

Läsning!

Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.)

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2013
Svenskläraryserien 236



Svenskläraryöreningen

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

Vi arbetar för

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

Svenskläraryöreningen

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

Kontakta Svenskläraryöreningen!

c/o Boglind

Brödragatan 18

SE-412 74 Göteborg

www.svensklararforeningen.se

info@svensklararforeningen.se

Medlemsavgift är 250 kr per år

(120 kr för studerande).

Plusgiro 89 84-7,

Svenskläraryöreningen

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

Du behöver Svenskläraryöreningen – SLF behöver Dig!

Läsning!

Svenskläraryöreningens årsskrift 2013. Svenskläraryörieriesen 236

Redaktörer: Gustaf Skar och Michael Tengberg

Omslag: Melissa Rydquist

© Svenskläraryöreningen 2013. Distribution Natur & Kultur

Elanders 2013

ISBN 978-91-27-43552-0

Innehållsförteckning

Introduktion 5

RICHARD BEACH

Students Constructing Identities through
Responding to Literature and Engaging in Role-Play Activities 9

ULLA DAMBER

Läsning – en demokratifråga från förskolan till gymnasiet 21

ÅSA AF GEIJERSTAM & JENNY W. FOLKERYD

Fel men rätt på något sätt?
En analys av elevers nollsvar enligt PIRLS-provet 37

CAROLINE GRAESKE

”GY 2011-säkrad”?
– Förlag och författare om fiktionernas funktion i svenskämnet 56

MALIN GRANSTRÖM

Lässtrategier – hur läser vi kursplanen mellan raderna? 73

YVONNE HALLESSON & PIA ANDERSON

Läsutvecklande samtal på gymnasiet 86

ANNE HEITH

Mot en antirasistisk litteraturpedagogik för den mångkulturella skolan 104

BIRGITTA HERKNER

Nationella provet i svenska i årskurs 3 – håller det måttet? 121

MARI-ANN IGLAND

Kunsten å lese elevtekster 135

CATHARINA NYSTRÖM HÖÖG

”Det är kul att veta att man kan saker.”

Elever i årskurs 3 samtalar om läsning 153

DANIEL PETTERSSON

Om internationella kunskapsmätningar,

jämförande pedagogik och nationella resultat kulturer 169

MONICA ROSÉN

Datorer hemma får barn att läsa mindre

– om läsning och läsvanor bland barn och unga 188

METTE STEENBERG

Läsning som social teknologi 203

Svenskläraryrkeförbundet verksamhetsberättelse 219

Kära svensklärare och läsare!

Läsning är ett ämne med till synes permanent aktualitet inte bara inom skolans och skolforskningens värld utan även i den allmänna samhällsdebatten. Ofta tänker vi på skönlitterär läsning i bokform när vi talar allmänt om läsning, men både skolans och samhällets förståelse av läsningens betydelse måste förstås vara bredare än så och inrymma läsning av fler texttyper. Med utgångspunkt i detta behandlade 2009 års SLÅ både skönlitteratur och sakprosa utifrån frågor om varför, vad och hur elever skall läsa. Där diskuterades också den återkommande frågan om hur ovilliga elever skall stimuleras till läsning.

I SLÅ 2013 har vi breddat perspektivet på läsning ytterligare och de olika artiklarna i volymen behandlar läsningens plats och funktion i skolan med utgångspunkt i såväl empiriska studier som i teoretiskt och kritiskt grundade resonemang. De frågor som diskuteras för på så vis med sig både teoretiska och praktiska implikationer för lärare i klassrummet och för utbildningssystemet som helhet.

Precis som skrivande kan läsning kategoriseras på en mängd olika sätt. En god utgångspunkt för klassificering kan vara att ställa sig frågor som *vem* läser, *vad* läses och *i vilket syfte* läser olika individer. Redan i dessa frågor skymtar dock bredden av fenomenet, vilket samtidigt antyder att en enskild volym knappast kan omfatta mer än en liten del av de många olika perspektiv som kan anläggas på fenomenet läsning. Trots det erbjuder SLÅ 2013 en rad olika infallsvinklar på frågor som relaterar till läsning i ett utbildningsperspektiv. Här diskuteras bland annat skolans instrument för att mäta elevers ordavkodningsförmåga, läraren som läsare av elevtext, liksom vad det egentligen vill säga att göra en felaktig läsning.

Till årets SLÅ inkom en rad artikelförslag, varav flera som bygger på ej tidigare rapporterade resultat från empiriska studier. Därmed utgör föreliggande volym angelägen läsning för såväl blivande som redan verksamma svensklärare. I de avsnitt som följer nedan presenteras samtliga artiklar.

Richard Beach resonerar i sin artikel om hur elever ”skapar identiteter” genom att närma sig alternativa perspektiv, t.ex. de som erbjuds genom skönlitterära karaktärer. I artikeln presenteras teori och empiri relaterat till hur elevers egen erfarenhet är avgörande i identitetskonstruktion och hur olika typer av ”rollspel” kan utmana etablerade föreställningar om andra människor och om fenomenen.

Ulla Dambers artikel handlar om hur förskollärare och lärare kan bryta mönstret att socioekonomiska bakgrundsfaktorer kraftigt påverkar barns möjligheter till en framgångsrik läsutveckling. Mycket forskning, däribland Dambers egen, visar att inkluderande och stimulerande literacy-miljöer kan bidra till att ge alla barn, oavsett bakgrund, förutsättningar att utvecklas till fullgoda skriftspråkare. I artikeln exemplifieras betydelsen av lärares höga förväntningar utifrån Dambers studier av barns läsning och attityder till läsning och skola.

Åsa af Geijerstam och *Jenny W. Folkeryd* presenterar i sin artikel en studie av svenska elevers svar i PIRLS 2011. Fokus ligger på de svar som bedömts som felaktiga och huvudsyftet har varit att undersöka vad som karaktäriserar svaren hos de elever som misslyckas i testet och därmed vilka typer av läsning som konstrueras och premieras i testet. Detta har utgjort grund för analys av vad ”god läsförståelse” är i detta test.

Caroline Greaske har undersökt hur förläggare och författare arbetat med utgivningen av läroböcker för svenskundervisningen riktade till yrkes- respektive högskoleförberedande program efter den nya gymnasiereformen 2011. Resultaten visar bl.a. på vilka grunder läromedel värderas. Att det bedöms kunna fungera i klassrummet och att det kan sälja bra tycks vara viktigare än att läromedlet är forskningsförankrat. Resultaten visar också på skillnader i sättet att resonera om läromedel till yrkes- och högskoleförberedande program.

Malin Granström rapporterar från projektet ”Läsa mellan raderna” där lärare och forskare har läst och diskuterat forskning om lässtrategier och valt ut strategier, noveller och metoder som genomförts och reflekterats över. I artikeln argumenterar Granström för att den här sortens samarbete utgör en nödvändig form av kompetensutveckling för svensklärare, i synnerhet om den nya kurspla-

nen i ämnet ska kunna sättas i verket och bli något mer än bara en skrivbordsprodukt.

Yvonne Hallesson och *Pia Anderson* redovisar i sin artikel resultat från två avslutade undersökningar om textsamtal på gymnasiet. Utgångspunkt för artikeln är frågor om vad samtal om texter på gymnasiet kan bidra med, och vad de kan göra för elevers läsutveckling. Författarna beskriver hur samtal om texter kan se ut i undervisning i svenska, historia, samhällskunskap och svetsteknik på gymnasiet. De visar också hur texternas innehåll plockas upp och bearbetas i samtalen liksom vad i själva samtalen som kan stötta läsutvecklingen.

Anne Heith diskuterar i sin text förutsättningarna för en antirasistisk litteraturpedagogik för den mångkulturella skolan. Hon belyser hur föreställningar om svenskhet förhandlas och förvandlas genom litterära gestaltningar relaterade till minoriteters och migranters erfarenheter. Heith menar att en förutsättning för att en antirasistisk pedagogik för den mångkulturella skolan ska få genomslag är att den etniska majoriteten kritiskt förmår granska sin egen status och roll.

Birgitta Herkner rapporterar resultat från sin licentiatavhandling där hon provat i vad mån det nationella provet i svenska i årskurs tre kan identifiera elever som har ordavkodningsproblem. Resultaten visar att elever som uppvisade stora svårigheter på ordavkodningstestet klarade likväl gränsen för godkänt på nationella provet. Undersökningen visar även skillnader mellan pojkar och flickor, där de elever som uppvisar svårigheter på ordavkodningstestet alla är pojkar, medan ingen av flickorna uppvisade ordavkodningsproblem.

Ann-Marie Igländ fokuserar i sin text en typ av läsning, som vanligtvis brukar uppmärksammas i andra sammanhang, t.ex. i bedömningsforskning. Med begreppet pedagogisk hermeneutik teoretiserar Igländ lärares läsning av elevtexter. Bakom begreppet döljer sig en läsare som både tolkar text och utför pedagogiskt arbete samtidigt; läsning skall typiskt sett resultera i någon form av respons som bygger på insikt i undervisningsmål och i elevens förutsättningar och behov. Artikeln illustrerar också hur den goda elevtextläsningen kräver både praktisk och teoretisk expertis, något som den erfarna svenskläraren rimligen besitter.

Catharina Nyström Höög presenterar resultat från en undersökning om hur elever i årskurs tre upplever de texter som de möter i nationella provets läsförståelsedel och vilka paralleller de gör mellan sitt vardagliga läsande och det läsande som testas i provsituationen. Undersökningens fond utgörs av arbetet med det nationella provet och materialet består av gruppsamtal med barn i en tredjeklass där läsning och upplevelsen av läsning fått stort utrymme i undervisningen.

Daniel Pettersson redogör i sin artikel för uppkomsten och utvecklandet av de internationella kunskapsmätningar som kommit att spela en allt större roll även för de nationella utbildningssystemens utveckling. Artikeln handlar på så vis också om grundlag för läsning i jämförande syfte. Kunskap om kunskapsmätningar som PIRLS och PISA – vilka syften de tjäna och vilka utgångspunkter de använder – är avgörande för att vi skall kunna förstå den politiska och forskningsmässiga kraften i dess resultat.

Monica Roséns artikel anknyter till ovanstående bidrag i det att Rosén presenterar och diskuterar resultat från olika internationella läsundersökningar. Roséns fokuserar emellertid vad som kan tänkas förklara resultaten och då särskilt den negativa trenden. En hypotes som förs fram är att ökad tillgång till datorer i hemmet får barn och unga att läsa mindre, vilket har menlig inverkan på läsförmågan.

Mette Steenberg, som skrivit bokens sista artikel, berör även hon hur PISA hanterar fenomen som läsförmåga och motivation för läsning. I kontrast till PISA:s sätt att betrakta läsning som först och främst ett medel för att inhämta kunskaper diskuterar Steenberg det litterära läsandet som en social handling. I sin forskning har hon följt vuxna läsargrupper, som tillsammans läser och samtalar om skönlitteratur enligt en modell ("Get into Reading") utformad i Storbritannien. Steenberg visar hur den gemensamma läsningen öppnar för samtal också om mänskliga erfarenheter och därigenom producerar en betydelsefull social gemenskap.

Stockholm, augusti 2013
Gustaf Skar & Michael Tengberg

Students Constructing Identities through Responding to Literature and Engaging in Role-Play Activities

Richard Beach

In thinking about the value and purpose for teaching literature, one key purpose has to do with helping students reflect on their identity construction through fostering their response to literature. By identity construction, I mean helping students move beyond set, fixed notions of themselves to experiment with alternative ways of being and becoming by adopting different, alternative perspectives through responding to characters' own identity construction.

In sharing their discussion responses to literature, students construct their identities through use of speech acts of questioning, requesting, ridiculing, challenging, inviting, doubting, etc., to construct their classroom identities as class clown, jock, joker, non-participant, "behavior problem", facilitator, resistor, hip-hop expert, striver, tuned-out, etc. Students' peers and teachers then perceive students engaging in these actions, and construct students' identities for them, creating role expectations which students may or may not accept. If a student is perceived as someone who is consistently challenging others' ideas, then that student may attempt to live up to that role as their classroom identity.

One problem with these external judgments is that students may be perceived and positioned as autonomous, fixed identities based on the notion that identities are due to their own internal attitudes. Students may be perceived as "lacking motivation", as a "struggling reader," or a "low-ability writer". These categories reify the assumption that the student is perceived to be entirely responsible for his or her "own" actions and, given lack of "self"-motivation, unlikely to change.

However, rather than perceiving students' identities as autonomous, fixed entities, it is more useful to perceive students as adopting different, alternative identities in ways that resist these fixed, status-quo identities. In moving across different social worlds of peer group, family, team sports, classroom, community organization, or workplace as "figured worlds" (Holland et al., 1998), as well as adoption of alternative identities in online spaces (Beach, Thein & Parks, 2008), students are constructing alternative through *how* they are interacting with or relating to others in these worlds. As Calabrese Barton et al. (2013) note:

Within figured worlds, identity is made evident through what individuals say and do, how a student and their work is *recognized* and by whom, by the *resources* they access and activate to do so, and by how they *position* themselves in relations to others and to the object of the activity while taking particular *roles*... different figured worlds offer different positions for how people work to figure themselves (i.e. trying out new identities) and be figured (i.e. how contexts transform identities (p. 43).

In moving across these worlds, students experience different emotions associated with a sense of belonging or fitting in with certain groups or worlds as opposed to a sense of alienation or distance from these groups or worlds (Crosnoe, 2011). They perceive themselves as being more comfortable with certain groups or worlds based on the degree to which they are afforded certain status in or solidarity with these groups or worlds, status in or solidarity that influence their self-perceptions (Crosnoe, 2011). A student who is perceived to be a leader in her sports team assumes the practices associated with being a leader based on the culture of team sports.

Adopting a cultural perspective on identity construction

Adopting a cultural perspective means going beyond perceiving identities as autonomous entities to perceiving one's own and others' actions constituting identities as shaped by certain cultural norms or role expectations operating in a certain culture or "figured world" (Holland et al., 1998). For example, students may perceive their small town as itself a culture in which it is assumed that its citizens will keep tabs on each other to assist each other when the

need arises. Or, they may perceive different groups in their school as having different degrees of status within their school's culture – that the “burnout” students who resist the school's push for “high achievement” have low status, while the “good students” subscribe to the school's cultural norms have high status, differences that often reflect class-based cultural allegiances (Bergman, 2007).

However, as “fish in water”, students often have difficulty adopting a cultural perspective. Doing so requires that they step out of their familiar perspectives to perceive the meaning of certain actions as constituted by cultural norms. To help students learn to adopt a cultural perspective, students can engage in mini-ethnography projects in which they study the norms/conventions or role expectations they perceive operating in certain sites – institutions, organizations, workplaces, or school/community events. To do so, students are asked to adopt the role of an “outsider” visitor from Mars who is observing people's seemingly familiar actions as strange (Erickson, 2004). In studying a certain site, students take notes recording observations of specific behaviors as field notes, take photos/videos, interview people, and/or talk to persons as insider informants who are familiar with a site (Sunstein & Chiseri-Strater, 2011). For example, students may study the world of fanfiction.net, a site where users share their fanfiction to receive feedback from other users. In studying the norms and roles operating in this site as a subculture, students may note how users typically provide helpful feedback through positive as opposed to negative comments, actions consistent with the norm of being supportive, as well as adopting the roles of beginning, novice writers and experienced mentors providing their expertise about fanfiction writing (cf Olin-Scheller, 2010).

Applying Perceptions Of Identity Construction To Characters' Identity Construction

Students can then transfer their understanding of the processes of identity construction in lived-world contexts to interpreting characters' identity construction. In doing so, they are attempting to understand how characters are constructed within the social worlds or subcultures operating in literary texts. For example, in responding to the Sherman Alexie's (2007), *The Absolutely True Diary of a*

Part-Time Indian, students experience the main character, Arnold, a Native American adolescent, moving between two different worlds – his Native Americans reservation and former reservation high school, and his new largely Caucasian high school, where he plays on the basketball team. He is ridiculed by his peers in both worlds – by his Native American peers for playing for a White team and by his White peers for being a Native American. By adopting a cultural perspective, students interpret Arnold’s actions and beliefs as shaped by his participation in these two different cultural contexts of the Native American reservation and Caucasian high school, leading them to recognize how cultural norms/conventions shape Arnold’s identities.

In some cases, students may infer that characters are attempting to conform to cultural expectations in inauthentic ways that limit their development. For example, in responding to the novel, *Feed* (Anderson, 2012), which portrays adolescents who are continually receiving advertising messages in their brains, students could note how these messages create needs – to be “cool” or attractive, to define identities to conform in a consumer culture, identities dependent entirely on consumption. In her classroom, Joyce Chadwick (2012) has her students respond to characters such as Jay Gatsby in *The Great Gatsby* (Fitzgerald, 1999) as “derived identities” (p. 36) who are dependent on surface, popular culture notions of identities. Students examine how characters such as Gatsby’s alienation derives from his attempting to conform to a certain role expectations as someone who has only achieved the “American dream” based on surface display of wealth, reflecting an artificial sense of self dependent on how he assumes others will or should perceive him as successful.

To help students gain an awareness of how cultural differences shape their identities and their own responses, students can also share online discussion responses with students from different cultures. Students are then exposed to students voicing responses that reflect different cultural perspectives. Using platforms such as Pen-Pals, teachers can also arrange with teachers from schools in a different country to exchange responses to the same text. In an online asynchronous cross-cultural exchange on a Moodle platform, as part of the Pedagogy for Intercultural Critical Literacy Pedagogy Project

(PICCLE) organized by faculty from Pennsylvania State University and Jönköping University (<http://hypermedia.educ.psu.edu/k-12/pickle>), college students in the United States and Sweden responded to the same short story about a friendship between an American girl and a Swedish immigrant girl (Myers & Eberfors, 2010). Given differences in their cultural backgrounds, students formulated different interpretations of the characters' actions, leading them to compare their responses and how differences in their responses reflected cultural differences in their attitudes.

