

SVENSKLÄRAREN

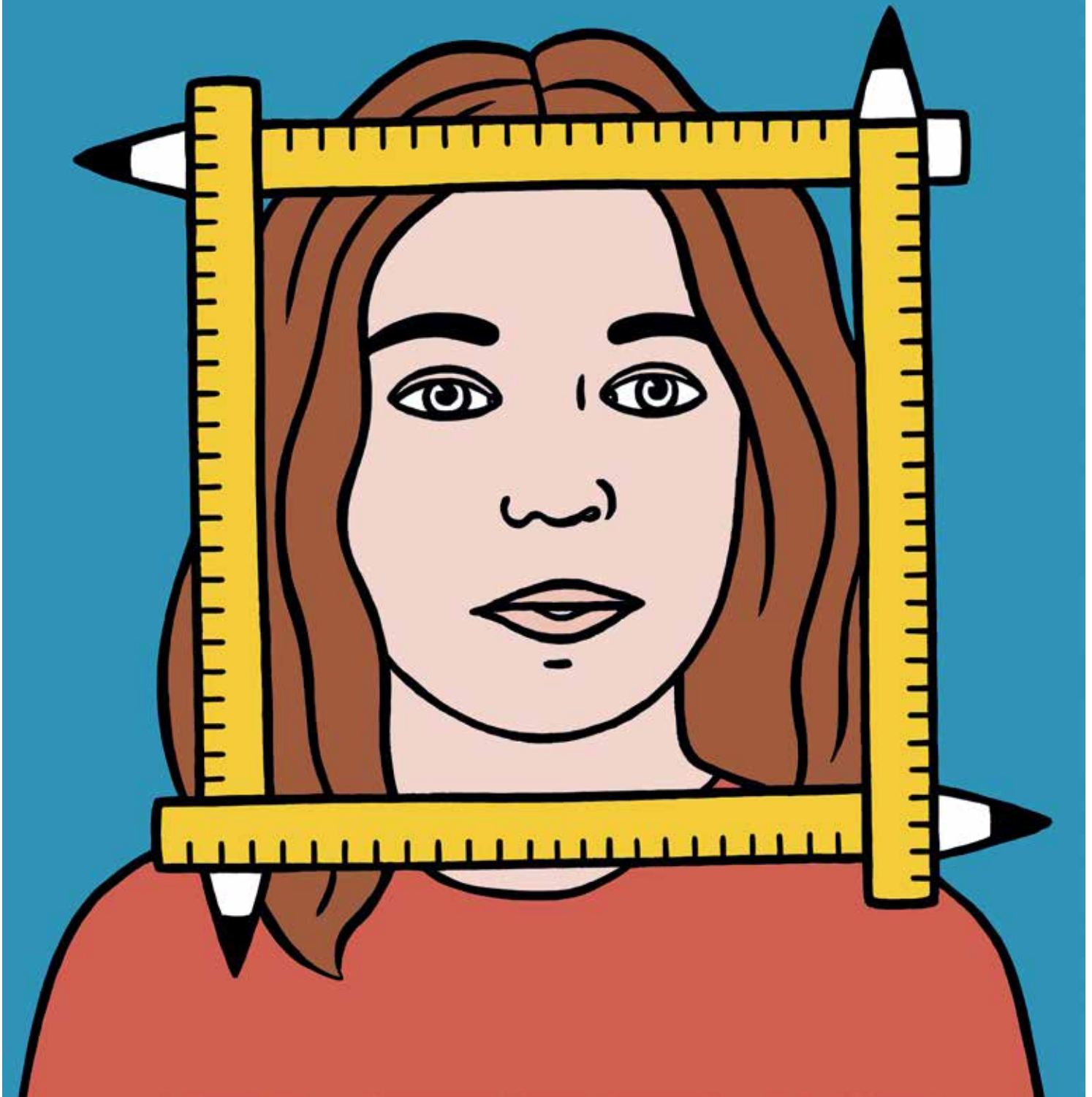
TIDSKRIFT FÖR SVENSKUNDERVISNING NR 2-2019 ÅRGÅNG 63

TEMA: MÄTNING

INGRID CARLGREN:
LÄGG NED NPM

SÅ PÅVERKAR NP
UNDERVISNINGEN

ELEVER OM PROV
OCH BEDÖMNING



Spegla språket i ditt klassrum!

Nytt läromedel i svenska och svenska som andraspråk för åk 7-9.
Finns även som onlinebok och till hösten för åk 7 i heldigital version.



100% BLENDED LEARNING

Varje lärare har sitt sätt att undervisa. Precis som varje elev har sitt sätt att lära. Med blended learning väljer du din egen mix av digitala och tryckta läromedel och formar undervisningen så att den passar just dig och dina elever.

Nu är
hela serien
komplett!

s a n o m a utbildning
Ledande läromedel



LEDARE CARL-MAGNUS HÖGLUND, REDAKTÖR

Idag tycks det finnas en tro på att allting ska och kan mätas. Som Daniel Pettersson skriver i sin historiska exposé i det här numret sätter vi större tilltro till siffror, statistik och matematiska beräkningar än mänsklig erfarenhet. Det är det synsättet som ligger bakom New Public Management (NPM). De styrmetoder som hämtades från näringslivet på 1980- och 1990-talet och numera är standard för i princip all offentlig verksamhet. Men det som enligt förespråkarna skulle ge "ökad effektivitet, bättre anpassning till efterfrågan, kontroll över budgetutvecklingen och bättre kvalitet" tycks i själva verket i skolans värld ha lett till "fallande kunskapsresultat, ökande segregering, minskad likvärdighet, ökande psykisk ohälsa bland elever och omöjliga arbetsvillkor för lärare". Det skriver Ingrid Carlgren i sin vidräkning med NPM i detta nummer.

NPM OCH TRON PÅ det mätbara har letat sig ända ner i klassrummen. Maria Larsson skriver om de nationella provens så kallade washback-effekter, det vill säga hur de i allt större utsträckning påverkar undervisningen, och Fredrik Sandström

skriver om hur man som svensklärare måste navigera mellan matriser, kontrollfunktioner och en svenskundervisning som inte bara mäter utan också har ett rikt innehåll. Till och med eleverna har blivit en del av systemet. De har lärt sig hur de ska "framställa sig själva och sina kunskaper på ett sätt som går att testa i relation till givna mål". Om det skriver Marie Tanner som har forskat om elevernas syn på bedömning.

MEN KANSKE ÄR DET på väg en förändring. Ingrid Carlgren efterlyser en debatt, lärare är trötta på dokumentation och mätysteri och filosofen Jonna Bornemarks bok med den hoppfulla titeln *Det omätbaras renässans* har rönt stor uppmärksamhet. Vi hoppas i alla fall bidra till en fördjupad diskussion med detta temanummer om mätning.



Carl-Magnus Höglund

INNEHÅLL

- 3 Ledare
- 4 Nyheter
- 6 Språkspalten
- 8 Städer som älskar böcker
Av Magnus Persson
- 11 Fler fel i läromedel
Av Jacqueline Kellgren
- 12 Roman för undervisning om nationella minoriteter
Av Lena Manderstedt med flera
- 14 Tema: Mätning
- 14 Temainledning
Av Jeanette Lavaigne
- 16 Lägga ned NPM
Av Ingrid Carlgren
- 18 Svenska bortom (nästan) all kontroll
Av Fredrik Sandström
- 21 Nationella prov styr undervisningen
Av Maria Larsson
- 24 Tilltron till statistik
Av Daniel Pettersson
- 26 Elevers syn på bedömning
Av Marie Tanner
- 28 Forskning: Avhandling om serier i undervisning
- 30 Recensioner
- 34 Föreningsnytt
- 35 Krönika

SVENSKLÄRAREN

Tidskr. för svenskundervisning

Redaktör och annonsbokning: Carl-Magnus Höglund.

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

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

Prenumeration: Ingår i medlemskap, vars ordinare avgift är 320 kronor och för studenter/pensionärer 160 kronor. För skolor, institutioner och andra icke-medlemmar kostar det 350kr. Utlandsprenumeration 380kr. Betalas enklast direkt på hemsidan www.svensklararforeningen.se. Alternativt erläggs avgiften till föreningens bankgiro 876-1454 (kontakta då samtidigt föreningen via mail info@svensklararforeningen.se och uppe adress och mailadress).

Utgivningsplan 2019

Nr	Materialdag	Utkommer	Tema
3	19 augusti	5 september	Stil
4	21 oktober	21 november	Tid



Helen Winzell, Minna Wadman och Fredrik Sandström är nya i Svenskläraryrkeföreningens styrelse.

Nya ledmöter invalda i föreningens styrelse

Tre nya ledamöter, diskussion om ekonomi och föreläsning om literacy. Svenskläraryrkeföreningen har haft årsmöte.

På Svenskläraryrkeföreningens årsmöte lördagen den 30 mars valdes tre nya ledamöter in i styrelsen: Minna Wadman, svensklärare på Nyköpings högskole, Fredrik Sandström, svensklärare på Gäddgårdsskolan i Arboga och Helen Winzell, filosofie doktor i Pedagogiskt arbete med inriktning mot svenskämnets didaktik vid Linköpings universitet. Som brukligt är de invalda på en period om minst fyra år.

Samtidigt avtackades de avgående ledamöterna Kristina Magnér, Joakim Lygner och Christina Olin-Scheller.

På årsmötet framkom också att föreningen gjorde en ekonomisk förlust förra året, främst på grund av minskade annonser i tidningen *Svenskläraren*. Att hitta nya intäkter och få ekonomin att gå ihop blir därför den nya styrelsens prioritet.

Styrelsen beslutade också att starta ett konto på Instagram. Det heter "svensklararna" och styrelseledamöterna kommer att turas om att lägga upp saker där. Dessutom bestämde man att arrangera en fortbildningsdag i Malung till hösten.

I samband med årsmötet föreläste Maria Danielsson och Ewa Jacquet om att an-



Diskussioner på årsmötet.

vända litteraturen som utgångspunkt för svenskundervisning. De är aktuella med boken *Uppdrag literacy – med klassrummet som arena*.

Text & foto: Carl-Magnus Höglund



**LILLA
AUGUSTPRISET**

Uppmuntra dina elever att delta i Sveriges största litterära pristävling för unga!
Tävlingen är öppen för alla mellan 16 och 20 år och har blivit en plantskola för nya författare.
Läs mer på Augustpriset.se/lilla-augustpriset.

SISTA INLÄMNINGSDAG ÄR DEN 2 SEPTEMBER!

Globalt

Från världslitteratur till flerspråkighet i klassrummet.
En fortbildningsdag i Malung om svenska som ett globalt ämne.

När: Fredagen den 11 oktober, kl 10-16.

Var: Malung. Lokal meddelas senare

Pris: Gratis för medlemmar.

De som inte är medlemmar betalar medlemsavgift (320:- för ett år) i samband med anmälan.

Mer info kommer inom kort att läggas ut på vår hemsida www.svensklaraforeninge.se

SVENSKLÄRARFÖRENINGEN



Nytt blick på havet. Nordspråk sommerkurs 2019 i Svolvær, Lofoten, Norge

Havet er en reisevei som bandt og binder oss sammen i Norden. Men hva er havet i de moderne nordiske samfunn - en ressurs, en kirkegård, en søppelplass, et symbol for både død og fornyelse?

På kurset ser vi på havet; konkret ved å seile på mektige, gåtefulle Vestfjorden, men også som konstruktiv metafor for kommunikasjon og fornyelse i ny nordisk litteratur og kultur.

Foredragsholdere: Morten Strøksnes (NO), Theis Ørntoft (DK) og andre nordiske forfattere og forskere med innsikt i havet. Påmelding og detaljert program fra uge 5, 2019.

Dato: 24.-28. juli 2019

Sted: Svolvær i Lofoten, Norge

Pris:

DKK 5.800 (enkeltrom) DKK 5.200 (dobbelrom)

Arr.: Benedicte Eyde (NO), Nils Larsson (SE) og Torben Mundbjerg (DK).



William Heinesen: Marmoset
Foto: Bárður Jákupsson

Lockelsen med att mäta begriplighet

Skicka in era frågor

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

Skicka era frågor, funderingar och synpunkter till sprakfragor@sprakoch-folkminnen.se
Skriv *Svenskläraren* i ämnesfältet.

Vi lever i en tid som mäter, dokumenterar och för statistik som aldrig förr. Forskare som filosofen Jonna Bornemark har lyft fram de negativa sidorna med ett samhälle som präglas av förpappring – alltså att anställda ägnar en stor del av sin tid åt att dokumentera vad de gör, snarare än att undervisa elever, vårda patienter eller vad som nu är deras egentliga syssla. I brist på tillit fylls deras arbetsdagar av kontroll och granskning.

Men mätningar kan förstås behövas som underlag för att få bättre kunskap. Hur ska man exempelvis kunna ge råd till skribenter om hur de ska skriva enkelt och begripligt utan att veta något om vilka faktorer som gör texter begripliga? Går det kanske att hitta kvantitativa mått för texters komplexitet och begriplighet?

DET FINNS UTBREDDA ÖNSKEMÅL om att man ska kunna fånga texters begriplighet med ett enkelt mått, men det är lättare sagt än gjort. Ett av de mest kända och äldsta måtten är lix, läsbarhetsindex, som bygger på andelen långa ord och genomsnittlig meningslängd i en text. Lixvärdet tolkas med hjälp av en skala som bygger på jämförelser mellan olika genrens genomsnittliga lixvärde. Ju högre lix, desto svårare text.

Lix har ofta kritiserats för att vara ett alltför onyanserat mått och för att exkludera många dimensioner som påverkar begripligheten. Läsbarhetsmått som tar hänsyn till faktorer som exempelvis ordfrekvens, ordvariation, ordklassfördelning och andel bisatser säger desto mer.

Men lix används fortfarande en del, exempelvis av skribenter som snabbt och enkelt vill få en indikation om en texts svårighetsgrad. Förlag som ger ut böcker på lättläst svenska använder ibland lix som ett sätt att nivåindela böcker. Då fungerar lix främst som en vägledning för bibliotekarierna och lärare att

hitta en bok med rätt svårighetsgrad för en viss läsare.

LÄSBARHETS Forskningen har visat att svår-mätta faktorer som läsarens förståelse och hur bekant hen är med ämnet också är viktiga för begripligheten. Även intresse och motivation spelar in. En text som uppfattas som svåräst av vissa kan läsas utan problem av en annan läsare, just för att hen har ett specialintresse för ämnet. Då kan en lång text med många svåra fackuttryck, långa meningar och en kompakt layout ändå bli läst och förstådd. Men sådana faktorer är svåra att mäta eftersom de ligger utanför texten.

Kvalitativa mätmetoder kräver mer jobb. Man kan till exempel testa parallella textversioner på läsare för att ta reda på vilken som var lättast att förstå eller gick snabbast att läsa. Sedan får man analysera vad det var som gjorde den versionen mer begriplig. Tekniska metoder används ibland, som kameror som mäter ögonrörelser och visar hur läsaren fokuserar blicken.

Man kan också använda checklistor, självskattningstester och andra människor för att ta reda på hur begriplig en text är. Om skribenten själv värderar texten kan det vara svårt att veta hur tillförlitligt resultatet är, men om kolleger eller elever testat varandras texter kan det vara mycket användbart.

ALLT GÅR INTE ATT MÄTA, råd om hur man ska skriva begripliga texter går inte alltid att kvantifiera, och goda metoder går inte alltid att hitta vetenskapligt stöd för. Men det finns gott om beprövad erfarenhet och kunskap om vad som fungerar i praktiken, och till syvende och sist är förmågan att bedöma texters begriplighet en fråga om erfarenhet och mänskligt omdöme – något som lärare, redaktörer och kommunikatörer kan bidra med.

Gabriella Sandström

För den som behöver lättläst är lättläst ingen genväg

”LÄTTLÄST ÄR EN kontraproduktiv genväg till läsning.” Under den rubriken skriver Christina Olin-Scheller, professor i pedagogiskt arbete vid Karlstad universitet, och Anna Nordenstam, professor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet, en artikel i tidningen *Svenskläraren* nr 1-19.

Några funderingar dyker omedelbart upp när jag läser artikeln. Vad menas med ”kontraproduktivt” egentligen? Kan det någonsin vara dåligt att barn och unga läser böcker? Med vilka avsikter klandrar artikelförfattarna användningen av lättläst?

Lättlästa böcker är ju oftast skrivna av Sveriges mest etablerade författare. Syftet är att försöka få elever med de största läsutmaningarna att komma över sitt läsmotstånd. Jag upplever att problemet som de båda professorerna lyfter fram mer handlar om situationen på skolorna. De uppmärksammar elevernas jakt på genvägar, och det ansvar vi vuxna har att locka till läsning på den nivå varje enskild elev befinner sig. Det kan väl inte vara de lättlästa böckernas ”fel” att elever läser under sin läsförmåga. Genom att kalla lättläst för ”kontraproduktivt” riskerar artikelförfattarna att försvåra möjligheten för elever med de största läsutmaningarna att få tillgång till de böcker de så väl behöver.

