educational Testing Service
- Evensen, L.S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: J. Smidt (red.): *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Forsberg, E. & Lundahl, C. (2006a). Kunskapsbedömningar som styrmedia. I: *Utbildning & Demokrati*, 3.
- Forsberg, E. & Lundahl, C. (2006b). Kunskapsbedömningar – utvärdering, betyg och nationella prov. I: E. Forsberg & E. Wallin (red). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS förlag.
- Garne, B. (2002). Skolan, språket och de nationella proven. I: B. Garne (red.). *Språk på väg. Om elevers språk och skolans möjligheter*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Garne, B. & Palmér, A. (1996). *Samspel och kommunikation: om utvecklande av nationella kursprov för gymnasieskolan*. FUMS rapport nr 182. Uppsala: Uppsala universitet.
- Glasswell, K., Parr, J., & Aikman, M. (2001). *Development of the asTTle writing assessment rubrics for scoring extended writing tasks* (asTTle Tech. Rep. No. 6). Auckland, NZ: University of Auckland/Ministry of Education.
- Hillocks, George Jr. (2002) *The testing trap. How State Writing Assessments Control Learning*. New York: Teachers college press.
- Linn, R. L. & Baker, E. L. (1996). Can performance-based student assessments be psychometrically sound? I: J. B. Baron & D. Wolf (red.). *Performance-based student assessment: challenges and possibilities*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749.
- Nyström Höög, C. (2010). *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9*. FUMS Rapport nr 228. Uppsala: Uppsala universitet.
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2007). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68–85.
- Penny, J., Johnson, R. L., & Gordon, B. (2000). The effect of rating augmentation on inter-rater reliability. An empirical study of a holistic rubric. *Assessing Writing*, 7(2), 143–164.
- Skolinspektionen (2010). *Kontrollrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2011). *Lika eller olika? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2008). *Lärarinformation, Kursprov Svenska/Svenska som andraspråk B, Höstterminen 2008*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Bedömaröverensstämmelse vid bedömning av nationella prov*. Stockholm: Skolverket.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- William, D. (1998). The validity of teachers' assessments. Paper presenterat vid: *22nd annual conference of the international group for the psychology of mathematics education*.
- William, D. (2010). What counts as Evidence of Educational Achievement? The Role of Constructs in the Pursuit of Equity in Assessment. *Review of Research in Education*, 34(1), 254–284.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (1997). *Skriva debattartiklar i skolan – går det? Om texttypen debattartikel i nationella prov*. FUMS rapport 186. Uppsala: Uppsala universitet.

---

### **Eric Borgström**

är doktorand i svenska språket vid Örebro universitet. Hans avhandling handlar om nationella skrivprov som text och kontext. Eric är också utbildad gymnasielärare i svenska och historia.

# Med proven i tiden eller prov i tid och otid!

*Birgitta Garme*

**D**en här översikten över de nationella provens tillkomst och utveckling omfattar åren 1994 till 2003 med en tillbakablick på skoldecennierna dessförinnan. Den avslutas med en blick framåt mot reformen Gymnasieskola 2011.

## Inledning

I aulan sitter ett 90-tal elever. De går andra terminen i skolår 9 och arbetar just nu med nationellt prov i svenska, B-delen, den skriftliga uppgiften. Pennor raspar lågt, ett svagt klickande hörs från datorer som skolan lånat ut idag, papper frasar när elever bläddrar i texthäftet, någon går och hämtar en ordlista. Självt är jag skrivvakt och gläder mig åt att se eleverna i verksamhet – att de har tillgång till det textunderlag som de tidigare i veckan har läst och diskuterat, att de flesta ganska snabbt tycktes kunna välja en av provets fyra skrivuppgifter, och att de nu skriver med allvar och engagemang. Samt att alla elever, även de med annat modersmål än svenska, arbetar med samma prov. Ingenting av detta var givet när förnyelsen av de avslutande proven i svenska för grundskolan och gymnasieskolan skulle realiseras enligt de nya läroplanerna Lp094 och Lpf94.

Hur hade situationen med avslutande prov tett sig dessförinnan? Jag ska inte gå tillbaka till 1842 och folkskolans införande men väl till de omstörtande 1950- och -60-talen, då debatten om skolan och i synnerhet studentexamens vara eller inte vara hade blossat upp med ojämna mellanrum. En avslutande examen kunde knappast ge varje elev goda och rättvisa möjligheter att visa sina kunskaper, menade allt fler frustrerade elever och även många lärare. Världen vidgades, men skolan förblev rigid och inskränkt med fler hinder än möjligheter. I hög grad gällde resonemangen ämnet svenska: lit-

teraturhistoria, uppsatsskrivning och övningar i grammatik kunde uppfattas som dammig gods som stod i vägen för ny litteratur, debatt och diskussion.

I studentexamen ingick skriftliga och muntliga prov. För svenskans del uppmärksammades särskilt ämnena för det skriftliga provet, uppsatsen. På skrivdagens morgon bröts kuvertet inför abiturienternas (elevernas) ögon och skrivuppgifterna offentliggjordes. Dagen därpå ”recenserades” de i pressen landet över! Skrivtiden var sex timmar och skolans lärare var vakter. Motsvarande uppläggning gällde prov i matematik och fysik. För de blivande studenternas del tillkom senare muntliga förhör, slumpvis valda för elevgrupper om 4–5 elever. Varje elev ”kom upp”, examinerades muntligt, i tre eller fyra ämnen. Censorer, från universitet och andra lärosäten, reste runt i landet under 3–4 veckors tid, lyssnade på förhör och försökte bilda sig en uppfattning om undervisningens kvalitet och elevernas kunskaper. Hela examensförfarandet låter mycket gediget och var det också i många fall, men att upprätthålla ett sådant system blev för det första dyrare och dyrare med växande antal gymnasier och elever och framstod för det andra som mindre och mindre effektivt. En fördel var dock att tiden mellan studentskrivningarna och den muntliga delen av examen gav abiturienterna utrymme för repetition.

År 1967 blev det sista för studentexamen (realexamen, som hade en enklare men i princip likartad uppläggning som studentexamen, var tidigare avskaffad) – men vad skulle komma i stället?

## Förändringens vindar och relativa betyg

Läroplanerna för grundskolan (Lgr62) och för gymnasieskolan (Lgy66) innebar stora förändringar. I grundskolan blev betygen fyrgradiga (5–2) och avskaffades helt i de lägre klasserna (ingen kunde underkännas i den obligatoriska skolan). I gymnasieskolan infördes den femgradiga skalan fullt ut (5–1). Betygsskalan var relativ och normalfördelad (Gauss-kurvan). Nya prov utarbetades: standardprov i grundskolan och centrala prov i gymnasieskolan. Resultaten på dessa prov (i svenska, engelska och matematik) skulle också vara vägledande för betygssättningen i övriga skolämnen. Elevers prov

samlades in efter ett visst system och bedömdes av kvalificerade bedömargrupper. Resultaten av detta arbete, bedömningsunderlaget, återfördes därefter till skolorna och blev rättesnöret för lärarnas bedömning. Det låter på ytan inte så olikt dagens system men skillnaderna är betydande. Inte minst blev det ett pedagogiskt problem att förklara den ”eviga trean” både för lärare och elever (38 % hamnar på betyget 3 i en normalfördelning). Den enskilde elevens kontinuerliga utveckling syntes inte riktigt i betygen och förtroendet för betygssystemet urholkades så småningom.

### **Nationella mål för likvärdig utbildning**

Nästan trettio år senare, 1994, var det dags för Statens skolverk att på regeringens uppdrag utveckla ett nationellt provsystem för skolan, något som skulle införas i gymnasieskolan vårterminen 1996 och i grundskolan 1998. Skolan hade nu kommunaliserats, men staten och kommunerna delade ansvaret för att utbildningen skulle bli likvärdig över landet och att fastställda nationella mål uppnåddes. Läroplanerna, Lp094 och Lpf94, var alltså mål- och resultatstyrda. Betygssystemet blev kriteriebaserat med fyra betygssteg: MVG, VG, G och IG. Ett nytt provsystem introducerades: diagnostiska material för skolår 2 och 7, ämnesprov för skolår 5 och 9 samt kursprov för gymnasieskolan i ämnena svenska, engelska och matematik. I proven i svenska för år 9 ingick uppgifter i läsförståelse, i skrivande samt ett muntligt prov. För gymnasieskolan gällde ett skriftligt och ett muntligt prov. Grundtankarna för reformen utvecklades bland annat i Skola för bildning (SOU 1992:94).

Ansvaret för att utveckla prov i svenska och svenska som andraspråk förlades till Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Proven i engelska konstruerades liksom tidigare vid Göteborgs universitet och prov i matematik utvecklades vid Umeå universitet och lärarhögskolan i Stockholm. Samarbetet mellan provinstitutionerna var från första början och är alltjämt gott och nära, men naturligtvis var det särskilt intensivt under de första åren. Detta samarbete uppmärksammades också av lärarna: ”det är så skönt att märka att ni alla drar åt samma håll”, minns jag att en lärare utbrast vid ett tillfälle, när representanter för de tre ”provämnen” föreläste tillsammans.