Applying an historical perspective in responding to literary texts

In responding to literature, students are also adopting an historical perspective by which they experience characters as “persons in history” (Holland & Lave, 2001) shaped by institutional or cultural norms/conventions as well as role expectations operating in certain historical periods. For example, in responding to *A Doll's House* (Ibsen, 1994), students experience how, in the beginning of the play, Nora, as a woman in the late 19th century, is positioned as the dutiful, dependent housewife. Students can then track how she challenges that positioning by resisting this historical role through challenging her domineering husband.

Or, in responding to Octavio Butler's (1979) time-travel novel, *Kindred*, students experience the main character, Dana, an African-American woman, moving between being a slave on the plantation in the 1820s and the world of Los Angeles in the 1970s. As she moves back and forth between these two worlds, she learns how her heritage of slavery has an influence on her current identity as a contemporary African American. In responding to the novel, one student, Mitch, noted that Dana brings her contemporary beliefs from the 1970s to judge characters of the 1820s:

Dana is a product of her environment in the future, but when she's taken back in time, people like her do not exist. Civil rights and feminist ideas were not heard of, so it would not be reasonable to expect people to understand why she “acts white” and “dresses like a man.” (Beach, Thein & Parks, 2008, p. 75).

Through applying these historical perspectives, students recognize how characters' identities are shaped by historical forces and perspectives, leading them to consider how living in their current historical period influences their own identities.

Engaging in Role-play Responses to Literature

In addition to simply responding to characters' perspectives as a means of exploring those characters' and their own identity construction, students can also engage in role-play activities in which they adopt the roles of different characters from a text, as well as additional roles, to address an issue or topic associated with a text. By doing so, they are experimenting with adopting certain cultural or historical perspectives shaping their characters' identities. For example, in conducting a role-play of the *A Doll's House*, students could address the issue associated with the adage: "women's place is in the home" by adopting different roles drawn from the play. In doing so, students draw on their interpretations of characters' beliefs and knowledge to constitute their own characters' role in terms of how that character perceives and responds to an issue or topic. A student adopting the role of Nora's husband, Torvald, would adopt a traditional 19th century belief regarding women's roles in society and voice his agreements with "women's place is in the home". Students adopting the roles of other characters in the play, as well as students assuming the roles of 21st century people, may then voice counter-arguments challenging Torvald's positions.

Use of online role-play responses

In addition to participating in face-to-face role-plays, students can conduct role-plays on a class blog or online asynchronous discussion site (Beach & Doerr-Stevens, 2009, 2011). For example, students in Elizabeth Boeser's classes at Jefferson High School, Bloomington, Minnesota, engaged in an online role-play about the issue of racism towards Native Americans portrayed in the novel, *Montana, 1948* (Watson, 1993) (for examples of student posts in these role-plays: <http://roleplaymascots.blogspot.com/http://mascotroleplay.blogspot.com>) (Doerr-Stevens, Beach, & Boeser, 2011). Given the

issue of racism towards Native Americans, students debated the issue of use of the “Fighting Sioux” mascot at the University of North Dakota, a mascot perceived to be racist by Native Americans living in North Dakota. Students assumed the roles of the University of North Dakota President, members of the Sioux tribe, characters from the novel, students on the UND hockey team, the owner of the Washington Redskins, etc. They responded to each other’s arguments, and then used this material to write essays about the novel regarding the novel’s portrayal of racism towards Native Americans. In doing so, students are reflecting on their beliefs and attitudes about racism related to their own identities.

Students can also conduct online role-plays in which they debate whether a book should be banned or censored. In another role-play in Elizabeth Boeser’s class, in reading *The Perks of Being a Wallflower* (Chbosky, 1999) portraying adolescents coping with issues of sexuality and drugs, students addressed a parent complaint about the book, leading the school librarian to elicit opinions about whether this book should be censored (for examples of student posts: <http://tinyurl.com/m7gtudb>) (Doerr-Stevens, Beach, & Boeser, 2011). And, in an online role-play related to reading of *The Adventures of Huckleberry Finn* (Twain, 1994), students in Elizabeth Barniskis’s (2012) class debated the issue at whether the book should be banned given the use of the “n-word” in the novel, an issue related to portrayals of race in the novel as well as students’ own racial identities in their school.

Elizabeth noted that the students generated a number of questions related to the issue of censorship:

Should parents have more of a say since their tax money goes to fund schools? Are teachers the experts in book selection? Should there be a committee of students, parents, and teachers that decide? Dan’s forum questioned why there is a need to spend time focusing on issues around race when there are numerous other social problems the book exposes. (p. 77)

She noted that from participating in the exchange, the students' final essays about the novel involved students in:

thinking more critically and more broadly after interacting with their peers on the Ning. Students returned to the Ning when writing their essays to collect arguments and review their own perspectives... While I have students who openly claim racism no longer exists or isn't an issue worth spending time on anymore, I saw how significant it is to many of my students and how race and issues around it are part of their lives every day. (p. 78)

Students engaged in another role-play in Elizabeth Boeser's class, after reading *Little Brother* (Doctorow, 2008) (free download: <http://craphound.com/littlebrother/download>), which portrays attempts by a young computer hacker, Charlie, to thwart attempts by the government to monitor citizen's lives. Students debated the issue of their own school's Internet policies on access to blocked sites perceived to be problematic (Beach & Doerr-Stevens, 2009, 2011). In the role-play, students adopted the roles of students, teachers, administrators, coaches, lawyers, parents, technology support staff etc., who voiced pro-con stances as to whether sites should be blocked.

To do so, they created their own fictional profiles with descriptions of themselves and their stances, a process similar to creating Facebook profiles. Creating these profiles helped students adopt an ethos essential for convincing their audiences that they are believable, authoritative writers who can make valid arguments of their positions. (Teachers have also used Facebook to have students create profile pages for characters to help students share their interpretations of characters' identities. For example, Rick Filipkowski developed a unit in which students created Facebook profile pages for characters in *To Kill a Mockingbird*: <http://tinyurl.com/yf7nwk9> that required them to acquire information from the text about characters' interests, relationships with other characters, beliefs, and goals.)

Then, over several weeks, they posted their arguments on an asynchronous forum on a Ning platform, and responded to each other's posts. (For a video description of the use of a Ning platform by Jenny Johns to teach *To Kill a Mockingbird*: <http://tinyurl.com/kjyy8zb>).

To formulate their positions consistent with their roles, students adopted or “double-voiced” (Bakhtin, 1981) certain discourses as ways of knowing and thinking constituting legal, administrative, psychological, technological, and pedagogical roles constituting identities (Gee, 2005). For example, a student adopting the role of a school administrator adopted a discourse of “control” and “protectionism” to posit the need to block access to problematic websites given the potential dangers of online predators and lack of privacy.

From this experience, students learned to perceive how their identities are constructed according to adoption of certain discourses constituting particular ways of knowing and thinking. And, they became more aware of alternative perspectives shaping their roles’ perspectives and identities. For example, one student described her role as someone who resists authority:

I am by no means the most popular student in our school (nor would I want to be), but people know me. They see my short, pink and black spiky hair bobbing down the hall and they know trouble is coming at them if they get in my way. I don’t take anything laying down. That’s why I can’t let the Internet stalking by our administration continue any longer. (p. 36)

However, through participating in the role-play and interacting with the administrator roles, she became more aware of issues of privacy associated with the need to block sites:

As I continued to write as Judith and research the topic more carefully, I came to see how a person could come to feel so strongly about privacy in the academic setting. (p. 36).

After the role-play, drawing on material from the role-play, students wrote persuasive essays from their own perspectives. They then developed a set of proposals for revising the school’s Internet policies in preparation for a meeting with the school administration. The administrators then, having heard the students’ arguments on the need to revise the policies, changed the school’s policies based on the students’ input.

In addition to using class blogs or online forum discussions, teachers can employ virtual reality sites or games (<http://tinyurl>).

com/k6bt35m) in which students assume avatar roles in virtual world. One such virtual site is the Literary Worlds site housed at the University of Western Michigan (<http://brn227.brown.wmich.edu/literaryworlds/index.html>). On this site, students enter into virtual worlds based on texts such as *Brave New World*, *Of Mice and Men*, *The Great Gatsby*, and *1984*. They then assume the roles of characters coping with the issues or dilemmas portrayed in these texts and then share their chat responses with their peers assuming the roles of characters. For example, in participating in the *Things Fall Apart* (Achebe, 2009) world, students enter into the late 19th century in Nigeria, Africa under British colonialist rule and assume the roles of Igbo villagers, British missionaries, and colonial administrators. They then engage in dialogue about issues portrayed in the novel, as well as issues introduced by a teacher.

The Benefits of Sharing Online Responses to Texts

Through sharing online responses in role-play activities or discussions, students are adopting alternative perspectives associated with their characters' or roles' perspectives. This perspective-taking requires them to experiment with different ways of knowing and thinking constituting their identities. And, in constructing their virtual roles, students are learning how to construct an ethos to effectively formulate argumentative claims to achieve their rhetorical goals of persuading others of the validity of their claims. In adopting the role of a sports fan objecting to the use of Native American mascots for sports teams, a student is learning how to create a persona or identity in ways that leads others to perceive her as a credible, believable spokesperson for her cause.

One advantage of engaging in these online spaces is that students feel free to experiment with adopting these different identities without concern for lived-world consequences. This points to the importance of teachers creating these online spaces by specifying what constitute appropriate practices on a site so that students feel safe to take certain risks. Ideally, from participating in these virtual experiences, students may then transfer their experimentation to constructing alternative identities in their own lived-worlds. A stu-

dent who adopts the role of someone who challenged their virtual school's administration in their online role play and who then experienced success in having their actual school administrator change their policies given their successful argument may then develop an enhanced sense of agency as a successful change-agent.

References

- Achebe, C. (2009). *Things Fall Apart*. New York: Norton.
- Alexie, S. (2009). *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian*. Little, Brown and Company. New York, NY.
- Anderson, M. T. (2012). *Feed*. New York: Candlewick.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Barniskis, E. (2012). Huck or Chuck: using online role-play and Ning to negotiate race in the high school English Classroom. *Minnesota English Journal*, 46. Retrieved from <http://www.mcte.org/journal/mejarchives.html>
- Beach, R. & Doerr-Stevens, C. (2009). Learning argument practices through online role-play: Toward a rhetoric of significance and transformation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(6), 460–68.
- Beach, R., & Doerr-Stevens, C. (2011). Using social networking for online role-plays to develop students' argumentative strategies. *Journal of Educational Computing Research*, 45(2), 165–181.
- Beach, R., Haertling-Thein, A., & Parks, D. (2008). *High school students' competing social worlds: Negotiating identities and allegiance in response to multicultural literature*. New York: Routledge.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Diss. Lund : Lunds universitet, Malmö.
- Butler, O. (1979). *Kindred*. Boston: Beacon Press.
- Calabrese Barton, A., Kang, H., Tan, E., O'Neill, T. B., Bautista-Green, J., & Brecklin, C. (2013). Crafting a future in science: Tracing middle school girls identity work over time and space. *American Educational Research Journal*, 50(1), 37–57.
- Chadwick, J. A. (2012). Making characters come alive: Using characters for identification and engagement. *English Journal*, 102(1), 34–39.
- Chbosky, S. (1999). *The perks of being a wallflower*. London: Simon & Schuster UK Ltd.
- Crosnoe, R. (2011). *Fitting in, standing out: Navigating the social challenges of high school to get an education*. New York: Cambridge University Press.

- Doctorow, C. (2008). *Little brother*. New York: Tor Teen.
- Doerr-Stevens, C., Beach, R., & Boeser, E. (2011). Using online role-play to promote collaborative argument and collective action. *English Journal* 100(5), 33–39.
- Fitzgerald, F. S. (1999). *The great Gatsby*. New York: Scribner.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis*. New York: Routledge.
- Lee, H. (1988). *To kill a mockingbird*. New York: Warner.
- Erickson, F. (2004). *Talk and social action*. New York: Polity Press.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holland, D., & Lave, J. (red.). *History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identity*. Santa Fe, NM: School of American Research.
- Ibsen, H. (1994). *A doll's house*. London: Nick Hern Books.
- Myers, J., & Eberfors, F. (2010). Globalizing English through intercultural critical literacy. *English Education*, 42 (2), 148–170.
- Olin-Scheller, C. (2010). Litterära prosumenter. In H. Blomqvist, J. Ingvarsson & M. Ullström (Eds.). *Replikens platser: En Dagbok. Festskrift till Dag Nordmark*. Karlstad: Karlstad University Press, pp. 151–165.
- Sunstein, B. S., & Chiseri-Strater, E. (2011). *FieldWorking: Reading and writing research*, 4 uppl. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Watson, L. (1995). *Montana, 1948*. New York: Washington Square Press.
- Twain, M. (1994). *The adventures of Huckleberry Finn*. New York: Dover.

Richard Beach

is Professor Emeritus of English Education at the University of Minnesota and President of the Literacy Research Association. He is co-author of *Using iPad and iPhone Apps for Learning with Literacy Across the Curriculum* (<http://usingipads.pbworks.com>), *Using Literacy Tools in the Classroom: Teaching through Critical Inquiry, Grades 5–12* (<http://literacytooluses.pbworks.com>), *Teaching Literature to Adolescents*, 2nd ed. (<http://www.teachingliterature.pbworks.org>), and *Teaching Writing Using Blogs, Wikis, and Other Digital Tools* (<http://digitalwriting.pbworks.com>).

Läsning

– en demokratifråga från förskolan till gymnasiet

Ulla Damber

Dagens skola är inte jämlik. Kanske har den aldrig varit det. Dagens problem är att skillnaderna mellan olika skolor har ökat under en rad år (Skolverket, 2009, 2010). Socioekonomiska bakgrundsfaktorer har fått allt större genomslagskraft. Att socioekonomiska faktorer är länkade till elevers skolprestationer är inget nytt fenomen. Internationella studier ger belägg för att kopplingen mellan bostadsområde, läs- och skrivmönster i hemmet och barns skolresultat funnits under lång tid (Coleman m.fl., 1966; Fredrickson & Petrides, 2008; Skolverket, 2009). Just läsning och läsförståelse har en avgörande betydelse för hur elever kommer att klara av skolans verksamhet, som till stora delar bygger på förmåga att läsa och ta till sig texters innehåll, liksom att själv i skrift verbalisera tolkningar och slutsatser av texters innehåll. Ofta framförs läsförståelse som en de mest betydelsefulla prediktorerna för skolframgång (Lundberg, 2006)

Den här texten handlar om läsning och hur läsandet är avgörande för skolans demokratiuppdrag, varför några inledande ord om olika synsätt på vad läsning är ter sig befogat. Svenska folket har varit läskunnigt i hundratals år. Dagens krav på retorisk flexibilitet är emellertid betydligt högre än de var på 1700- eller 1800-talet, då läsningen för många snarare handlade om att klara av husförhören (Lindö, 2005). Överföringsmetaforen räcker inte längre för att beskriva syftet med läsning, eftersom läsning idag lika mycket handlar om att kritiskt ta ställning till budskap som att memorera författarens text. Dagens krav på retorisk flexibilitet är betydligt högre och utvecklad läs- och skrivförmåga är avgörande kompetenser för att kunna delta i det demokratiska samtalet. Den övergripande frågan som ställs i denna text handlar om hur läsning och läsförmåga kan göras till verktyg i demokratins tjänst.

Olika perspektiv på läsning

Handlar då läsningen enbart om kognitiva processer som kan betraktas med en hjärnforskarens ögon (Gough & Tunmer, 1986)? De tekniska aspekterna av läsprocessen är förvisso *en* helt avgörande aspekt av läsning, men att bli läskunnig handlar också om att bli delaktig i sociala praktiker där bruket av skrift är en gemensam angelägenhet. I skolans värld kommer deltagarnas tidigare erfarenheter av världen, deras attityder liksom den omgivande kulturen och samhället bidra till förhandlingarna om mening som sker i klassrummet. Enligt detta synsätt på läsning öppnas för olika konstruktioner av mening, vilka kan brytas mot varandra (Street, 1995). Uppenbarligen måste läsning kunna betraktas ur olika synvinklar utan att det föreligger en konflikt mellan de olika perspektiven. Varje lärare måste förhålla sig till såväl biologiska, kognitiva som miljömässiga förutsättningar som varje barn har. På samma gång ska varje barn erbjudas aktivt deltagande i den läsargemenskap som bildas inom klassrummets väggar. En modell konstruerad av de australiensiska läsforskarna Freebody och Luke (2003) möjliggör skärskådande av läsning oavsett vilka vetenskapsteoretiska glasögon betraktaren väljer att ta på sig, den sociokulturellt orienterade läsforskarens eller den kognitionsteoretiskt inriktade. Modellen, vilken beskrivs nedan, belyser de kompetenser som enligt Freebody och Luke krävs för att bli en fullgod skrift- och textbrukare.

Dagens barn och ungdomar måste kunna hantera det omgivande samhällets krav på retorisk flexibilitet (se Ravid & Tolchinsky, 2002). De måste lära sig att anpassa sitt språk och sitt skriftbruk till allehanda situationer och mottagare, likväl som de måste kunna ta till sig olika slags texter på både engelska, svenska och andra främmande språk. Bland de kompetenser en läsare måste utveckla ingår självklart konsten att *avkoda*. Barnen måste knäcka den alfabetiska koden som möjliggör kombinationer av ljud och bokstavstecken så att ord som symboliserar mening träder fram ur bokstavsräckorna. Men det stannar inte där, enligt Freebody och Luke. Eleverna måste också besitta tillräcklig omvärldskunskap samt ha kunskap om texter och deras struktur för att kunna gå in i texten och *delta* i texten. En genuin delaktighet som ger insikter vilka även kan vändas

mot textens budskap i *kritiskt ifrågasättande*. Läsaren måste också bli kapabel som textanvändare och förstå hur text används i olika syften. Detta är en kompetens som idag även omfattar användandet av olika kommunikationsverktyg som ibland kan få oss medelålders skriftbrukare att svettas, när vi i olika syften förväntas kommunicera med mobiltelefoner, datorer, bildkonferenser etc.