Varje dag under hela läsåret besöker författare skolor i Sverige för att prata om sitt författarskap och locka till läsning. De väcker läslust genom att förmedla kraften i det skrivna ordet och hur böckerna ger tillträde till en värld bortom tid och rum.

Författarna är inbjudna av rektorer, skolbibliotekarier och specialpedagoger som har insett läsningens betydelse för att utveckla ett språk, klara av skolgången och genom litteraturen utveckla förmågan till inlevelse och fantasi. Särskilt uppskattat är besök av författare som skriver både ”vanliga” böcker och lättlästa. På så sätt kan samtliga elever läsa böcker av författaren. Det betyder att den elev för vilken läsning är en stor utmaning inte behöver känna sig utanför. Det finns en bok för alla!

Vad händer om skolan gör som professorerna vill och värderar böcker och säger att vissa böcker är ”kontraproduktiva”? Jo, då finns det en risk att man tar ifrån de elever som kämpar för att komma igång med läsningen möjligheten att bli läsare.

Elever med lässvårigheter har ofta många misslyckanden bakom sig. De har kommit i kontakt med böcker som varit alltför svåra och som gett dem en känsla av att böcker inte är något för dem. För dessa elever kan lättläst vara en väg in i läsning.

DET HARSKETTEN förändring av lättläst de senaste åren, sedan allt fler att dagens etablerade författare ser nödvändigheten i att bidra så att fler blir goda läsare. Tidigare handlade lättläst mer om lästräning. Dagens lättlästa böcker är för det mesta litteratur där fokus ligger på innehåll och på att ge läsaren en känslomässig, utvecklande och fullvärdig läsoplevelse.

Lättläst är böcker har blivit böcker som passar alla, men särskilt dem med lässvårigheter. Alla kan läsa samma bok. En god läsare läser en lättläst bok på kort tid, medan en läsare som kämpar med att erövra läsförmåga kanske har att göra en månad med samma titel. Det gör inget, de kan dela samma upplevelse.

De svagaste eleverna ska inte behöva ta ansvar för de läsvana elevernas läsning genom att avstå från tillgången till lättlästa böcker. Lättlästa böcker utgör en bro för kämpande elever, från att inte kunna läsa till att bli en god läsare.

Att det finns läsvana elever som blir så tilltalade av dagens lättlästa böcker att de hellre väljer dessa böcker, ja det kan aldrig vara den lättlästa bokens fel. Vi vuxna måste vägleda eleverna i deras val av böcker.

Börjar man kritisera lättläst för att vara ”kontraproduktivt”, då riskerar lättläst att uppfattas som mindre attraktiv litteratur. Det i sin tur skulle kunna innebära att man också nedvärderar de lässvaga elevernas läsning. ”Det du läser är inte lika värdefullt som det din klasskompis läser”.

Om artikelförfattarna vill att läsningen ska utgöra motstånd, så behöver goda läsare hjälp i sitt val av bok och svårighetsgrad. För elever som kämpar med sin läsning är det ingen tvekan om att lättlästa böcker läses med motstånd och lämnar avtryck. Och det tror jag faktiskt lärare och bibliotekarier vet, även om professorerna inte förefaller inse det.

Lena Maria Nordstrand

Ansvarig på Nypon och Vilja förlag.

Torsten Bengtsson

Specialpedagog och författare.

Slutreplik

Som svar på vår artikel i *Svenskläraren* 2019:1 hävdar Lena Maria Nordstrand att vi kritiserar lättläst för att vara kontraproduktivt. Rubriken har vi inte valt själva och är kanske onödigt kraftfull. Det vi skriver efter ett långt och nyanserat resonemang om läsning och läsundervisning där lättläst ingår är att: ”Texterna kan därför inte vara för enkla utan riskerar då att bli kontraproduktiva för de elever och lärare som väljer lättläst som ”en genväg” i läsundervisningen.”

Precis som Nordstrand värnar vi om skönlitteraturens och läsningens plats i skolan och vi poängterar genomgående i vår artikel att det är bra att läsare nås av ett brett och varierat utbud av texter och att det är positivt att elever som läser lättläst inte behöver utmärka sig i klassrummet. Genom egna och andras studier om det komplexa i att bedriva läsundervisning, vet vi dock att för att elever ska utvecklas som läsare behöver de ha hjälp av olika stödstrukturer för att ta klivet in i nya perspektiv och läsarter och att utvecklingen bygger på utmaningar i relation till språk och genre. Lättläst utmanar sannolikt läsningen för vissa grupper av läsare. Men eftersom vi i våra studier sett tydliga tendenser mot att både elever och lärare – av olika skäl – kan välja lättläst som ”en genväg” i läsundervisningen, vill vi diskutera detta faktum i olika forum. Risken med för lätta texter kan bland annat vara att motivationen för läsningen minskar. Att läsa litteratur kan då bli mer av en instrumentell aktivitet än en estetisk upplevelse. Det ställer därför stora krav på läsundervisningen för att lättläst skall bli en viktig resurs för elevernas kritiska tänkande, läsutveckling och litteraturförståelse. En sådan läsundervisning bygger på både vetenskap och beprövad erfarenhet.

Anna Nordenstam

Professor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet, och docent och universitetslektor i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet.

Christina Olin-Scheller

Professor i pedagogiskt arbete vid Karstads universitet.

STÄDER SOM ÄLSKAR BÖCKER

Att författare kan få läsare att älska städer är inget märkvärdigt. Jorge Luis Borges' Buenos Aires, Raymond Chandlers Los Angeles, Virginia Woolfs London, Strindbergs Stockholm. Men kan en stad älska böcker? Det låter onekligen lite märkligt. Ändå är det just detta ett ständigt ökande antal städer runt om i världen påstår sig göra: Älska böcker.

Det rör sig om ett av många exempel på det som brukar kallas social läsning, en rörelse eller tendens som kännetecknas av en vilja att dela kärleken till litteraturen med andra, gärna under kreativa och festliga former. Det handlar alltså om att förvandla det som oftast betraktas som en djupt individuell angelägenhet och syssla – det tysta ensamma läsandet av en litterär text – till ett slags kollektivt firande av det älskade objektet, ett objekt som trots det extremt medialiserade samhälle vi lever i fortfarande är en tryckt bok. Den sociala läsningen kan ta sig väldigt många olika uttryck, från småskaliga privata läsecirklar i hemmiljö till massläsningsevenemang som gigantiska litteraturfestivaler i städer som Edinburgh, Berlin och Sydney.

Ett annat massläsningsevenemang, och det som ska stå i centrum för denna artikel,

är det som brukar kallas ”Hela staden läser”, och som i den engelsktalande världen nu blivit så etablerat att det till och med fått sin egen förkortning: OBOC (One Book One Community). Grundtanken för dessa evenemang är att så många som möjligt av invånarna i en stad under en avgränsad tid ska läsa och samtala om samma, oftast skönlitterära, bok. Eller annorlunda uttryckt: Det handlar om att en stad kollektivt ska manifestera sin kärlek till boken – och staden. Denise Fuller och DeNel Rehberg Sedo uppskattar i sin stora studie av social läsning, *Reading Beyond the Book* (2013), att det varje år arrangeras fler än femhundra olika Hela staden läser-evenemang runt om i världen. Efter premiären i Seattle 1998 har fenomenet spridit sig till Europa, Kanada, Australien och delar av Asien. I Sverige kan nämnas Stockholm läser, Lund läser, och med regionala anspråk,

Hela Halland läser, Västerbotten läser och Länet läser (Uppsala). Jag har bedrivit fältstudier i anslutning till två av alla dessa evenemang under 2018, Big City Read i York (UK) och Stockholm läser. Hur ser aktiviteterna ut? Vilken är målgruppen? Vad anser arrangörerna vara det huvudsakliga syftet med evenemangen?

Mängder av läsaktiviteter i York

I Storbritannien vimlar det av städer som älskar böcker. Störst är London, men tillfälligheter för mig i stället till York. Jag får i förväg kontakt med bibliotekarien och läsutvecklaren Wendy Kent, som visar sig vara spindeln i nätet för deras Big City Read. Hon skjutsar mig kors och tvärs genom York och dess förorter under en hel dag, och jag får vara med om mängder av spännande aktiviteter, alltifrån barn-teater till en läsecirkel på ett bibliotek med



Big City Read på biblioteket i York.

Foto: Magnus Persson.

en grupp äldre kvinnor som funnits i över tjugo år.

Årets evenemang, det nionde i ordningen, kretsar kring den underhållande vampyrromanen *The Radleys* av Matt Haig, som – givetvis – utspelar sig i närheten av York. Om typen av litteratur som väljs av OBOC-städerna kan variera högst väsentligt, från populärlitteratur och bestsellers till klassiker, så är den lokala förankringen ett mycket vanligt kriterium. Evenemangens längd kan skifta betydligt, från några dagar till ett helt år (Stockholm), och i York pågår det i nästan två månader med aktiviteter i stort sett varje dag. Det inleds och avslutas med framträdanden av Matt Haig, och under perioden delas det ut 5 000 exemplar av romanen gratis.

Wendy Kent berättar att hon och kollegerna arbetar fram en "short list" med tänkbara böcker inför varje år. Kopp-

lingen till staden är viktig, men många av programpunkterna är helt fristående och kan handla om andra aktiviteter förbundna med litteratur, läsning och skrivande. Självt deltog jag i en rundvandring på gotiskt tema på en av de gamla stora kyrkogårdarna, och vår ciceron Dennis avslöjade att han trots idoga försök inte lyckats hitta en enda koppling till *The Radleys*. Det närmaste han kom var ett träd med fladdermöss och en familjegrav med inskriptionen "Här vilar Batman".

Bred publik

Men urvalet är viktigt. Det gäller att hitta en bok som kan locka en så stor och bred publik som möjligt, säger Wendy Kent. Alltför provokativ eller experimentell litteratur väljs bort. Utöver läsfrämjandet lyfter Kent fram "community building", att skapa sammanhållning i staden, som

ett viktigt syfte. Man har, för att nå nya målgrupper, delat ut 1 000 romaner på okonventionella platser som järnvägsstationen, arbetsförmedlingen, fotbollsplanen och snabbköpet, och man har haft arrangemang på fångelser och hospice. Även de hemlösa har man försökt nå.

Att den valda boken triggat igång debatt ser Kent som enbart positivt, något som också visade sig när vi satt med i läsecirkeln med de åtta äldre kvinnorna på Poppletons bibliotek en bit utanför centrum. Här bryts olika läsoplevelser – och smaker – mot varandra under gemytliga former. "Underhållande" tyckte en av kvinnorna. "Inte Jane Austen precis, men rolig", sa en annan, och "Det stank av chic lit" en tredje.

Stockholm läser arrangerades ifjol för femtonde gången och pågår alltså under ett helt år. Romanen allt kretsade kring var (första delen av) Eyvind Johnsons mäktiga

Krilon-svit (1941–1943), en romantrilogi på sammanlagt nästan 2 000 sidor. Liksom tidigare år anordnades läsecirklar, stadsvandringar, författarsamtal och debatter. En stor (men från början inte planerad) programpunkt var den nästan fem timmar långa dramatiseringen av sviten som uppfördes på Stadsteatern i regi av Carolina Frände. Det är en mörk, experimentell och lekfull skildring av Krilons kamp mot de totalitära krafterna under andra världskriget, med tydliga och skarpa kommentarer till det politiska läget i Sverige här och nu. Jag frågar Patrik Schylström på Stockholms stadsbibliotek, och en av de ansvariga för Stockholm läser, om de aldrig hyste några tvivel inför valet av en trots allt kanske inte omedelbart lättillgänglig text som Krilon. "Det var heta diskussioner i juryn och alla var inte överens. Men modiga val behövs. Och det blev fantastiska samtal i läsecirkelarna, med många kopplingar till dagens samhälle". Just det sistnämnda lyfter Schylström fram som avgörande vid valet av bok. Eftersom ett av kriterierna sedan en tid tillbaka är att boken skall vara minst trettio år gammal är det viktigt att det finns ett "tungt tema" som öppnar för jämförelser mellan då och nu. Han menar liksom Wendy Kent att det måste vara en bok som kan nå så många som möjligt, samtidigt som "stilmivån inte får vara för låg". Igenkänning är nödvändigt och det ska, säger han, "kännas som stockholmarnas egen bok". Utöver Stockholmsförankringen får det gärna också vara en bok som öppnar för att omtolkas i andra medier och konstformer: teater, musik, dans.

Samarbete med skolor

I York har man ett utbyggt samarbete med skolor, dock inte i samband med Big City Read utan som en del av en nationell satsning på läsning under sommarlovet. I Stockholm har man försökt att samarbeta med gymnasieskolor kring bland annat Strindbergs *En daves försvarstal*, men det har oftast runnit ut i sanden på grund av stoffträngsel, fullmatade skoldagar och späckade scheman, något som Patrik Schylström beklagar. Han ser samtidigt en stor potential i samarbeten, om dessa bara på något sätt kunde integreras med den reguljära litteraturundervisningen.

Hela staden läser-projektet ställs naturligtvis inför samma dilemma som allt läsförmedlande arbete: Risker att man bara



Barnteater i York. Föreställningen "Storm in a Tea Cup". Foto: Magnus Persson.

när de redan frälsta. I York försökte man som sagt komma åt detta genom att söka upp nya läsare på okonventionella platser, och man har också provat att göra årets bok till obligatorisk läsning för nya studenter på universitetet. I Stockholm är man medveten om problematiken. En annan och besläktad aspekt kring detta handlar just om möjligheten till igenkänning. "Om det verkligen ska vara en bok för alla krävs det att vi också lyfter normkritiska perspektiv", menar Schylström, och det var en av anledningarna till att man valde Bengt Martins roman *Sodomsäpplet* till årets bok 2017.

Litteraturens fest

Fuller och Rehberg Sedo hävdar att detta dilemma är inbyggt i OBOC, och deras diagnos är pessimistisk. Drömmar och förhoppningar om den sociala läsningens språkutvecklande, terapeutiska, kreativa eller gemenskapande funktioner ställs förr eller senare inför ett orubblig faktum, menar de: "Litteraturläsning kan aldrig nå masspopularitet i samhällen där böcker tillskrivs betydelsefulla kulturella värden och förknippas med social makt". De har en poäng. Drömmen om att litteraturen talar till och för och om oss alla har historiskt sett visat sig vila på mer eller mindre dolda mekanismer för exkludering. Alla är helt enkelt inte lika välkomna till den

goda litteraturens rike. Men alternativet kan ju inte vara att sluta drömma, tänker jag. Målet måste ju fortfarande vara att så många som möjligt känner sig inbjudna till den överträffade fest som litteraturen enligt den franske litteraturteoretikern Roland Barthes utgör. Och här kan det kollektiva firandet av boken bidra med både gamla välbeprövade, men också nya och oväntade impulser. Att skolans och den högre utbildningens litteraturundervisning kan ha en del att lära av dessa är jag helt övertygad om.

Magnus Persson

Magnus Persson är professor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning vid Malmö Högskola.

Fler fel i grammatikläromedel

Grammatikens plats i svenskämnet har diskuterats flitigt i *Svenskläraren*, senast av Erik Bandh och Katarina Lundin i *Svenskläraren* 2019:1. Bandh och Lundin diskuterar läromedel i svenska för grund- och gymnasieskolan och konstaterar att de granskade läromedlen har brister, vilket kan ge både lärare och elever problem. I mitt examensarbete (Kellgren 2018) har jag gjort ytterligare några iakttagelser av grammatikavsnitten i fyra av de vanligaste läromedlen i svenska för gymnasieskolan, med utgåvor efter 2011 (se referenslistan).

Jag jämför dels läromedelsförfattarnas beskrivningar av grammatiska kategorier och deras funktioner, dels motiveringar för att studera grammatik i förhållande till de vetenskapliga standardverken *Svenska Akademiens grammatik*, *SAG* (Teleman et al. 1999) och *Svenska Akademiens språklära*, *SAS* (Hultman 2003). Dessutom jämför jag läromedlen med *ÄGy11* och bedömningsanvisningarna för de nationella proven i svenska från 2017. Även i anvisningarna uppmärksammas grammatiska termer och begrepp i förhållande till autentiska elevtexter (Skolverket 2017).

Här ger jag exempel på hur två grammatiska kategorier behandlas i de undersökta läromedlen, nämligen bisatser och fraser. Dessutom ger jag, liksom Bandh och Lundin (2019), några förslag på hur man kan utveckla grammatikundervisningen i gymnasieskolan.

Bisatser och fraser

I *ÄGy11*, för Svenska 1, är bisatser ett grundläggande grammatiskt begrepp, bland annat för att diskutera språkriktighetsfrågor. I *Svenska rum 2* (2013) presenteras bisatser under rubriken Konjunktioner och läsaren får enbart veta att en bisats inleds av en underordnad konjunktion. I både *Människans texter: Språket* (2011) och *Språket och berättelsen 1* (2015) sägs det att en bisats måste stå tillsammans med en huvudsats. I det senare läromedlet sägs även att det är ett misstag att låta en bisats stå självständigt. I *Svenska impulser 1* (2017) nämns däremot att en bisats oftast inte kan stå självständigt.