## Mål att sträva mot och mål att uppnå i nya kursplaner

”Det är skolans viktigaste uppgift att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling” står det i inledningen till Kursplanen i svenska, Lpf94. Denna kursplan är kort i förhållande till tidigare planer och presenterar två slags mål. Den understryker språkets betydelse för människors växt, betonar att det är språket och litteraturen som är ämnets innehåll och lyfter fram de funktioner som språket och litteraturen fyller: uttryck för åsikter, känslor och identitet, redskap för lärande, kunskaper, reflektion, kontakt och inlevelse. Nyckelordet är språkutveckling.

Får det vara skillnad på mål och mål i en kursplan? Frågan ventilerades livligt och ofta raljerande, men grundtanken var att kursplanens mål att uppnå skulle vara mer bjudande och betyda att minst hit skulle alla elever nå. Är elevens prestation tillräckligt god för respektive årskurs – det var frågan läraren skulle ställa sig. Mål att sträva mot var däremot ledstjärnor, de skulle inspirera, utmana och stimulera till att tänka nytt.

## Hur ska proven se ut för att leva upp till kursplanens intentioner?

Under hela sin skoltid har de flesta elever successivt utvecklat sina språkliga förmågor genom att aktivt ha arbetat med texter och bilder av olika slag: de har läst, skrivit, samtalat, berättat, diskuterat, jämfört, kritiskt granskat och tagit ställning i olika frågor och i olika sammanhang. Det skulle vara märkligt om ett avslutande prov i grundskolan respektive gymnasieskolan helt såg bort från de processer som skapar förståelse och ger perspektiv. Många frågor diskuteras, däribland om proven skulle vara unika för varje år eller kunna återanvändas med ojämna mellanrum – men prov är färskvara så återanvändning uteslöts. Samtidigt var ju provet just ett prov på att eleven tillägnat sig de språkliga förmågor som krävdes för att kunna lämna skolan med ”rak rygg”, ett begrepp som fylligt och intressant har utvecklats i volymen *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter* (SOU 1997:108). Boken är fortfarande givande läsning och redovisar bl.a. en hel del forskning.

En grundtanke i arbetet med att skapa nationella prov i läroplanens efterföljd har varit att alla elever ska ha tillfälle att komma till sin rätt. Går det att konstruera uppgifter där alla verkligen har den möjligheten? Svaret blev ja, om eleverna får vissa möjligheter att förbereda sig: för att kunna skriva något vettigt på begränsad tid med utgångspunkt i ett textmaterial behöver man som skribent vara någorlunda förtrogen med texten och haft tillfälle att diskutera innehållet. Gäller uppgiften att på kort tid så klart och stringent som möjligt redogöra muntligt för eller kanske opponera sig mot något man lyssnat till – då ger en stunds samtal en rad infallsvinklar.

I arbetet med att konstruera prov hade provgruppen i Uppsala kontakter med forskare och verksamma lärare och med en rad skolor, grundskolor och gymnasieskolor, både inom och utom landet för att diskutera och pröva ut såväl textmaterial som uppgifter. Vi var överens om att basen för proven skulle vara ett texthäfte, att spännvidden i innehåll måste vara stor, att texter (inbegripet tabeller, grafer och andra bilder) skulle ingå och dessutom hållas samman inom ett tema. Ett av ”försöksproven” fick helt enkelt heta Samspel. Texthäftet skulle läsas och diskuteras i respektive klasser på lektionstid och utgöra underlag för skriftliga och även för muntliga uppgifter. I gymnasieskolan hade eleverna möjlighet att ta med häftet hem för läsning medan grundskolans 9:or läste och diskuterade sina häften i skolan.

Utprövning och försöksverksamhet är en sak men i ”skarpt läge” – hur skulle mottagandet av de nationella proven bli? I stort sett blev detta mycket positivt. Vi hade föreslagit att gymnasieeleverna vid skrivtillfället skulle skriva två texter: en kort text (t.ex. en inbjudan till sommarfest) och en längre text, där valet stod mellan åtta förslag, vart och ett med en kort inspirationstext om ämnet samt en mer stringent anvisning om genre (redogör... beskriv... diskutera... argumentera...). Uppgiften att skriva två texter fanns kvar under några år och byggde på tanken att det skulle underlätta för skribenterna, särskilt för dem som kände sig som ovana skrivare, att skriva en kort text innan de fortsatte med en mer utvecklad uppgift inom samma tema. Det förberedande momentet – att läsa och diskutera texthäftet – blev mycket uppskattat och ingår fortfarande som ett självklart moment i elevernas förberedelse inför proven.



En viktig tanke i provgruppens arbete var redan från början att etablera kontakter med skolor och lärare, att bjuda in lärargrupper för diskussion och bedömning av elevtexter, att skapa nätverk av utprövande skolor och klasser, och att, så mycket tiden medgav, besöka skolor på olika håll i landet. I stort sett har denna ”pionjäranda” fortsatt genom åren. Uppläggningsen har i princip varit likartad sedan proven började användas. Däremot har kommentarmaterialet successivt utvecklats och förtydligats liksom kriterierna för bedömning. Antalet kommenterade och bedömda elevtexter, både i svenska och svenska som andraspråk, har blivit fler i bedömningsunderlagen, och anvisningarna för bedömning av muntliga uppgifter har utvecklats betydligt.

Tillsammans med ansvariga på Skolverket arbetade Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk med successiv utveckling av provverksamheten och både provuppdrag och kursplaner kom att justeras, men i allt väsentligt har Lp094 och Lpf94 hållit fram till 2012. Tidigare, fram till 2008, existerade också en annan skolmyndighet, Myndigheten för skolutveckling, som i första hand bistod kommuner och lärare med kurser och kompetensutveckling av olika slag. Ansvarsfördelningen mellan myndigheterna var dock inte helt tydlig och i och med kommunernas ökande ansvar för skolans utveckling var en separat myndighet på det området inte längre nödvändig. Skolverkets uppgifter blev därmed också tydligare.

## Proven och skolans demokratiska uppdrag

Provens textunderlag hålls innehållsligt ihop av ett tema som är valt för att det ska kunna intressera de flesta elever, vara aktuellt och ge utrymme för olika slag av skrivuppgifter. Provens titlar signalerar temat som under läsåret 2002–2003: Rätt och rättigheter respektive Etiken och praktiken i gymnasieskolan och Förändringar och funderingar i 9:ans prov. Intressantare än titlarna är förstås urvalet av texter: i gymnasieproven ingår till exempel utdrag ur FN:s barnkonvention, Bibeln och Koranen, ur *Kulturgrammatik* (Herlitz), ur *En god människa* (Hornby) och ur *Du sköna nya värld* (Huxley) samt artiklar om kloning, matregler, vardagslögnar och om att tillhöra en sexuell minoritet. I provet för 9:an möter eleverna texter

ur tidningen *Barn* som behandlar fysiska aktiviteter, skolan och jämställdheten, utdrag ur *Populärmusik från Vittula* (Niemi), *Elden* (Frimansson) samt lyrik. I samtliga texthäften ingår bilder av olika slag, samspelade med texterna.

Utom att vara varierat speglar texturvalet även skolans demokratiska uppdrag och presenterar en brokig mångfald: medvetet komponerad, aktuell, intresseväckande, ibland provocerande och alltid läsvärd för de elevgrupper som använder proven. Uppgifterna karakteriseras av bredd, ger utrymme för reflektion och ståndpunkts-tagande samt för kvalitativt varierande svar. Proven ska kunna användas av och vara tillgängliga för alla elever: på alla gymnasieprogram och av alla barn och ungdomar i den obligatoriska skolan. Varje elev ska kunna hitta uppgifter som gör det möjligt för henne/honom att visa sin språkliga förmåga.

Rättvisetänkandet kan dock behöva nyanseras. Att alla elever får komma till sin språkliga rätt i ett prov är centralt och det är viktigare att beakta den rättigheten än att sträva efter att alla gör exakt lika i provsituationen. Det är en mer sympatisk och demokratisk tanke att alla är unika och därför olika, men med lika värde och rättigheter, än att hävda likhet mellan alla i en given situation. Datorn som hjälpmedel bör exempelvis användas av så många som möjligt, men om utrustningen inte räcker till alla måste de som bäst behöver den ha företräde. Under de senaste åren har dock kraven på att provbetygelsen ska vara exakt lika för alla skärpts.

## Bedömning

Den största utmaningen inför både gymnasieskolans prov och grundskolans var naturligtvis att presentera ett system för bedömning av elevers skrivna texter och muntliga prestationer. Gruppen för nationella prov i svenska arbetade sig fram till ett kriteriebaserat system direkt byggt på kursplanens krav: analys av uppgiften, syfte med uppgiften, tänkta mottagare och aktuell situation. Det bedömningsmaterial som medföljde det aktuella provet innehöll därmed väl utprovade och bedömda uppgifter och elevtexter, precis som det fortfarande gör. En intressant komplikation blev vi raskt medvetna om, nämligen att vissa uppgifter helt enkelt inte var tillräckligt krävande för att hela betygsskalan skulle kunna användas.