Vi vet att gången från den pre-alfabetiska fasen, där barnet kan identifiera enstaka bokstäver, ofta i början av ord, till flytande avkodning kan betraktas ske stegvis (Ehri, 2005). Betraktar vi istället läsinläringen med Freebody och Lukes (2003) ögon och ser till utvecklingen av barnets kompetens som avkodare, textanvändare, textdeltagare och kritisk textgranskare kan utvecklingen av de olika resurserna ses som parallell. En ståndpunkt som får konsekvenser för pedagogers och lärares syn på barn litteracitetsutveckling, eftersom pedagogerna redan i förskolan bör betrakta samtliga de resurser barnen förväntas utveckla.

En fråga som infinner sig är om alla barn verkligen ges möjligheter att utvecklas i de olika läsrollerna redan från de första tultande stegen i utbildningssystemet? De inledningsvis beskrivna statistiska tendenserna efterlämnar en olustig känsla av determinism. Emellertid är statistiska mönster en sak och enskilda elever och klasser är en annan sak. Det gäller att söka sprickorna i muren när vi söker efter ingångar till förändring. Förskolelärare och lärare *kan* ändra de mönster som karaktäriseras av stark korrelation mellan läsmönster i hemmet och läsprestation.

Social bakgrund och språkstimulerande miljöer

En oerhört viktig insikt, när vi talar om svenska barns förutsättningar för litteracitetslärande, infinner sig när vi exempelvis jämför svenska förskolebarn med australiensiska och amerikanska förskolebarn. Jämförande statistik ger vid handen att de svenska barnen står sig mycket väl i jämförelse med de båda andra länderna när det gäller förmågor som predicerar senare läsning (Samuelsson, Byrne, Quain, Wadsworth, Corley, Defries, m.fl., 2005). Skillnaderna mellan olika grupper av barn kan hänföras till fenomen som exempelvis bostadssegregation och sociala klyftor och frågan om jämlika

uppväxtvillkor ligger kanske huvudsakligen på politikernas bord att ta sig an (Bunar, 2001). Däremot kan vi konstatera att barn trots sina olika förutsättningar kan utvecklas till mycket goda läsare. Inte minst lärares och förskollärares insatser kan göra skillnad, vilket leder över till relationen mellan socioekonomisk bakgrund och språkstimulerande miljöer. En förklaring till att de svenska barnen, i jämförelse med de australiensiska och amerikanska barnen i studien ovan, ligger långt framme i utvecklingen av den språkliga medvetenheten, är den språkstimulerande verksamhet som äger rum i förskolan och föreskoleklassen. I Sverige deltar en majoritet av barnen i förskolans verksamhet, i jämförelse med exempelvis USA där endast en mindre del av barnen går i förskolor (ibid.). Den språkliga medvetenhet barnen bygger upp är en viktig faktor när barnen börjar utforska den alfabetiska koden. Bokstäver och ljud kombineras till ord och så småningom kan barnet ta sina första steg som läsare. Emellertid kommer attityder och känslor förknippade med läsupplevelser att påverka den fortsatta läsutvecklingen. Därför blir pedagogens förmåga att väcka barnens intresse före utmaningar, kunskaper och upplevelser som dväljs mellan raderna synnerligen viktig.

Vi kan emellertid inte bortse ifrån att storskaliga statistiska studier indikerar tydliga samband mellan exempelvis annat modersmål än svenska och låga resultat i läsförståelse (OECD, 2011). I mitt eget avhandlingsarbete konstaterade jag själv sådana samband när jag ställde samman statistik över läsförmågan i Stockholms 1092 årskurs 3-klasser (Damber, 2010). Eleverna gjorde ett läsförståelsetest bestående av sex texter, representerande olika texttyper som berättande text, faktatext och dokument (en karta, ett vykort och ett schema) (se Elley, 1992). Lärarenkäter samlade data om yrkeserfarenhet, utbildning, samt lärares uppfattningar om faktorer relaterade till läspraktiken. Lärarna fick ange antal elever med läs- och skrivsvårigheter, antal elever med andraspråksbakgrund, karaktäristika och målsättningar för undervisningen, tillämpad metod för läsinläring, tillgång till bibliotek, specialläraresurser, föräldrakontakter m.m. Elevenkäter samlade bakgrundsinformation, information om textaktiviteter, textmiljö i hemmet, biblioteksvanor, självskattning av läsförmågan samt elevens uppfattningar om skol- och

klassrumsmiljön. Jag jämförde de cirka hundratalet klasser som presterade bäst i läsförståelse med de som presterade sämst. Den sämst presterande gruppen karaktäriserades av 47 % elever med utländsk bakgrund, fler obemedlade föräldrar, färre böcker i hemmet m.m. Emellertid visade det sig att det bland de 1092 klasserna som ingick i undersökningen fanns avvikande mönster, även om de inte var så framträdande att de blev synliga som tendenser i det totala statistiska materialet. Vid närmare skärskådande gick det med andra ord att identifiera klasser i stigmatiserade, flerspråkiga bostadsområden med låga utbildningsnivåer som presterade betydligt bättre än andra klasser från helsvenska bostadsområden när det gällde läsförståelseresultat. Här fanns med andra ord sprickor i muren. Trots att inga större skillnader visade sig mellan de högpresterande och de lågpresterande klasserna när lärarenkäterna granskades, efter att hänsyn hade tagits till skillnader i socioekonomiska bakgrundsfaktorer, så framstod en tydlig skillnad mellan de båda grupperna. De högpresterande klasserna hade undervisats av lärare med betydligt längre undervisningstid i bagaget. Frågan manifesterade sig om de olika klassrumspraktikerna verkligen var så likartade som enkätundersökningen indikerade.

Vad vet lärare?

Jag växlade datainsamlingsmetod i mitt avhandlingsarbete och övergav den storskaliga statistiken. Istället för resultaten från enkätstudier ville jag lyssna till de lärare som stod vid rodret i de klasser som visade resultat i läsförståelse som indikerade att barnen presterade på högre nivåer än man kunde förvänta sig utifrån bostadsområdets socioekonomiska status. Forskare vet en hel del om lärare, men en viktig fråga att ställa är också vad lärare egentligen vet (Lindqvist, 2010). Utifrån lärares narrativer tog en bild form, en bild av klassrum där skriftspråkandet stod i centrum. En beskrivning växte fram av åtta klasser med elever som hade fått mycket goda resultat på läsförståelsetestet, i ett av Stockholms förortsområden, karaktäriserat av låga inkomster, låga utbildningsnivåer och flerspråkighet (Damber, 2010).

Vad karaktäriserade då dessa klassrumsmiljöer som betvingade den annars dystra statistiken? Jo, detta var klassrum där läsning, skrivning och åter läsning ständigt ingick i lärandet. Med andra ord fanns ett uttalat fokus på litteracitet som inte vattnades ur eller löstes upp i ett frenetiskt ”görande” av olika uppgifter utan ett explicit syfte (jfr Cummins, 2000). Nära kopplingar till biblioteket möjliggjorde att ny relevant litteratur strömmade in i klassrumsbiblioteket. Och barnen tyckte att det var kul. Läsning var en högt värderad aktivitet, men det roligaste var kanske att individuella delmål sattes upp, eftersom språknivån i klasserna var synnerligen varierande, allt ifrån relativt nyanlända barn som ännu inte bemästrade språket till barn som talade svenska flytande. Inga standardiserade tester användes. Istället tillämpades dynamisk utvärdering inom ramen för det dagliga arbetet, lärare som lyssnade, läste och kommenterade elevernas lärande i syfte att föra elevernas språk- läs- och skrivutveckling framåt. ”Läxhjälp” gavs i klassrummet, eftersom föräldrar som inte talar svenska knappast kan hjälpa till med stavning, grammatiska konstruktioner eller ordval. Lärarna utgick från den punkt eleven befann sig på, utan att ställa elevernas förmågor mot varandra, vilket medförde att alla barn fick möjlighet att lyckas oavsett vilken språklig nivå de befann sig på. Men läsaktiviteterna inskränkte sig inte till att enbart fokusera avkodning, Eleverna gavs möjlighet att få utveckla samtliga kompensatorer som av Freebody och Luke (2003) förs fram som komponenter av skriftspråkandet. Meningsskapande samtal färgade klassrumslivet. Inga förkunskaper togs för givna. Både lärare och barn samarbetade för att lära. Av stor vikt var samarbetet med föräldrarna där ömsesidig respekt färgade relationerna mellan föräldrar och lärare. Lärarna ställde höga krav och hade höga förväntningar på barnens kapacitet, krav som var möjliga att ställa eftersom barnen fick det stöd de behövde i skolan. Tydlighet i lärares tal och handlingar gjorde förväntningarna explicita. Bilder, visualiseringar, läraren som rollmodell och inslag av upprepning gjorde de dolda koderna synliga. Framför allt vägrade dessa lärare att anamma ett bristsynsätt, som många studier vittnar om i flerspråkiga lägstatusmiljöer (Bunar, 2010; Parzyk, 1999). Lärarna hade tilltro till sina elevers förmåga att lära. Det handlade med andra ord oerhört

mycket om lärarnas förhållningssätt och deras föreställningar om vad barnen kunde klara av. Vi landar i hur lärares förväntningar påverkar barns uppfattning av sin egen kapacitet.

Om lärares förväntningar

Påverkar då lärares förväntningar alltid elevernas lärande i positiv riktning? Jag kommer ihåg en lärarstudent som hade vissa dyslektiska problem. Hon hade haft svårt att knäcka koden och läsningen på lågstadiet tog tid. Vid ett läromedelsseminarium föll hon plötsligt i gråt. Det förhatliga nivågrupperade läromedlet och boken med det gula omslaget som visade för världen att *här* satt det en dålig läsare fick minnena av tre års tragglande med gula bokens förenklade texter att framstå med tydlighet. Minnena av skammen att inte kunna läsa överväldigade henne. Minnena av att sitta där i klassrummet med den ”gula skylten” som signalerade dålig läsare. Lärares förväntningar kan emellertid ges uttryck för också på andra sätt än genom fysiskt särskiljande eller nivåindelade läromedel.

Jag minns min tid som gymnasielärare i svenska, en tid när man fick sin tjänstefördelning i facket vid höstterminens början. Den stora frågan var givetvis vilka klasser hade man blivit tilldelad kommande läsår. Naturvetarprogrammet? Fordonsprogrammet? Samhällsvetarprogrammet eller Barn och fritid? Djupa suckar och små glada utrop ackompanjerade läsningen av de olika tjänstefördelningarna när vi satt där i lärarrummet. Jag tror inte att jag ytterligare behöver kommentera vilka klasser som kunde kopplas till suckarna och missnöjesrynkorna. Att lärares låga förväntningar ofta fungerar som självuppfyllande profetior har studier visat på sedan många år tillbaka (Rosenthal, 1968/1992). Antagligen har de flesta av oss någon gång hemfallit åt den här typen av bristsynsätt, där vi lättvindigt klumpar ihop elever och kategoriserar dem som mindre fähiga, utan att vi beaktar individernas styrkor.

En av oss svensklärare intog emellertid en annan hållning. Denne äldre latin- och svensklärare var övertygad om att ungdomar besatt förmågor som kunde förvåna, bara de gavs chansen att få visa dem. Han undervisade industripojkar. Kan industripojkar läsa Ibsen och Strindberg? Trots att pojkar inte var vana läsare

flöt läsningen på med stöd i form av filmsekvenser och högläsning. Det som gjorde skillnad var den här lärarens förväntningar. Han var övertygad om att pojkarna med intelligens och allvar kunde göra analyser av de klassiska verken. Han föredrog industripojknas analyser framför de mer skolkodskunniga teoretiska programmets elever som gärna försökte räkna ut vad det var läraren ville att de skulle säga eller skriva. Med industripojknarna kunde han istället gå i uppriktig dialog där de delade med sig av sina egna erfarenheter och insikter, utan att anpassa sina inlägg till antagna förväntningar. När denne lärare efter sin pensionsdag önskade få behålla klassen med industripojkar tills de lämnade gymnasiet fick han beskedet av skolledningen att detta tyvärr inte var möjligt. På eget initiativ författade hans elever ett brev där de förklarade att de ville ha kvar sin lärare. Alla pojkar i klassen hade skrivit under. Den lärarkunskap, som utmärkte lågstadielärarna ovan har allt gemensamt med industrielevernas svensklärare, i så måtto att den utmärktes av fokus på elevers förmåga och kompetens. Inte på vad eleverna *inte* kunde.

Den kanadensiske läs- och andraspråksforskaren Jim Cummins har studerat konsekvenserna av lärares misstroende för, framför allt, andraspråkslevers kognitiva kapacitet. Cummins (2007) betonar behovet av meningsfullhet och ett meningsfullt sammanhang som stöttar såväl språkutveckling som kunskapsutveckling. Vardagsspråket utvecklas i hemmet och andra informella interaktionssituationer där barn möter varandra och vuxna. Hur denna språkutveckling kommer att gestalta sig är i mycket beroende av hemmets språkbruk och litteracitetsmönster (Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal & Young, 2008) något även Bernstein (2000) har beskrivit i en brittisk kontext, då refererat till som ”den utvidgade koden”. Bernstein fann att medelklassens barn tillägnade sig mycket av skolspråket redan i hemmet och sålunda anlände till skolan betydligt bättre preparerade för att klara skolans krav. Förutsättningarna för att klara mötet med skolans språkbruk och kultur ser med andra ord mycket olika ut för olika barn. Cummins pratar om skolans språkbruk i termer av ”Cognitive Academic Language Proficiency”, ett språkbruk där vardagsspråkets ordförråd och grammatik inte räcker till för det domänspecifika ordförråd och de skriftliga normer som gäller när

exempelvis en skoluppsats ska författas eller en laborationsrapport ska skrivas. Språket används i skolan inte enbart som ett kommunikationsverktyg, utan också som ett verktyg för lärandet. Vi talar här om ett mer abstrakt språk med betydligt större inslag av lågfrekvent vokabulär och mer komplex grammatik som i slutändan ska kunna användas också när kommunikativa situationer inte kan ge ledtrådar till förståelsen, som vid genomförandet av tester och examinationer där förståelse på ett abstrakt plan fordras. De elever som är i behov av förstärkning av sin språkliga bas, är helt beroende av förskolans och skolans insatser i syfte att utveckla inte bara den vardagsspråkliga kompetensen, utan framför allt den skolspråkliga kompetensen om de inte ska hamna på undantag i sin akademiska utveckling.

Att lära sig skolspråket utan att ge avkall på läsglädje

Står det då på alla lärares agenda att skola in barn och ungdomar i skolans språkbruk? Eller sorterar lärare eleverna efter det språk de tar med sig till skolan? De tunga suckarna i personalrummet vid läsningen av tjänstefördelningarna kan ju tolkas i den sistnämnda riktningen. I USA där skolsystemet i hög grad lider av polarisering har Cummins (2007) påpekat hur färdighetsfokuserande insatser tvärt emot förhoppningarna inte lett till de framsteg bland de lågpresterande elever från textfattiga miljöer där sådana insatser främst bedömts som nödvändiga för att höja läsnivåerna. Cummins beskriver fall där ett förstärkt fokus på avkodningsfärdigheter fått fokus på meningsskapande att förskjutas två år framåt i tiden för att istället prioritera texter av typen ”Katten satt på mattan. Katten är fet. Var är katten?” En nedstämd lärare i första årskursen i ett låginkomstområde kommenterar den påtvingade inriktningen på avkodningsfärdigheter på följande sätt:

I didn't study all these years... to turn black babies into mindless little robots, denied the normal breadth of learning, all the arts and sciences, all the joy in reading literacy classics, all the spontaneity and power to ask interesting questions, that kids are getting in the middle-class white system (Cummins, 2007, s. 567)

I bostadsområdena med högre prestationsnivåer i läsning kunde lektionsutrymmet istället ägnas åt friare aktiviteter som byggde på barnens intressen och där meningsskapandet inte sattes på undantag. Enligt en uppsjö av studier intar läsandet en central position när det gäller att tillägna sig skolspråket och utvidga ordförrådet. Det är främst i skriften barn och ungdomar möter lågfrekventa ord och komplexa meningsstrukturer (Corson, 1997; Landauer, 1998; Stanovich, 2000; Vaessen & Blomert, 2010). Således intar lust och engagemang en odiskutabel roll för läsutvecklingen, eftersom engagemang kan predicera fortsatt läsutveckling bättre än socioekonomisk bakgrund (OECD, 2004). Det går med andra ord att räkna med läsengagemang både som orsak till och följd av avancerad läs-kompetens (ibid.). Det var detta svenskläraren som lät industripojkarna läsa klassiker förstod, att genuint intresse för uppgiften kan få elever att ge sig i kast med språkligt krävande uppgifter även om standardiserade tester må indikera att eleven ligger på en låg läsförståelsenivå (se Cummins, 2007). Den fråga man som lärare måste ställa sig är om den uppgift eleverna fått verkligen stimulerar till äkta intresse. Lust och äkta engagemang var också två av de nyckelord som emanerade ur analysen av de ovan beskrivna lågstadielärarnas verksamhet (Damber, 2010). I båda fallen utgjorde skönlitteraturen det nav kring vilket lärandet cirklade.