I *SAS* ger Hultman (2003) en mer detaljerad beskrivning av bisatser och fraser. Han säger dessutom att det finns bisatsformade huvudsatser, till exempel utropssatser, och att dessa bisatsformade huvudsatser kan stå för sig själva. Enligt bedömningsanvisningarna för nationella prov är självständiga bisatser liksom fundamentalsplacerade bisatser två verktyg som bidrar till ett varierat språk (Skolverket 2017: 27–29).

Begreppet 'fraser' uppmärksammas i *ÄGy11*, eftersom det behövs för att kunna tala om språk. Tre av de fyra läromedlen, *Människans texter: Språket* (2011), *Språket och berättelsen 2* (2016) samt *Svenska impulser 2* (2010) tar upp fraser som består av huvudord med tillhörande bestämningar. Fraserna fungerar som satsdelar. Däremot skrivs inget om fraser i *Svenska rum 2* (2013).

I bedömningsanvisningarna för nationella prov nämns fraser, bland annat nominalfraser som kännetecknar ett mer avancerat språk och adverbiala fraser i samband med kronologiskt uppbyggda texter samt fundamentalsplacerade adverbiala fraser för ett mer varierat språk (Skolverket 2017:27–29).

I bedömningsanvisningarna för nationella prov nämns fraser, bland annat nominalfraser som kännetecknar ett mer avancerat språk och adverbiala fraser i samband med kronologiskt uppbyggda texter samt fundamentalsplacerade adverbiala fraser för ett mer varierat språk (Skolverket 2017:27–29).

I bedömningsanvisningarna för nationella prov nämns fraser, bland annat nominalfraser som kännetecknar ett mer avancerat språk och adverbiala fraser i samband med kronologiskt uppbyggda texter samt fundamentalsplacerade adverbiala fraser för ett mer varierat språk (Skolverket 2017:27–29).

Grammatik är viktigt!

Min egen uppfattning är att grammatik är viktigt för att lära sig språk. Jag vill därför föreslå tre vägar för att utveckla blivande och yrkesverksamma lärares grammatiska kunskaper.

Den första vägen är att mer systematiskt använda bedömningsanvisningarna för gamla nationella prov i svenska för en bredare och mer detaljerad beskrivning av grammatiska fenomen (jfr Bandh & Lundin 2019). Den andra vägen är att lärare ska använda sig mer av ett verk som sedan länge finns på marknaden och som är avsett för "en större allmänhet [...]" än *SAG* (Teleman et al. 1999), nämligen *SAS*

(Hultman 2003, förord, [s. 2]). Den tredje och sista vägen är att öka utrymmet för grammatikundervisningen inom lärarutbildningen. Vägar kan bidra till att lärare förhåller sig mer kritiskt till läromedels grammatiska beskrivningar och bättre kan hjälpa sina elever att utveckla sin förmåga att använda sitt förstaspråk, sitt andraspråk eller ett främmande språk.

Jacqueline Kellgren

Leg gymnasielärare i svenska och franska

REFERENSER

- Bandh, Erik & Katarina Lundin 2019. Grammatikläromedel innehåller många fel. *Svenskläraren* 2019:1, s. 8–11.
- Eriksson, Leif, Helena Heijdenberg & Christer Lundfall 2013. *Svenska rum 2*. 1 uppl. Stockholm: Liber.
- Gustafsson, Linda & Uno Wivast 2015. *Språket och berättelsen 1 Svenska 1*. 1 uppl. Malmö: Gleerups.
- Gustafsson, Linda & Uno Wivast 2016. *Språket och berättelsen 2 Svenska 2*. 1 uppl. Malmö: Gleerups.
- Kellgren, Jacqueline 2018. "Substantiv är namn på ting såsom klocka, boll och ring". En komparativ och kvalitativ analys av läromedel i svenska för gymnasieskolan efter 2011. Examensarbete LAU927. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Markstedt, Carl-Johan & Sven Eriksson 2017. *Svenska impulser 1*. 1 uppl. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Markstedt, Carl-Johan & Sven Eriksson 2010. *Svenska impulser 2*. 1 uppl. Stockholm: Sanoma utbildning.
- SAG* = Teleman, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson 1999. *Svenska Akademiens grammatik 1–4*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- SAS* = Hultman, Tor G. 2003. *Svenska Akademiens Språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Sjöstedt, Bengt & Jeppsson, Tomas 2011. *Människans texter: Språket*. 1 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket 2017. *Nationella prov svenska 1. Bedömningsanvisningar Delprov B & C*. Uppsala universitet.
- ÄGy11* = Kommentarmaterial till ämnet svenska i gymnasieskolan: https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf [2019-04-01].

Roman för undervisning om nationella minoriteter

Den bedrägliga friheten i Kazuo Ishiguros roman *Never Let Me Go* är en utmärkt utgångspunkt för undervisning om nationella minoriteter. Den dystopiska romanen behandlar dessutom ämnet utan att peka ut någon enskild minoritetsgrupp.

När Kazuo Ishiguro fick nobelpriiset 2017 lyftes bland annat hans roman *Never Let Me Go* fram som ett exempel på hans litterära framgång. Romanen anknyter till en, bland ungdomar, populär genre, nämligen dystopin, med dess typiska etiska och existentiella frågor.

Protagonisten Kathy växer upp på ett internat, avskilt från det engelska samhället. Eleverna fostras att tro att konstantnärighet är av största vikt för att klara sig utanför internatet. De är dock kloner av människor på samhällets skuggsida och enbart skapade för att donera organ till välbeställda personer innan de ”fullbordar”, det vill säga dör.

Romanen kan läsas som en dystopi, men den kan också läsas som en skildring av hur det är att leva i minoritet. Den ersätter inte minoritetslitteratur men erbjuder en ingång för livfulla samtal. Innehållet kan inte härledas till specifika minoriteter eller specifika händelser som drabbat minoriteter, vilket är en fördel. På så vis angår texten alla, samtidigt som den inte pekar ut någon enskild grupp eller representant för grupp.

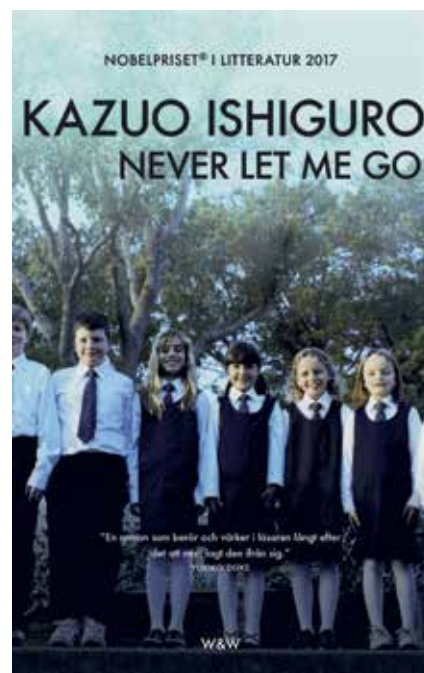
Läroplanerna för såväl grund- som gymnasieskola stipulerar undervisning om nationella minoriteter. Skolans ansvar för att lära ut kunskaper om de nationella minoriteterna samt att utveckla elevernas förståelse för den kulturella mångfalden i landet fastställs exempelvis i *Gyll*. Som lärarstöd har Skolverket skapat en materialbank för undervisning om nationella

minoriteter i grundskolan. Tolkningsfriheten i läroplanens formuleringar, liksom avsaknad av kunskapskrav och material för gymnasieskolan, försvårar dock arbetet med hur lärare ska gå tillväga för att omsätta det allmänna innehållet till praktisk undervisning.

Inifrånperspektiv på minoriteter

Varför erbjuder då romanen *Never Let Me Go* en ingång för undervisning om nationella minoriteter? Till skillnad från faktabaserade undervisningsmodeller erbjuds inifrånperspektiv på minoritet, samt problematiserande av majoritet kontra minoritet. I undervisning som knyter an till nationella minoriteter betonas ofta kunskaper om vilka nationella minoriteter vi har i Sverige, vilka språk de talar och hur deras historia har sett ut. Men sällan behandlas innebörden av och perspektiv på att leva i minoritet. En fiktiv berättelse, i det här fallet dessutom förpackad i en populär genre, kan öppna för samtal om vad det innebär att leva i minoritet.

Andrea Kowalski (2014) lyfter fram hur romanen tematiserar så kallad biopolitisk rasism, som stratifierar grupper av människor som antingen herrar eller slavar, vilket förklarar att eleverna inte rymmer eller gör uppror trots att de är välbildade och intelligenta – som ”slavar” i det verkliga livet, menar hon. Liknande tankar förs fram av Sara Duis (2012). Hon betonar hur kolonialmakter, genom indoktrinering av utbildning, hos individen skapar förlust av såväl förankring till omgivande



samhälle som till den egna kroppens fria vilja. Dessa perspektiv förefaller särskilt viktiga då traditionella postkoloniala tankeskolor ofta betonar motstånd och uppror bland de koloniserade.

Befinner sig i underläge

Trots att eleverna vet att de växer upp för att bli donatorer och trots att dörrarna till internatet står öppna är det ingen som flyr därifrån (jfr Kowalski, 2014). Eleverna finner sig tvärtom i ett underläge med medicinska undersökningar varje vecka,

En fiktiv berättelse, i det här fallet dessutom förpackad i en populär genre, kan öppna för samtal om vad det innebär att leva i minoritet.

förmyndare som sätter reglerna och ett lågt eget verkligt och potentiellt ägande.

Elevernas ägandeförhållanden gestaltas genom samlingar av ”skatter” i form av små saker de kunnat köpa begagnade. Vissa väljer att visa upp sin samling, andra har den för sig själv i en låda under sängen. Samlingarna är det enda som egentligen är deras alldeles egna; deras början och historia. Ruth, Kathys bästa vän, utmanar ordningen genom att slänga sin samling, och indirekt avsäger hon sig därmed sitt arv; tackar nej, tar avstånd ifrån, på samma sätt som Elle-Marja i *Sameblod* (2016) tvingas avsäga sig sitt samiska arv och ”bli svensk”.

Indoktrinering

Efter Ruths död träffar Kathy några förmyndare från internatet. De fastslår att eleverna, som underkastad minoritet, haft tur: ”det kan se ut som att ni bara varit brickor i ett spel. (...) Ni har varit tillsammans brickor” (s 295). Indoktrineringen genom utbildningen rättfärdigas som ett skydd av eleverna, men måste samtidigt förstås som ett övergrepp på deras fria vilja (jfr Druis, 2012). Romanen gestaltar dessutom en ambivalens när det gäller förmyndarnas relationer med dessa ”skyddade” elever. De är nämligen rädda för eleverna ”på samma sätt som någon var rädd för spindlar” (s 45). Eleverna vet att de förorsakar rädsla och till och med avsmak hos förmyndarna, men inte ens det får dem att resa sig till uppror eller fly (jfr Kowalski, 2014).

Gapet mellan klonerna och människor är tydligt, precis som verklighetens gap mellan minoritet och majoritet, och majoriteten tillskriver sig själva rätten att definiera minoritetens livsvilja: ”Ni har byggt era liv på det vi gav er” utropar läraren. ”Ni skulle inte ha (...) engagerat er i att teckna och måla och skriva. Varför skulle ni ha gjort det, om ni hade vetat vad som väntade er?” (s 297). Att uppmuntra konstnärligt skapande hos eleverna visar sig ha varit ett experiment, ett sökande efter tecken på att de har själar, det vill säga att de har mänskliga drag – paralleller till den svenska historien är tydlig.

Hur kolonisering av utbildning och kultur påverkat och påverkar minoriteters fria vilja och förmåga till eget kulturutövande är ett ämne att greppa tag i under lektionstid – kanske initialt med hjälp av *Never Let Me Go* och belysande exempel på minoritet och kolonialism. Romanen *Never Let Me Go* bekräftar sin plats i undervisning genom att inte peka ut någon grupp men trots det behandla relevanta frågor för att initialt belysa minoriteter – allt paketerat i ungdomars, för tillfället, mest eftertraktade genre.

Frida Uusitalo, Elin Andersson, Amanda Bergenudd och Lena Manderstedt.

Frida Uusitalo, Elin Andersson, Amanda Bergenudd är ämneslärarstudenter i Svenska vid Luleå tekniska universitet. Lena Manderstedt, lektor i Svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet.

REFERENSER

- Duis, S. (2012). Institutionalized Oppression: Passivity and Post-Colonialism in Kazuo Ishiguro's *Never Let Me Go*. *IU South Bend Undergraduate Research Journal*, Vol 12, s. 20–23.
- Ishiguro, K. (2017). *Never Let Me Go*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Kowalski, A. (2014). How to Create Inhumanity. Kazuo Ishiguro's *Never Let Me Go*. *Verso: An undergraduate Journal of Literary Criticism*. s. 9–21.
- Sameblod*. (2016). A. Kernell (dir.). Stockholm: Nordisk film AB.
- Skolverkets materialbank: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/material-for-att-undervisa-om-nationella-minoriteter#h-Materialforattundervisaomallanationellaminoriteter>

Allt ryms inte i en fyrkantig matris



Jeanette Lavaigne är sekreterare i Svenskläraryöningen. Hon är gymnasie lärare, ämnesförelrädare och förelärare i svenska på det kommunala gymnasiet Polhemsskolan i Gävle.

Vi kände oss definitivt inte bekväma med matriserna.

På en vägg i mitt arbetsrum på Polhemsskolan i Gävle sitter det bland alla schaner och andra skolpapper en liten gul post-it-lapp med orden "Matriser är bra. Matriser är bra. Matriser är bra". Likt ett mantra som, om man bara upprepar det tillräckligt många gånger, kanske sjunker in och känns både inspirerande och helt naturligt. Den lilla lappen sattes upp i ett desperat ögonblick av en av mina kollegor våren 2012. För första gången skulle vi sätta betyg med hjälp av de matriser och nya kunskapskrav som *Gyll* hade slagit fast. Maj och juni är alltid stressiga månader, men nu var det värre än vanligt. Det rådde matrishysteri!

KORT OCH GOTT – vi kände oss definitivt inte bekväma med matriserna. Väldigt mycket tid och energi gick åt till att färglägga uppnådda kunskapskrav och detaljstudera formuleringar. Det var en hel del som skavde. När kunde vi egentligen i matrisen markera att ett kunskapskrav var uppnått? Hade vi verkligen sett till att eleverna hade fått öva och visa kunskap i tillräckligt stor utsträckning? Vi ältade, ältade och ältade. Möjligen överdriver jag en smula, men så här i efterhand kan jag konstatera att matriserna fick alldeles för stort utrymme. Fokus flyttades från helhet till detaljer. Kanske var det vårt sätt att bli bekväma med matriserna och också en förutsättning för att sedan delvis kunna frigöra oss från dem?

Ett av våra allra viktigaste uppdrag som svensklärare är att öka läslusten hos våra elever. Därför måste upplevelsen få spela

en huvudroll. Men om man inleder ett nytt moment med att ta upp vad som ska övas och mätas flyttas elevernas fokus direkt från ämnesinnehållet till hur de ska visa kunskap. Här blir det fel. I svenskämnet måste upplevelsen och den egna tolkningen ges utrymme. Att få ge sig hän utan att fundera över kunskapskrav ÄR viktigt. Att helhjärtat fokusera på helhet och tillåtas att gå på djupet är det vi vill att våra elever ska få göra. Här finns nämligen något viktigt att lära.

NU FÖR TIDEN HANDLAR förhoppningsvis inte allt om matriser och detaljer. Det vore synd. Vi svensklärare har nämligen oändligt mycket mer att erbjuda. I Skolverkets allmänna råd om betyg och betygssättning står det att det kan finnas vissa risker med att matriser får styra för mycket och att det är läraren som bestämmer hur elevernas prestationer ska dokumenteras. Då och då händer det dessutom att elever visar annan kunskap än den läraren i förväg hade tänkt att eleven skulle visa. Allt ryms alltså inte i en fyrkantig matris och det hoppas jag börjar att sjunka in.

Givetvis är det viktigt att elever får chans att visa kunskap och att vi lärare synliggör hur våra elever kan nå progression. Här är matrisen ett verktyg. Om den används med sunt förnuft är den kanske, trots allt, lite bra. Viktigast av allt är dock att vi läser, samtalar, analyserar, reflekterar, resonerar, argumenterar och skriver och funderar över ämnesinnehåll och helhet. Det är nämligen just det svenskundervisning handlar om!

TEMA: Mätning

Från matriser i klassrummet till nationella utvärderingar. Allt i skolans värld ska numera mätas. Hur påverkar det undervisning, lärare och elever? Och vad finns det för alternativ?

DAGS ATT LÄGGA NED NEW PUBLIC MANAGEMENT

För 25 år sedan inleddes en genomgripande förändring av den svenska skolan. Med inspiration från näringslivet skulle idén om tydliga mätbara mål ge ökad effektivitet och bättre kvalitet. Men nu växer kritiken mot New Public Management – mot den ökande detaljstyrningen, den växande administrationen och en förenklad syn på kunskap.