Exempelvis ska ett fiktivt informerende brev till en förening givetvis vara korrekt, överskådligt och ge tillräcklig information i den givna situationen, men det kräver sällan stilistisk elegans eller ingående/diskuterande beskrivningar. Högsta betyg på en sådan uppgift fick alltså stanna vid Väl Godkänd. Mitt intryck är att den nyanseringen har uppfattats som rimlig och vettig.

Generellt skulle bedömningen utgå från hur väl skribenten lyckats med att: förmedla textens syfte till tänkta läsare, välja passande genre och disponera texten väl, utnyttja för uppgiften goda retoriska grepp och visa språklig säkerhet.

Jag tänker inte här gå in på frågor som rör provens reliabilitet och validitet. Mycket görs emellertid för att resultaten ska bli användbara för jämförelser över tid. Tidigare har s.k. ankaruppgifter använts för det syftet och på senare år har ambitionen skärpts för att bl.a. undvika betygsinflation. Det är gott och väl – men har som allt annat sitt pris. Uppgifter som innebär att eleven själv har möjlighet att göra kombinationer av innehållet i texthäftet, som i uppgifter att kombinera text-bild eller jämföra text-text, är inte längre användbara. Många lärare har menat att den typen av uppgifter ger eleverna möjlighet att visa fler sidor av sina förmågor, däribland att tänka självständigt.

## Mot nya, djärva mål!

I Svenskläraryrningens årsskrift 2011, *Svenskämnet i förändring?*, har Anne Palmér skrivit en intressant artikel, *Vad ska bedömas? Gymnasiets nationella prov i svenska och svenska som andraspråk*, om de förändringar i proven som följer med reformen Gymnasieskola 2011. Kurserna 1–3 i svenska och svenska som andraspråk omfattar vardera 100 poäng. Kurserna 2 och 3 är studieförberedande. Retorik, litteratur, litteraturvetenskap, och traditionell språkvetenskap är några av de områden där akademiska discipliner just i svenskämnet framträder tydligt. Behovet av metaspråklig kompetens, inte i form av att klassificera grammatiska termer och begrepp, utan för att kunna tala om litteratur och film och använda begrepp som tema, berättarperspektiv, liknelser och metaforer, har många forskare betonat. Anne Palmér ser en tendens till att dessa aspekter lyfts fram i de nya kursplanerna liksom elevers läsförmåga. Analys, retorisk

medvetenhet och akademiskt skrivande får en stark ställning. Det blir spännande att se vad som händer och intressanta utmaningar för Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk!

I skolan idag har fler prov och fler betygstillfällen blivit alltmer efterfrågade och riktas till allt yngre elever. Varför har det blivit så? Det finns olika syn på detta fenomen och svaren är inte enkla – att föreställa sig att ju fler proven blir, desto klokare blir eleverna är knappast någon hållbar hypotes. Under rubrikerna ”Den upp-mätta skolan” (2010-04-04) respektive ”Kunskapspanik i skoldebatten” (2012-01-09) diskuterar forskaren Christian Lundahl (2012a, 2012b) utvecklingen i skolan på en forskarblogg om skola, utbildning och utbildningsvetenskap.

Diskussionen om skolan pågår ständigt. Jag vill sluta med att citera ur ytterligare en artikel i Christian Lundahls forskarblogg, ”En skola utan mening” (2011-12-06), som handlar om den omtalade finska skolan. Texten refererar till en nyutkommen bok: *Finnish lessons – What can the world learn from educational change in Finland* av Paasi Sahlberg (2011), lärare i matematik och fysik, lärarutbildare, disputerad i pedagogik samt generaldirektör för Centre for International Mobility and Cooperation under finska Undervisnings- och kulturministeriet.

Boken handlar om hur man skapar världens bästa skola. Sahlbergs viktigaste budskap är att ”skolan måste ses som allas angelägenhet och att vi kommer längre med lyhördhet och med en ödmjuk vilja till samarbete mellan inblandade aktörer, än med påskyndade populistiska reformer. Sahlberg lyfter också fram några ganska konkreta orsaker till de finska framgångarna som han tror andra länder kan lära sig av:

- 1) Skapa en gedigen lärarutbildning med mastersnivå i huvudämnen – inte minst för att det öppnar för alternativa karriärer.
- 2) Begränsa testandet av eleverna till ett minimum och låt lärarna själva stå för kunskapsbedömningarna.
- 3) Uppmuntra kreativt lärande, risktagande och innovationer men bejaka också traditionella metoder om de fungerar.

- 4) Placera tillit och ansvar före utvärdering och kontroll på alla nivåer.
- 5) Forma nätverk mellan lärare och pedagoger på olika nivåer i systemet.
- 6) Se till att ledningen för skolan består av professionella pedagoger.

Sahlberg är naturligtvis även självkritisk: det finska systemet är dåligt på att ge sina ungdomar kompetenser som social framåtanda, problemlösning och samarbete. Även om det känns som att Sahlberg gått i den klassiska fällan att vilja ha mer av det man inte har, kanske vi i Sverige borde tänka oss för innan vi helt överger den typ av undervisning som vi har och som Sahlberg önskar också för den finska skolan. Det är naivt att tro att svensk skola misslyckats i alla avseenden bara för att resultaten i några utvalda kunskapsområden gått ner.

## Referenser

- Lundahl, C. (2011). En skola utan mening. (2011-12-06.)  
*Skolöverstyrelsen.se*. Adress: [www.skoloverstyrelsen.se](http://www.skoloverstyrelsen.se).
- Lundahl, C. (2012a). Kunskapspanik i skoldebatten. (2012-01-09.)  
*Skolöverstyrelsen.se*. Adress: [www.skoloverstyrelsen.se](http://www.skoloverstyrelsen.se).
- Lundahl, C. (2012b). Den uppmätta skolan. (2012-04-04.)  
*Skolöverstyrelsen.se*. Adress: [www.skoloverstyrelsen.se](http://www.skoloverstyrelsen.se).
- Palmér, A. (2011). Vad ska bedömas? Gymnasiets nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. I: M. Ellvin, G. Skar & M. Tengberg (red.)  
*Svenskämnet i förändring?* (Svenskläraryrökningens årsskrift 2011.)  
Stockholm: Svenskläraryrökningen.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*.  
Stockholm: Fritze.

---

### *Birgitta Garme*

är tidigare universitetslektor i svenska vid Uppsala universitet. Fram till 2006 var Garme ansvarig för de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk. Hon har också varit ordförande i Svenskläraryrökningen.

# Digitala medier, appifiering och arenor för lärande – från lertavlor till surfplattor

*Roger Säljö*

**P**å Youtube har under senaste åren laddats upp många filmklipp som visar hur små barn, vissa till och med under ett år, tar sig an 'traditionella' medier som tidningar, böcker och tv, med hjälp av den karaktäristiska gest man använder på pekskärmar på en surfplatta eller en smart telefon. Barnen försöker, uppenbarligen avsiktligt, ta sig vidare i boken eller få fram nya tv-bilder genom att föra ett finger eller hela handen i snabb rörelse över sidan eller skärmen på det sätt som de sett vuxna använda på pekskärmar. Vår förtjusning över detta beteende, som får entusiastiska föräldrar att ladda upp filmerna med sina telningars ansträngningar, kommer sig av att vi inser att denna lilla gest är något nytt i vår beteendepertoar som barn nu tar till sig. Vi har bläddrat i texter och tryckt på knappar tidigare i historien, men den snabba rörelsen med pekfingeret eller tummen är en innovation som utlösts av en ny teknik. Och nu ser vi hur barn, redan innan de kan tala eller gå, förstår att det är just så man gör för att skaffa sig nya upplevelser. Vi ser med andra ord hur en "digital inföding" (Prensky, 2001) socialiseras, en person som uppfattar att digitala redskap är baseline, det vardagsnära och naturliga. Föräldrarnas uppenbara förtjusning över sina barns självklara umgänge med tekniken framgår för övrigt också av att de rubriker man gett sina klipp anspelar på att detta är nyckeln till framtiden; man ser en "new Steve Jobs" eller "a future Internet genius" i sina barns aktiviteter.