Emellertid räcker inte den tysta läsningen om språkfärdighet och ordförråd ska påverkas, eftersom det är i samtal och interaktion som lärandet sker, oavsett vilken åldersgrupp barnen tillhör (Benckert, 2000; Pressley, Duke & Boling, 2004; Reichenberg, 2008). Tala, läsa, lyssna och skriva är inte nyckelbegrepp i läroplanen av en slump.

Hur lärare kan hjälpa och stjälp

Som lärare vinner vi emellertid inga segrar om vi oreflekterat välviligt utgår ifrån att alla barn startar på samma punkt. Idén om barnet som det oskrivna bladet som fylls med kunskap har lite att göra med hur lärande sker i klassrummet. Inget barn kommer till skolan som ett oskrivet blad. En mycket viktig del av lärarkompetensen ligger, enligt mitt synsätt, i att lära känna elevernas förkunskaper

och kompetenser. Hur förödande följderna kan bli av förväxling av bristande språkförförmåga med bristande kognitiv kapacitet, eller för den delen specifika läs- och skrivproblem beskriver Hedman (2009) i sin avhandling. Felbedömningarna får problematiska konsekvenser för eleverna. Andraspråkselever som ännu inte har utvecklat sin språkförmåga behandlas som dyslektiker och kan hamna i en specialundervisningskarriär, fast varken kognitiva problem eller läs- och skrivproblem föreligger. Dyslektiker kan, å andra sidan, lämnas utan adekvat stöd om läraren utgår ifrån att läsningen kommer att rätta till sig när eleven lärt sig bättre svenska (ibid.) När det gäller dyslexi och andraspråksbarn har bristen på testmaterial på modersmål länge inneburit ett problem som förhoppningsvis kommer att vara åtgärdat i framtiden. Barn med specifika läs- och skrivproblem, oavsett modersmål, uppvisar större likheter med varandra än barn med samma modersmål, med eller utan specifika läs- och skrivproblem. Dessa elever delar också behovet av riktat stöd, för att kunna utvecklas som läsare.

Barns förförståelse utgör en tillika avgörande faktor för hur förutsättningarna för barnets meningsskapande kommer att se ut. Vid ett nedslag i praktiken uttalade en lågstadielärare i färd med att läsa högt följande goda råd till en pojke som varit sjuk: ”Nu är det bäst att du lyssnar ordentligt så att du kommer in i handlingen”. Se framför er det barn från Eritrea eller Pakistan som kommer in i en text som avser svenska förhållanden genom att spänna öronen. Att försumma beaktande av elevernas förförståelse handlar emellertid inte enbart om barn från andra kulturer. Jag minns hur min dotter, då hon gick på högstadiet, kom hem och hade fått i läxa att skriva en novell. ”Jaha”, kommenterade jag, ”vet du vad en novell är då?” ”Njæ”, svarade dottern. ”Den är kort”. När jag närmare synade hennes kunskaper om novellen som genre, visade det sig att hennes kunskaper kunde sammanfattas med hennes egna ord. En novell var kort, men så mycket mer kände hon inte till. Denna lilla historia illustrerar väl de slutsatser som dras av Skolverket (2009). Ansvar för lärandet tenderar i allt högre grad att läggas på det enskilda barnet och som en konsekvens ökar betydelsen av föräldrarnas möjligheter att stötta sina barn. Min dotter hade ett trumfkort i rockärmen,

då hennes mor var svensklärare som kunde inviga henne i novellgenrens mysterier. Men att ha en svensklärare hemma i garderoben kan ju knappast vara en grundförutsättning som gynnar jämlikheten på sikt?

En fallgröp, som konstaterats såväl nationellt som internationellt, är det som i engelskspråkig forskning refereras till som ”the 4th grade slump”, ett tapp i läsförståelse som drabbar många barn när de kommer till mellanstadiet och konfronteras med faktatexter i de olika ämnena, faktatexter med mer komplex grammatik och större inslag av lågfrekventa ord (Chall & Jacobs, 2003). Framför allt barnen från låginkomstområden visade sig tappa i läsförståelse i jämförelse med barn från bättre bemedlade områden. Åter ser vi hur läsning och läsvanor är kopplade till elevernas möjligheter att klara av skolämnena men också hur lärare kan motarbeta barns olika villkor för lärandet genom genomtänkta didaktiska åtgärder. I de ovan beskrivna stockholmsklasserna, där läsningen stod i fokus, skedde inga negativa förändringar i läsförståelsen när de började i årskurs fyra, eftersom barnen stod på en solid grund när det gällde läsning och skrivning.

Läsförmåga i alla ämnen: ett verktyg i demokratins tjänst

Konsekvensen av ovanstående resonemang är att det inte räcker med att svenskläraren beaktar kompetenser som läsförståelse och skrivande. Varje lärare måste fokusera barnens förförståelse, den specifika genren för ämnet och de krav som olika texter ställer läsare eller skribent inför (Reichenberg, 2008). Varje skolämne, varje domäns ordförråd, bidrar till att göra våra elever flygfärdiga i ett språkligt krävande samhälle. Ökat ordförråd och genrekännedom är lika mycket kemi- eller fysiklärarens angelägenhet som svensklärarens angelägenhet (Cummins, 2000). Det är när orden används i varierade situationer i naturliga sammanhang som elevernas möjligheter till lärande optimeras (Kintsch, 2009). Att förbättra svenska elevers läsförståelse, också avseende faktatexter, handlar om barns och ungdomars framtida möjligheter att delta i samhällslivet, utbildningssystemet och arbetslivet. Undervisning som bygger på att eleverna måste få stöd och hjälp i hemmet för att klara av uppgifterna, får

däremot till följd att klyftorna mellan olika bostadsområden, skolor och klasser kommer att fortsätta öka istället för att minska.

En aspekt av elevernas möjligheter till aktivt deltagande i lektionsaktiviteterna är lärarens kännedom om elevernas förkunskaper och erfarenheter, så att elevernas förmågor och kunskaper tas tillvara i undervisningssituationen (Damber, 2010). Ett bristsynsätt där fokus hamnar på vad eleverna *inte* kan, riskerar att leda till att eleverna av undervisningen framför allt tar till sig att deras kompetens är otillräcklig. Industripojkarnas lärande, som beskrivs ovan, illustrerar tydligt hur en enskild lärares tilltro till elevernas förmåga, i kombination med tydligt kommunicerade förväntningar och didaktik anpassad efter den aktuella undervisningsgruppen, kan skapa engagemang och prestationer som tänjer gränserna för den egna förmågan. De här eleverna visade också med sitt brev till skolledningen att de kunde delta i det demokratiska samtalet.

Som jag ser det handlar språkdidaktik och läsning inte bara om språk. Jag ser det som en demokratifråga, precis som avvisandet av bristsynsätt är en demokratifråga. Elevens läsförmåga, inte bara i rollen av avkodare utan också som textdeltagare, textanvändare och kritisk läsare, utgör en nyckelkompetens som är varje elevs rättighet att besitta. Det är en demokratifråga att vi har tilltro till att eleverna på yrkesprogrammen är kompetenta att texttolkare och att alla elever erbjuds utmanande uppgifter och får möta kvalificerade texter. Vill vi ha en skola, liksom den Cummins (2007) beskriver, där endast de goda eller vana läsarna får möta kvalificerade texter med ett innehåll som förmår engagera? För att de barn som läser långsamt och med stor möda ska ägna sig åt läsning måste textinnehållet appellera till elevernas intressen och behov. Skönlitterära upplevelser som språngbräddor ut i det okända, kan erbjuda en lustfylld ingång till läsande. Insikter, utsikter, avsikter och åsikter trängs mellan raderna när portarna slås upp till fiktiva världar. Som Ebba Witt-Brattström uttrycker det hela i en krönika i Skolvärlden: ”Kalla det demokratifostran eller bildning, det kvittar. Men snälla, låt ungarna läsa!” (Witt-Brattström, 2012, s. 13).

Referenser

- Benckert, S. (2000). Flerspråkiga barn i förskolan. Hur gör man?
I: Skolverket. *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk.
Ett referensmaterial* (s. 73–93). Stockholm: Liber.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research,
critique*. (Rev. ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bunar, N. (2001). *The school at the center of the suburb: four studies of school,
segregation, integration, and multiculturalism*. Diss.
Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Synposion.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). *Poor children's fourth-grade slump*.
American Educator, 27(1), 14–15.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld,
F., m. fl. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S.
Government Printing Office.
- Corson, D. (1997). The learning and use of academic English words.
Language Learning, 47(4), 671–718.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the
crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2007). Pedagogies for the poor? Realigning reading instruction
for low-income students with scientifically based reading research.
Educational researcher, 36 (9), 564–573.
- Damber, U. (2010). *Reading for Life. Three Studies of Swedish Students' Literacy
Development*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2010.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues.
Scientific Studies of Reading, 92 (2), 167–188.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: IEA.
- Fredrickson, N., & Petrides, K. V. (2008). Ethnic, gender, and socio-economic
group differences in academic performance and secondary school selection:
a longitudinal analysis. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 144–151.
- Freebody, P., & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life:
the 'four roles' model. I: G. Bull & M. Anstey (Eds.), *The Literacy Lexicon*
(s. 52–57.). 2nd ed. Sydney, Australia: Prentice Hall.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability.
Remedial and Special Education, 7 (1), 6–10.
- Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk: en multipel fallstudie av
spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Diss.
Stockholm: Stockholms universitet, 2009.

- Kintsch, W. (2009) Learning and constructivism. I S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.) *Constructivist Instruction: Success or failure?* (s. 223–241). New York: Routledge.
- Landauer, T. K. (1998). Learning and representing verbal meaning: the latent semantic analysis theory. *Current Directions in Psychological Science*, 7 (5), 161–164.
- Lindqvist, P. (2010). Ödmjuk orubblighet. En avgörande kvalitet i lärares yrkeskunnande. *Didaktisk tidskrift*, 19 (1), 1–18.
- Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2006). Early child development as related to reading acquisition. *European Review* 14, 65–79.
- OECD (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World: first results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Parszyk, I-M. (1999). *En skola för andra. Minoritetsselters upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Diss. Stockholm: HLS Förlag.
- Pressley, M., Duke, N. K., & Boling, E. C. (2004). The educational science and scientifically based instruction we need: lessons from reading research and policymaking. *Harvard educational review*, 74(1), 30–61.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2), 417–447.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968/1992). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Expanded edition. New York: Irvington.
- Samuelsson, S., Byrne, B., Quain, P., Wadsworth, S., Corley, R., Defries, J., C., et al. (2005). Environmental and genetic influences on prereading skills in Australia, Scandinavia, and the United States. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 705–222.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 78, 880–907.

- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk skola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press
- Street, B. V. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harlow, Essex: Longman Group Ltd.
- Vaessen, A. & Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(3), 213–31.
- Witt-Brattström, E. (2012). *Skönlitteraturen vidgar elevernas vyer*. Skolvärlden, (10), 13.
-

Ulla Damber

är lektor i läs- och skrivutveckling vid Umeå universitet, med ett förflutet som svensklärare på gymnasiet och Komvux. Hon arbetar som lärarutbildare med forskningsintresse riktat mot tidig litteracitet, mångfaldsfrågor och "social literacies". Hon har även ett intresse för aktionsforskning och lärarfortbildning. Senast aktuell med studier rörande högläsning i förskolan.

Fel men rätt på något sätt? En analys av elevers nollsvaret enligt PIRLS-provet

– men alla lärare har ansvar
för elevernas språkutveckling

Åsa af Geijerstam & Jenny W. Folkeryd

Vad krävs för att lyckas på det internationella läsförståelseprovet PIRLS? Med andra ord, vilka typer av läsning konstrueras och premieras i ett test av detta slag? För att besvara frågorna har vi undersökt vad som karakteriserar de elevsvar som faller inom såväl som utanför normen för god läsförmåga i PIRLS-provet. I fokus för den studie som diskuteras här står just de elevsvar som inte fått några poäng alls enligt den mall för bedömning som används. Dessa svar är av särskilt intresse eftersom de markerar gränsen för vad som faller utanför normen för vad som enligt provet är god läsförståelse. Det är dessutom så att eleverna väldigt sällan väljer att inte svara alls på frågorna. Frågan är bara vad de svarar och om dessa svar verkligen inte ger uttryck för någon slags förståelse av texten. Svaret är fel men kan det ändå vara rätt på något sätt?

Bakgrunden till vårt intresse för PIRLS-provet är att resultat från internationella kunskapsbedömningar spelar en allt större roll såväl nationellt som internationellt. I Sverige kan vi exempelvis se hur utformning och resultat från internationella lästest påverkar såväl kursplaner som utformning av nationella prov. Det är därför av stort intresse att undersöka vad de här testen faktiskt testar, det vill säga vad det innebär att vara en god läsare enligt PIRLS-provet och vilka normer för läsförståelse som skapas i just den här praktiken.¹

1 Diskussionerna i denna artikel hämtas dels från en delstudie inom det VR-finansierade projektet *Testet under lupp- Konstruktion av läsförståelse i internationella undersökningar* (se Folkeryd et al, kommande) och dels från en fördjupningsstudie för Skolverket. De resultat som presenteras i denna artikel finns också redovisade i Skolverket 2013.

Läsande och läsförståelse

För att få hjälp med hur elevers svar kan betraktas i relation till läsförståelse har vi vänt oss till teorier om läsande och läsförståelse. Den grundsyn på läsande som genomsyrar denna studie är att förståelsen av en text skapas i mötet mellan texten, läsaren och lässituationen. Detta är ett sätt att se på läsande som återfinns i sociointeraktionella teorier och responsteorier om läsande (se till exempel Langer, 2011; Luke & Freebody, 1999 och Smidt, 2004).

Med grund i dessa teorier om läsande har begreppet *textrörlighet* utvecklats i ett antal tidigare studier (se t ex Folkeryd et al, 2006 och Liberg et al, 2012). En läsares *textrörlighet* avser att beskriva hur läsaren möter en text vilket syns genom hans eller hennes sätt att tala om textens innehåll, associera till andra texter eller erfarenheter, eller diskutera textens syfte och sammanhang.² Detta hjälper oss att i denna studie diskutera vilka typer av läsande som testas i PIRLS-provet.

En viktig fråga i den här undersökningen handlar om på vilka sätt elevernas uttryckta läsförståelse faller utanför den norm för läsförståelse som formuleras i PIRLS. För att diskutera frågor om elevers accepterade eller icke-accepterade bidrag i en diskurs (i detta fall ett läsförståelseprov) har vi inspirerats av Jan Anwards (1983) begrepp *den egentliga texten* och *den producerade texten*. Diskussionen har att göra med till vilken grad elevernas yttranden accepteras i ett textskapande eller inte. Den egentliga texten omfattar endast de yttranden som accepteras enligt den norm som gäller, medan den producerade texten kan vara betydligt mer omfattande. Med en mer tillåtande norm accepteras fler av elevernas bidrag som delar av den egentliga texten, och denna kan utökas så att den mer eller mindre överlappar med den producerade texten.

2 För en närmare diskussion av *textrörlighets*begreppet, se även Hallesson & Andersson, denna volym.

Om PIRLS-undersökningen, resultaten och nollsvaren

Materialet som ligger till grund för den här undersökningen av elevers nollsvår är hämtat från den internationella läsundersökningen PIRLS 2011. PIRLS har hittills genomförts tre gånger; 2001, 2006 och 2011. Varje år har fler länder deltagit i studien, och 2011 deltog 49 länder.³ Resultaten från varje PIRLS-omgång redovisas dels i en internationell och dels i en nationell rapport (se t ex Mullis et al, 2012 samt Skolverket, 2012). Över tid kan man se att PIRLS-resultaten för elever i Sverige försämrats såväl mellan 2001 och 2006 som mellan 2006 och 2011. Mellan åren 2001 och 2006 sjönk resultaten för såväl läsande av skönlitteratur som läsande av sakprosa, men mellan 2006 och 2011 sjönk resultaten för sakprosa mest. Den skönlitterära läsningen ligger på samma nivå 2006 som 2011.

De läsförståelsefrågor som eleverna får svara på i PIRLS är av två olika slag. I testet används tio texter, fem skönlitterära texter och fem sakprosatexter. Varje elev besvarar frågor till två texter. Dels är det flervalfrågor där eleven sätter kryss vid ett av fyra alternativ, dels är det så kallade "öppna frågor" där eleverna själva formulerar sitt svar. Poängsättningen av de öppna frågorna sker med hjälp av en bedömningsguide som är densamma för alla deltagande länder. Bedömningsguiden innehåller beskrivningar för vad som ger full poäng respektive delpoäng för varje fråga. Dessutom publiceras ett antal exempelsvar. De aspekter av läsförståelse ("reading literacy" i PIRLS terminologi) som avses testas är dels två huvudsyften med läsande; att få en litterär upplevelse samt att inhämta och använda information och dels fyra olika förståelseprocesser. Dessa består av att:

- Uppmärksamma och återge explicit uttryckt information
 - Dra enkla slutsatser
 - Tolka och integrera idéer och information
 - Granska och värdera innehåll, språk och textelement
- (Skolverket, 2012)

³ För en närmare diskussion om bakgrunden till PIRLS-provet, se Petterson, denna volym.