New Public Management (NPM) är ett samlingsnamn för de former att styra och organisera verksamheter inom den offentliga sektorn som genomförts de senaste decennierna. Med början i Thatchers England och mot bakgrund av ett missnöje med statlig byråkrati och bristande effektivitet i välfärdssektorn formades ett förändringsprogram som kan beskrivas som privatisering tillsammans med en import av styr- och organisationsformer från näringslivet till den offentliga sektorn. Dessa nya styrmetoder började spridas under 1980- och 1990-talen, med löften om ökad effektivitet, bättre anpassning till efterfrågan, kontroll över budgetutvecklingen och bättre kvalitet i verksamheten. Efter några decenniers erfarenhet står det ganska klart att dessa löften inte har infriats. Kritiken mot hela det komplex av styrmetoder som NPM täcker växer. Inte minst gäller det likställandet

av demokratiskt styrd offentlig verksamhet med affärsdrivande företag (som har vinstmaximering som drivkraft) liksom att göra marknadsmekanismer som konkurrens och ekonomiska incitament till främsta drivkrafter i utvecklingen.

Det enkelt mätbara

Kritiken har också handlat om hur NPM-metoder urholkar den professionella kunskapen och hur betoningen av tydliga mål och det enkelt mätbara påverkar verksamheterna på ett negativt sätt. Det blir alltmer pappersarbete och rädsla för att göra fel som tar energi från det egentliga arbetet. NPM:s kombination av decentraliserat ansvar och resultatuppföljning har lett till en växande kontrollapparat och alltmer av detaljstyrning.

Skolan var ett av de första tillämpningsområdena för NPM i Sverige. Under de 25 år som gått sedan de systemförändrande

skolreformerna i början av 90-talet har problemen hopat sig: fallande kunskapsresultat, ökande segregering, minskad likvärdighet, ökande psykisk ohälsa bland elever och omöjliga arbetsvillkor för lärare. Under andra hälften av 1990-talet började de svenska resultaten i de internationella kunskapsmätningarna att sjunka samtidigt som skillnaderna mellan elever inom såväl som mellan skolor ökade. Dessa förändringar har eskalerat efter 2000.

Det är slående hur införandet av NPM i skolan sammanfaller med dessa förändringar. Trots en del försök har en sammanhållen debatt om NPM som orsak till skolans problem inte tagit fart. I en intervju 2015 redovisade sociologen Thomas Brante resultaten av en undersökning där 70 procent av lärarna ser en ökad byråkratisk styrning av skolan och anser att det påverkar deras arbete på ett negativt sätt. Thomas Brante sa då att "Lärare hör till de

yrkesgrupper som är mest utsatta för New Public Management. De anser att NPM leder till alldeles för mycket dokumentation och att de inte får tillräckligt med tid att undervisa, som är det de brinner för. De tycker att de nya styrformerna är negativa för kärnverksamheten” (*Lärarnas tidning* 2015).

Två år senare lyfte Per Kornhall upp NPM i tidningen *Skolvärlden*: ”Det är dags att lyfta debatten om skolan till en debatt om New Public Management och hur vi kan ersätta den styrningsmodellen med något som håller vad det lovar. Det är ingen lätt sak eftersom vi med marknadskrafterna också har släppt loss pengarnas kraft i välfärden”. Per Molanders ESO-rapport (2017:1) från samma år underkänner NPM i skolan. Framförallt gäller kritiken privatiseringen och den valfrihet som är en av nyckelfaktorerna i den marknadsutsatta skolan. Vid det seminarium där ESO-rapporten presenterades höll också statsvetaren Leif Lewin ett anförande där han efterlyste nya styrmetoder. ”Det vore en välsignelse om politikerna erkände att det råder en målkonflikt mellan deras styrningsambitioner och lärarnas uppgift att undervisa”.

Utebliven debatt

Men debatten har inte tagit fart – varför? Delvis tror jag det beror på att införandet av mål- och resultatstyrning förknippades med en befrielse från stelbenta regler och en överdimensionerad central skolbyråkrati såväl som med ett ökat utrymme för professionella beslut. Diskussioner och kampanjer för läraryrkets professionalisering ackompanjerade införandet av de nya styrmetoderna. Staten skulle inte lägga sig i hur undervisningen bedrevs utan istället följa upp resultaten – vilket blev det nya Skolverkets främsta uppgift. Efterhand utvecklades en annan retorik om 1980-talets skola som en flumskola och behov av att återupprätta kunskapsskolan.

De som hörts mest i skoldebatten (och fått stort utrymme i tidningsspaltarna) är ofta förespråkare för NPM. Därför blir åtgärderna som föreslås hela tiden 'more of the same'. Trots stor enighet när det gäller problembilden ifrågasätts inte NPM, som istället får utgöra en ram och utgångspunkt för analys och lösningar. Istället för avprivatisering förordas kvalitetskontroll, vilket leder till ytterligare administration

och merarbete på alla skolor. Istället för en skolpengsreform lappas och lagas systemet genom olika typer av socio-ekonomiskt riktade tilläggsbelopp. Problemen med valfriheten hanteras genom att göra det obligatoriskt att välja. Och det senaste är förslaget om att bygga upp ett professionsprogram för lärare där lärarna själva ska formulera olika standarder för sin kompetensutveckling (SOU 2018:17). Det är ett tydligt exempel på den aspekt av NPM som Hasselbladh, Bejerot och Gustavsson (2008) kallat avancerad liberal styrning där de professionella involveras i att styra sig själva.

Omöjligt uppdrag

Istället för en samlad diskussion om alternativ till NPM i skolan har vi de senaste åren fått en debatt om den så kallade konstruktivistiska kunskapssynen. Den har beskrivits som orsak till de kunskapsfientliga pedagogiska arbetsformer, som påstås förordas i läroplanerna. Läroplansreformerna i början av 1990-talet förordade dock inte några särskilda pedagogiska metoder vilket öppnade för olika krafter att styra utvecklingen. Att låta eleverna arbeta mer individuellt med olika former av 'eget arbete' passade som hand i handske med den nya "styrregim" som växte. I linje med 1900-talets slogan om "eleven i centrum" hamnade den enskilda eleven i centrum av skolans NPM-styrda arbete. Kombinationen av idén om elevens ansvar för sitt eget lärande och tydliga mål i form av förväntade resultat riskerar att driva fram arbetsformer som är mer inriktade mot hur eleverna ska kunna visa sitt kunnande än mot att utveckla detta kunnande (jfr Carlgren 2016). NPM-styrningen har givit lärarna det omöjliga uppdraget att definiera innebörden av vad eleverna ska kunna på ett sätt som blir begripligt för elever som ännu inte kan. Som Jonna Bornemark uttryckte sig nyligen i en intervju i *Lärarnas tidning*: ”Tala om för Sveriges föräldrar att det finns en konflikt. Antingen ägnar vi vår tid till att exakt definiera varje begrepp om lärande för er, eller så lägger vi vår energi på att faktiskt lära era barn någonting.”

När det gäller NPM i skolan tolkas det ofta som en inriktning mot det mätbara. Det är en viktig diskussion men ändå inte huvudfrågan. Problemet med att upprätthålla en balans mellan utbildningens krav på mätbarhet och utvecklingen av verk-

ligt kunnande är en ständigt närvarande dimension i skolan. Det nya med NPM är mätningarnas koppling till idén om tydliga mål – vilket kan vara helt rimligt när det gäller produktion av bilar men problematiskt när det gäller kunskap och bildning.

Dags att skrota NPM

Många sätter idag sitt hopp till utvecklingen av den så kallade tillitsbaserade styrningen. Men som Hasselbladh et.al. påpekade redan 2008 har NPM under de senaste decennierna på ett djupgående sätt förändrat institutionerna. En rad olika tekniker och system som införts har flätats in i verksamheterna och förändrat dessa. För att komma bort från NPM-styrningen räcker det därför inte att tala om tillit eller satsa på att utveckla tillitsfulla relationer – vi måste också göra oss av med de mekanismer som har format och fortsätter att forma verksamheterna. För skolans del gäller det också elevernas arbete. Undervisningens återupprättande måste knytas ihop med behovet av att avlägsna de styrmekanismer som ätit sig in i både undervisning och elevernas lärande. Andra drivkrafter än att uppfylla kunskapskraven måste få utrymme i undervisningen och elevernas lärande.

Ingrid Carlgren

Ingrid Carlgren är professor emerita i pedagogik vid Stockholms universitet.

REFERENSER

- Carlgren, I. (2016). Att kunna eller låtsas kunna. I E. Krogh & S-E. Holgersen (red.) *Sammenlignende fagdidaktik 4. CURSIV # 19*. Aarhus universitet.
- Hasselblad, H., Bejerot, E. & Gustavsson, R. (2008) *Bortom New Public Management. Institutionell transformation i svensk sjukvård*. Författarna och Academia Adacta AB.
- Lewin, Leif (2017) New public management var ett misstag. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/leif-lewin-new-public-management-var-ett-misstag/>
- Lärarnas Tidning*, 6 oktober 2015: <https://lararnastidning.se/forskning-larare-drar-atvanster-och-ogillar-byrakrati/>
- Lärarnas Tidning*, 27 september 2018: <https://lararnastidning.se/matandet-gor-lararna-till-marionetter/>
- Molander, Per (2017) *Dags för omprövning. En ESO-rapport om styrning av offentlig verksamhet*. 2017:1.
- Skolvärlden* 7 april 2017: <https://skolvarden.se/bloggar/kornhall/det-ar-dags-att-lyfta-debatten-om-new-public-management>

SVENSKA BORTOM (NÄSTAN) ALL KONTROLL

Antalet kontrollfunktioner i skolan har ökat. Det är fler bedömningsstöd, screeningar och nationella prov än någonsin, och som ett brev på posten följer riktade åtgärdsprogram eller läromedel som lovar att rätta till elevens tillkortakommanden. För att parafasera John Keating i *Döda poeters sällskap*: “Dynga! Det är vad jag anser om de senaste årens offentliga samtal om skolan med fokus på prestation, krav, bedömning, nationella prov, matriser och resultat. Vi besiktar inte bilar! Vi pratar om litteratur och människor!”

I jakten på “lärandet”, letar både lärare och elever efter effektiva vägar som snabbt kan leda fram till mätbara mål. Checklistor används för att att lotsa eleven framåt på den snabbaste vägen och läraren administrerar framfarten i digitaliserade matriser. Men att dokumentera och mäta framfarten i tid och otid skapar en skolmiljö där elevens fria tankeutrymme riskerar att bli begränsat.

Kunskapens motorvägar

Det blir väldigt enformigt och tråkigt att färdas på vad Sven-Eric Liedman kallar “kunskapens motorvägar”. Dessutom missar man vad som faktiskt finns och pågår vid sidan av de operativa huvudvägarna. Har inte undervisningen blivit rakare, tunnare och mindre levande? Det finns flera uppenbara risker med ett ständigt mätande och kontrollerande av elevens kunskaper. Dett är några exempel:

- Vi letar efter enkla lösningar på komplexa frågor som “att läsa och förstå”.
- I jakten på den perfekta vägen, hur:et, skapas ett fokus på form och det gör innehållsfrågan till något sekundärt, ibland till och med ointressant.
- Kunskap fragmenteras, förenklas och placeras på isolerade öar utan kontakt med varandra. Sammanhangen uteblir. I vissa fall ska kunskap uppstå i vakuum och sedan överförs till andra liknande vakuumpaket.
- Vi blandar ihop betyg och resultat med faktisk kunskap.

När eleven ska synliggöra sin kunskap anpassas undervisningen till det mätbara. Det sker i valet av texter, de frågor eleverna möter och de aktiviteter, exempelvis olika skrivuppgifter, i vilka eleverna ska förstå, analysera och tolka innehållet. Den fragmentariska synen på de mycket komplexa förmågorna “att läsa och skriva” märks inte minst i metoder som “detektiven och reportern” eller i genrepedagogikens formaliserade hanterande av skrivkonsten där elever ska lära sig att skriva en berättande eller beskrivande text genom att läsa olika exempeltexter, istället för att faktiskt berätta eller beskriva något. Det blir viktigare att lära sig hur en argumenterande text ser ut, än att faktiskt välja något som man vill övertyga någon annan om. I sociala medier delas idéer som ofta handlar om form och färdighetsträning, där tankar om ett angeläget (ämnes)innehåll i stort sett lyser med sin frånvaro. Om innehållet upplevs som meningsfullt eller inte verkar vara av underordnad betydelse.

Att erövra kunskapen “att läsa och förstå” liksom att bedöma elevens läsförmåga är allt annat än enkelt. För att

bedöma en elev läsförmåga menar Kahmi & Catts (2014) att bedömning av läsförståelse bör tillhandahålla hur väl elever läser korrekt och flytande, relaterar text till bakgrundskunskaper, återger budskapet i en text, använder inferenser för att bygga sammanhang och tolka en text, konstruerar kritiska och kreativa tolkningar, avgör om denne förstår en text eller inte genom självövervakning, samt väljer och använder strategier när de inte förstår. För att kunna samla information om alla dessa förmågor krävs flera olika bedömningar, till exempel loggar (över tid), dynamisk bedömning och "tänka-högt-procedurer" (textsamtal). Om man ser läsförståelse som en mycket komplex förmåga, så blir det omöjligt att fånga en elevs läsförståelse utifrån testliknande aktiviteter och reducera förståelsen till ett resultat i form av poäng.

Den enkla lösningen

Exemplen ovan är symptom på samma fenomen – att hitta den enkla lösningen för att utveckla elevens kunskaper och sedan bedöma desamma. I de färdighetsinriktade modellerna finns få tankar om vad en texts innehåll kan ge eleven när denne ska läsa, tänka, tala, skriva, berätta om vad texten säger! Vad den vill förmedla! Vilka känslor den ger upphov till! En bok är väl rimligen värd att läsas för att den har något att säga läsaren och för att den vill väcka något till liv, inte för att eleverna ska "träna på" svåra ord, svara på frågor "på raderna" eller skriva en recension om en bok som bara en elev i klassen har läst? Varför skulle någon annan än läraren vilja läsa den?

Färre elever än någonsin identifierar sig som läsare. De läser inte och de vet heller inte varför man ska läsa, men de kan leta detaljer i texten. De är lika goda sakletare som Pippi Långstrump någonsin var utan att de för den sakens skull känner Pippi och än mindre känner för Pippi. När mina elever i årskurs sju får frågor av karaktären: *Vad tänker du på när du läser texten? Vilka associationer gör du...?* eller uppgifter som *välj en scen där du blir berörd och förklara vad du känner* har de väldigt svårt att förstå vad uppgiften går ut på. Varken hjärna eller hjärta verkar vara påkopplade vid läsning, en aktivitet som många för övrigt anser vara mer eller mindre slöseri med tid.



Illustration: Helena Davidsson Neppelberg.

We don't read and write poetry because it's cute. We read and write poetry because we are members of the human race. And the human race is filled with passion.

(John Keating i *Döda Poeters Sällskap*)

Nya perspektiv

Passion, kärlek, åtrå, liv, död, sorg, saknad, längtan – nästan all litteratur handlar om människor och utspelar sig mellan människor. Borde då inte vår ingång till läsning och alla aktiviteter kring läsning handla om hur vi uppfattar oss själva, andra människor och saker som påverkas av människor? Vi läser väl för att trigga tankar och känslor? När läsaren får ta del av andras tankar och känslor framträder perspektiv bortom de egna. Som Judith Langer säger:

"Litteratur spelar en viktig roll i våra liv, ofta utan vår vetskap. Den ger oss förut-

sättningar att utforska både oss själva och andra, att definiera och omdefiniera vilka vi är, vilka vi skulle kunna bli, och hur världen skulle kunna se ut."

Judith A Langer (2017).

För att eleverna ska kunna relatera till och känna för texten, tematiken, budskapet och kontexten försöker jag välja texter med ämnen som kan vara angelägna för eleverna, till exempel om:

- personlig utveckling och identitet
- existentiella frågor
- mellanmänskliga situationer
- skolliv
- normer och värden/diskriminering
- demokrati/mänskliga rättigheter
- etik
- aktuella perspektiv, till exempel digitalisering, miljöfrågor, internationella frågor.

För att förstå en text och varför den förtjänar att läsas underlättar det om kontexten är känd och tydlig, exempelvis historiskt, socialt, geografiskt eller tematiskt. Läraren kan etablera sammanhanget texten ska läsas i för att eleverna ska förstå på ett djupare plan varför texten förtjänar att läsas, på vilket sätt den kan läsas och med vilken förståelse.

“When you read, don’t just consider what the author thinks, consider what you think.”
(John Keating i *Döda Poeters Sällskap*)

Likaså blir det enklare för eleverna att göra kopplingar från texten till sig själva och andra sammanhang om textens innehåll griper tag i eleverna tanke- och känslomässigt. De kan förstå sina egna tankar och varför de tycker som de gör när de får relatera det till något annat. Likaså blir det förhoppningsvis relevant att försöka förstå hur andra känner och tänker när läsningen ingår i en tydlig och för eleverna angelägen kontext.