På en mer allmän nivå illustrerar dessa gester hur intimt samspelet är mellan teknik och mänskliga vanor, vi vänjer hela tiden vårt tänkande och vår kropp vid att interagera med fysisk och intellektuell teknik. Hammaren, pennan och miniräknaren är redskap som är

integrerade i olika gruppers fysiska, intellektuella och kommunikativa verksamheter, de är kroppens och tänkandets proteser som blir alltmer självklara för oss ju mer vi använder dem. Utan dem står vi oss slätt om vi skall slå i en spik, minnas eller räkna ut räntan på ett lån. Att klippen som laddas upp på internet inte pekar på något exceptionellt, framgår av den utveckling av svenskars internetanvändning som rapporteras av webbforskningsinstitutet .SE varje år (se Findahl, 2012). Här framgår bland annat att bruket av internet går allt längre ner i åldrarna och att 2011 använde hälften av alla treåringar (!) internet. Detta är en anmärkningsvärd utveckling mot bakgrund av hur relativt fåskt internet är. Från att inledningsvis, ända fram till första halvan av 1990-talet, varit en angelägenhet främst för små grupper av akademiker, militärer och ingenjörer, har internet nu blivit en arena som många barn möter tidigt och där de lär och gör erfarenheter, alltifrån spelande till ett allt tidigare nätverkande genom olika sociala medier. I internationella jämförelser använder man sig ofta av ett riktmärke – en benchmarking – för jämförelser av spridningen av internet som innebär att man fastställer när hälften av en åldersgrupp uppger sig använda nätet. Av Findahls (2012, s. 42ff) rapport framgår att år 2000 låg denna gräns för ungdomar vid 13 år (det vill säga hälften av 13-åringarna använde nätet, medan andelen i yngre åldrar var lägre), år 2004 låg denna brytpunkt på nio år och nu är vi alltså nere hos treåringarna. Detta är en omvälvande utveckling som ställer skola, utbildning och våra föreställningar om hur och när vi lär inför nya utmaningar och möjligheter. Hur skall de vanor som utvecklas i en så kraftfull medieomgivning och som är med barn så tidigt i livet integreras i skola och lärande? Hur kan och vet unga människor i dag det de kan och vet, och hur stämmer deras läs-, skriv- och andra intellektuella vanor med skolans sätt att förmedla kunskaper? Hur tar de reda på vad de vill veta och hur stämmer detta med skolans etablerade mönster för att söka, bilda och granska kunskap?

### **Medier, skrift och färdigheter: en historisk exposé**

Det har varit en lång kulturell utveckling som bäddat för de små barnens bruk av surfplattor, appar och en värld av webbsajter av

allehanda slag. Många genombrott och avgörande förändringar har ägt rum genom historien. Samhällen och mänskliga kunskaper utvecklas i betydande utsträckning just genom bruk av medier: bild, skrift, symboliska system och artefakter som inbjuder till virtuella erfarenheter och som gör det möjligt att dokumentera erfarenheter och förädla kunskaper. Medier innebär bruk av både symboliska representationer i form av inskriptioner (bilder, skriftspråk, siffer-system mm) och av fysisk teknik (lertavlor, penna, papper, böcker, läsplattor). Användning av sådana resurser ger helt andra möjligheter att bygga upp kunskaper (ett socialt minne) och att kommunicera erfarenheter till varandra än vad det talade språket ger. Våra färdigheter, kunskaper och insikter utvecklas också i relation till de medier vi är vana att använda. Den som lär sig skriva på ett tangentbord och med en ordbehandlare med stavningskorrektur och grammatikstöd har en annan väg in i skriftspråket än den som gått den traditionella vägen via penna och papper. Den som växer upp med skärmen, snarare än textsidan, som det mest vardagliga mediet exponeras för multimodal information och har ett annat sätt att göra virtuella erfarenheter än den som växte upp i ett samhälle dominerat av "print literacy" (Kress, 2003; jfr Erixon, denna volym). Det är exempelvis fascinerande att se små barn helt obehindrat, och långt innan de kan läsa eller är i närheten av att knäcka den alfabetiska koden, använda sig av rader av koder med bokstäver och siffror för att ta sig ut på internet och navigera i cyberrymden. De flyttar sig också vant mellan apparna och testar vad de erbjuder i form av virtuella upplevelser. Vad de lärt sig är att kombinationer av symboler som bokstäver, siffror och lösenord ger tillgång till spel, musik, berättelser och annat. Den interaktivitet som finns i det digitala redskapet lockar fram handlingar som är orienterade mot symboler, artefakten inbjuder till manipulation med hjälp av symboler.

I det som följer vill jag spekulera i hur de arenor för utveckling av läs-, skriv- och symboliska förmågor som öppnar sig genom den digitala tekniken ser ut, och hur de kan tänkas forma barn och unga. Min fråga är således inte om färdigheterna blir "bättre" eller "sämre" i något avseende (den etablerade generationen anser som bekant alltsedan antikens greker att barn och ungdomar inte



längre lär sig något). Snarare är min fråga vilka ”utvecklings- eller lärbanor” – learning trajectories – som erbjuds unga som växer upp i en digitaliserad, multimodal och globaliserad medieekologi. Det som i internationella undersökningar av ”literacy skills” (exempelvis PIRLS och PISA) rapporteras som nedgångar i läsfärdigheter i flera länder i västvärlden (bland annat Sverige, där Skolverket exempelvis sammanfattar PIRLS 2006 genom att säga att ”svenska elever läser bra trots en tillbakagång”) representerar med all sannolikhet en anpassning till en ny medieekologi och annorlunda utvecklingsbanor, som jag återkommer till.

## Inskriptioner och pedagogik

Medier bygger på användning av inskriptioner, visuella tecken fästa på ett fysiskt material (sten, lertavla, pergament, papper). Symboliska inskriptioner har människor producerat under mycket lång tid. Vanligtvis brukar man hävda att de första inskriptionerna uppträdde för omkring 40 000 år sedan (Marshack, 1972), som del av en allmän utveckling av symbolisk kultur vid denna tid. Men under senare år har arkeologer gjort mycket intressanta fynd som flyttar bruket av sådan kommunikation ännu längre bort i historien. Vid utgrävningar har man funnit avancerade symboliska tecken och ornament på strutsäggskal som är omkring 60 000 år gamla. Alltsedan denna tid då våra förfäder började använda inskriptioner för att uttrycka sig, har de tecken- och symbolsystem vi använder, liksom tekniken, förändrats. Deras roll i samhället och den tid vi ägnar åt dem har också förändrats.

Skriften är en av människans mest revolutionerande uppfinningar i denna kedja av innovationer. Den har påverkat samhället på alla nivåer och den påverkar oss som individer. Den som kan läsa och skriva, och som har tillgång till text (i vid mening), lever i en annan värld än den som inte har dessa förutsättningar. Man kan ta intryck av händelser och människor som man aldrig kommit i kontakt med, man får input till reflektion och fantasi, man kan dokumentera sina erfarenheter och man lever i en större och mer differentierad verklighet. Skrift hjälper oss att minnas – både som individer och samhällen. I ett dokumentsamhälle kan man vända

tillbaka till det förflutna på sätt som inte vore möjliga utan denna teknik. Vad som också är intressant är att skrift befinner sig i gränslandet – den är i modern språkdräkt ett gränssnitt – mellan det samhälleliga och det individuella; den är en yttre manifestation av inre, psykologiska processer, och samtidigt ”writing is ‘out there’; it exists along with other social artifacts of culture, and forms part of a broader social context” (Barton & Hamilton, 1999, s. 794), som människor kan reagera på och förhålla sig till. Att studera skriftspråklighet – literacy – i dess olika former som teknik för att mediera erfarenheter är därför att studera både människors kognitiva och kommunikativa vanor och utveckling, och samhällets resurser för att skapa och bevara information och kunskaper.

Skriftens och skriftspråklighetens historia är fascinerande läsning (Coulmas, 1989; Olson, 1994). Det är en berättelse om människans strävan att hitta nya sätt att dokumentera erfarenheter och att kommunicera dem till andra. Om vi betraktar tal som en i viss mening naturgiven mänsklig förmåga, har skrift inget naturligt över sig. Skrift som teknik för kommunikation är helt igenom påhitt, utslag av människors behov att uttrycka sig, dokumentera, minnas och reglera olika samhällsfunktioner (handel, juridik, religion, vetenskap) (Green, 1989). För att kunna utveckla så sofistikerade resurser för kommunikation, har människan varit tvungen att lösa en mängd abstrakta och konkreta problem. Skrift är visuell och bygger på användning av inskriptioner – fysiska tecken fästa på något material. Ett uppenbart problem man ställts inför är hur de enheter man skall använda för inskription skall se ut. Det vi idag kallar skrift utvecklades ur bilder, ikoniska avbildningar och tecken som så småningom blev allt mer abstrakta. Olika lösningar – ord- och stavelsskrift, piktografi, olika slags ljudbaserade alfabet – är exempel på konventioner som utvecklats för att hantera detta problem. Genom skriftspråkets historia ser vi också hur en rad andra konventioner växer fram och hur skriften formar vår bild av vad språk är: företeelser som mellanrum mellan ord, stavningsregler, skiljetecken och idéer om vad en grammatiskt fullständig mening är (se exempelvis Parkes, 1993).

I ett sociokulturellt perspektiv skapar innovationer av tekniker för kommunikation trösklar för användning och deltagande. Det fordras någon form av tillvänjning för att vi skall kunna bruka dem, och skrift med alla dess konventioner utvecklade över lång tid är ett utmärkt exempel på detta. Denna tillvänjning avser både de symboliska och de materiella aspekterna, man måste både känna till tecknen och samtidigt kunna forma dem med hjälp av skrivdon på något material. Historien om utvecklingen av medierad kommunikation speglas därför i uppkomsten och organiserandet av undervisning och skola. Att tillägna sig skriftspråkliga färdigheter tar ofta ansevärd tid, kräver ansträngning av individen och fordrar systematisk och kumulativ pedagogik med en lärare som följer någon form av läroplan.