Vi har i denna studie närstuderat de svar som svenska elever skrivit och som fått noll poäng. Fokus har varit på de fyra texter som offentliggjorts från PIRLS 2011 (två skönlitterära texter och två sakprosatexter). Alla elevsvar på dessa texter har analyserats, dvs. ca 6000 svar på öppna frågor och ca 7000 svar på flervalfrågor. Vi har inte haft tillgång till motsvarande material från något annat land, varför jämförelser med andra länder inte är möjliga att göra. Eftersom texternas innehåll är centralt för att diskutera frågor och elevsvar presenteras här de fyra texternas innehåll kortfattat.⁴

Den första skönlitterära texten har titeln ”Flyg, örn, flyg” och handlar om en bonde som hittar en övergiven örnunge. Han tar med sig den hem och låter den vara tillsammans med hönorna på bondgården. Örnungen börjar bete sig som en kyckling och en dag kommer en god vän till bonden på besök och får syn på ungen. Han ifrågasätter det bonden gjort, och tar med sig såväl örnungen som bonden upp till de höga bergen. Där intalar han örnungen att den inte är en kyckling, utan en örn som hör hemma i himlen. När örnen får luft under vingarna lyfter den och flyger i väg.

Den andra skönlitterära texten har titeln ”Fiendekakan” och handlar om pojken Tom som har problem med den nyinflyttade grannpojken Jeremy. Jeremy har nämligen haft kalas utan att bjuda Tom. Pappan föreslår en lösning på problemet. Han ska baka en ”fiendekaka” som de ska bjuda Jeremy på. Receptet är hemligt, och Tom fantiserar om alla otäckheter som kan finnas i kakan. För att kakan ska fungera måste Tom dock, enligt pappan, leka med sin fiende en hel dag innan de får äta kakan. Kakan luktar till Toms stora förvåning gott, och texten slutar med att Jeremy och Tom blir riktigt goda vänner efter att ha lekt och ätit kaka tillsammans.

Den första sakprosatexten är en broschyr som har titeln ”Upp-täck lusten att dagsvandra”. Här beskrivs vad man kan göra på en vandringsutflykt, vad man ska ta med sig och vad man bör tänka på för att inte gå vilse, för att hjälpa varandra och så vidare. Dessutom finns en karta med olika vandringsleder utprickade. Till kartan hör en översikt i tabellform, där man bland annat kan läsa hur långa och hur svåra vandringslederna är.

4 De fyra offentliggjorda texterna finns publicerade i den internationella rapporten från PIRLS 2011 <http://timssandpirils.bc.edu/>.

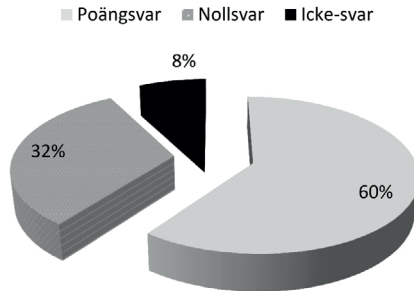
Den andra sakprosatexten har titeln ”Mysteriet med jättetanden”. Den handlar om två historiska upptäckter av fossiler vilka ledde fram till olika föreställningar om dinosaurien Iguanodon. Den första upptäckten som beskrivs gjordes för flera hundra år sedan och ledde fram till teorier som gjorde att personen som gjorde upptäckten blev fängslad. Den andra upptäckten som beskrivs gjordes på 1800-talet. Gideon Mantell försökte då med olika ledtrådar ta reda på vilket djur den upphittade fossilen kom ifrån. Mantells arbete beskrivs som att han trots ett antal misstag bidragit med mycket viktig kunskap.

Fördelningen av svar som fått respektive inte fått poäng på de skönlitterära texterna respektive sakprosatexterna redovisas i figur 1 och figur 2. I dessa figurer redovisas de svenska resultaten för alla 10 texter som används i PIRLS 2011.



Figur 1. Andel elevsvar som gett poäng (poängsvar), elevsvar som gett noll poäng (nollsvar) samt frågor som inte besvarats (icke-svar) för alla skönlitterära texter i PIRLS 2011

Sakprosatexter



Figur 2. Andel elevsvar som gett ett eller flera poäng (s.k. poängsvar), elevsvar som gett noll poäng (s.k. nollsvar) samt frågor som inte besvarats och därmed fått noll poäng (s.k. icke-svar) för alla sakprosatexter i PIRLS 2011

Som framgår av Figur 1 och 2 finns en skillnad i resultaten mellan de skönlitterära texterna och sakprosatexterna. Dubbelt så många svar (i procent räknat) har lämnats helt tomma i sakprosatexterna. De skönlitterära texterna har också färre nollpoängssvar än sakprosatexterna. Bland de skönlitterära texterna varierar andelen nollpoängssvar mellan dryga en femtedel och en tredjedel, medan de för sakprosatexterna varierar mellan en tredjedel och nästan hälften.

Fel, men på vilka sätt? Typer av nollsvar i PIRLS 2011

När nollsvaren i PIRLS 2011 analyserades utifrån vad eleverna skrivit i förhållande till vad som enligt bedömningsguiden krävs för att få poäng, blev det tydligt att svaren kunde beskrivas med ett begränsat antal typer. I huvuddrag visar analysen att elever som fått noll poäng har:

- A. skrivit svar som inte är tillräckligt fullständiga eller självständiga
- B. skiftat fokus när det gäller tolkning av frågan eller textens innehåll

C. skiftat fokus i graden av generalisering

D. fokuserat erfarenheter utanför texten

I avsnitten nedan presenteras och exemplifieras huvuddragen för vad eleverna visar i de svar som inte fått poäng.⁵ Man kan visserligen hävda att ett felaktigt svar alltid kan vara följden av att frågan tolkats på ett annat sätt än det tänkta. På så sätt skulle alla nollsvaret kunna tolkas som en feltolkad fråga. För att få en mer nyanserad bild av vad elevernas svar innehåller har dock alternativa eller felaktiga tolkningar av frågeformuleringen diskuterats endast för de svar som visar på uppenbara missförstånd eller feltolkningar, exempelvis att två personer som nämns i frågeformuleringen blandas samman. Övriga svar har istället tolkats som exempelvis alternativa tolkningar av textens innehåll snarare än av frågeformuleringen.

Av intresse för undersökningen är också huruvida nollsvaren, trots att de inte får några poäng enligt bedömningsguiden, ändå kan anses uttrycka läsförståelse, alltså vara rätt på något sätt. För alla svar inom de olika typerna av nollsvaret har därför en analys gjorts om elevsvaren är möjliga att tolka som uttryck för förståelse av texten. Denna analys bidrar ytterligare till en mer nyanserad bild av elevernas olika typer av nollsvaret.

Nollsvartyp A. Eleven har skrivit svar som inte är tillräckligt fullständiga eller självständiga.

En del av elevernas svar har fått noll poäng eftersom de inte bedömts som tillräckligt fullständiga eller självständiga. Osjälvständiga svar ligger ofta nära frågans formulering, och upprepar i stort sett denna. I vissa fall anger eleverna synonymer till ord i frågans formulering, vilket ger en variation i svaret, men inte tillräckligt för att svaret ska få poäng.

Det finns också frågor till texterna där eleverna ombeds att svara med två eller fler aspekter av något. Om eleven då bara anger en aspekt får svaret ingen poäng, även om denna aspekt är korrekt. Ett

⁵ För fler exempel på de olika typerna av nollsvaret, se Skolverket 2013.

exempel på en fråga som leder till ofullständiga svar av detta slag finns i texten "Upptäck lusten att dagsvandra": "Ange två intressanta saker som du kan komma att se på en dagsvandring och som nämndes i broschyren."

För att få en poäng, vilket är maxpoäng på denna fråga, ska svaret innehålla två saker man kan se. Elevsvaret "1. jag gillar att vandra 2. jag får se djur" ger noll poäng. Det andra ledet är enligt bedömningsguiden korrekt, medan det första ledet inte svarar på frågan vad man kan se.

Andelen ofullständiga eller osjälvständiga svar är inte så högt, knappt en tiondel av alla nollsvar utgörs av denna typ. Betydligt vanligare är svar som på olika sätt fokuserar en annan del av frågan eller texten än den som premieras enligt bedömningsguiden.

Nollsvartyp B. Eleven har skrivit svar som skiftar fokus i frågan eller texten.

Att eleven skriver svar som uttrycker en annan förståelse för frågan eller texten är den vanligaste anledningen till att ett svar får noll poäng. Bland dessa svar finner vi dem som de flesta skulle kunna enas om att de är "fel", där de tydligt ger uttryck för missförstånd eller felläsningar av text eller fråga. Här finner vi också ett flertal svar där eleverna enligt de analyser vi gjort uttrycker en förståelse för texten, trots att svaret fått noll poäng.

Ett par frågor leder till ovanligt många svar där man ser att eleverna läst frågan på ett alternativt sätt. En av dessa frågor är hämtad från texten "Fiendekakan": "Vad gjorde Tom förvånad under dagen han tillbringade med Jeremy?"

Nästan en tredjedel av alla elevsvar har fått noll poäng på denna fråga, och hälften av dessa nollsvar visar på en alternativ tolkning av frågan. Eleverna har svarat som om frågan löd: "Vad gjorde Tom under dagen han tillbringade med Jeremy?" Man har helt enkelt bortsett från ordet "förvånad". Svaren blir då av typen: "Tom cyklade med Jeremy, åt lunch med honom, åt midda med honom och åt mida med honom"

Dessa svar ger naturligtvis noll poäng eftersom det inte är ett svar på den formulerade frågan. Dock hade det varit intressant att se om en annan översättning av frågan hade lett till färre alternativa tolkningar. Det engelska originalet lyder ”What surprised Tom about the day he spent with Jeremy?”, vilket öppnar för andra översättningar än den som valts.⁶

Vi ser också att flera elever får noll poäng på samma fråga eftersom de fokuserar en alternativ del av texten än den som bedömningsguiden föreskriver. För att få poäng ska svaret ange att Tom blev förvånad över att han hade roligt då han lekte med Jeremy. Flera elever ger i stället svar som inte fokuserar på barnens lek, utan tar upp vad som hände när de ätit sin middag, och pappan smakar på den fiendekaka som Tom dittills varit övertygad om att den var giftig och full med otäckheter, ”när hans pappa åt fiendekakan”.

Ett sådant svar berör ett centralt tema i texten, det är då Tom inser att fiendekakan kanske inte är en kaka för fiender i alla fall. Detta avsnitt i texten uttrycks också dramatiskt med såväl starka ord som: ”Jag fick panik.” och direkt anföring ”Ät den inte!” Skrek jag. ”Den är dålig!” Denna typ av elevsvar kan betraktas som fullt relevanta, och visar på att eleven läst och förstått texten. Det är dock enligt bedömningsguiden ett nollpoängssvar.

Ungefär hälften av alla nollsvar är sådana där eleverna skiftar fokus i frågan eller texten.

Nollsvartyp C. Eleven har skiftat fokus i graden av generalisering

En stor grupp elevsvar innehåller formuleringar som antingen är alltför specifika eller alltför generaliserade eller vaga för att få poäng enligt bedömningsguiden. De uttrycker helt enkelt fel grad av tydlighet enligt riktlinjerna för vad som ger poäng.

Sammantaget är det ungefär en tredjedel av alla nollsvar på öppna frågor som hör till denna typ. Det är med andra ord relativt vanligt att eleven inte lyckas uttrycka den grad av tydlighet som efterfrågas i bedömningsguiden.

⁶ Samma texter, frågor och bedömningsguide används för alla deltagande länder i PIRLS. Deltagande länder får skicka in textförslag, och de texter som väljs översätts sedan till de olika språk som finns representerade i PIRLS.

Exempel på svar som är alltför otydliga eller generellt formulerade kan vi se som svar på frågan: ”Vilka två saker bör du enligt broschyren hålla i minnet när du vandrar **i grupp**?” (text ”Upptäck lusten att dagsvandra”)

I bedömningsguiden står det att svaret måste innehålla att *hän-syn ska tas till var och en när man väljer vandringsmål* eller att *man inte ska vandra fortare än den långsammaste deltagaren*. En elev som har svarat ”Att man ska ta hänsyn åt dem andra”, får enligt bedömningsguidens riktlinjer inga poäng. Det första ledet av det ena sättet att få poäng finns visserligen med, det vill säga att man ska ta hänsyn till var och en, men det står ingenting om att hänsynstagandet gäller just valet av vandringsmål. Om man däremot har en vidare tolkningsram än guidens så skulle det vara möjligt att tolka svaret som att eleven generaliserat budskapet och faktiskt uttrycker det centrala temat för det förväntade svaret – att ta hänsyn.

På samma fråga har andra elever svarat ”välja ut en rolig och intressant plats att vandra till”. Detta svar ger inte heller något poäng enligt guiden. Det led som saknades i det förra elevexemplet finns visserligen med här (välja vandringsmål) men ingenting sägs om att ta hänsyn till alla i gruppen. Eleven har dock hämtat sitt svar från just den del av texten som svaret förväntas hämtas från. I texten står det (”Upptäck lusten att dagsvandra”):

Välj ut en rolig och intressant plats att vandra till. Om ni går i grupp måste ni ta hänsyn till var och en när ni väljer vandringsmål.

Man skulle kunna argumentera för att frågan ”...när du vandrar i *grupp*” (författarnas kursivering) tillsammans med elevsvaret implikerar en förståelse av det budskap som uttrycks i textavsnittet.

Enligt bedömningsguiden är alltså båda dessa elevexempel alltför otydliga för att ge poäng. Om tolkningsramen skulle vara vidare skulle man däremot kunna tolka elevsvaren som att det finns en förståelse av texten hos eleven. I det första fallet motiveras en sådan tolkning av att huvudtemat för det förväntade svaret uttrycks och i det andra fallet kan frågan tillsammans med elevsvaret tolkas som en förståelse av innehållet.

Även i andra exempel behandlar svaren rätt innehåll i texten men generaliserar dessa i alltför stor grad för att få poäng enligt

bedömningsguiden. Det kan handla om en generalisering av budskapet i en del av texten eller om en generalisering av hela textens innehåll. Frågan i följande exempel är hämtad från texten ”Fiendekakan”: ”Varför tyckte Tom att Jeremy var hans fiende i början av berättelsen?”

Det eleven måste svara för att få poäng är att Tom tyckte att Jeremy var hans fiende eftersom Jeremy inte bjöd in Tom till kalas, att Jeremy bjöd Stanley men inte Tom eller att Tom var svartsjuk för att Jeremy flyttade in som granne till Stanley.

Ett elevsvar som ”För att Jeremy var taskig”, får inget poäng. I detta fall skulle svaret kunna ses som en generalisering av det godkända svaret att Stanley blev bjuden men inte Tom. I barnens värld där kalas är av största vikt skulle ett sådant beteende från födelsedagsbarnet mycket väl kunna bedömas och sammanfattas som ett mycket negativt handlande, dvs. taskigt.

I motsats till de elevsvar som diskuterats hittills finns också svar som uttryckts alltför konkret eller tydligt för att få poäng enligt bedömningsguiden. Trots att dessa svar inte är lika vanliga som de alltför generella eller vaga svaren är de av intresse eftersom de utgör den andra polen i det kontinuum som rör hur tydligt svaret ska vara för att betraktas som korrekt.

Exempel på denna typ av svar finns som svar på frågan: ”Man lär känna bondens vän genom de saker han gjorde. Beskriv hur vännen var och ge ett exempel på vad han gjorde som visar att han var så.” (”Flyg, örn, flyg”)

Här kan svaret få ett poäng genom att beskriva hur vännen var genom att säga att ”han var snäll mot djur”. Däremot ges inga poäng för svar som ”han gillade fåglar” eftersom det är ett alltför specifikt exempel på att vara snäll mot djur.

Fler exempel på svar från samma text som bedöms vara alltför specifika ser vi som svar på frågan: ”Varför tog bondens vän med sig örnen till de höga bergen för att få honom att flyga? Ange två skäl.” (”Flyg, örn, flyg”)

Om en elev svarat att örnen skulle få vara där den hörde hemma så ger det poäng. Det gör däremot inte ett svar som ”den ska flyga hem till sin mamma”. Anledningen till att detta svar inte ges poäng är att svaret uttrycker en alltför specifik anledning till att bondens

vän tog med sig örnen till de höga bergen. För barn i den här åldern är det dock mycket möjligt att mamma starkt förknippas med att vara där man hör hemma. Detta är alltså ytterligare ett exempel på hur ett svar skulle kunna tolkas som ett uttryck för förståelse för texten om gränserna för vad som godkändes för ett korrekt svar var vidare.

Nollsvartyp D. Eleven har fokuserat erfarenheter utanför texten

I analysen av nollsvaret i PIRLS blir det också tydligt att en del elever använder sig av erfarenheter hämtade utanför texten när de svarar på frågorna. Det kan handla om att man plockar upp information som man hämtat från andra texter eller erfarenheter som man själv har haft av det som texten i provet handlar om.

Just denna typ av svar var något som vi förväntade oss att se i betydligt större utsträckning än vad som visade sig vara fallet. Trots att svarstypen inte är speciellt vanlig är den fortfarande av intresse eftersom den markerar gränsen mellan barnets egen erfarenhetsvärld och de textvärldar som möter eleven i provet.

En fråga där sådana svar ofta dyker upp är: ”Skriv en ingrediens som Tom trodde att fiendekakan borde innehålla” (”Fiendekakan”). Detta är ett exempel på en fråga där den förväntade informationen står direkt uttryckt i texten och eleven förväntas sökläsa för att finna svaret. I texten står det:

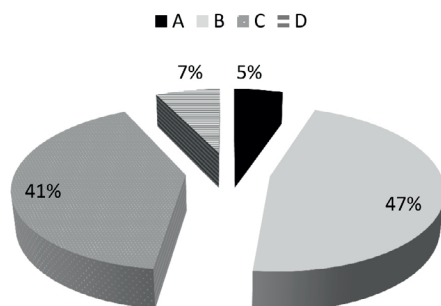
Vilka äckliga saker skulle jag lägga i en fiendekaka? Jag plockade in dagmaskar och stenar till pappa...