Tanketexter

Det tar tid att tänka och känna. Det fordras tid för att formulera sig med ord och ytterligare längre tid att formulera tankarna i skriven text. När vi läser ges vi tid att tänka i olika former. De senaste åren har jag allt oftare använt mig av tanketexter. Torlaug Løkensgard Hoel (2001) pratar om tanke-skrivande och prestationsskrivande. Caroline Liberg (2006) använder begreppen “ut-texter” och “in-texter”. Det markerar att det rör sig om olika funktioner och egenskaper i skrivandet. Prestationsskrivandet (ut) används för att kommunicera och berätta. Det kräver ett genomtänkt och mottagarinriktat språk, ofta mer formellt. Tankeskrivandet (in) handlar om att pröva tankar, uttrycka erfarenheter och upplevelser, ställa frågor, fundera och formulera med egna ord.

I min undervisning är jag noga med vilket sorts skrivande eleven ska ägna sig åt. Annars är risken stor att eleverna blir bundna vid prestationsspråket och alla krav som omgärdar det. Det riskerar att hindra tankeutvecklingen. För att kunna prestera i någon form, antingen muntligt i samtal och berättande eller skriftligt, underlättar det mycket om eleven har gjort ett förberedande tankearbete. Därför skriver mina elever ofta tanketexter: Osorte-

rade texter för att formulera tolkningar, frågor, tankar, känslor och åsikter utan någon större tanke på prestation. Dessa tanketexter används sedan som underlag i samtal, berättande eller för att skriva texter som är tänkta för en mottagare. Eleverna bearbetar, tolkar och skriver på många olika sätt i samband med det lästa. Som Astrid Roe (2014) skriver: “För att en text ska bli meningsfull måste läsaren tolka innehållet och skapa sin egen förståelse av det”.

Med ett förhållningssätt till skönlitteratur och aktiviteterna läsa, tänka, tala, skriva, berätta som förknippas med besiktningssprotokoll, matriser, prov med ett ständigt bedömningsfokus finns risken att vi dödar all lust att läsa, tala, tänka, skriva, berätta om och tillsammans med andra människor. Läsning är i första hand en tanke- och känslomässig upplevelse som berikar elevernas erfarenheter.

“No matter what anybody tells you, words and ideas can change the world.”
(John Keating i *Döda Poeters Sällskap*)

En bok kan få elevens tankar att snurra i helt nya banor och ger nya insikter som förändrar hur eleven ser på sig själv, andra och omvärlden. Det är kraftfullt. Att se världen ur ett nytt perspektiv är så svindlande att man ibland nästan tappar andan. En elev sa nyligen: ”Jag har så många tankar i mitt huvud som snurrar. Det är så roligt att få höra hur andra tänker. Då tänker jag ännu mer. Det är häftigt”. Att eleven tänker så är häftigt, tänker jag.

Fredrik Sandström

Fredrik Sandström är högstadielärare i svenska på Gäddgårdsskolan i Arboga och bloggar på <https://fredrikarboga.wordpress.com>

REFERENSER:

- Catts, H, Kamhi, G, (2014), *Language and Reading Disabilities*, Pearson.
Langer, J, (2017), *Litterära föreställningsvärldar*, Daidalos.
Liberg, C, (2006), *Hur barn lär sig läsa och skriva*, Studentlitteratur.
Løkensgard Hoel, T, (2001): *Skriva och samtala – Lärande genom responsgrupper*, Studentlitteratur.
Roe, A, (2014), *Läsdidaktik*, Gleerups.

Svensklärare – dags för kompetens- utveckling?

FÖRDJUPA DIG I ÄMNENA SVENSKA OCH LITTERATUR

Språk- och litteraturcentrum vid Lunds universitet erbjuder en skräddarsydd påbyggnadskurs till dig som vill fördjupa dina kunskaper i svenska och litteratur. I ett kurspaket om 15 hp ges kurser i litteraturhistoria och grammatisk fördjupning.

Kursen ges som distanskurs på halvfart med föreläsningar en gång i veckan med stöd av en nätbaserad plattform. Den kan även följas på campus för den som önskar. Datorprogrammet som behövs för att följa kursen på distans kan laddas ner utan kostnad.

SSLM01 Svenska: Språk och litteratur – påbyggnadskurs I, 15 hp

- Litteraturhistoria ur nya perspektiv 7,5 hp
- Grammatisk fördjupning och grammatik som språk-utvecklande redskap 7,5 hp
- Kurstider: normalt torsdagar 16–18
- Mer information: www.sol.lu.se/kurs/SSLM01

Anmäl dig på antagning.se från 15 juli (sen anmälan). Anmälningskod: LU-37041

VÄLKOMMEN
TILL LUNDS UNIVERSITET!



www.sol.lu.se

LUNDS
UNIVERSITET

NATIONELLA PROV STYR MER ÄN VI TRO

Nationella prov påverkar undervisningen i svenska, både medvetet och omedvetet, och svensklärare uppvisar både anpassning och motstånd till de olika delproven. Det visar Maria Larssons undersökning av hur det nationella provet i kursen Svenska 1 på gymnasiet påverkar undervisningen.

Sverige följer idag med i en internationell trend med större fokus på mätbara resultat som innebär ett ökat tryck på lärare och elever. De nationella proven har blivit fler och de har även fått en alltmer framträdande roll i skolans och lärares arbete i och med att resultaten blir offentligt redovisade, används i skolans marknadsföring och granskas noga av aktörer utanför skolan. För svenskämnet del innebar skolreformerna 2011 att ämnet fick fler nationella prov. Idag gör en elev upp till 21 nationella delprov bara i ämnet svenska under sin skolgång.

Christian Lundahl menar att de svenska nationella proven skiljer ut sig genom att de har fler syften än i andra länder. De ska bidra till ökad måluppfyllelse, ha en diagnosticisk funktion, konkretisera kursmål och betygskriterier, stödja likvärdig betygsättning, fungera som utvärdering och uppföljning av undervisning både på lokal och nationell nivå, hjälpa till med implementeringen av kursplaner och bidra till att utveckla undervisningen. De nationella proven ska med andra ord fylla flera olika behov och ideal som ofta hamnar i konflikt med varandra, och vilket syfte som betonas vid en viss tidpunkt beror enligt Lundahl på tillfälligheter och rådande ideologier och på vilket uppdrag Skolverket har fått av regeringen.

Osäker form av styrning

Forskning om sambandet mellan externa standardiserade prov och undervisning visar att det är vanligt i länder med decentraliserade utbildningssystem, såsom det svenska, att använda nationella prov som verktyg för att introducera önskade förändringar i skolan. Politiker och utbildningsansvariga anser att proven är ett effektivt verktyg för att kontrollera utbildningssystemet och därmed styra och förändra lärares undervisning i önskad riktning. Detta trots att det finns forskning som visar att det är en mycket osäker form av styrning. Förändring i undervisningen verkar snarare bero på om politiker och huvudmän lyckats förstå de villkor som dikterar lärarnas möjligheter att förändra sin undervisning. Det tycks med andra ord finnas en övertro på hur mycket det går att styra lärares arbete genom att endast införa externa prov.

Inom forskning som undersöker hur externa standardiserade prov påverkar undervisningen talar man om washback-effekter av proven, en term som definierades redan 1993 av Charles Alderson och Dianne Wall som "teachers and learners do things they would not necessarily otherwise do because of the test" (s. 117). I en vanlig undervisningskontext gör läraren ett prov som ska testa hur mycket elever-

na lärt sig av undervisningen, det vill säga att det är undervisningen som styr provets innehåll. Vid washbackeffekten råder det omvända då ett externt prov i stället styr undervisningens innehåll.

Externa standardiserade prov kan få både positiv och negativ washback. Positiv washback uppstår om det finns en tydlig överensstämmelse genom hela utbildningssystemet vad gäller styrdokumentens skrivningar, betygssystemet, provens innehåll och utformning och lärares undervisning. Positiv washback uppstår också om proven kan hjälpa till att utveckla undervisningen, till exempel genom att visa på nya arbetssätt, om lärarna kan använda proven som en utvärdering både av den egna undervisningen och av vad eleverna behöver och när lärarna får tydligt stöd för bedömning av olika förmågor och kan stämma av den egna undervisningen mot de nationella målen.

Negativ washback

Det motsatta, det vill säga negativ washback, uppstår när prov och kursplaner inte samspelar med varandra och om lärare lägger om undervisningen för att motsvara innehållet på ett prov som inte helt ligger i linje med kursplanens innehåll. Detsamma gäller när en kultur av 'teaching to the test' uppstår där undervisningen går ut på

att rikta in sig mot att lära ut strategier för att klara provet genom att eleverna får öva på gamla prov eller på uppgifter som liknar eller är exakta kopior på de uppgifter som kommer på provet. Om lärare inte är helt medvetna om hur mycket proven påverkar deras undervisning och oreflekterat börjar undervisa mot proven för att de känner sig tvungna att höja elevernas resultat handlar det också om negativ washback. Det finns även en stor risk för negativ washback om prov som får stor betydelse för elevers framtid påverkar undervisningen så att moment i kursplanen som inte testas i provet börjar behandlas styvmoderligt – eller inte alls. Forskning visar att ju större betydelse ett enskilt prov har för elevers framtid, desto mer tenderar lärare att rikta in sin undervisning mot att eleverna ska ”klara provet”.

När *Gyll* sjösattes år 2011 innebar det att ett nationellt prov i läsförståelse i årskurs 1 på gymnasiet infördes, vilket var en ny typ av prov för gymnasiet svensklärare. Ann Palmér har beskrivit att provet infördes mot bakgrund av de försämrade läsresultaten i PISA och att syftet med att införa ett läsförståelseprov även på gymnasiet var att styra in svenskundervisning mot ett tydligare arbete med läsförståelse. I min licentiatstudie var jag därför intresserad av vilken washbackeffekt detta nya prov fick på undervisningen. Arton svensklärare på

gymnasiet deltog och delade med sig om sina uppfattningar om det nationella provet i kursen Svenska 1.

De lärare som deltog i studien menar att de är relativt nöjda med det nationella provet i Svenska 1 som helhet. Mest nöjda är de med det muntliga provet. Det beskrivs som både relevant och trevligt att genomföra. Delprovet i skriftlig framställning beskrivs som det svåraste delprovet som kräver mest förberedelser. När det gäller delproven i muntlig och skriftlig framställning är det tydligt att de har fått en direkt påverkan på undervisningen. På så gott som samtliga skolor som lärarna arbetar på har uppgifter konstruerats, ofta gemensamt i hela ämneslaget, som påminner starkt om eller är direkta kopior på de uppgifter som förekommer i det nationella provet.

Kritiska till läsförståelseprovet

Lärarna är desto mer kluvna till läsförståelseprovet. Lärarna menar att delprovet inte innebär något nytt eftersom de alltid arbetat med läsning och läsförståelse i undervisningen, samtidigt som flera av dem uppger att de inte brukar arbeta med läsförståelse på det viset som speglas i provet. De tycker att det är för mycket detaljfrågor i provet och att bedömningsanvisningarna är alldeles för snäva. De kritiserar att det finns på förhand objektiva ”rätta” svar när det gäller tolkning av texter.

Trots att de flesta lärarna som deltog i studien tycker att det är bra att det kommit ett läsförståelseprov även på gymnasiet uttrycker de samtidigt ett starkt motstånd till att anpassa undervisningen för ett enda enskilt provtillfälle när det gäller läsförståelseprovet. De verkar dock tämligen omedvetna om det motsägelsefulla i det starka motståndet till att inte låta undervisningen påverkas av läsförståelseprovet å ena sidan och att tydligt anpassa undervisningen till de andra två delproven å den andra sidan.

Även om lärarna är kritiska till provets utformning verkar det ha fått dem att tänka att det är något de borde göra i sin undervisning som de inte gör. Flera av dem gav uttryck för att de upplever att de inte har kompetensen att utveckla elevers läsförståelse, att de varken fått med sig det från lärarutbildningen eller fått någon fortbildning på området inför provets införande. Den typ av läsförståelse som provet testar är inte den typ av läsning som svensklärare på gymnasiet är vana att arbeta med, menar de. Detta är intressant eftersom det blev tydligt när lärarna talade om sin undervisning att den ligger i linje med det som läsdidaktiker som Ivar Bråten och Astrid Roe beskriver som just utvecklande av elevers läsförståelse.

Lärarnas ambivalens

En förklaring till lärarnas ambivalens kan vara att det tycks finnas en osäkerhet kring vad som ingår i begrepp som läsförståelse, läsförståelsestrategier, läsprocesser och läskompetens och att de därför drar slutsatsen att de inte arbetar aktivt med läsförståelse i undervisningen, trots att de uppenbarligen gör det. Det verkar vara en implicit kunskap som inte är helt medvetandegjord och som de inte riktigt kan sätta ord på. ”Det är svårt att vara konkret kring vad det innebär,” säger en av lärarna och fortsätter: ”det är nästan ett av de områden som är mest intuitiva när det gäller bedömning i svenskämnet.” Det kan således vara så att svensklärare behöver få tillgång till ett metaspråk för att tala om läsförståelse och bedömning av läsning, vilket är viktigt både för lärarutbildningar och skolors huvudmän att beakta när det gäller svensklärares utbildning och kompetensutveckling.

Det som dock tycks skava mest när det gäller läsförståelseprovet handlar om att



Illustration: Helena Davidsson Neppelberg.

lärarna anser att provet är löst kopplat till ämnesplanen, och då framför allt till skrivningarna i kursens kunskapskrav. Varken orden läsförståelse, läsförståelse, lässtrategier eller de läsprocesser från PISA-proven som provkonstruktören hänvisar till står det något om i ämnesplanen utan det ligger implicit inbäddat i andra skrivningar. Samtliga lärare som deltar i studien menar att det är svårt att hantera resultatet av provet. Det är inte användbart i deras betygsättning eftersom de upplever att det finns ett glapp mellan det kvantitativa provresultatet och kursens kvalitativa kunskapskrav.

Olika påverkan på undervisningen

Satt i relation till den internationella forskningen om washbackeffekter är det inte särskilt konstigt att de tre delproven i det nationella provet i Svenska 1 har fått olika påverkan på undervisningen. De två delprov där lärarna upplever att det finns en överensstämmelse mellan provens utformning och innehåll och kursens kunskapskrav har fått tydlig washback på undervisningen med inslag av "teaching to the test". Däremot har läsförståelseprovet fått väldigt lite påverkan på undervisningen. Detta tycks bero på tre saker. För det första behandlar undervisningen redan i stor utsträckning det som provet omfattar. För det andra upplevs inte resultatet vara användbart vid betygsättningen, och för det tredje så upplever lärarna att de inte fått adekvat kompetensutveckling för att ta hand om läsförståelseprovet på ett bra sätt. Med tanke på vad forskning visat om washbackeffekter är det därmed logiskt att lärarna väljer att inte styra in undervisningen mot just läsförståelseprovet.

Ytterligare en förklaring till varför delproven har fått olika stor påverkan på undervisningen kan ses i de nationella proven som en del av det performativa trycket mot lärare och elever. Några av lärarna i studien beskriver hur resultaten ska redovisas i klickbara matriser i skolornas lärlplattformar och att de ställs till svars inför både den egna skolledningen och de lokala politikerna om deras slutbetyg avviker från resultaten på det nationella provet. Det finns alltså ett reellt tryck på lärarna att anpassa kursbetyg till provbetyg. När då resultatet på läsförståelseprovet inte är användbart för lärarna i betygsättningen lägger de krutet på de två delprov vars re-

sultat de kan använda och som de upplever att de kan påverka genom att låta eleverna öva flera gånger på samma moment i undervisningen. En konsekvens av detta som flera av lärarna nämner är att de faktiskt arbetar mindre med läsning i årskurs 1 än de annars skulle ha gjort eftersom det tar så mycket kraft och kurstid att förbereda för det muntliga och – framför allt – för det skriftliga provet. På så vis kan det nationella provet i Svenska 1 sägas ha blivit kontraproduktivt om ett prov vars ena delprov infördes med syftet att få svensklärare på gymnasiet att arbeta mer med läsförståelse istället har fått effekten att lärarna arbetar mindre med läsningen.

Lära inför provet

När vi pratar om nationella prov som en garanti för en likvärdig skola och för en gemensam kunskapsnivå är det således viktigt att problematisera hur mycket det faktiskt går att åstadkomma när det gäller önskade förändringar i undervisningen genom att bara slänga in ett prov. Om det inte finns en tydlig överensstämmelse mellan alla delar i utbildningssystemet och om inte de lärare som är föremål för den önskade förändringen får adekvat kompetensutveckling är risken stor att det blir ingen eller till och med negativ washback. Dessutom uppstår dilemman för lärare som "särskilt ska beakta" provresultatet när de ska sätta slutbetyg om resultaten är för löst förankrade i kunskapskraven.

Det är tydligt att de nationella proven i svenska både medvetet och omedvetet har påverkat undervisningen på gymnasiet, och då har jag inte ens nämnt det nationella provet i Svenska 3 vars PM många svensklärare på gymnasiet tar sats mot redan i årskurs 1. Det är också tydligt att vi är på god väg även i Sverige och inom svenskämnet att utveckla en kultur av "teaching to the test" när fokus i undervisningen hamnar vid att eleverna ska klara de nationella proven för att nå ökad måluppfyllelse. Det väcker frågor om vad som händer med de delar av svenskämnet som inte testas i det nationella provet och det innehåll som står för ämnets bildningsaspekter och som inte så lätt låter sig mätas?