De första skolorna i historien inrättades för mer än 5 000 år sedan i de så kallade stadstaterna i tvåflodslandet mellan Eufkrat och Tigris i nuvarande Irak. Syftet var att förmedla kunskaper i kilskriften (Walker, 1990), den teknik för dokumentation som växte fram i den mer komplexa ekonomi som utmärkte dessa, historiens första, stadsmiljöer. Affärstransaktioner, byråkratier, skatteuppbörd bygger på dokumentation i form av kvitton, kontrakt, register och annat, och det blev skolans – tavelhusets – uppgift att förse samhället med skrivkunna (Lundgren & Säljö, 2010). En liten utvald skara av pojkar blev på detta sätt utbildade i sin tids prestigeyrke – skrivarens. Den ringa dokumentation som finns om dessa historiens första elever vittnar för övrigt om att detta inte var en mycket hård miljö med systematisk fysisk bestraffning som en framträdande del av pedagogiken (Falkenstein, 1948). Men skolan blev den utvecklingsbana som gav en liten selekterad grupp tillgång till skrift som medium för dokumentation. Att skriva i denna miljö förefaller i stor utsträckning ha handlat om att kopiera tecken, ju mer exakt man kunde kopiera lärarens förlagor, desto mer nöjd blev läraren med resultatet (Burns, 1989). Berättande med hjälp av skrift kom senare.

Om vi går framåt i historien tjänade organiserad utbildning under lång tid som den enda utvecklingsbanan till läs- och skrivkunighet. I det antika Grekland och under romarriket var skriftspråk-

liga färdigheter ännu mycket begränsade i befolkningen (Thomas, 2001). Literacyhistorikern Harris (1989, s. 158) anger exempelvis att mellan en och två procent av befolkningen i Rom kunde läsa i någon mening under trehundralet före vår tideräknings början. Färdigheterna spreds sedan i befolkningen i takt med att skolsystemet byggdes ut, men det var alltså en ringa andel som behärskade skrift. Ändå är det tydligt att i Grekland och Rom ser man ett möte mellan ett i huvudsak oralt samhälle med skriften som medium för kommunikation och undervisning. Det framgår också hur den förändring av undervisning och lärande som detta innebar ibland möttes med skepsis. Platon låter i dialogen *Faidros* (1984, s. 275) Sokrates beklaga sig över skriftens och läsandets fördärvliga inflytande över ungdomen och dess kunskaper och moral: ”denna din uppfinning [skriften] skall skapa glömska i lärjungars själar, enär de ej skola komma att odla sitt minne; ty i förtröstan på skriften skola de hämta minne utifrån, från främmande tecken och ej från sitt eget inre... De skola få höra mycket men ingenting lära; de skola inbilla sig veta mycket och dock i allmänhet vara okunniga; de skola bli odrägliga att umgås med.” Överförd till vår tid är detta inte så långt ifrån vad man kan höra vuxna säga om dagens ungdomar som surfar på internet, googlar, ”klipper och klistrar” och hittar allihanda genvägar. På samma sätt som ungdomarna på Platons tid var ovilliga att spendera tid på att lära sig de långa klassiska berättelserna utantill, utan hellre läste dem, blir ungdomar i vår tid sällan inspirerade av att traggla med sådant som de inser går att lösa med teknikens genvägar.

Under medeltiden och fram till 1100- till 1200-talen var bruket av skriftspråk i första hand knutet till religion och mycket exklusiva högreståndsmiljöer. Böcker var en sällsynt företeelse och de flesta kom inte i kontakt med dem. De som fanns var i huvudsak av religiös natur. Bibeln och betraktelser och tolkningar av olika kyrkofäder kopierades av munkar i de europeiska klostren. Dessutom var texter i de allra flesta fall på latin och därmed otillgängliga för allmogen (och ibland för dem som producerade kopiorna. Kunskaper i latin bland munkarna var inte alltid helt fullödiga). Inrättandet av universitet skapade en ny miljö för textbruk och innebar

också att antalet texter ökade dramatiskt och brukades utanför den snäva religiösa sfären. I denna miljö var det inte längre religiös indoktrinering som var den överordnade målsättningen med läsande, utan kunskapssökande, prövande av argument och kritisk analys förändrade sätten att läsa och sätten att ”ta mening” (Olson, 1994) från texter. Tyst läsning, en mer reflekterande och analytisk aktivitet än den högläsning som utövats i religiösa miljöer, började praktiseras och läsande kunde på detta sätt integreras i individens tänkande och kunskapsbildning (Hamesse, 2003). Man behövde inte tänka på att åhörare skulle kunna följa med, man kunde läsa i sin egen takt, stanna upp för att reflektera, gå tillbaka i texten och läsa om stycken. Texten blev ett tankeredskap till stöd för eftertanke och analys och den nya samhällsinstitutionen stöttade denna läsart.

Den vidare historien av medieanvändning och dess inflytande på samhälle och individer måste självfallet ses i ljuset av Gutenbergs revolutionerande uppfinning av den rörliga typen, ett av historiens stora tekniska genombrott med djupgående sociokulturella konsekvenser. Böcker trycktes och spreds, och texter börjar på detta sätt läcka ut i samhället på ett sätt som inte längre kunde kontrolleras fullt ut. I spåren av reformationen steg också läskunnigheten bland allmänheten, om än ojämnt i olika delar av Europa. I Sverige spreds färdigheterna jämförelsevis snabbt genom kyrkans försorg. Vi fick den så kallade protestantiska läsfärdigheten (Resnick & Resnick, 1977), som innebar att man kunde läsa delar av katekesen och delar av psalmboken som en del av en religiös och politisk indoktrinering. Däremot satsade man inte på skrifärdigheter (eller räkning), utan ”läsning och katekes kunde vara nog” (Johansson, 1992, s. 15) för folkets behov, menade såväl den kyrkliga som världsliga makten. Likväl är den läsfärdighet som följde i reformationens spår en betydelsefull förändring i människors möjligheter att ta del av medierad kommunikation; reformationen kan ses som den största pedagogiska revolutionen i historien som utbildningshistorikern Per-Johan Ödman (1995) uttrycker det. Det är också intressant att även i detta fall är det en institutionaliserad undervisning i kyrkans regi som är den utvecklingsbana som leder till att man lär sig läsa. Alla var heller inte med på båten och insåg vitsen med att utveckla sådana

färdigheter. Husbonden fick vid hot om vite tillse att alla i hushållet deltog i undervisningen och gjorde tillräckliga framsteg.

När folkskolan infördes genom folkskolestadgan 1842 var läskunnigheten redan väl spridd i befolkningen, men läsning utanför skola och kyrka var ännu inte en daglig aktivitet för alla. Men under 1800-talet kommer en stark utveckling med användning av skrift i olika sammanhang, man kan till och med säga att utvecklingen börjar skena. Vi får en press och periodika som veckotidningar som når allt större grupper. Nykterhets-, väckelse- och arbetarrörelserna, liberalismen är folkrörelser använder sig av skrift i form av politiska pamfletter och litteratur. Bokläsande sprids i befolkningen och en arbetarlitteratur växer så småningom fram. Läsandet tar sig också former som blir politiskt laddade. Bland baptister, pietister och andra väckelserörelser läser lekmän – läsare – bibeln i hemmen och detta okontrollerade bibeltolkande leder till sanktioner från de världsliga myndigheterna som fruktar konsekvenserna av att människor diskuterar utan kontroll av någon som behärskar den rätta läran. Folkskolan utvecklas under denna period och mer avancerade ”literacy standards” växer fram, det som Resnick och Resnick (1977) kallar ”the literacy of the Volksschule”, som innebär att man kan läsa nya texter och också texter i betydligt fler genrer (läroböcker i olika ämnen, tidskriftsartiklar). Just övergången från att ha kunnat läsa enbart bekanta texter inom en snäv genre, till att förmå läsa okända texter av olika slag representerar en påtaglig höjning av färdighetsnivån, och denna kompetenshöjning hänger samman med folkskolans utveckling.

Under 1900-talet får vi en genomgripande förändring av medielandskapet med radio och tv som de mest påtagliga inslagen. Etermedierna har inte samma slags trösklar som skriven text; man behöver inte alltid kunna läsa och än mindre skriva för att kunna använda dem. Men när de introduceras, är de skriftliga medierna redan väl spridda i samhället och läskunskaper en etablerad del av medborgarskapet. Och också de tryckta medierna, böcker, periodika och tidningar utvecklas starkt under denna tid med innovationer som den överkomliga pocketboken och ett allt mer varierat utbud av tidskrifter och litteratur. Andra förändringar, exempelvis

den ökande användningen av text i myndigheters och kommersiella aktörers kommunikation med medborgare/konsumenterna, och det allt intensivare bruket av text i arbetslivet (Karlsson, 2006), bidrar till att människor möter skrift i allt fler sammanhang. Barn- och ungdomslitteratur innebär också att texter kommer in i barns liv i allt tidigare åldrar och i många familjer involveras barn i literacy-praktiker som är tämligen avancerade, i vissa fall mer avancerade än dem man kommer att möta när man kommer till skolan. Antropologen Shirley Brice-Heaths stilbildande studier av de skilda sätt barn i olika sociala skikt lär sig att ”ta mening” och utvecklar ”narrative skills” i samspel med föräldrar vid läsning av sagor och berättelser visar hur strategier för meningsskapande förvärfvas i literacy-praktiker som ligger utanför skolan (Heath, 1982, 1983).