Rätt svar på frågan är alltså antingen dagmaskar eller stenar. Här är det dock många elever som tycks ha gått direkt till sin egen erfarenhet av att baka en kaka och därför skrivit ner ingredienser som en kaka borde innehålla enligt egen erfarenhet. Vanliga svar är nämligen ”socker, salt, nötter”, ”som i en vanlig typ kaka”, ”ägg” eller ”mjöl”.

Typer av nollsvvar – vad är vanligast?

De typer av nollsvvar som framkommit i vårt arbete med detta material betraktar vi som det huvudsakliga bidraget med denna studie. Genom dessa kan vi beskriva hur elever som fått noll poäng uttrycker sin förståelse av de texter de läst. Vi kan också resonera om varför de inte fått poäng. Dock har vi ju i denna studie även haft tillgång till en stor mängd elevsvvar, vilket gör att vi kan visa vilka typer av nollsvvar som är mer eller mindre förekommande i elevsvaren från Sverige. Tyvärr har vi inte tillgång till någon motsvarande studie från något annat land, vilket gör att vi inte kan göra några internationella jämförelser.⁷ En översikt över fördelningen mellan olika typer av nollsvvar i skönlitterär läsning respektive sakprosaläsning ges i figur 3 och 4.

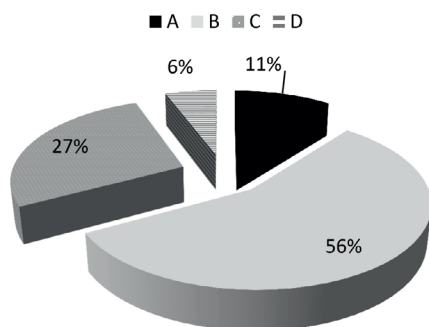
Skönlitteratur: öppna frågor



Figur 3. Andel nollsvvarstyper för öppna frågor i offentliggjorda skönlitterära texter i PIRLS 2011. A=ofullständiga eller osjälvständiga svar, B= fokusskifte i text eller fråga, C= fel grad av generalisering och D= utanför texten

⁷ För den som är intresserad av internationella jämförelser på frågenivå hänvisar vi till <http://timssandpirils.bc.edu/pirls2011/> där man under rubriken "released items" kan få information om poängresultatet på enskilda frågor i alla deltagande länder (gäller de offentliggjorda texterna).

Sakprosa: öppna frågor

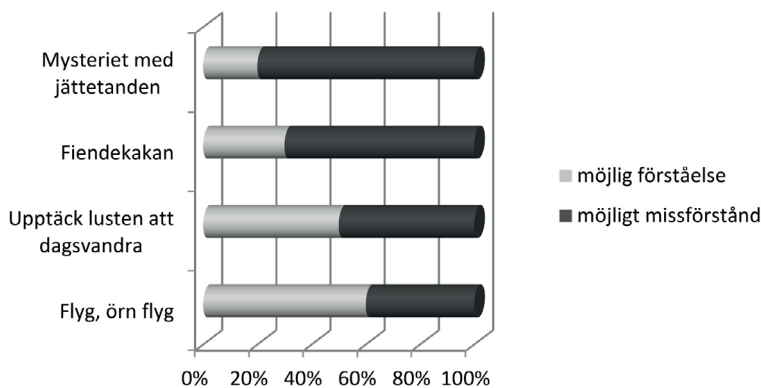


Figur 4. Andel nollsvartyper för öppna frågor i offentliggjorda sakprosatexter i PIRLS 2011. A=ofullständiga eller osjälvständiga svar, B= fokusskifte i text eller fråga, C= fel grad av generalisering och D= utanför texten

Som framgår av figur 3 och 4 är vanligaste typen av nollsvår sådana där eleverna skiftar fokus i frågan eller texten. Dessa utgör nästan hälften av alla nollsvår. På andra plats kommer svar som uttrycks alltför generellt, vagt eller specifikt i förhållande till de svar som efterfrågas i bedömningsguiden. Dessa utgör ungefär en tredjedel av alla nollsvår. Att svaren är för osjälvständiga, ofullständiga eller att de hämtas ur erfarenhetsvärldar utanför texten är alltså i detta material inte lika vanligt. Vi kan också se en viss skillnad mellan den skönlitterära läsningen och sakprosaläsningen vad gäller typer av nollsvår. I den skönlitterära läsningen är svaren med fel grad av generalisering betydligt vanligare än i sakprosaläsningen.

I denna studie är vi ute efter att diskutera normer för läsande och läsförståelse. För att fånga detta vill vi också beskriva vilka tecken på läsförståelse som kan framkomma i elevsvar som inte fått poäng. I vår läsning och analys av frågorna har vi därför utgått från de tecken på läsförståelse som vi ser i de svar eleverna formulerat, och i den läsningen försökt vara oberoende av bedömningsguidens gränsdragningar för vad som i denna studie betraktas som uttryck

för förståelse eller inte. Alltså har varje elevsvar förutom att det hänförs till en viss nollsvartyp, även klassificerats som uttryck för möjlig förståelse av textens innehåll eller som uttryck för ett möjligt missförstånd. De som klassificerats som ”möjlig förståelse” är sådana svar där vi menar att bedömningsguidens riktlinjer utesluter elevsvar som enligt våra analyser visar på en förståelse av texten. Sådana som klassificerats som ”möjligt missförstånd” är svar där vi menar att det är mer tydligt att eleven kan ha missförstått frågan eller texten. När denna analys sammanställs blir det uppenbart att andelen svar som uttrycker en möjlig förståelse varierar kraftigt mellan de fyra analyserade texterna. En översikt över andelen svar som uttrycker möjlig förståelse respektive möjligt missförstånd i respektive text ges i figur 5.



Figur 5. Relationen mellan andelen möjlig förståelse och möjligt missförstånd i alla nollsvår på öppna frågor

Texten ”Mysteriet med jättetanden” är den text där minst andel nollsvår uttrycker en möjlig förståelse, ca 20 procent. Högst andel finns i texten ”Flyg, örn, flyg” där hela 60 procent av de elevsvar som fått noll poäng ändå uttrycker en möjlig förståelse. Även om vår analys av vad som kan anses vara uttryck för förståelse eller inte naturligtvis kan diskuteras och omvärderas (liksom alla kvalitativa

analyser) är det anmärkningsvärt med dessa höga värden. Detta betyder alltså att vi med en något förändrad bedömningsnorm skulle kunna se andra mönster för resultaten i Sverige, och potentiellt också i andra länder. Det är lätt att utifrån ett sådant resultat hävda att PIRLS-provets bedömningsguide är alltför snäv, och att PIRLS misslyckas i sitt sätt att mäta läsförståelse. Det är dock, menar vi, en alltför enkel väg att gå. I följande avsnitt diskuteras detta vidare.

Sammanfattning och diskussion

Genom att undersöka nollsvaren i PIRLS 2011 har det varit möjligt att karaktärisera de svar som faller *utanför* normen för god läsförståelse i PIRLS. Studien säger också något om vad som karaktäriserar de svar som faller *inom* normen och därmed räknas som god läsförståelse. Genom vår studie har vi dragit slutsatserna att god läsförståelse i den här praktiken bland annat inkluderar:

- att skriva utförliga svar och använda rätt nyckelord från texten
- att tolka frågan på det sätt som förväntas
- att hämta svaret från rätt del av texten
- att förstå hur generellt eller specifikt ett svar förväntas vara
- att hämta svaret från texten och inte från den egna erfarenheten

De här kvaliteterna i elevsvaren kan diskuteras i Anwards termer av *den egentliga texten*, det vill säga de svar som är accepterade enligt bedömningsguiden (Anward, 1983).

Men vi har också sett att med en vidare tolkning än den som uttrycks i bedömningsguiden kan en betydande del av svaren också ses som att de uttrycker en förståelse av texten. Med Anwards termer tillhör de svaren den faktiskt *producerade texten*.

Resultaten från studien kan också diskuteras i termer av textrörlighet. För att vara en god läsare enligt PIRLS så måste eleven (med de kvaliteter som nämns ovan) exempelvis kunna hitta och reproducera information från texten, dra ut huvudpunkter från texten och generalisera och expandera utifrån de punkterna. Allt detta faller inom det som benämnts *textbaserad rörlighet*. Med andra ord

konstrueras en norm som premierar den textbaserade rörligheten. Att exempelvis associera från texten till egen erfarenhet eller andra texter (den associativa rörligheten) är inte något som testet för fram. Att visa en sådan utvecklad och varierad textrörlighet är däremot en viktig dimension av läsförståelse som också nämns i kursplanerna för svenska.

Man skulle alltså kunna argumentera för att en mer inkluderande textpraktik i PIRLS skulle förflytta gränserna för den egentliga text som konstrueras vilket möjligen då skulle överlappa i större utsträckning med de normer som konstrueras i andra pedagogiska praktiker (t ex nationella provet eller kursplanerna).

Å andra sidan skulle man kunna argumentera för att PIRLS-testet utgör en specifik praktik med speciella förutsättningar vilket gör en sådan mer inkluderande norm problematisk. För studiens tillförlitlighet krävs ju att alla länder bedömer elevernas svar på samma sätt och en tydlig bedömningsguide är en förutsättning för att detta ska vara möjligt. En diskussion av bedömningsguidens roll i PIRLS har bland annat förts av Solheim och Skaftum (2009). De diskuterar det sätt på vilket formuleringar av bedömningskriterier i bedömningsguiden begränsar möjligheten till semantisk öppenhet. Exempelvis pekar de på att de öppna frågorna infördes i PIRLS-provet för att ge en djupare och bredare bild av elevernas läsförmåga genom att frågekonstruktionen tillåter att hänsyn tas elevernas tidigare erfarenheter. De visar dock att bedömningsguiden stänger till den semantiska öppenhet som frågekonstruktionen var tänkt att bidra med. Bedömningsguiden blir på så sätt styrande för vilka typer av frågor som ställs, dvs. det som är möjligt att rätta får företräde.

Oavsett hur man ser på detta vill vi med vår studie visa på vikten av att diskutera de normer som konstrueras i olika pedagogiska kontexter – med andra ord vikten av att veta vad vi uttalar oss om när vi diskuterar läsförståelse i olika praktiker och sammanhang.

Referenser

- Anward, J. (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber förlag.
- Folkeryd, J.W., af Geijerstam, Å., Edling, A. (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I: L. Bjar (red.) *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan* (s.169–188). Lund: Studentlitteratur.
- Folkeryd, J.W., af Geijerstam, Å & Liberg, C. (kommande). “Different kinds of wrong. Marginalization processes within a reading test” I: Sangeeta Bagga Gupta (red.) *Marginalization processes* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning knowledge: building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Liberg, C., Bremholm, J., Folkeryd, J. W., af Geijerstam, Å., Halleson, Y., & Holtz, B. M. (2012). “Textrörlighet – ett begrepp i rörelse”. I: S. Matre & A. Skaftun (red.) *Skriv! Les! Artiklar fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag.
- Luke, A. & Freebody, P (1999). Further notes on the Four Resources Model. Reading online. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html> (nedladdad 130501).
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Skolverket (2012). *PIRLS 201. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr 381.
- Skolverket (2013). *Med fokus på elevsvar. Analys av svar som inte ger poäng i PIRLS 2011*. www.skolverket.se
- Smidt, J. (2004). *Sjangerer og stemmer i norskrommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, O. J. & Skaftum, A. (2009). The problem of semantic openness and constructed response. *Assessment in Education: Principles, Policy & practice*, 16 (2), 149–164.

Åsa af Geijerstam

är doktor i lingvistik och universitetslektor i didaktik med inriktning svenska vid Uppsala universitet. af Geijerstams forskningsintressen rör framför allt läs- och skrivutveckling i olika ämnen i skolan. Hennes avhandling *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan* kom 2006. Åsa af Geijerstam har även medverkat i boken *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan* (2011). Pågående forskningsprojekt rör internationella läsförståelsetest samt elevers skrivande i skolans tidiga år.

Jenny W. Folkeryd

är disputerad i lingvistik och arbetar som universitetslektor i didaktik med inriktning svenska vid Uppsala universitet. Hennes forskning rör framförallt olika aspekter av läs- och skrivutveckling i skolans tidigare år samt bedömning av läs- och skrivutveckling i nationella och internationella test. Hennes avhandling *Writing with an Attitude – Appraisal and student texts in the school subject of Swedish* kom 2006. Jenny W. Folkeryd har även medverkat i boken *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan* (2011).

”GY 2011-säkrad”?

– Förlag och författare om
fiktionsernas funktion i svenskämnet

Caroline Graeske

Det senaste decenniet har ungas bristande läsförmåga påtalats allt oftare. I Litteraturutredningen, som kom hösten 2012, föreslås en rad olika åtgärder för att förbättra situationen, bland annat bemanade skolbibliotek, läsfrämjande insatser i skolan och en översyn av bokmarknaden (SOU 2012:65). Den nya gymnasiereformen, som halverat svenskundervisningen för elever som går yrkesförberedande program (Gy11), omnämns också i sammanhanget, men eventuella effekter av reformen diskuteras inte. Inte heller diskuteras litteraturläsningens minskade utrymme i de nya ämnesplanerna (jfr. Palo & Manderstedt, 2010; Lundström, Manderstedt & Palo, 2011), eller hur läromedelsproducenter hanterat denna förändring.

Syftet med denna artikel är att undersöka hur förläggare och författare arbetat med utgivningen av läroböcker för svenskundervisningen efter den nya gymnasiereformen 2011. Hur förhåller de sig till de nya styrdokumenterna? Vilka kunskaper om fiktioner, som skönlitteratur, film, teater och andra medier, vill de förmedla? Finns det skillnader i hur kunskaper om fiktioner förmedlas till elever vid yrkesförberedande och högskoleförberedande program och hur ser dessa i så fall ut?

Med begreppet fiktioner avses i detta sammanhang ett vidgat textbegrepp. Begreppet definieras här som ”multimodala fiktionstexter” (jfr. Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011, s. 9), som ”skönlitteratur, film, teater och andra medier”, och således förhåller sig termen tydligt till styrdokumentens formuleringar (jfr. Gy11 2011, s. 62).

Läroboken – maktens spegel

De senaste åren har skönlitteraturens värde diskuterats och analyserats av forskarvärlden såväl nationellt som internationellt och boktitlar som: *Varför läsa litteratur?* (Persson, 2007), *Litteraturens nytteverdi* (Skaftun, 2009) och *Uses of Literature* (Felski, 2008), illustrerar behovet av att legitimera fiktionslitteraturen som kunskapskälla. Många forskare har också visat på fiktionstexters möjligheter att fostra elever till demokratiska medborgare och svenskämnets potentialer som ett demokratiämne (t. ex. Person, 2007; Molloy, 2007; Hultin, 2003; Liberg, 2003). Fiktionstexter i form av skönlitteratur har under hela modersmålsundervisningens historia varit en betydande del, men syftena med undervisningen har varierat (Thavenius, 1999). Flera forskare har i samband med implementeringen av Gy11 hävdad att fiktionstexter överlag får ett allt mindre utrymme i de nya ämnesplanerna för gymnasiet, samt att fiktionstexter ges mer mätbara värden (Palo & Manderstedt, 2010; Lundström, Manderstedt & Palo, 2011; Lundström, 2011). Den omdiskuterade ställning som fiktioner har idag, gör det relevant att undersöka läromedelsförläggare och läromedelsförfattares syn på fiktionernas funktion i läromedel.

Att läromedel har stort inflytande över vad undervisningen blir vet vi sedan tidigare (t.ex. Ammert, 2011; Eilard, 2008; Englund, 2006). Läroboken har uppfattats som ”en maktens spegel” (Karls-son, 2011, s. 45) där förlagen och förläggarna har en viktig roll i sammanhanget, då de beslutar om vad som ska ges ut på marknaden. Inom läromedelsforskning görs ibland en indelning utifrån vad forskningen fokuserar, det vill säga om den är processinriktad, produktions- eller användarorienterad (jfr Ammert, 2011; Carlsson & von Brömssen, 2011). Många studier som publicerats på senare tid har varit användarorienterade och produktionsinriktade där användningen av läromedlen och dess innehåll stått i centrum. Inom svenskämnet har historiska studier av läromedel gjorts (t.ex. Thavenius, 1989, 1991, 1995; Martinsson, 1989; Danielsson, 1988; Brink, 1992; Englund, 1997; Ullström, 2002) liksom studier av lärarnas användning av läromedel (Molloy, 2009; Knutas, 2008; Lundström, 2007; Englund, 2006). Också läromedlens innehåll

har analyserats (Eilard, 2008; Ullström, 2009; Graeske, 2010; Dahl, 2010; Waltå Lilja, 2011), men få studier har varit processinriktade där produktionsprocessen fokuserats. Tanken med denna studie är därför att undersöka själva arbets- och produktionsprocessen där läromedelsförläggare och läromedelsförfattares arbete med läromedel inför Gy11 står i centrum. Avsikten har varit att få en större förståelse för hur läromedel i svenska skapas och en inblick i hur arbetet med de nya styrdokumenterna i svenska gällande fiktioner, påverkar utgivningen av läromedel.

Metodiska och teoretiska utgångspunkter

För att få bilder av hur läromedelsförläggare och läromedelsförfattare arbetat med läromedlen inför Gy11 gjordes intervjuer. Totalt deltog tre läromedelsförläggare vid tre av Sveriges största läromedelsförlag, här omnämnda som Förlag 1, 2 och 3, samt tre läromedelsförfattare som är knutna till dessa förlag. Eftersom läromedelsförläggarnas officiella titlar skiljer sig något åt, omnämns de här som läromedelsutvecklare. Samtliga läromedelsutvecklare ansvarar för utgivningen av läromedel i svenska för gymnasiet och de har alla arbetat med läromedelsutgivning i många år. Även läromedelsförfattarna har flerårig erfarenhet av att skriva läromedel.