Maria Larsson

Maria Larsson är doktorand i pedagogiskt arbete vid Högskolan i Dalarna och lärare i svenska och engelska vid Lugnetgymnasiet i Falun.

REFERENSER

- Alderson, C. & Wall, D. (1993). Does washback exist? I: *Applied Linguistics* 14(2), 115–129.
- Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Studentlitteratur: Lund.
- Chapman, D. & Snyder, C. W. (2000). Can high stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom. I: *International Journal of Educational Development* 20, 457–474.
- Cheng, L. & Watanabe, Y. (Red.). *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods*. Mahwah, N.J.: Laurence Erlbaum & Associates.
- Larsson, M. (2018). *Resultatet av ett prov. Svensklärare om washbackeffekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Lundahl, C. (2009). *Varför nationella prov? Framväxt, dilemman, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Luxia, Q. (2007). Is testing an efficient agent for pedagogical change? Examining the intended washback of the writing task in a high stakes English test in China. I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(1), 51–74.
- Palmér, A. (2011). Vad ska bedömas? Gymnasiets nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. I Ellvin, M., Skar, G. & Tengberg, M. (Red.). *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna* (s. 143–155).
- Polesel, J., Rice, S. & Dulfer, N. (2014). The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. I *Journal of Education Policy*, 29(5), 640–657.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik – efter den första läsinläringen*. Gleerups: Malmö.
- Shohamy, E. (1993). The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning. I *NFLC Occasional Papers*, The National Foreign Language Center, Washington, DC.
- Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. I *Language Teaching Research* 9 (1), 5–29.
- Tanner, D. (2013). Race to the top and leave the children behind. I *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 4–15.
- Turner, C. (2006). Professionalism and high-stakes tests: Teachers' perspectives when dealing with educational change introduced through provincial exams. I *TESL Canada Journal*, 23(2), 54–76.

TILLTRON TILL STATISTIK HAR LÅNG TRADITION

Under Upplysningen på 1700-talet skedde ett skifte i synen på kunskap. Siffror, statistik och matematiska beräkningar kom att få större betydelse än den erfarenhet som människor besitter. Det är därför internationella kunskapsmätningar, nationella prov och andra jämförbara tester idag har större legitimitet än lärares bedömning av elevernas utveckling.

När Platon utvecklade sina pedagogiska tankar kring majevtik skedde detta inom en specifik samhällelig kontext. Det framstod som naturligt att elever hade alla kunskaper förborgat inom sig och lärarens uppgift var att ställa frågor vilka skulle locka fram kunskaperna och insikterna eftersom eleverna redan var utvalda baserat på samhällelig position. På så sätt kunde det sägas att utbildningen endast legitimerade de redan utvalda. Lärarens uppgift blev därför inte att mäta och värdera elevernas kunskaper. Den huvudsakliga uppgiften blev istället att förfina och utveckla frågor utifrån en logik som kunde locka fram de kunskaper och insikter som eleverna redan besatt.

Kunskapssyn i det antika Grekland

Detta sätt att organisera vetandet om andra korresponderade väl med hur man i det antika Grekland tänkte sig att man kunde nå kunskap. När Homeros i Illiaden beskriver de mytiska muserna gör han detta med en beskrivning av att de hade gedigen kunskap eftersom de befann sig nära de ting de hade kunskap om. På så sätt kan det sägas att gedigen kunskap om fenomen, till exempel den kunskap som elever förväntades besitta, byggde på en närhet och att man med hjälp av sina sinnen själv kunde uppleva fenomenet man förväntades ha kunskap om.

Dessa tankar om att man hade all kunskap förborgad inom sig och det gällde att locka fram dem

Vem kan egentligen sägas ha bäst kunskap om vad som händer i skolan?

samt att en förutsättning för sann kunskap var att man befann sig nära fenomenen och tingen kom sedan att vara en dominerande tanke under lång tid. Legitimiteten att uttala sig om den sanna kunskapen kring olika fenomen och ting berodde sedan i nästa steg på budbärarens trovärdighet som sanningssägare. I modern tappning skulle lärare, enligt detta sätt att se på sakernas tillstånd, kunna sättas i musernas ställe. De befinner sig väldigt nära det fenomen vi vill vinna kunskap om – elevernas kunskaper och färdigheter. Men varför ifrågasätts detta förtroende idag?

Nytt sätt att se på kunskap

Synsättet, för att inte till och med kalla det metoden, för hur man skulle vinna sann kunskap genom sinnen kom i historien att ifrågasättas, men den fanns med under lång tid som ett särskilt sätt att tänka och agera. Experimentets särställning inom den framväxande vetenskapen kan till exempel förklaras utifrån detta synsätt. Denna kunskapsproduktion påtalar verkligen vikten av närvaro och observerbarhet. Tekniska landvinningar som till exempel mikroskopet och teleskopet kom dock att utmana detta grundantagande. Helt plötsligt kunde man se saker bortom sina naturliga sinnen.

Under Upplysningen uppstår som en följd av olika uppfinningar, och upptäckterna som kommer i kölvattnen på dessa, en allt större kritik gentemot

att enbart våra grundläggande sinnen kan tjäna som hjälpmedel för att nå kunskap. Bland annat Descartes uppmärksammar problematiken med att våra naturliga sinnen begränsar oss i vårt kunskapsökande och att våra sinnen i alltför hög grad skapar begränsade och subjektiva sanningar. I detta sökte man ett nytt ”språk” för att kunna särskilja sökandet efter kunskap från våra sinnen gentemot ett mer upplevt objektivt sätt. Den upplevda lösningen kom att bli vetenskapliga metoder till stor del baserade på matematiska beräkningar. Kunskap om världen kom samtidigt att gradvis förskjutas från sanningar uttalade av personer med samhälllegitimitet (såsom kyrkliga eller världsliga ledare, eller för den delen också lärare) till att alltmer framsägas med hjälp av ett vetenskapligt språk till stor del baserat på matematiska beräkningar och bevis. På så sätt kom den samhälleliga expertisen att alltmer förflyttas till vetenskapsmännen.

När väl detta steg var taget kunde det naturvetenskapliga sökandet efter naturlagar baserat på matematiska beräkningar förflyttas till att också börja gälla för oss människor. Det blir därför helt naturligt att pionjärer inom statistikens utvecklande som Karl Pearson och Francis Galton också argumenterar för att mänskliga egenskaper och kunskaper kan mätas med hjälp av matematiska beräkningar. Detta leder sedan i sin förlängning till utvecklandet av olika former av intelligensstest.

Kontroll och statistik

Parallellt med denna utveckling tilltar statens behov av kontroll och planering som i tider av ökad medvetenhet inte längre enbart kan grunda sig i utsagor från äldres auktoriteter. Istället efterfrågas kunskaper som kan berättiga de förändringar staten genomdrivar. Statistik kommer i detta att bli det självklara hjälpmedlet för att behålla statens legitimitet. Statistiken hade den fördelen att det styr från avstånd med en uppfattad hög grad av objektivitet. När vi därför kliver in i 1900-talet är såväl samhällets kunskapsbehov som vetenskapssamhällets sanningsanspråk till stora delar baserat på ”siffror”.

När ett antal psykometriskt intresserade forskare möts på 1950-talet för att diskutera gemensamma problem och möjligheter blir det därför relativt naturligt att de väljer just kunskapsmätningar som ett sätt

att studera den påbörjade massutbildningens effekter och uppbyggnad. Dessa forskare skapade IEA som under lång tid kom att vara den dominerande organisationen för internationella jämförande kunskapsmätningar. Det är denna organisation som idag producerar bland annat TIMSS och CIVED. Under de senaste snart 20 åren är det dock en annan organisation och en annan kunskapsmätning som haft störst politiskt och medialt genomslag – OECD med kunskapsmätningen PISA. Det som skiljer PISA från tidigare mätningar är att den mer tar sikte mot framtiden och de kunskaper som anses vara av värde i denna framtid. PISA kan på så sätt sägas ha tagit klivet från att använda ”siffror” för att uttala sig om samtida ”sanningar” till att istället mer uttalar sig om morgondagens ”sanningar”. På så sätt kan det sägas att ”siffrors” sanningsanspråk getts ett nytt användningsområde genom att också uttala sig om kommande sanningar. Därför blir PISA:s ”siffror” inte bara användbart för att styra rådande utbildningssystem och utbildningspolitik, utan nu förflyttas också styrandet gentemot en tänkt framtid.

Siffror bär sanningar

Idag har vi alltså en situation där vi tänker oss att ”siffror” bär sanningar. Det behövs därför mätningar av olika slag för att få syn på det som vi uppfattar som varande sanningar om elevers kunskaper. Denna utveckling har pågått i flera hundra år och är ett resultat av Upplysningens ideal om objektivitet och statens behov av att kunna styra från distans med hög grad av legitimitet.

Det moderna samhället vilar till stora delar just på denna paradox; ett nedvärderande av de som befinner sig i en närhet till de ting och fenomen vi söker kunskaper om, samtidigt som det sker ett kraftigt uppvärderande av synen på objektivitet och legitimitet gällande de ”siffror” som produceras från distans. Följden blir att de som befinner sig långt bort och presenterar kunskap i ”siffror” anses sitta inne med ”sanningen” mer än de som befinner sig nära och primärt grundar kunskaper på sina sinnen och erfarenheter. På så sätt nedvärderas lärares upplevelser av elevers kunskaper, vilka ibland utmålas som varande anekdotiska och i avsaknad av ett större sammanhang, medan till exempel en

kunskapsmätning som PISA ges ett stort värde med lånad vetenskaplig legitimitet och upplevd objektivitet, vilket i linje med Upplysningens ideal kan saluföras som varande en mer rationell sanning, och precis här ligger en av modernitetens utmaningar vad det gäller att utveckla skolan. Vem kan egentligen sägas ha bäst kunskap om vad som händer i skolan med elevers kunskapsutveckling? Är det ”siffror” som framställs på avstånd med en ambition om en hög grad av objektivitet, eller är det lärares nära kunskaper om de enskilda elevernas kunskapsutveckling som bäst svarar upp mot de samhälleliga behoven av att utveckla skolan? Utifrån dessa två historiska horisonter gällande hur kunskap om elevers kunskapsutveckling studeras och framställs – hur kan vi skapa en ökad samsyn kring att båda dessa förhållningssätt behövs och att de är precis lika viktiga för att utveckla och förbättra vår skola?

Daniel Pettersson

Daniel Pettersson är lektor i pedagogik på Högskolan i Gävle och docent i pedagogik vid Uppsala universitet. Han forskar om internationella kunskapsmätningar, pedagogikens historia och komparativ pedagogik.

VIDARE LÄSNING:

Elde Mølsted, C. & Pettersson, D. (2019) *New Practices of Comparison, Quantification and Expertise in Education: Conducting Empirically Based Research*. Routledge: London & New York.

Lindblad, S., Pettersson, D. & Popkewitz, T. S. (2018) *Education by the Numbers and the Making of Society: The Expertise of International Assessments*. Routledge: New York & London.

Pettersson, D., Popkewitz, T. S. & Lindblad, S. (2016) "On the use of Educational Numbers: Comparative Constructions of Hierarchies by means of Large-Scale Assessments." *Espacio, Tiempo y Educación*. 3 (1) 177-202.

Pettersson, D., Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. (2019) *Education Governance by Numbers*. R. Langer & T. Brüsemeister *Handbuch Educational Governance Theorien*. Springer VS: Wiesbaden.

Pettersson, D. (2019) "A Comparativistic Narrative of Expertise: International Large-Scale Assessments as the Encyclopaedia of Educational Knowledge." G. Fan & T. S. Popkewitz *Handbook of Education Policy Studies: School/University, Curriculum, and Assessment*. Springer: Singapore.

ELEVER LÄSER AV KRAVEN PÅ MÄTBARHET

Elever är väl medvetna om skolsystemets krav på mätbarhet och jämförbarhet. De involveras alltmer själva i bedömningsprocessen och lär sig vikten av att framställa sig själva och sina kunskaper på ett sätt som går att testa i relation till givna mål. Men frågan är vad för slags kunskap de utvecklar och vad som händer med det kritiska tänkandet.

Det känns lite som att liksom lärarna vill ... att vi ... liksom nästan vill sätta jättebra betyg för att dom liksom vill visa ... jag känner liksom en som fick nie a:n ... de va väldigt många som fick bra betyg där för att liksom lärarna vill visa att deras skola är liksom ... top notch.

Utdraget ovan är hämtat från en gruppintervju med elever i årskurs sex, där en elev berättar om sina erfarenheter av lärares betygsättning. Hon berättar med ett initierat tonfall om hur hon har förstått att höga betyg är något som inte bara är viktigt för den enskilda eleven, utan att också lärare har ett intresse av att deras elever får höga betyg eftersom det kan ses som en kvalitetsstämpel för hela skolan. Hennes berättelse kan ses som en reflektion över det ökade fokus på att mäta och jämföra skolors resultat i ett utbrett marknadstänkande, som blivit en viktigt politisk faktor på såväl nationell som global nivå (Lingard, 2011). Skolors arbete med bedömning kan i en sådan kontext ses som en följd av politiska behov av mätbarhet och att få fram jämförbara siffror som grund för att rangordna skolors och länders utbildningar. Påfallande sällan ser vi dock att elevers röster får ta plats i diskussioner om vilka konsekvenser det ökade trycket på att ständigt visa upp goda resultat får för skola och utbildning (Pérez Prieto & Löfgren, 2017).

Intervjun ovan ingår i en större studie där sammanlagt 298 elever i 91 gruppintervjuer berättar om sina erfarenheter om



Illustration: Helena Davidsson Neppelberg.

att få betyg och att göra nationella prov. Idag genomför elever i grundskolans årskurs 6 sammanlagt 13 nationella delprov i tre ämnen, svenska matematik och engelska. För att lätta på provtrycket har några av delproven flyttats till höstterminen, medan övriga tio delprov ska genomföras på bestämda datum under vårterminen. Även om antalet prov minskat något, uppstår prov och bedömning ett stort utrymme inte bara i årskurs sex utan i grundskolan som helhet. Men vad är det egentligen vi gör med elevernas utbildning när prov och betyg tar allt större plats, och för vem skull gör vi det? Analyserna av elevintervjuer visar på några aspekter av hur

eleverna upplever skolans fokus på betyg och bedömning så som de möter den i undervisningen.

E1: Ja för hon säger det här kommer betygsättas eller det här ((eleverna skrattar igenkännande)) ... kommer komma på nationella proven å ...

I: Ni skrattar lite sådär, ni känner igen? Är'e ofta eller?

E2, E3: Ja

E1: Ja typ hela tiden ... det kan ju bli lite roligt för att ... de ä väl egentligen allting betygssätts ju vad man gör, det kanske betygssätts extra mycket men allt man gör betygssätts ju så be he ...

Elever ser igenom systemet

Elever och lärare talar idag med varandra om bedömning i många olika sammanhang och i en betydligt större omfattning än tidigare, något som eleverna i utdraget ovan noterat. Det till och med skrattar lite åt läraren, som de tycker påminner dem onödigt ofta om vad som ska bedömas och påpekar att de ju är väl medvetna om att *allt* som de gör betygsätts. Även om bedömning av elevers kunskaper alltid har varit en av lärarens arbetsuppgifter, ser vi idag en betydligt ökad omfattning och betoning av en kontinuerlig och detaljerad uppföljning och värdering av elevers kunskapsutveckling. Även eleverna involveras idag i hög grad i själva bedömningsarbetet, genom att man tillsammans går igenom kunskapskrav och kriterier för olika ämnens innehåll, inte sällan kopplat till att eleverna får öva sig på att bedöma sina egna prestationer.

Detta märks även i samband med de nationella proven, då det är vanligt elever förbereds för proven genom att under några lektioner träna på provuppgifter från tidigare prov. Formerna för och omfattningen av sådana förberedelser varierar dock stort mellan olika skolor och klassrum, varför det finns skäl att diskutera likvärdigheten i de nationella proven (Löfgren, Löfgren & Pérez Prieto, 2018, Tanner, 2017). Vi ser hur bedömning, som tidigare setts som lärarens ansvar och arbetsuppgift, idag har gjorts till ett undervisningsinnehåll och något som även elever förväntas ta ansvar för i allt högre grad (Tanner & Pérez Prieto, kommande).

E1: Det säger ju mina föräldrar med och sådant, och sedan även nu har vi ju större press på oss än vad mina föräldrar hade. Det är liksom...

I: Brukar ni prata om det hemma?

E2: Ja ... men det är alltid så, vi har, vi den yngre generationen, vi har mer press på oss i skolan ... när jag berättade ... för min lätsas-mamma att vi hade börjat med kemi eller fysik eller vad det var, då så vart hon helt chockad ... och hon är 35 och bara ... håller ni på med typ fysik eller vad det var nu ... det gjorde vi på högstadiet.