### **Digitala medier och skriftspråklig utveckling**

Det är en truism att påpeka att den digitala tekniken under de senaste decennierna blivit en del av vår vardag och förändrat många av våra vardagsvanor. Många, inte minst unga, spenderar en ansevärd del av sin tid i virtuella miljöer och gör på detta sätt symboliska erfarenheter som tidigare generationer inte gjort. Vardagliga aktiviteter i dag innebär i betydande utsträckning att använda medier för allmänna syften: upprätthålla kontakter, handla, skaffa information, betala räkningar, läsa, spela och så vidare. Utvecklingen av kommunikativa och intellektuella färdigheter och vanor (Dewey, 1966) sker i stor utsträckning i samverkan med digital teknik, och den äger idag till stora delar rum utanför skolan genom att barn surfar, spelar, chattar, sms:ar, twittrar och nätverkar. I detta sammanhang är det också intressant att notera att tröskeln för att använda skrift som kommunikation har sänkts dramatiskt genom dessa miljöer. Barn ser redan i tidig ålder vuxna läsa och skriva på digitala medier, och på detta sätt inser de att det är så man kommunicerar. Att kunna skriva sms, skicka mejl och skajpa blir delar av en mycket synlig utvecklingsbana som barn får tillgång till och engagerar sig i, i de flesta fall innan de kommer till skolan. Detta innebär att barn blir vana vid att använda symboliska redskap som bokstäver och siffror för att nå information, upprätthålla kontakter och för att bli delaktiga

i aktiviteter. Interaktiviteten i tekniken innebär att skrivande – i en viss mening – ofta kommer att föregå läsande och utan att en mer ingående insikt i alfabet, stavning och andra skriftspråkliga konventioner förvärvats. Detta är en utvecklingsbana som skiljer sig från den som karaktäriserat ”print literacy”, där läsning varit ingången i skrift och skrivande följt senare. Den innebär också att man kommer att lära sig skriva med papper och penna först efter betydande erfarenheter av att använda pekskärmar och tangentbord.

I det digitala utbud där dessa aktiviteter äger rum ingår också erbjudanden som sökmotorer, grammatik- och stavningsprogram, en värld av webbsajter och, i dessa tider, inte minst av appar. Detta är resurser som i stor utsträckning fungerar som ”svarta lådor” – de är ”black boxed” i Bruno Latours termer (1999) – för brukaren i den mening att man kan använda dem för en rad syften – roa sig, skriva, lära, navigera, spela, lösa problem, komponera musik m.m. – men utan att man inser hur de fungerar i teknisk bemärkelse. Den som vill skapa musik, kan med hjälp av en app tala in text och strofer som omvandlas till musik, och detta utan att ha någon kunskap om vare sig noter eller instrument. Man kan ändra tempo, instrumentering och variera det musikaliska utförandet av ”stycket” till ett flertal genrer efter eget skön. För den som vill lära om rymden finns mängder av digitala stjärnkartor som identifierar positioner, pekar ut stjärnbilder och som ger avstånd och annan information. Den moderna valutakonverteraren utför inte endast beräkningar utan är också kontinuerligt uppladdad med de aktuella valutakurserna. Reseplaneraren mellan A och B erbjuder olika möjligheter att åka beroende om man vill resa dyrt eller billigt, åka kollektivt eller per bil, resa som turist och besöka POIs (points of interest) eller ta snabbaste vägen. Allt arbete sker i den resandes perspektiv och algoritmer, beräkningar och annat döljs i en transparent teknik som ofta förstås ganska snabbt av den som är van vid digitala verktyg.

Denna utveckling mot en alltmer appifierad tillgång inte enbart till information utan också till tankestöd i form av analysverktyg, översättningsfunktioner och mycket annat är intressant. Den kommer att vända på många av de utvecklingsbanor som hittills varit dominerande. Barns och ungas ”access points” (Giddens, 2002)



till kunskap och problemlösning innebär att de lär sig hantera begrepp, modeller och processer i sammanhang, men utan att man går den traditionella vägen från kunskaper om alla de enskildheter som ligger i tekniken. Beräkningar, definitioner och annat döljs, och brukaren opererar inom ramen för en viss aktivitet. Den etablerade utvecklingsbanan från elementa till helheter får konkurrens från situationer där man lär från helheter till delar. Man blir en sofistikerad användare av digitala redskap för specifika syften – en navigator, en kalkylator, en digital planeringskalender, en sökmotor – långt innan man kan rekonstruera hur den fungerar i detalj. I många fall kommer man aldrig att lära sig om all den teknik i form av modeller och program som ligger under den nivå på vilken man själv opererar. Den som exempelvis vill följa och analysera miljöbelastningen av olika aktiviteter (inklusive sina egna val gällande val av transporter, mat m.m.) kan använda någon av de många ”carbon foot print calculators” som finns på nätet för att beräkna CO<sub>2</sub>-avtryck. Kalkylatorn omvandlar bilfärder, flygresor, bränsleförbrukning, konsumtion av animalisk föda och mycket annat till mått på miljöbelastning uttryckt i CO<sub>2</sub>-emissioner. Med en kort inskolning, som helt undviker att uppmärksamma hur beräkningar görs och vilka modeller som byggts in, kan brukaren – som ofta är en elev i ett skolarbete – ge sig in och analysera hur man själv borde bete sig eller hur trafiken eller jordbruket borde organiseras för att minska utsläppen.

Denna förändring är intressant och tämligen dramatisk. Vi omges alltmer av intellektuella tankestöd av detta slag – vi förstår inom ramen för aktiviteter snarare än genom ett systematiskt begreppsbyggande från det elementära till det komplexa. De digitala redskapen ger oss genvägar och ”svarta lådor” som hjälper oss att resonera, kvantifiera och modellera världen i allt fler avseenden. Detta fostrar sannolikt annorlunda tankestilar och sätt att resonera. Vi kan pröva och testa på enklare sätt och utan att det kostar så mycket intellektuell energi. Den som skriver med stavnings- och grammatikstöd får understrykningar i olika färger och kan pröva olika förslag på hur man får bort dem, det vill säga hur programmet kan fås att acceptera det man skriver. Detta innebär inte att man

inte så småningom kommer att behärska de aktuella skrivreglerna, utan snarare att utvecklingsbanan blir annorlunda. Skrivande följer inte på att man tillämpar alla de konventioner och regler som man förväntas lärt sig. Man får istället feedback i kontext av att producera meddelanden och blir på så sätt så småningom uppmärksam på stavningskonventioner och grammatiska regler. Tankestöd utlöser därför ofta sin egen pedagogik. Cekaite (2011) och Musk (2011) visar exempelvis hur sådan feedback från skrivstöd leder till att barn uppmärksammar egenskaper hos språket. Cekaite visar hur stavningsprogrammet, när det föreslår korrigeringar och listar olika alternativ för eleven, också blir del av ”en lexikal analys av ordens identitet och betydelse” (s. 170). Programvaran tjänar således inte som en enkel korrektion av fel som eleverna slaviskt följer, utan den blir en del av en problemlösningsprocess med vars hjälp elever diagnostiserar och reviderar det de skriver. Genom att ta ställning till de förslag som presenteras, initierar programmet en granskning av semantiska, lexikala och formella aspekter av hur man formulerar sig. Musk visar hur elever som arbetar med att skriva på ett främmande språk, och som använder nätlexikon och sökmotorer som tankestöd, leds in på ingående analyser av språkliga uttryck när de skall formulera sig och stava rätt. Programmet triggas således ställningstaganden och överväganden om vad man vill säga och hur man skall göra det.

Den utveckling som appifieringen innebär rymmer onekligen spännande pedagogiska utmaningar. Som idéhistorikern Sven-Eric Liedman (2001) brukar påminna oss är kunskapens vägar ofta omvägar. Att lära sig innebär ibland att man måste ”packa upp” det man kunde lösa mycket snabbare med digitala genvägar. Man måste ha en grundläggande förståelse för elementa som tallinjen och räknesätt i matematik, för konventionerna för relationen mellan ljud och bokstav i alfabetisk skrift och för måttssystem, för att bara nämna några exempel. Men samtidigt kan man inte längre ”packa upp” alltför mycket, det blir ogörligt och demotiverande. Den som vill lära om natur och miljöbelastning kan inte lära sig allt om hur koldioxidavtrycket modelleras och beräknas i det digitala instrumentet, och den som planerar sin resa kan – och vill – inte ägna sig

åt hur reseplaneraren är uppbyggd. Om vi inte inser att det är med hjälp av sofistikerade digitala stöd som smarta telefoner, surfplattor och andra alltmer mobila tankestöd som vi numera tänker, lär och kommunicerar, så kommer skolan att bryta med de funktionella intellektuella vanor som unga utvecklats och som de har med sig redan när de kommer till förskolan. Den tid då skolan kunde kontrollera hur människor tillägnade sig läs-, skriv och andra symboliska färdigheter är förbi, det finns alternativa utvecklingsbanor som många – men inte alla – vant sig vid och som man måste försöka bygga vidare på. Vi får inte förledas att tro att färdigheter i tekniken och att hantera appar är nog, men vi får heller inte missta oss på att det vi kan, vet och minns alltmer går via de digitala tankestöd som vi numera samarbetar med och som är en allestädes närvarande länk in i det sociala minnet.