Av forskningsetiska skäl har samtliga informanter och förlag anonymiserats och fått fingerade namn. Läromedelsutvecklarna benämns alla med namn på U: Unni arbetar vid Förlag 1, Ursula vid Förlag 2 och Ulrika vid Förlag 3. Läromedelsförfattarna, å sin sida, omnämns vid namn på F: Flora har arbetat för Förlag 1, Freja för Förlag 2 och Fabian för Förlag 3.

Intervjuerna utfördes under våren 2012 och våren 2013. Intervjuerna med Unni och Ursula gjordes på förlagen och tog cirka en timme, de övriga gjordes som telefonintervjuer om cirka 45 minuter. Vid intervjuerna användes intervjuguider, en för läromedelsutvecklarna och en för läromedelsförfattarna. Guiden inkluderade halvstrukturerade frågor (Kvale, 1997), rörande arbetsprocess, styrdokument och fiktionernas funktioner, och den skickades ut några dagar före intervjun. Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades sedan till skrift. Noteras ska att informanterna inte har

tagit del av transkriptionerna, eftersom ett sådant förfarande bedömdes kunna påverka analysen negativt. Informanterna har emellertid inte uttryckligen begärt att få ta del av utskrifterna, men några av dem är intresserade att få ta del av det slutgiltiga resultatet.

Efter transkriberingarna analyserades det empiriska materialet utifrån gymnasieskolans styrdokument och den brittiske utbildningssociologen Basil Bernsteins teorier om kunskapsproduktion, klass och symbolisk makt (Bernstein, 1990, 2000). Bernsteins teorier är väl lämpade för att analysera läroplansfrågor och skillnader som konstrueras i skolsystem (Bourne, 2003; Moss, 2002; Nordlund, 2009; Nylund & Rosvall, 2011). Bernstein använder sig av olika fält när han talar om hur kunskaper rekontextualiseras i skolsystemet, det vill säga förenklas och förs in i ett nytt sammanhang i skolans undervisning. När kunskap om litteratur och andra fiktioner förs in i klassrummet är således flera fält involverade enligt Bernstein. Ett sådant rekontextualiseringsfält är det ”officiella” som domineras av stat och regering, ett annat fält är det ”specialiserade” som utgörs av ett forskningsfält. Ytterligare två fält är det ”pedagogiska” som inkluderar läroböcker och lärarutbildning och det ”lokala” fältet som består av lärarnas undervisning. Dessa fält, menar jag, blir användbara för att förstå hur kunskaper om litteratur och andra fiktioner formuleras, realiseras, produceras och legitimeras (Bernstein, 1990, 2000).

Bernstein talar även om olika typer av kunskap och använder sig av en horisontell och vertikal kunskapsaxel för att tydliggöra olika typer av kompetenser (Bernstein, 2000). I denna artikel kommer jag att använda mig av termerna vertikal och horisontell diskurs när jag analyserar informanternas utsagor kring produktionen av olika läromedel. Den vertikala diskursen kännetecknas av att den har pedagogiska drag som utmärks av distans och specialisering. Den horisontella diskursen, å sin sida, karaktäriseras av bekanta, konkreta och faktiska resonemang där fiktionerna kopplas till egna erfarenheter (jfr. Nordlund, 2009 och Nylund & Rosvall, 2011).

Här ska det sägas att Bernstein hävdar att elever med en bakgrund som traditionellt skulle kunna benämnas som ”medelklass” i större utsträckning ges tillträde till en diskurs där man belägger,

generaliserar, abstraherar och falsifierar alltså en vertikal diskurs, medan ”arbetarklassbarn” ofta inte får samma möjligheter (Bernstein, 2000, se även Nordlund, 2009). Mellan den vertikala och horisontella diskursen finns alltså metaforiskt ”grindar” som skolan ska hjälpa till att öppna (Nordlund 2009 s. 52). Det samma gäller, menar jag, för läroboken som har ett didaktiskt syfte att hjälpa elever att nå kunskapsmålen. Även läroboken ska öppna grindar, verka för skolans värdegrund och alla elevers rätt till ”likvärdig” utbildning (jfr. Gy11, 2011, s. 6). Så vad framkom då vid intervjuerna? Hur ser arbetsprocessen ut och hur förhåller sig informanterna till den nya läroplanen i svenska gällande fiktioner?

Nytt uppdrag – nytt utbud

När det gäller arbetet med läromedel i svenska inför Gy11 betonas samtliga läromedelsutvecklare att tiden för omställningen av produktionen var mycket knapp. Först drygt ett halvår före implementeringen var de nya styrdokumenterna klara. I ett första skede har läromedelsförlagen därför tagit fram nya produkter till de yrkesförberedande utbildningarna, eftersom ”skillnaderna där var störst” (int. Unni). Två kurser Svenska A och B om 100 poäng vardera skulle bli en helt ny kurs, Svenska 1 om endast 100 poäng. Detta resulterade i att de vidtalade förlagen valde att göra nya ”funktionella produkter” särskilt riktade till Svenska 1 för yrkesförberedande program (int. Ursula). Läromedelsförfattaren Fabian berättar:

Jag ställde själv frågan varför de ville att jag skulle skriva en särskild bok till yrkesförberedande program då kursen Svenska 1 är den samma för alla. Förlaget svarade då att de hade stabila läromedel för de studieförberedande programmen, men att de behövde komplettera sitt utbud med ett läromedel som vände sig till de yrkesförberedande programmen. (int. Fabian)

I intervjuerna framkommer att samtliga förlag gav läromedelsförfattarna i uppdrag att skriva läromedel särskilt inriktade för yrkesprogrammen. Tanken med dessa läroböcker var att de skulle svara mot ämnesplanens nya krav. Förlagen strävar generellt efter en bred utgivning som fyller olika behov och läromedelsutvecklarna är eniga om att svensklärare är en heterogen grupp. ”Lärare är olika och

har olika tycke och smak. /---/ då vill ju vi förstås ta fram material som gör att det finns något för alla oavsett ambitionsnivå, undervisningstid och urval.” (int. Ursula)

Förlagen vill följaktligen erbjuda många olika typer av läromedel. Ursula kallar förlagets utbud för ett ”smörgåsbord” och hänvisar till Förlag 1:s marknadsföring inför Gy11 och visar en ”meny” som man skapat för att ”reta aptiten” hos lärarna (int. Ursula). I Förlag 2:s marknadsföringsmaterial är styrdokumentens formuleringar inte lika tydligt formulerade, men i läromedelskatalogens löptext framgår klart vad som fokuseras och läromedel framtagna för Gy11 har en markering som visar: ”GY 2011-säkrad”. Vid samtliga förlag poängterar läromedelsutvecklarna styrdokumentens värde. Ulrika vid Förlag 3 säger: ”Lärarna som använder läromedlen ska känna sig trygga. /---/ Ämnesplanen är vår ledstjärna.” (int. Ulrika). Men hur har då läromedelsutvecklarna och läromedelsförfattarna arbetat med de nya läro- och ämnesplanerna? Hur har dessa omsatts i läromedel för yrkesförberedande och högskoleförberedande program?

Ämnesplaner och kunskapsmål

Unni vid Förlag 1 anser att den nya reformen ändå innebär en ”modernisering av kursplanen i svenska”. Begreppet ”litteraturhistoria” är borttaget i de nya ämnesplanerna. ”Det nämns inte överhuvudtaget” istället talas det om ”hur litteraturen och samhällsutvecklingen samspelar”, om ”relationer mellan skönlitteratur och samhällsutveckling”, konstaterar hon. Särskilda formuleringar som Förlag 1 arbetat mycket med inför Gy11 är ”centrala motiv”, ”berättartekniska grepp” och ”stildrag” som ska behandlas i kursen Svenska 1. När det gäller centrala motiv är det framför allt motiv som rör ondska och godhet som står i centrum, ”ondskans fyra ansikten och godhetens” liksom resonemang om dystopier och utopier (int. Unni). Men detta gäller främst för läromedel som ges ut för de högskoleförberedande programmen. I läromedlen för Svenska 1 för de yrkesförberedande programmen fokuseras framför allt ”läsarens erfarenheter” och ”läsaren som person” (int. Unni). I utgivningsprocessen arbetar alltså förlaget på olika sätt med målen för Svenska 1 för högskoleförberedande och yrkesförberedande program. Unni säger:

Det är lurigt det där. De ska läsa samma kurs men läroboken och undervisningen blir aldrig densamma därför att de har inte samma förutsättningar... så har det alltid varit i den svenska skolan, sen kan man ju välja att läsas om det eller inte. (int. Unni).

Först i Svenska 2 och 3, berättar Unni, kommer litteraturens roll i samhällsutvecklingen och litterär analys, att betonas mer. Även vid Förlag 2 påtalas en skarp progression i svenskurserna. Ursula anser att litteraturen har "fått stå tillbaka" i Svenska 1 och istället har andra moment fått "större betydelse" som "muntlighet och argumentation" (int Ursula). I Svenska 2 och 3 däremot får fiktionerna större plats. Ursula hänvisar till betygskriterierna för svenska 3:

För betyget A ska du kunna göra en fördjupad, utförlig, träffsäker och nyanserad textnära litterär analys av ett tema, genre eller ett författarskap i flera perspektiv. I analysen använder eleven med säkerhet litteraturvetenskapliga begrepp.../---/ Det här är högt ställda krav! Jag skulle säga att det har skett en förskjutning uppåt. (int. Ursula)

Ursula anser att det är ett stort "glapp" mellan svenska 1 och svenska 2 och 3. En skillnad som också blir tydlig i utgivningsprocessen:

Det är klart att man arbetar på olika sätt. Jag träffade en lärare vid en innerstadsskola i förra veckan och jag ställde bara för skojs skull frågan: Hur många av dina elever siktar på det högsta betyget /.../ Ja, hon sa mellan 85 och 90 procent. Det är klart att hon bedriver en helt annan undervisning än den lärare som står med 32 elever på fordonsprogrammet som är ovana läsare. Det kommer man inte ifrån. Sen inser jag problematiken att formulera styrdokument som fungerar i alla lägen. (int. Ursula)

Både Unni och Ursula påtalar således här en klyfta mellan det officiella och det lokala rekontextualiseringsfältet. Mellan dessa fält finns spänningar som inkluderar olika "förutsättningar" (int. Unni) och traditioner av undervisningen i klassrummet, något som i sin tur tycks skapa olika pedagogiska diskurser, vilka följer med in i läromedelsproduktionen (jfr. Bernstein 2000).

Både Unni och Ursula beklagar emellertid att gymnasieelever idag vid yrkesförberedande program endast ska läsa 100 poäng

svenska. ”De skulle behöva läsa mycket mer. Många som går de här programmen är lässvaga och de har svårt att formulera sig skriftligt.” (int. Unni) Även vid Förlag 3 poängterar läromedelsutvecklaren att målen är de samma, men att ”metoderna” att nå dessa är ”olika” (int. Ulrika). Men den nya läroplanen ligger fast: ”Vi sysslar ju med myndighetsutövning om jag ska vara krass”, uppger Unni vid Förlag 1 (int. Unni) och vid Förlag 2 säger Ursula: ”Visst kan vi göra roliga böcker, men om de inte följer styrdokumentet och om de inte är lönsamma, då är det dödfött.” (int. Ursula)

Även läromedelsförfattarna beklagar att elever vid yrkesprogrammen nu endast ska läsa en kurs i svenska. Flora hävdar att dessa elever ”berövas modersmålsundervisningen” (int. Flora). Men oavsett vad läromedelsutvecklarna och läromedelsförfattarna anser om reformen ska den realiserats och integreras.

Klassrumstradition

Att ge ut läromedel är ”en komplex process” (int. Unni) där vanligtvis många olika personer är inblandade, redaktörer och formgivare, men utan ”skickliga och kompetenta författare” blir det förstås inga läromedel (int. Ursula). Vid samtliga förlag poängteras betydelsen av läromedelsförfattarna i utgivningsprocessen. Läromedelsutvecklarna gör alla ofta besök på skolor och kommer då i kontakt med lärare som har idéer om vad som skulle kunna bli nya produkter. Läromedelsförfattare är nästan alltid själva verksamma som lärare och de har en vilja att dela med sig av sina goda erfarenheter av lärande. ”De verkar ofta under devisen: ”sharing is caring” (int. Unni).

Detta bekräftas också av läromedelsförfattarna. En gemensam nämnare är att de alla vill dela med sig av sina erfarenheter. En viktig anledning och drivkraft för Fabian att skriva läroböcker, var att många läromedel var ”dåliga”. Exempelvis upplevde han att läromedel för Svenska som andra språk inte handlade ”om språk utan om snarare svenskhet” och de stereotypa bilderna sporrade honom att skriva nya, bättre läroböcker, eftersom som han alltid varit en ”skrivande människa” (int. Fabian). Även Freja poängterar i intervjun sin kreativa sida och viljan att förmedla en metod som fungerat bra i klassrummet (int. Freja). En viktig drivkraft för Flora var att

”få dela med sig” av sina ”idéer och tips”. Hon vill skriva läroböcker som ”används i klassrummen” och som unga nyutexaminerade lärare kan ha nytta av. Hennes upplevelse är nämligen att många nyutexaminerade lärare idag är vilsna och efterfrågar fastare ramar (int. Flora).

Klassrumstraditionen tycks således vara mycket viktig i skapandet av läromedel. Författarna vet vad som fungerar i klassrummet och de har vanligtvis lång erfarenhet av en viss metod eller ett visst arbetssätt (int. Unni, Ursula och Ulrika). Nya forskningsrön däremot har inte så stor betydelse i utgivningsprocessen vid något av förlagen. Ulrika vid Förlag 3 hävdar att det som står i ämnesplanerna är det viktiga, inte vad som sägs i nya forskningsrön (int. Ulrika). Unni, å sin sida, hävdar att det är svårt att hålla sig ”à jour” med nya forskningsrön, att tiden inte riktigt finns och det saknas ”ett naturligt forum”, där läromedelsutvecklarna kan uppdatera sig om vad som händer på området. (int Unni). Unni säger:

Författarna, förlaget och våra uppfattningar om styrdokumentet är viktiga /---/ klassrumstraditionen är viktig för oss. /---/ nya forskningsrön...nja... skulle jag säga. (int. Unni).

Urval och värdegrund

Forskningsrön tycks således inte vara så viktiga i urvalsprocessen, utan här är författarna mycket fria att välja sitt material och upplägg. Fabian hävdar att hans förläggare ”trycker nästan allt” (int. Fabian.). När det gäller urvalet av fiktioner har Fabian valt att ta med några väl kanoniserade skönlitterära texter i läromedlet för de yrkesförberedande programmet, för att infria ”lärarnas förväntningar”. Många lärare förväntar sig att vissa författare ska ingå i en lärobok och de är därför svåra att förbigå, hävdar han (int. Fabian). Freja å sin sida har valt sådana fiktioner som hon arbetat med i skolan, alla samtida och svenska (int. Freja), medan Flora har fokuserat noveller, eftersom eleverna då kan ta del av hela verket. Flora har också försökt att arbeta utifrån ett ”genusperspektiv” och tänkt mycket på skrivningen att Svenska 1 ska innehålla skönlitterära texter av ”både kvinnor och män” (int. Flora). Just genus och värdegrund, som är en central del av skolans läroplan (jfr. Graeske, 2010), är något som samtliga läro-

medelsutvecklare säger sig arbeta mycket med. Vid Förlag 2 finns en ”checklista” som tar upp värdegrund och genus (int. Ursula), men alla förläggare vill hävda att värdegrunden är en ”ständigt levande fråga” (int. Unni). Unnis mål är att alla elever ska ”känna igen sig” i de läromedel som förlaget producerar och hon har en ambition att alltid ha med icke-västerländska texter i läromedlen. Hon säger:

Våra författare som skriver läromedel hävdar att vi först och främst måste förstå vår egen kultur. Dessutom är den dominerande. Då måste man ha ganska goda kunskaper om den. Först måste vi förstå vilka vi är för att i ett annat skede kunna öppna oss och förstå andra. /.../ men hur medvetet det är det vet jag inte alltid. (int. Unni)

Samtliga läromedelsutvecklare hävdar också att förhållandet mellan manliga och kvinnliga författare i läromedlen alltid bör problematiseras (int. Unni, Ursula och Ulrika). Tidigare forskning visar emellertid att genusperspektivet sällan tas tillvara i läromedel (Graeske, 2010, 2013). I intervjuerna framkommer också att de fiktioner som tas upp i de nya läromedlen främst är sådana som läromedelsförfattarna själva har arbetat med i klassrummet och att klassrumstraditionen är viktigare än nya forskningsrön och att läromedlen därmed reproducerar kunskap snarare än skapar ny sådan.