Tvärtemot den mediebild som ofta tecknas, av en skola i kris med alltför låga krav och avsaknad av ordning och reda, berättar många elever om att de upplever hö-

gre krav i skolan än de som deras föräldrar mötte. Elever förväntas idag i allt högre grad ta ansvar för inte bara sin kunskapsutveckling, utan också för att ständigt kunna göra den bedömningsbar genom att visa upp vad man kan eller håller på att lära sig (Pérez Prieto & Löfgren, 2017). Utbildningssystemet ställer idag allt högre krav på performativitet på alla nivåer, vilket för elevernas del innebär att de i allt högre grad utvecklar vad som har kallats "performative learning identities" (Jeffrey & Troman, 2011) i relation till förväntningar på höga ambitioner, att alltid göra sitt bästa och att sträva efter förbättring. Dagens elever lär sig tidigt vikten av att framställa sig själva och sina kunskaper på ett sådant sätt att det kan testas och bedömas i relation till givna mål. Men inte bara eleverna, utan även lärarna upplever idag ett allt högre "performativt tryck" (Pérez Prieto & Löfgren, s. 18), vilket kommenteras i intervjuerna.

I: Vad är det som stressar läraren då, tror ni?

E: Att hon inte får bestämma själva över schemat. Att lärarna alltid måste vara, dom har väl också en väldigt stor press på sig.

I: Vad är det för press som lärarna har?

E: Tänk om hon inte lär oss någonting, då får vi just det ämnet i [nationella proven] ... då måste det vara jätttestressigt och lära barnen allting.

Fokus på det som går att bedöma

Lärarens undervisning måste fokusera på det som kan bli bedömningsbart och det som kommer att mätas i de nationella proven, något som eleverna alltså har förstått. Överlag visar många elever idag en stor medvetenhet i att läsa av systemets krav, både ur sitt eget perspektiv, lärarnas perspektiv och utifrån skolans behov av att framstå som framgångsrik i jämförelser mellan skolresultat. I takt med ett ökat resultatfokus i skolan blir det därmed också eleverna som i allt högre grad förväntas ta ett allt större ansvar för den svenska skolans framgång genom att visa upp goda kunskaper.

Det samlade resultatet från det projekt som den här artikeln baseras på är just detta, att elever idag görs ansvariga för och tar på sig ansvaret för att prestera väl i relation till det ökande bedömningstrycket (Pérez Prieto & Löfgren, 2017, Tanner & Pérez

Prieto, kommande). I relation till det stora ansvar som idag läggs på elevers axlar för den svenska skolans framgång, kan man dock fråga sig vad eleverna själva får tillbaka i förhållande till den ständiga beredskapen att visa vad man kan. Bedömning som grund för kunskapsutveckling är en idé som bygger på många outtalade förgivettaganden om att det är de mätbara kunskaperna som ska ges störst tyngd. Alltför sällan vänder vi på perspektivet och utgår från elevernas perspektiv i förståelsen av vad bedömningen gör för elevernas vardag, lärande och socialisering. Ser vi idag en utveckling där det är eleverna som får den största arbetsbördan i den ökande konkurrensen mellan skolor och länder i olika kunskapsmätningar? Leder verkligen denna utveckling till sådana kunskaper som bäst behövs i ett allt mer komplext samhälle med stora krav på kritiskt tänkande? Genom att lyssna mer på elevernas röster om den undervisning de är med om kan vi få värdefulla och initierade bidrag till en sådan diskussion.

Marie Tanner

Marie Tanner är docent i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet.

Artikeln bygger på projektet "Elevers berättelser om att göra nationella prov och få betyg." (VR, UVK 2013/1668)

REFERENSER

- Lingard, B. (2011). Policy as numbers: ac/ counting for educational research. *Australian Educational Researcher* 38(4), 355-382.
- Löfgren, H., Löfgren, R. & Pérez Prieto, H. (2018). Pupils' enactments of a policy for equivalence: Stories about different conditions when preparing for national tests. *European Educational Research Journal*, 17(5), 676-695.
- Pérez Prieto, H. & Löfgren, H. (2017). *Att ständigt bli bedömd. Elevers berättelser om betyg och nationella prov*. Lund: Studentlitteratur.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2011). The construction of performative identities. *European Educational Research Journal*, 10, 485-501. doi: 10.2304/eejr.2011.10.4.484
- Tanner, M. & Pérez Prieto, H. (accpeterad). "... when it is us the tests are made for". Students' argumentations in a performative education system. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Tanner, M. (2017). Att lära sig skriva nationella prov. I H. Pérez Prieto & H. Löfgren (red.), *Att ständigt bli bedömd. Elevers berättelser om betyg och nationella prov*, ss. 83-108. Lund: Studentlitteratur.

FORSKNING OM SERIER I UNDERVISNINGEN

Seriemagasin används alltmer i undervisningen. Lars Wallner har analyserat användningen av dem i fyra olika klasser på låg- respektive högstadiet. Resultatet är att serier fungerar bra för att uppmärksamma elever på narratologiska element.

AVHANDLING

Titel: *Framing education. Doing Comics Literacy in the Classroom.*

Av: Lars Wallner.

Disputation: 2017-11-10.

Högskola: Linköpings universitet.

Tiderna förändras och vi med dem. 1954 utkom en stridsskrift, återutgiven 1981, av Nils Bejerot med titeln *Barn – serier – sambälle*. Boken var ett inlägg i den diskussion eller snarare den moraliska panik som uppstått med anledning av barns och ungdomars läsning av serier. Bejerot målar i boken upp en bild av dåliga seriemagasin, vilka enligt honom påverkar barnen negativt på olika sätt. Han diskuterar möjligheten till förbud och censur men tvingas avfärda dessa alternativ då de var svåra att förena med tryckfrihetsförordningen. I stället föreslår han aktiv upplysning. Här hade hemmen och skolan en viktig uppgift. Bejerot vände sig bland annat till skolans lärare med en uppmaning: ”På samma sätt som företagsamma föräldrar kan göra sina barn en ovärderlig tjänst genom att hjälpa dem att genomskåda seriedravlet och älska böckerna har lärarna alla möjligheter att göra en värdefull insats här; tusentals har redan gjort det.” Lärarnas uppgift var alltså att bekämpa serierna med den goda litteraturen.

I dag är situationen en annan. I stället för att se seriemagasinen som ett hot funderar många på hur de kan användas i undervisningen. Ett aktuellt exempel är artikeln ”Tecknade serier: ett medium för klassrummet”, publicerad i Ingrid Lindells och Anders Öhmans antologi *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen*, (2018). I denna diskuterar Anna Nordenstam och Margareta Wallin Victorin seriernas didaktiska potential i undervisningen. Ett annat exempel är Lars Wallner, som 2017 disputerade med doktorsavhandlingen *Framing Education. Doing Comics Literacy in the Classroom*.

Avhandlingen är inte en monografi utan en så kallad sammanläggningsavhandling och dess resultat presenteras i tre artiklar skrivna för publice-

ring i engelskspråkiga vetenskapliga tidskrifter. Detta kan göra att resultaten kan upplevas som något otillgängliga för en bredare publik, men de enskilda studierna ges en teoretisk inramning, sammanfattas och diskuteras i en engelskspråkig ”kappa” på över hundra sidor som är överskådlig och lätt att följa. Denna sammanfattas i sin tur på 18 sidor skrivna på svenska.

WALLNER MENAR ATT HAN genom en mejlenkät till 200 svenska skolor kan belägga att serier används i svensk undervisning. Hans huvudundersökning studerar primärt vad som händer vid undervisning med serier i tre klasser i årskurs tre och en klass i årskurs åtta vid två svenska skolor. Perspektivet är diskursanalytiskt, det vill säga det är vad som händer och vad som sägs i interaktionen mellan elever och mellan elever och lärare som är föremål för analys. Från klassernas undervisning har Wallner insamlat 36 timmars ljud- och videoinspelningar att analysera.

Intresset för interaktionen, det vill säga det diskursiva, bottenar i Wallners teoretiska utgångspunkter. Han ansluter till den läs- och skrivforskning som går under benämningen *new literacy*, som i korthet innebär att större fokus läggs på läs- och skrivhandlingar som social praktik, det vill säga hur lärare och elever i samspel och i en kontext skapar sin läsning genom bild och text. I ett utbildningssammanhang kan detta perspektiv under lyckliga omständigheter tydliggöra hur elever och lärare gör kunskap tillsammans. I olyckliga sammanhang kan det innebära ett evigt tuggande om hur saker och ting konstrueras i diskurser utan att vi kommer närmare vad innehållet i undervisningen sätter för spår i de deltagandes kog-

Istället för att fördöma serier kan vi alltså använda dem.

nitiva förmågor. Beröringsskräcken med kognitiva resonemang är ibland fundamentalistisk. Utan att låta alltför raljant blir det en hel del diskurs- och konstruktionsretorik hos Wallner också. Ser man till avhandlingens syfte formuleras detta i följande forskningsfrågor.

- Hur konstruerar klassrumsdeltagare seriediskurser som en del av sin literacypraktik?
- Hur konstruerar deltagare narrativa aspekter som en del av sin literacypraktik med serier?
- Hur konstruerar deltagare aspekter av visuell literacy när de arbetar med serier i klassrummet?

FÖR MITT VIDKOMMANDE har delstudie två, som avser besvara den andra forskningsfrågan mycket att erbjuda den faktiska undervisningen, då den på ett metodiskt finurligt sätt undersöker hur elever kan fås in i narratologiska resonemang och hur dessa resonemang kanske förs bäst med hjälp av serier som utgångspunkt. I receptionestetiska sammanhang brukar man ju i den tyske teoretikern Wolfgang Iser efterföljd prata om ”tomrum” i texten. Dessa tomrum behöver läsare fylla i för att texten ska bli begriplig för honom eller henne. Vad serier, med sina sekventiella tecknade rutor, verkligen tydliggör är behovet av en läsare som fyller i tomrum. För på vilket annat sätt kan man beskriva vad som händer mellan en serieruta till en annan. Något har hänt mellan rutorna, men vad?

Det som Wallner gör i delstudie två är att han låter lärare och elever tillsammans prata om vad som hänt eller händer mellan rutorna i ett serieavsnitt. Han studerar alltså hur eleverna i samtal fyller i tomrummen. Han menar att detta dels skärper de-

ras blick för narratologiska förlopp, dels att det ger ett stort utrymme för deras kreativitet. Istället för att fördöma serier kan vi alltså använda dem för att uppmärksamma även ganska unga elever på narratologiska element.

DET TORDE HA FRAMGÅTT att jag i grunden är positiv till både Wallners studie och användandet av serier i litteraturundervisning. Däremot har jag ju mer eller mindre klart utsagt att Wallners studie i sin nuvarande form kan kännas något otillgänglig för den vanlige svenskläraren. Lösningen på detta är, som jag ser det, att Wallner skriver en mer populärt hållen bok på svenska med lärare som målgrupp. Då skulle hans kunskaper om serieforskning i stort och hans egna forskningsresultat kunna komma till verklig användning.

Bengt-Göran Martinsson

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

UTAN FÄRDIGA SVAR

– litteratur som tar barns rädsla och oro på allvar

Sophia hade längtat hela året efter att vara med de andra, ”de vanliga”, på kollot. Ändå fick bussen åka iväg från stan utan Sophia. Modet svek henne. Några dagar senare, på Sophias födelsedag, skjutsade Sophias trötta mamma sin nervösa dotter till lägergården på kollot.

Sophia, som har svårt att förstå hur andra tänker, vill att den här sommaren ska annorlunda. Hon tänker starta grandios genom att bjuda på tårta och hålla tal för alla kolloungarna, Också för dem som inte vill vara med henne.

Talet ska heta ”Detta är mitt liv”. Hon ska berätta hur det är att vara som hon, hur tråkigt det är när ingen jämnårig hör av sig, hur trist det är att inte få några ”likes” – och varför hon ibland blir så ursinnig att hon vill förstöra saker.

ROSE LAGERCRANTZ har tillsammans med konstnären Annelie Furmark i ord och bild skapat den mångbottnade, känsliga och förvånansvärt spännande boken *Detta är mitt liv*, en kortroman med sensuella glidande seriebilder – ofta i rosa och gräsgrönt. Det är en ömsint berättelse om det kaos som det innebär att vara en ung människa och leva med autism. Det är en bok som jag önskar att många (som är över tio år) ska se och läsa och samtala om. Den är värd all uppmärksamhet. För många lever idag med diagnoser.

Fast det är ett monumentalt underskott på skildringar om autism

plockades nyligen en bok med detta ämne bort från Malmö stadsbibliotek – den var alltför kränkande och ovetenskaplig. Författaren hävdar nämligen att autism går att bota med kloridioxid. Fake news!

Men i den ärliga, färgstarka och inkännande *Detta är mitt liv* finns inga fake news. Faktiskt nämns ordet ”autistisk” först på det näst sista bilduppslaget. Sophia har då hållit sitt tal, kollokompisarna har sjungit ”ja må hon leva” och de ser snällt på henne. Men då kommer Sophia på att, oj – hon hade glömt att i talet berätta att hon är annorlunda. Så här vänligt humoristiskt låter Rose Lagercrantz i bokens avslutning den fjortonåriga Sophia kommentera att hon helt glömde att berätta om sin autism: ”Det gör inget. Huvudsaken är att det blir bra på kollot. Så bra att alla gråter när de måste åka hem. Det gjorde de förra året. Alla grät sista dagen för att det var slut, utom hon. Men i år ska hon också gråta!”

I mars handlade tv-programmet *Babel* för en gångs skull om barn- och ungdomslitteratur. En författarpanel kritiserade då stora delar av samtidens litteratur för att vara alltför pedagogisk, instrumentell och ”normkritisk”. Man efterlyste mindre präktighet och



Rose Lagercrantz och Annelie Furmark
Detta är mitt liv
BonnierCarlsen 2018

större konstnärlighet. Detta klander gjorde många vuxna – lärare, bibliotekarier, kritiker – upprörda. Jag beklagar att de som satt i Babel-panelen inte kunde ge exempel på nya konstnärliga barn- eller ungdomsböcker. Istället blev det ett rätt förvirrat samtal som delvis handlade mer om 1950-talets barnböcker än om vår tids böcker.

DET HADE VARIT FINT om de tre i Babels panel hade lyssnat när Svenska Barnboksintitutet nyligen hade sin genomgång om fjolårets utgivning. Då hade de fått klarare besked om läget. Kanske hade de känt sig bekräftade i sina farhågor om präktighet inför fakta som dessa: I 2018 års utgivning för barn och unga betonas barnens roll som medborgare med rättigheter och skyldigheter. Det kan gälla sådant som ekonomiska frågor samt kropps-, genus-, djurrätts- och miljöfrågor.

Men kanske hade de tre då också insett att allt är inte aktivism. Faktum är istället att vissa gener har ett till synes evigt liv. Dit hör alla deckare, fantasy och hästböcker. Böcker om hästskötsel, ridning, tävlingar och (o)vänskap unga ryttare emellan – de fanns på farfars tid och under den tid då

En bred bild av litteraturdidaktiken

Babelpanelförfattarna var barn. I hög grad också i vår tid.

Ett eget lag och *Varsågod och rid* heter Malin Erikssons välskrivna första böcker i sviten "Dalsboytarna". De skiljer sig från de flesta andra hästböcker genom att de handlar mindre om uteridning och hoppning och mer om dressyr. Och förstås om relationer. Mellan barn och ponny, ponny och ponny – och mellan människor. På ett psykologiskt fint sätt får läsaren bekanta sig med Dalsbos unga ryttare.

RELATIONER ÄR VIKTIGA också i *Jorvik kallar* och *Legenden vaknar* – de första böckerna i Helena Dahlgrens hästfantasyserie "Ödesryttarna". Det här är något nytt! Detta är böcker som öppnar dörrar såväl till stallet som till legender och onlinespelet *Star Stable*. Det är ett äventyrsspel som har tolv miljoner spelare varav en miljon i Sverige. De hisnande berättelserna om den fiktiva platsen Jorvik och de fyra unga ödesryttarna hade alltså redan en mängd trogna fans när böckerna kom ut.

Jag delar inte oron för "normer" och "praktighet". Bilderböcker som *Dom som bestämmer* och *Hemma hos Harald Henriksson* och den Augustprisbelönade *Gropen* liksom en serieroman som *Detta är mitt liv* liksom dystopier som *Slutet* och den helt nya *Till val* svarar mot barns och ungdomars rädsla för ensamhet och deras oro för klimatet, för nutiden, för framtiden och för annat som de har behov av att bearbeta. Dessa böcker vill lyfta viktiga frågor – men utan att leverera färdiga svar.

För det viktigaste när det gäller barns och ungdomars läsning handlar om att de unga ska få tillgång till böcker med känsla, kraft, mod och som får tankarna att tumla.

Lena Kjersén Edman

Bengt-Göran Martinsson, professor i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet, har skrivit *Litteratur i skola och samhälle* (Studentlitteratur 2018). Det är en bok för dig som både vill få en introduktion av skolans litteraturundervisning i ett samhälleligt och kulturellt sammanhang och en inblick i centrala problem, teorier och begrepp vilka är utmärkande för litteraturundervisningen som ämnesdidaktik. Tänkt målgrupp är blivande och yrkesverksamma svensklärare.

MARTINSSONÄRKUNNIG och insatt. Det märks direkt. Han är också intresserad av att få läsaren med sig. Det gör han genom att lotsa läsaren på ett fint sätt rakt igenom hela boken. Han avslutar varje kapitel med en summering men öppnar samtidigt upp för nästa genom att ställa ett antal frågor som han sedan besvarar i det kommande kapitlet.