## Referenser

- Barton, D., & Hamilton, M. (1999). Social and cognitive factors in the historical elaboration of writing. I A. Lock & C. R. Peters (red.), *Handbook of symbolic evolution* (ss. 793–858). Oxford, England: Blackwell.
- Burns, A. (1989). *The power of the written word. The role of literacy in the history of western civilization*. New York, NY: Peter Lang.
- Cekaite, A. (2011). Att lära och minnas med stavningsprogram. I R. Säljö (red.), *Lärande och minnande som social praktik* (ss. 159–178). Stockholm: Norstedts.
- Coulmas, F. (1989). *The writing systems of the world*. Oxford, England: Blackwell.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York, NY: The Free Press.
- Falkenstein, A. (1948). Der "Sohn des Tafelhauses". *Die Welt des Orients*, 2, 172–186.
- Findahl, O. (2012). Svenskarna och internet 2011. Tillgänglig på <http://www.iis.se/docs/SOI2011.pdf>
- Giddens, A. (2002). *Runaway world: How globalisation is shaping our lives*. London: Profile Books.
- Green, M. W. (1989). Early cuneiform. I W. M. Senner (red.), *The origins of writing* (ss. 43–58). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Hamesse, J. (2003). The scholastic model of reading. I G. Cavallo & R. Chartier (red.), *A history of reading in the West* (ss. 103–119). Boston, MA: University of Massachusetts Press.
- Harris, W. V. (1989). *Ancient literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49–76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Johansson, E. (1992). Folkundervisningen för folkskolan. I G. Richardson (red.), *Ett folk börjar skolan*. (ss. 9–17). Stockholm: Allmänna förlaget.
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skrifthanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope. An essay on the reality of science studies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Liedman, S.-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonniers.
- Lundgren, U. P., & Säljö, R. (2010). Skolans tidiga historia och utveckling – från skrivarskola till folkskola. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning* (ss. 21–51). Stockholm: Natur och Kultur.
- Marshack, A. (1972). *The roots of civilization: The cognitive beginnings of man's first art, symbol, and notation*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Musk, N. (2011). Att spåra andraspråklärande i en internetstödd frågesport. In R. Säljö (red.), *Lärande och minnande som social praktik* (ss. 179–204). Stockholm: Norstedts.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Parkes, M. B. (1993). *Pause and effect. An introduction to the history of punctuation in the West*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Platon. (1984). *Faidros* (C. Lindskog, övers.). Lund: Doxa.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–6.
- Resnick, D. P., & Resnick, L. B. (1977). The nature of literacy: An historical exploration. *Harvard Educational Review*, 47(3), 370–385.
- Thomas, R. (2001). Literacy in ancient Greece: Functional literacy, oral education, and the development of a literate environment. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The making of literate societies* (pp. 68–81). Oxford, England: Blackwell.
- Walker, C. B. F. (1990). Cuneiform. In J. T. Hooker (Ed.), *Reading the past. Ancient writing from cuneiform to the alphabet*. London: British Museum Press.
- Ödman, P.-J. (1995). *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogik-historia*. Stockholm: Norstedts.

---

***Roger Säljö***

är sedan 1997 professor i pedagogik: särskilt pedagogisk psykologi vid IPD, Göteborgs universitet och dekan vid fakulteten för Utbildningsvetenskap. Innan dess var han professor i beteendevetenskap vid tema Kommunikation, Linköpings Universitet mellan 1983 och 1997. Han är föreståndare för LinCS, The Linnaeus Centre for Research on Learning, Interaction and Mediated Communication in Contemporary Society, finansierat av Vetenskapsrådet.

# Svenskläraryöreningens verksamhetsberättelse 2011

## Styrelse och arbetsutskott

Vid 2011 års ingång fram till årsmötet var Marita Bergman ordförande, Ann Boglind vice ordförande, Madeleine Ellvin sekreterare, Birgitta Rudeskog kassör. Övriga ledamöter var Jimmy Laursen, Uppsala, Elisabeth Berg, Uppsala, Fredrik Roste, Stockholm, Ann Löwbeer, Nyköping, Elisabeth Wilhelmsson, Lund.

I styrelsen har från årsmötet den 12 mars följande medlemmar ingått: Ann Boglind (Göteborg), ordförande, Ann Löwbeer (Nyköping), vice ordförande, Madeleine Ellvin (Stockholm), sekreterare och medlemsansvarig och Birgitta Rudeskog (Stockholm), kassör. Övriga ledamöter: Hillevi Larsson (Skövde), Kristina Magnér (Målung), Fredrik Roste (Stockholm), Gustaf Skar (Stockholm), Lotta Storm (Valsjöbyn), Michael Tengberg (Karlstad), Elisabet Wilhelmsson (Lund).

Arbetsutskottet (AU) består av Ann Boglind, Ann Löwbeer, Madeleine Ellvin, Birgitta Rudeskog, Fredrik Roste samt Gustaf Skar.

Styrelsen har stadgeenligt sammanträtt vid två tillfällen, den 12-13 mars i Stockholm samt den 24 september i Göteborg. Årsmötet ägde rum i samband med styrelsemötet den 12 mars. AU har sammanträtt i Stockholm vid ett tillfälle i februari samt den 18 april, 1 september och 16 november samt därutöver haft telefonkontakt och mycket tät mejlväxling.

Redaktör för tidningen svenskläraren har under året varit Maria Löfstedt, Göteborg, och Ann-Charlotte Sandelin, Norrköping är ansvarig för formgivningen. Båda två arvoderas av föreningen.

## Medlemstal och ortsföreningsverksamhet

Antalet medlemmar i föreningen uppgick i december 2011 till 1329, varav 203 är studenter och 35 pensionärer. Ortsföreningar finns i Kalix, Stockholm och Västerås.

Stockholmsföreningen är den största av dessa och den har ett mycket aktivt och uppskattat fortbildningsprogram.

Styrelsen arbetar fortfarande aktivt för att värva fler medlemmar genom att synliggöra föreningen i olika sammanhang. Under 2011 har samarbete med Svenska Akademien kring Svenskläraryrket etablerats. Föreningens ordförande och vice ordförande är medlemmar i den kommitté som utser de tre pristagarna. Dessutom har vi haft ett samarbete med Språkkonsulterna i Stockholm kring Grammatikdagen på Kulturhuset som äger rum den 3 februari 2012 samt ett samarbete med Lärarnas Riksförbunds Forum för svenska kring programpunkter på Bok och bibliotek samt en fortbildningskväll kring läsning i Stockholm och en i Göteborg under hösten. En ny-designad reklambroschyr blev färdig i september och den har delats ut i många olika sammanhang bl.a. på landets lärarutbildningar. Föreningens hemsida [www.svensklararföreningen.se](http://www.svensklararföreningen.se) är ett gott verktyg för nyrekrytering och Facebook-gruppen hade i december 2011 700 medlemmar.

Medlemsavgiften är 250 kronor, studerande och pensionärer 120 kronor.

## Ekonomi

Föreningens revisor har beviljat styrelsen full ansvarsfrihet, men betonar att styrelsen bör vidta åtgärder för att återställa balansen mellan föreningens tillgångar och skulder då föreningens kapital fortfarande är negativt.

## Föreningens publikationer

Tidskriften Svenskläraren har under 2011 utkommit med fyra nummer. Svenskläraren innehåller artiklar, recensioner och notiser och har för varje nummer ett speciellt tema.

2011 års teman har varit nr 1 Ungdomslitteratur, nr 2 Nyheter i ämnet, nr 3 Svenskan och världen, nr 4 Retro. Föreningens års-

skrift handlar om ett svenskämne i förändring i samband med nya kurs- och ämnesplaner samt en ny skollag. Titeln är *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna* (Ellvin, Skar & Tengberg, red.).

## **Nordspråksverksamheten**

Samarbete med de nordiska modersmålsföreningarna utgör en viktig del av SLF:s verksamhet. Hillevi Larsson, Kristina Magnér och Lotta Storm representerar föreningen i Nordspråk, som är ett samarbetsorgan för lärare i de nordiska språken som modersmål eller som främmande språk. Föreningens tre representanter har varit med och planerat och arrangerat flera kurser och konferenser för Nordspråk. Lotta Storm har varit medarbetare i kursen ”Ung i Norden” den 6–8 oktober i Köpenhamn och Hillevi Larsson har arbetat med kursen ”Billeder i klassrummet” 23–26 september i Oslo.