Kapiteln, som är sju till antal, bygger på varandra och är förhållandevis korta. I dessa får läsaren stifta bekantskap med många av de grundläggande begrepp och teorier som finns inom det litteraturdidaktiska fältet men också hur man kan se litteraturundervisningen som en del av samhället och de kulturer som finns i det. Med hjälp av teorierna problematiseras begrepp som text, litteraturläsning, litterär kompetens, kanon, litteraturundervisning, litteraturhistoria och litteratursamtal. Man får läsa om Wolfgang Iser och textens tomrum, Louise M Rosenblatt och efferent och estetisk läsning,



Bengt-Göran Martinsson
Litteratur i skola och samhälle
Studentlitteratur 2018

Kathleen McCormick och litterär respektive generell repertoar, pedagogiska gruppen och deras syn på svenskämnet, Joseph A Appleyards fem olika läsroller, Dennis Shemilts narrativa referensramar och Martha Nussbaums empatiska världsmedborgare. Det är en djupdykning in i litteraturdidaktiken och läsaren får med sig både ett historiskt och ett nutida perspektiv.

Litteratur i skola och samhälle ger en bred och samlad bild av litteraturdidaktiken och då med fokus på de teoretiska perspektiven. Det märks att det är ett område som Martinsson behärskar. Samtidigt är denna breda bild bokens svaghet. Det blir många begrepp, teorier och namn att hålla reda på. Boken känns därför bitvis för övergripande och fragmentarisk. Kanske hade det kunnat åtgärdas genom ett smalare urval och genom att resonemangen kring urvalet istället hade fördjupats.

NÄRJAG NUSÄTTER IN boken i bokhyllan gör jag det med vetskapen om att jag lärt mig något nytt men även med en önskan om att få lära mig mer, fördjupa mig i några av de teorier och begrepp som Martinsson lyft fram. "Att vara lärare är att fortsätta lära sig" (s 139) skriver Martinsson i *Litteratur i skola och samhälle* och jag kan bara instämma. Denna gång har Martinsson själv hjälpt till med att skapa lärande.

Jenny Edvardsson

Jenny Edvardsson är lärare i svenska och historia på Wendesgymnasiet i Kristianstad, och styrelseledamot i Svenskläraryrket.

SKARPA ANALYSER AV TV-SERIEN SKAM

När den norska tv-serien *Skam* släppte sitt sista avsnitt lördagen den 24 juni 2017 blev #ThankYouSkam den näst mest använda hashtaggen i världen. *Skam*-fansen fanns redan då överallt och när en artikel publicerades på den norska nättidningen Framtida.no 2018 kastade sig fansen från Brasilien, Panama, Egypten, Grekland, Malaysia, Sydkorea, Nya Zeeland, Taiwan och Thailand över artikeln genom att klistra in texten i Google translate. I Kina följde mer än 4 miljoner serien under den sista säsongen, tidningar som *New York Times* and *The Guardian* uppmärksammade den och i Sverige blev norska språket plötsligt coolt bland ungdomar.

SÄGA VAD MAN VILL, men tv-serien *Skam* har blivit en global megasuccé. Bakom serien stod Julia Andern, manusförfattare, regissör och tv-producent med lång erfarenhet av produktion av tv-serier på nätet, som de norska serierna *Sara*, *Mia* och *Jenters*, och denna gång skulle tv-serien rikta in sig specifikt på ungdomar i 16-års åldern. Produktionsteamet fick i uppdrag att experimentera med form och innehåll och det första klippet postades på *Skam-bloggen* 22 september 2015 kl. 14.32. Serien marknadsfördes bara på tv-serien *Jenters* hemsida och tanken var (och blev) att den skulle spridas bland ungdomar på sociala medier och i skolan.

Stor research gjordes av produktionsteamet med 50 djupintervjuer av norska ungdomar och 200 korta intervjuer samt besök på alla Oslos gymnasieskolor för att

kunna mejsla fram trovärdiga och realistiska karaktärer. Serien är karaktärsdriven, där en huvudkaraktär står i centrum för varje säsong (Eva, Nora, Isak och Sana).

Den pedagogiska visionen var tydlig från början: att stärka 16-åriga flickors självkänsla genom att lyfta frågor som varit tabubelagda och visa på vikten av att konfrontera sin rädsla. Det fanns inget klart manus på förhand, utan serien blev producerad bara några veckor före den sändes och i dialog med publiken. Med Ann Jerslevs terminologi var serien en känslomässig *virtual reality* där det fanns en illusion om sannhet. De korta avsnitten lades ut när som helst på dygnet, i realtid med ungdomarnas liv. Var det en scen om skolan lades avsnittet ut på skoltid, var det en scen med en hemmafest på kvällen lades avsnittet ut då. Tillsammans klipptes veckans korta avsnitt ihop till ett längre avsnitt, som lades upp i veckans slut (och det var också den version vi i Sverige kunde se seriens första säsonger på). Samtidigt pågick chattar på sociala medier, med bilder, videor och kommentarer.

SERIEN SPRED SIG SNABBT och kom att bli mycket populär också bland vuxna. Medievetaren Synnøve Skarsbø Lindtner och norskidaktikern Dag Skarstein, som är redaktörer för den första större antologin *Dramaserien Skam. Analytiska perspektiver og didaktiske muligheter* (2018) förklarar det stora intresset, särskilt bland lärare, med att serien tog upp högaktuella samhällsfrågor som feminism, homosexualitet, övergrepp och religion, men också



Synnøve Skarsbø Lindtner och Dag Skarstein (red)

Dramaserien Skam. Analytiske perspektiver og didaktiske muligheter.
Fagbokforlaget 2018

med att seriens formspråk är stilbildande.

För ungdomarna var också serien, enligt redaktörerna, "et problematiserende vindu til verden – et univers de skal kjenne seg igen i, og som samtidig åpner opp for samtaler omkring dilemmaer og problemer de ofte ikke er bevisste på eller hatt språk for beskrive." (s. 15). Serien, som kan benämnas som en transmedial storytelling, med Henry Jenkins terminologi, är intressant, utöver dess gestaltning av olika viktiga tematiser, även för dess form och

Den pedagogiska visionen var tydlig från början: att stärka 16-åriga flickors självkänsla.

produktionssätt. Antologin om *Skam* behandlar alla dessa infallsvinklar. Boken, som är skriven av en rad norska forskare i olika ämnen är upplagd i fyra delar där första delen behandlar seriens formspråk som dramaturgi, multimodalitet och intertextualitet, andra delen undersöker tematiker som vardagsskam och global skuld, Sanas islam och tjejgemenskapen, tredje delen analyserar receptionen av serien i mediedebatter och kommentarsfälten, och fjärde delen diskuterar hur *Skam* kan användas konkret i klassrummet i en artikel skriven av två lärare (Jorunn Øveland Nyhus och Astrid Syse Talsethagen) på just Hartvig Nissens skola, där ju seriens ungdomar går.

LÄRARNAS ARGUMENTERAR för att: ”Vi tar *Skam* inn i norskfaget, ikke norskfaget (eller enda verre, norsklæreren!) inn i *Skam*.” (s. 223). Med konkreta metoder visar de övertygande hur *Skam* kan användas för närläsning och de exemplifierar med klippet ”Mahgrip” i säsong 4. Först visas klippet för eleverna och sedan skriver läraren upp fem nyckelfrågor på tavlan (som också kan användas för alla slags texter): 1) Hva er det jeg ser? 2) Hva er det jeg hører? 3) Hva kan det jeg ser/hører bety? 4) Har jeg sett eller hørt noe av dette før? Hvor? 5) Hvor kan jeg finne hjelp til å forstå det?” (s. 225).

Läraren modellerar därefter en analys av hela scenen, där såväl inslag av en sångtext av The Weekend, en allusion till Shakespeares *Romeo och Julia* finns med liksom en bild på rapparen Tupac. I fokus för scenen är Sanas förhållningssätt till de

två världar hon befinner sig i som muslim i en västlig ungdomskultur och hennes dilemma med att vara kär i den icke-troende, men schyssta Yousef. Efter lärarens modellering arbetar eleverna utifrån en think-peer-share-metod, där de i mindre grupper diskuterar lärarens synpunkter och kommer med egna inspel. Därefter får grupperna nya klipp att analysera med samma teknik och frågor som de sedan redovisar för varandra.

FÖRUTOM DETTA KAPITEL innehåller antologin många riktigt vassa analyser av serien, där kapitlen utgår från olika teoretiska perspektiv. Marit Brekkes kapitel om intertextuella läsarter tar avstamp i Susan Davis Lenski som argumenterar för att elever som uppmärksammar intertextualitet skapar mer mening och djupare förståelse av texten. I den polyfona serien *Skam* kryllar det av intertextualitet till texter som *Et dukkehjem*, *Romeo och Julia*, *Stolthet och fördom*, psalmen ”Fagert er landet” och ”O helga natt”, men också till musik, film och andra tv-serier. Vidare kan serien diskuteras utifrån dess dramaturgi, som Dag Skarstein övertygande visar och seriens melodramatiska inslag. *Skams* inledande sekvens, där en manlig speakerröst konstaterar att: ”Den globale mentaliteten beveger sig stadigt mer mot fri verdenshandel og en økt markedsliberalisme. En verden full av muligheter. En verden der drømmer kan gå i oppfyllelse. Det høres fantastisk ut. Og det er fantastisk. For en en veldig liten andel av oss” (citat från Oxfeldt s. 98) och dess avslutande sekvens

med samma röst (som är Jonas) sätter in seriens tematik skam, men också skuld i ett globalt perspektiv, där solidaritet och gemenskap är vägen framåt. På så vis kan serien också läsas politiskt, vilket Elisabeth Oxfeldt visar i sin intressanta analys av seriens paratexter.

REDAKTÖRERNA FÖR ANTOLOGIN skall ha en eloge för sitt urval av skribenter och infallsvinklar. Det här är en mycket bra bok som rekommenderas till svensklärare, lärare i andra ämnen, forskare och Skamnördar. Serien ligger kvar på svt.play, manuskripten till säsongerna har just givits ut i bokform och Skamkonceptet har gått vidare på export. Sedan 2018 finns exempelvis både *Skam France*, *Skam Austin*, tyska *Druck* och *Skam Espania*. Och forskningen om *Skam* har bara börjat.

Anna Nordenstam

Professor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet och docent och universitetslektor i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet.

SVENSKLÄRARFÖRENINGEN

Vi arbetar med

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

Medlemskap

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

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

Avgiften erläggs direkt på hemsidan www.svensklaraforeningen.se där du samtidigt skriver in namn och adressuppgifter. Alternativt erläggs avgiften till föreningens bankgiro 876-1454 (kontakta då samtidigt föreningen via mail info@svensklaraforeningen.se och uppge adress och mailadress).

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

Adress

Svensklärarföreningen
c/o Nils Larsson
Skifferstigen 4
196 33 Kungsängen

E-post: info@svensklaraforeningen.se

URL: www.svensklaraforeningen.se

FB: Svensklärarna

Twitter: @svensklararna

Styrelse

Ordförande:

Nils Larsson
nils.larsson@isd.su.se

Vice ordförande:

Suzanne Parmenius Swärd
suzanne.parmenius-sward@liu.se

Kassör:

Ulrika Nemeth, ulrika.nemeth2@gmail.com

Sekreterare

Jeanette Lavigne, jeanette.lavigne@gavle.se

Övriga ledamöter:

Jenny Edvardsson, jenny.edvardsson@utb.kristianstad.se
Anna Nordenstam, anna.nordenstam@lir.gu.se
Fredrik Sandström, fredrik.arboga@gmail.com
Minna Wadman, minna.wadman@nykoping.se
Helen Winzell, helen.winzell@liu.se

FÖRENINGSNYTT



Anna Fröding.

Foto: Peder Blom.

Årsmöte och föreläsning i Västerås

Måndagen den 11 februari hölls årsmöte i Svensk lärarföreningens lokalavdelning i Västerås i Rudbeckianska gymnasiets personalrum.

Kvällen inleddes med att författaren och psykologen Anna Fröding berättade om sina böcker. Den första boken *Djävlarerna* kom ut så tidigt som 1975 och är en ungdomsbok. Sedan blev det uppehåll i många år och Anna Fröding arbetade och studerade innan det blev dags med nästa bok. *En värld att vinna* kom ut 2015 och är den första i en trilogi. Den handlar om Karl Frisch som är född 1919 och uppväxt i ett fattigt arbetarhem i Berlin. Anna Fröding berättar trovärdigt och medryckande och vissa scener är mycket starka. Fångenskapen i koncentrationslägren finns beskrivna. Den andra boken i trilogin har titeln *Hopp och ruiner* och kom ut 2018. Den tredje boken är på gång och kommer ut inom en snar framtid.

Anna Fröding avtackades och årsmötet kunde inledas. Till ordförande omvaldes Elinor Loikas, kassör Alice Widlund, sekreterare Mariane Granquist-Balk och till ledamöter Öyvinn Björkas och Gunilla Zimmermann.

Kvällen avslutades med enkel förtäring.

Text & Foto: Alice Widlund

April, april...

– ett feelbad-inlägg ur verkliga livet

Katja Hvenmark-Nilsson

Bor: Stockholm.

Yrke: Gymnasielärare i svenska och engelska, och författare.

Läser just nu: *För dig ska musiken bara vara ett smycke* av Ellinor Skagegård.

Aktuell med: Feelgood/feelbad romanen *Manhattan Transfer*.



VARJE ÅR LYCKAS JAG FÖRTRÄNGA känslorna inför lurifax-dagen den första april. Så sent som 31 mars kan jag le åt när Sverige trodde att Öland flöt iväg, eller de multipla födelseannonserna där samme man figureerade som pappa efter en "galen helg", men dagen efter försvinner hjärnans skyddande filter av glömska lika skoningslöst som Askungens vagn vid tolvslaget.

"Svenskan är inställd", upplyste fem förvånade elever när jag kom spurtande för att hålla första lektionen.

"Någon med mig skämta aprillo", ropade jag i riktning mot toaletterna där de övriga 31 kunde tänkas gömma sig.

"Skolan messade", sa eleverna.

"Haha", sa jag tvärsäkert tills alla höll upp sina mobiler och visade ett utskick där en kollega via digital teknik lyckats med konststycket att ställa in MIN lektion i stället för sin egen.

"Men-nationella-provet-är-imorrrn", panikskrattade jag som en käck flygvärdinna i högturbulens och tvingade eleverna att skriva i sin klassgrupp på Snapchat att lektionen visst skulle bli av.

"De kommer inte för de tror det är ett aprilskämt", sa eleverna och jag kände hur glömskefiltret rämnade och livsglädjen sögs ur mig likt en Dementorsattack i Harry Potter medan jag fick mardrömsflashbacks till året när eleverna ställde om väggklockan, året de satte igång brandlarmet, och året någon tog med sig sprängfyllda vattenballonger in i klassrummet.

PÅ VÄG TILL NÄSTA LEKTION blev jag omringad av en allvarsam elevgrupp i korridoren.

"S är gravid, vi vet inte vad vi ska göra, hennes föräldrar kommer kasta ut henne", sa en lågt och jag bytte misstänksamhet mot omtanke, för hemlöshet och önskad tonårsgraviditet är knappast ämnen att skämta om.

"Vill du prata med skolskötterskan?" sa jag till S som ordlöst stirrade i marken.

"Kanske vår mentor?" sa en annan tyst.

"Fast han kommer säga det till hennes mamma", sa en tredje dystert.

"April april!" skrek S plötsligt och alla skrattade så de föll över varandra.

"APRILSKÄMT ÄR NÄR MAN drar nylonstrumpor över teven och tror det ska bli färg!" skrek jag och såg på Netflix-generationens miner att ingen fattade denna förhistoriska referens, men orkade inte förklara utan gick vidare med död i blicken för att hålla skämtsamt folk på avstånd.

"Var är alla?" sa två elever som släntrade in i klassrummet inför sista lektionspasset.

"Jag åt upp dem", sa jag med blicken fäst på dataskärmen, uppfattade i ögonvrån hur två allvarligt bleka ansikten smet mot dörren igen och insåg att jag brutit mot min regel att inte skämta ironiskt med ettorna. För första gången var trollformeln för dagens datum i min tjänst.

"Apri..." började jag.

"Det är inte särskilt roligt när alla luras i stället för att ta skolan seriöst", avbröt en av eleverna.

"Skönt att det är ett år till nästa", suckade den andra, och för att inte fördärva deras dag ytterligare gav jag dem bara ett sorgmodigt leende och knep käft om "Maj, maj måne".



2 0 4 2 3 1 2 7

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

Basläromedel i
svenska och sva
för åk 7-9



NATUR &
KULTUR

Från förmågor till bedömning

Varje arbetsområde i Kontakt är strukturerat utifrån en tydlig arbetsmodell som är förankrad i genrepedagogiken. Arbetsmodellen guidar eleven från vad som ska tränas, genom texter och övningar till slutuppgiften där allt knyts ihop. Läs mer och beställ ditt utvärderingsex på nok.se/kontakt



**Gratis
webbövningar!**
Öva extra på förförståelse,
hörförståelse, läsförståelse
och ordkunskap.