*Göteborg den 23 januari 2012*

## **För Svenskläraryöeningens styrelse**

Ann Boglind, Ann Löwbeer, Madeleine Ellvin, Birgitta Rudeskog, Hillevi Larson, Kristina Magnér, Fredrik Roste, Gustaf Skar, Lotta Storm, Michael Tengberg, Elisabeth Wilhelmsson.

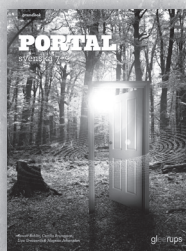


# Engagerande svenska för alla stadier

F-6

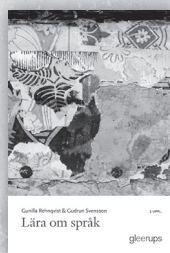


7-9/Gy



Nu även som interaktiv bok – prova du också!

Högskola

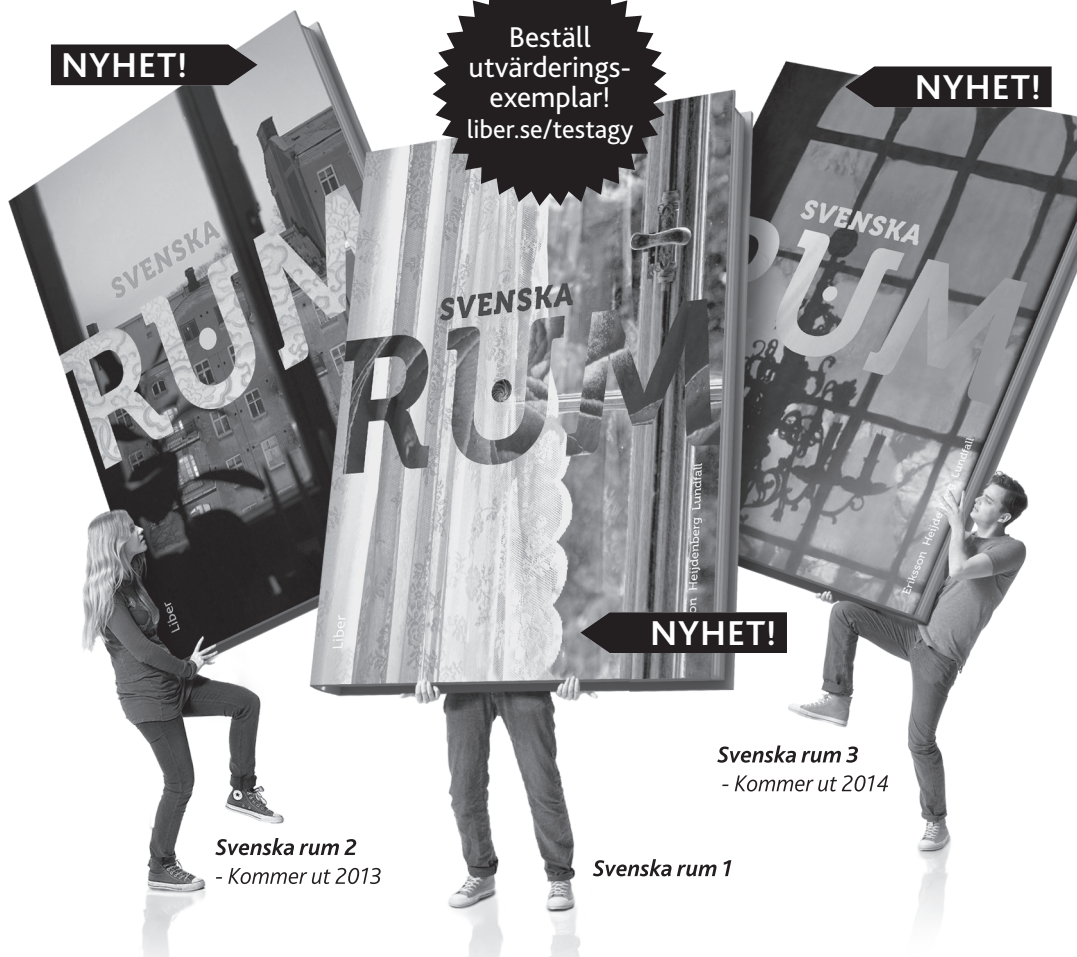


gleerups

**NYHET!**

Beställ  
utvärderings-  
exemplar!  
[liber.se/testagy](http://liber.se/testagy)

**NYHET!**



**Svenska rum 2**  
- Kommer ut 2013

**Svenska rum 1**

**Svenska rum 3**  
- Kommer ut 2014

## Nyutvecklat för Gy 2011!

Nu är vi klara med *Svenska rum 1*, den första delen i vår nya serie för de högskoleförberedande programmen. Här får eleverna en inspirerande och utmanande allt-i-ett-bok med fokus på det spännande mötet mellan språk och litteratur - helt enligt intentionerna i ämnesplanerna för Gy 2011.

En allt-i-ett-bok blir också *Svenska rum 2* som tar sig an litteraturen både kronologiskt och tematiskt.

Nyfiken? Välkommen in på [liber.se/testagy](http://liber.se/testagy) och beställ ett utvärderingsexemplar eller testa ett utvärderingsabonnemang för den smarta *Onlineboken*.

**GY/VUX**

[www.liber.se](http://www.liber.se)  
kundservice.liber@liber.se  
Tel 08 690 93 30  
Fax 08 690 93 01/02

**Liber**  
GRÄNSLÖST LÄRANDE

# Ladda ner noveller från nätet!

Myrios Novellförlag erbjuder ett läromedel för att läsa, analysera och reflektera över skönlitteratur enligt Lgr 11 och Gy2011.

Novellerna är specialbeställda av vår tids främsta unga författare. Ljudnovell, lärarhandledning och författarporträtt medföljer. Allt material laddas ner till din skoldator och får kopieras fritt inom skolan.

Myrios Noveller - ett digitalt läromedel som sätter skönlitteraturen och lässamtalet i centrum.  
Läs mer på [www.nok.se/myrios](http://www.nok.se/myrios)

Myrios Novellförlag är en del av Natur & Kultur.  
Tel 08-453 86 00, [www.nok.se/myrios](http://www.nok.se/myrios)

”Mitt liv som svensklärare vore tomt och eländigt utan era noveller...”

”Aktuella unga författare med stor relevans till dagens samhälle.”

”Ett plus är att eleverna kan lyssna på novellerna och ladda ner dem i Mp3-spelaren, mobilen eller datorn.”



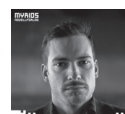
Stroganoffs  
hemlighet



Adam



Måndag



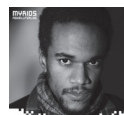
Vi är revor



Jungfru skär



Klipp kuken



Kaststjärnor



Jag ringer  
mina bröder



En bra sorts ont



Sista jävla lucian



Den perfekte  
vännen



Ett annat slags spår



Carnophobia



Snö



Rapport från världens  
mest jämställda land



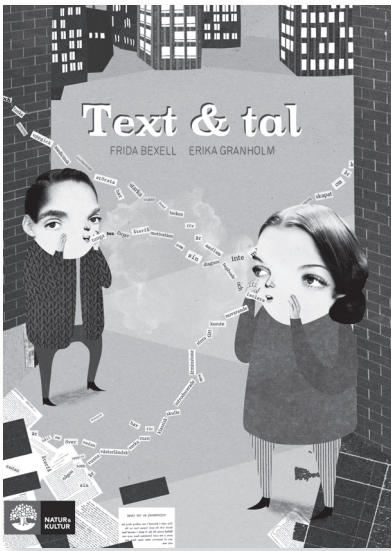
Bröderna Dad



Fredskären

# MYRIOS

# Text & tal



Text & tal utgår från det centrala innehållet i kursen Svenska 1 enligt Gy 2011. Fokus ligger på de delar av ämnesplanen som handlar om att skriva och tala. Boken består av nio kapitel och vart och ett av dessa innehåller ett antal övningar som leder fram till en avslutande examination. Här finns dessutom konkretiserade kunskapskrav som tydliggör vad som krävs för att uppnå betygsnivåerna A-E.

## Digitalbok

Text & tal kommer också som digitalbok. All text är inläst och dessutom ingår sökbart innehåll, anteckningsmöjligheter, bokmärkning, länkad innehållsförteckning, zoomfunktion och sparfunktion. Dina elever kan lätt koppla upp sig mot boken var de än befinner sig. Natur & Kulturs digitalböcker säljs som abonnemang på webben.

Författare: Frida Bexell, Erika Granholm

## TEXT & TAL

Grundbok 27-42540-8

Digitalbok ljud (utk vt 2013) 27-42748-8

Natur & Kultur, tel 08-453 86 00

[www.nok.se](http://www.nok.se), [info@nok.se](mailto:info@nok.se)