Ytterligare en aspekt som framkommer i intervjuerna är att författarna som skrivit för yrkesprogrammen främst fokuserat ”enkelhet”, ”tydlighet” och ett ”tydligt tilltal” (int. Fabian), ”enkelhet utan att det för den sakens skull blir torftigt” (int. Flora). Dessutom är elevernas egna erfarenheter och det kommande yrkeslivet viktiga, medan sådant som rör stil, form och analys inte fokuseras i lika hög grad i arbetsuppgifterna (int. Fabian och Flora). Dessa uttalanden anknyter således till en horisontell diskurs (Bernstein, 2000). Fabian betonar att det i läromedlen för yrkesförberedande program främst handlar om att ”behärska språket”, medan läsningar som fokuserar analys inte får lika stort utrymme (int. Fabian). Flora håller med om detta och kopplar ihop elevernas fiktionsförståelse och läsart med deras framtid och yrkesliv: ”Man kan aldrig veta vad eleverna hamnar i yrkeslivet /.../ men några litteraturprofessorer lär de inte bli /.../ men jag hoppas att de i framtiden ska läsa böcker till sina barn.” (int. Flora)

Instrumentellt och entreprenöriellt svenskämne

Flora anser att svenskämnet idag har blivit mycket av ett färdighetsämne. Unni, å sin sida, hävdar att svenskämnet i de nya ämnesplanerna framstår som mer ”instrumentellt” och att de nya ämnesplanerna är mer ”konservativa” och ”styrande”:

Vi måste nog kanske i den här läroplanen ännu mer legitimera litteraturen. Om man tittar på vad som hänt med svenskämnet. Det har blivit väldigt mycket mer instrumentellt, det har blivit väldigt mycket mer gör dig anställbar. Du ska ha ett entreprenöriellt tänkande så att du kan omskola dig och själv ta ansvar för din inläring. I den gamla kursplanen hette det mycket mera: Du ska upptäcka dig själv genom litteraturen! Det finns inte längre. Nu är det mycket mer fokus på sakprosa, argumentationsteknik och svenska som redskap i alla andra ämnen. (int. Unni)

Unni hävdar, i likhet med författarna, Fabian, Freja och Flora, att fiktionernas betydelse i den nya läroplanen delvis har förändrats. Litteraturen har fått ett annat värde som handlar om att behärska olika färdigheter: ”Det är ett stoff som ska plöjas.” (int. Unni)

Ursula vill inte instämma i att svenskämnet efter reformen blivit mer instrumentellt: ”Jag skulle inte gå så långt och säga att ämnet har blivit instrumentellt”, säger hon men tillägger samtidigt att andra aspekter lyfts fram i den nya läroplanen: ”Det entreprenöriella har lyfts upp, men jag ser ingen konflikt där emellan. Det är bara en annan vinkling.” (int. Ursula) Denna vinkling innebär bland annat att argumentation och retorik får större plats. Även Ulrika konstaterar att fiktioner som skönlitteratur minskat betydligt, men huruvida det är bra eller dåligt vill hon inte gå in på (int. Ulrika).

Samtliga informanter hävdar emellertid att fiktioner är viktiga för människors utveckling och att fiktioner hjälper eleverna att förstå värdegrundsfrågor och utvecklas till goda medborgare och reflekterande individer. Unni hävdar att litteraturen utgör en viktig del av vår kultur och att den hjälper oss att förstå andra människor i andra kulturer, men också oss själva och vår egen kultur (int. Unni). Även Ursula anser att kunskaper om skönlitteratur ökar förståelsen för olika kulturer och människor på olika platser i olika tider. Litteraturen ”stödjer den personliga utvecklingen /---/ och litteraturen är en aldrig sinande källa.” (int. Ursula).

Formuleringar och realiseringar

Både författare och förlag anser således att fiktioner har unika värden (jfr. Felski, 2008), och de har goda intentioner och vill göra ett ”bra material” (int. Ursula), men läromedelsutvecklarnas och läromedelsförfattarnas utsagor måste förstås ses som just utsagor och inte som realiteter eller faktum. Förlagen måste ju vara politiskt korrekta i någon bemärkelse, de måste följa skolans styrdokument, och ta hänsyn till kommersiella faktorer. Likväl visar intervjuerna att flera av Bernsteins rekontextualiseringsfält är involverade i produktionsprocessen av läromedel.

Främst verkar läromedelsutvecklarna fokusera det centrala och det lokala fältet som innehåller styrdokument och lärarnas undervisningserfarenheter, medan det specialiserade fältet, som inkluderar forskning, inte är av betydelse. Det pedagogiska fältet däremot, som här står för lärobokstraditionen, har en viss betydelse. Produkterna bör vara nyskapande, men inte för originella. Helst ska läromedlen sälja bra och vara omtryckbara många gånger.

Spänningarna mellan det lokala och det centrala fältet ska emellertid inte underskattas. Dessa två arenor, en formuleringsarena och en realiseringsarena, om man så vill, ska bli en ”funktionell produkt” (int. Ursula) som hjälper elever mot uppsatta kunskapsmål. Spänningarna mellan dessa fält, vilka påtalas av såväl läromedelsutvecklare som läromedelsförfattare, riskerar likväl att skapa olika kunskapsdiskurser, trots att målen för Svenska 1 är desamma. Något som i sin tur leder till ökade kunskapsklyftor och att skolans värdegrund och likabehandlingsarbete kan sättas ur spel.

I intervjuerna framkommer att fiktionernas funktion, enligt läromedelsutvecklarna, delvis förändras i och med Gy11 och att fiktionerna nu måste legitimeras utifrån ett entreprenöriellt förhållningssätt som ytterst tycks handla om anställningsbarhet. Tydligt blir också att en horisontell kunskapsdiskurs betonas mer i arbetet med läromedlen för de yrkesförberedande programmen, medan en vertikal gör sig gällande i arbetet med läromedlen för de högskoleförberedande programmen (jfr. Bernstein, 2000).

Detta är inget nytt (Bergman, 2007; Waltå Lilja, 2011), men när svenskundervisningen för elever på yrkesförberedande program

halveras, är det angeläget att reflektera kring fenomenet närmare. Vad blir konsekvenserna av att styrdokumenterna i stort sett undviker att hantera spänningsförhållanden mellan yrkes- och högskoleförberedelse? Vad blir konsekvenserna av olika kunskapsdiskurser för yrkesförberedande och högskoleförberedande program? Kanske måste vi i framtiden tala om olika svenskämnen för olika program?

Reformens effekter går, menar jag, i en riktning mot en ”dubbel utestängning” av elever vid yrkesförberedande program, då dessa elever riskerar att både få med sig mindre kunskaper och andra kunskaper i kärnämnet svenska (jfr. Nylund & Roswall, 2011 s. 95). I praktiken verkar det bli så att olika koder för olika program utarbetas och att läromedlens innehåll och utformning, inramning om man så vill, reproducerar olika diskurser för elever vid yrkesförberedande och högskoleförberedande program. Läromedelsutvecklarna anser att eleverna inte har samma ”förutsättningar” (int. Unni, Ursula) och att ”metoderna” och produkterna därmed är olika (int. Ulrika). Läromedelsförfattarna hävdar vidare att produkterna inkluderar disparata läsarter och kunskaper (int. Flora, Freja, Fabian), trots att kunskapsmålen är de samma för Svenska 1. Detta innebär att de elever som redan kan och har vana av att läsa, skriva och analysera får fler möjligheter att utveckla sina kompetenser med hjälp av en vertikal diskurs, medan de som redan har det svårt får färre möjligheter och mera fragmentariserad kunskap, något som följaktligen innebär att vissa elevgrupper får träna mer på fiktionsförståelse, kritiskt tänkande och medborgarskapande än andra.

Läromedelsutvecklarna har således här ett stort ansvar att påverka utgivningsarbetet. Tillsammans med läromedelsförfattarna kan de förbättra förutsättningarna för ett mer jämlikt ”utfall” (jfr. Bergström & Boréus, 1992) genom att vara noga med att alla kunskapsmål behandlas och att kunskaperna organiseras i en vertikal diskurs som hjälper eleverna att utveckla ett kritiskt, analytiskt tänkande som utmanar till ”nya tankesätt” och ”nya perspektiv” (Gyll, 2011, s. 160). Nya möjligheter och nya ingångar som är ”säkrade” och öppna för alla gymnasieelever.

Referenser

- Ammert, N. (2011). Om läroböcker och studiet av dem. I: N. Ammert (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 25–42). Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Bergström, G. & Boréus, K. (1992). ”Den dubbla reträtten och argumenten för radikal jämlikhet i skolan”. *Zenit*, (2), 50–61.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Volume IV, the Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourne, J. (2003). Vertical Discourse. The role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language. *European Educational Research Journal*, (2), 496–521.
- Brink, L. (1992). *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*. Diss. Uppsala: Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet.
- Carlsson, M. & von Brömssen, K. (2011). Kritisk läsning av pedagogiska texter – en introduktion. I: M. Carlsson & K. von Brömssen (Red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar* (s. 15–46). Lund: Studentlitteratur.
- Dahl, C. (2010). *Ett annorlunda Brus. Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse*. Lic. Malmö: Malmö högskola.
- Danielsson, A. (1988). *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*. Diss. Lund: Lund University Press.
- Eilard, A. (2008). *Modern, svensk, jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007*. Diss. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Englund, B. (1997). *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Englund, B. (2006). *Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning. Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärarens val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Felski, R. (2008) *Uses of Literature*. Malden: Blackwell Publishing.
- Graeske, C. (2010). Värdefull eller värdelös? Om värdegrund och genus i läromedel i svenska. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, (3–4), 119–132.

- Graeske, C. (2013). Verktøy i en redskapsbod? Fiktioner i läroböcker efter gymnasiereformen 2011. I: *Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning*. Konferens i Stockholm 18–19 oktober 2012, Stockholm: Stockholms universitet.
- Gyll (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011. Stockholm: Skolverket.
- Hultin, E. (2003). Svenskämnet som demokratiämne. *Utbildning & demokrati*, (2), 5–12.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Diss. Örebro. Örebro universitet.
- Karlsson, K.-G. (2011). Läroboken och makten – ett nära förhållande, I: N. Ammert (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 43–61). Lund: Studentlitteratur.
- Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplans teoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. *Utbildning & demokrati* (2), 13–29.
- Lilja Waltå, K. (2011). *Läroböcker i svenska? En studie av läromedel för yrkesförberedande program och dess modellärsare*. Licentiatavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensklärarytbildningen. *Utbildning & demokrati*, (2), 7–26.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Lundström, S. (2011). Förnimmelser av fiktion. I: M. Ellvin, G. Skar & M. Tengberg (red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Svensklärarytbildningens årsskrift 2011 (s. 29–39). Stockholm: Svensklärarytbildningens.
- Martinsson, B.-G. (1989). *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och selektion av litterär betydelse i gymnasiet litteraturundervisning 1865–1968*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2009). Om litteraturläsning som förströelse och maktkamp. I: *Makt, mening motstånd*, Stockholm: Liber.

- Moss, G. (2002). Literacy and Pedagogy in Flux: Constructing the Object of Study from a Bernstein Perspective. *British Journal of Sociology of Education*, (4), 549–558.
- Mossberg Schüllerqvist, I. & Olin-Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Diss. Göteborg. Göteborgs universitet.
- Nylund, M. & Rosvall P-Å. (2011). Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i den yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(2), 81–100.
- Palo, A. & Manderstedt, L. (2010). Texter, språk och skrivande med utgångspunkt i de nya kurs- och ämnesplanerna i svenska. *Educare*, (1), 91–114.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagboksforlaget.
- SOU 2012:65. *Läsandets kultur. Slutbetänkande av Litteraturutredningen*. Stockholm: Fritze.
- Svedjedal, J. (1993). *Bokens samhälle: Svenska bokförläggareföreningen och svensk bokmarknad 1887-1943*. Vol. 1. Stockholm: Svenska bokförläggareföreningen.
- Tengberg, M. (2011). Litteraturläsningens och läsundervisningens mål. I: M. Ellvin, G. Skar & M. Tengberg (red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2011 (s. 56–67). Stockholm: Svenskläraryrkeförbundet.
- Thavenius, J. (1989). *Litteraturundervisningen i Sverige 1800–1950. En bibliografi*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppsfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag, Symposion.
- Thavenius, J. (1999). *Svenskämnet historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Ullström, S.-O. (2002). *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag, Symposion.
- Ullström, S.-O. (2009). Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I: L. Kåreland (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skolan och lärarutbildning* (s. 116–143). Stockholm: Liber.

Opublicerat material

Intervju Unni 2012-03-08. Inspelning och anteckningar i förf. ägo.

Intervju Ursula 2012-03-09. Inspelning och anteckningar i förf. ägo.

Intervju Ulrika 2012-06-28. Inspelning och anteckningar i förf. ägo.

Intervju Freja 2012-05-02. Inspelning och anteckningar i förf. ägo.

Intervju Fabian 2013-03-25. Inspelning och anteckningar i förf. ägo.

Intervju Flora 2013-04-03. Inspelning och anteckningar i förf. ägo.

Namn. (2007). Så här kan säkert en skojig bok heta.

Caroline Graeske

är fil.dr i litteraturvetenskap och verksam som lärare vid Institutionen för konst, kommunikation och lärande vid Luleå tekniska universitet. Hon disputerade på avhandlingen *Bortom ödelandet. En studie i Stina Aronsons författarskap* (2003) och har även publicerat artiklar om Birgitta Trotzig, Eyvind Johnson och litteraturhistorieskrivningen i gymnasiets läromedel.

Lässtrategier – hur läser vi kursplanen mellan raderna?

Malin Granström

Begreppet *lässtrategier* förekommer frekvent i Lgr11, både i centralt innehåll och i kunskapskraven för samtliga stadier. Bland kunskapskraven återfinns bl.a. följande: ”Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med mycket gott flyt genom att, på ett ändamålsenligt och effektivt sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag.” (Lgr11, Kunskapskrav för betyget A i svenska i slutet av årskurs 9)

Ett av målen med ämnet svenska i skolan är således att utveckla elevernas läsförståelse genom att lära dem välja och använda lässtrategier. En rimlig konsekvens av detta blir att alla lärare i svenska förväntas ha kunskap om, undervisa i och bedöma elevernas användande av lässtrategier.

I vilken utsträckning så är fallet är dock inte enkelt avgjort. Min egen erfarenhet, efter många möten med lärare från olika stadier och från olika kommuner, är att uppfattningar om lässtrategier tycks vara vaga.

Varför är det så? Under min utbildning till lärare i svenska varken diskuterade eller läste jag någon obligatorisk kurslitteratur som behandlade lässtrategier. Inte heller har jag under mitt dryga decennium som lärare, genom huvudmannens försyn, erbjudits någon kompetensutveckling kring läsning över huvud taget. Dessa erfarenheter delar jag troligtvis med många lärare i svenska. Min poäng är att den enskilde läraren knappast kan klandras för den bristande kunskap om lässtrategier som jag tycker mig se. Den nödvändiga kompetensutvecklingen kring lässtrategier kan heller inte vara varje lärares eller varje skolas enskilda angelägenhet om all undervisning ska bedrivas i enlighet med kursplanen för svenskämnet.

Utvecklingsområden och lässtrategier

Skolinspektionen har publicerat en rapport om läsundervisning i årskurserna 7–9 (2012). De menar att många elever saknar motivation, eftersom deras frågor och intressen inte bemöts. Avgörande för intresset är hur eleverna förbereds inför läsningen av en text och att eleverna vet vad som förväntas av dem. Pojkar i högre grad än flickor har svårt att göra något som de inte förstår syftet med. Svenska är ett av de ämnen där pojkars och flickors resultat skiljer sig mest åt.

Även flera av Skolverkets publikationer behandlar lärarens och undervisningens betydelse för elevernas lärande. I den fördjupade analysen av PIRLS 2006 konstateras att i jämförelse med andra länder använder de svenska lärarna betydligt mindre tid åt formell läsundervisning och att det inte är så vanligt att arbeta strukturerat med lässtrategier (Skolverket, 2010, s 15). I Skolverkets kunskapsöversikt (2009) framhålls vikten av en aktiv lärare, eftersom individuellt arbete påverkar resultat, motivation och engagemang negativt (s. 49).

Undervisning i lässtrategier kan synliggöra och konkretisera läsningen så att eleverna får verktyg för att utveckla sin läsförståelse. Konkreta verktyg kombinerat med en dialogisk undervisning borde, med hänvisning till tidigare forskning, leda till en mer motiverande och demokratisk undervisning där varje elev förutsätts ingå i den lärande gemenskapen för att skapa kunskap tillsammans. Inte tyst. Inte ensamt. Och inte utan att veta varför.

Oavsett vad man som lärare tycker om Skolinspektionen och deras granskningar är det lätt att hålla med om att läsandet behöver ske i meningsfulla sammanhang. Lika självklart förefaller det att det är läraren som bär ansvaret för att eleverna hittar en ingång till texten. Eleverna behöver stöd i att föreställa sig vad texten ska handla om såväl utifrån egen kunskap och erfarenhet som utifrån textens ytliga drag. Min erfarenhet är att lässtrategier, som t.ex. att göra förutsägelser eller att ställa frågor till texten, fungerar som goda verktyg. Förutom att uppmuntra elevens förförståelse av texten inbjuder de även till med- och meningsskapande.

Lika viktigt som att aktivera eleverna förförståelse före läsningen är att bearbeta texten under och efter läsningen. Enligt Skolinspek-

tionens granskning brister undervisningen också i det avseendet. Ett sätt att komma tillrätta med detta kan vara att träna eleverna i att summera textens innehåll efter hand som läsningen fortgår och utifrån olika aspekter. Ett annat sätt är att aktivt leta luckor i texten och göra inferenser. Det finns många fler möjligheter och dessa behöver lärare i svenska, som ska undervisa och bedöma i enlighet med Lgr 11, ha stor kunskap om.

Läsundervisning som lärarens enskilda angelägenhet?

När jag har förkovrat mig inom lässtrategiernas område har det, fram till rätt nyligen, skett på egen hand och på eget bevåg. Mitt eget intresse för lässtrategier väcktes inte genom utbildning eller kompetensutveckling utan föddes ur rejäl irritation över den äldre, mycket erfarna, kollegans ständiga påpekande på varje ämneskonferens att elevernas läsförståelse bara blivit sämre och sämre för varje år som gått. När jag frågade vad som blivit sämre upplystes jag om att eleverna inte längre kunde läsa mellan raderna. När jag ville veta vad detta innebar tog antingen kollegans kunskap eller tålmod slut för på det fick jag aldrig något svar.

Jag genomförde därför på egen hand en undersökning i en klass 8. Hur läser vi egentligen mellan raderna? Och hur skulle jag undervisa om detta? Varje lektion i flera veckor läste jag högt ur ungdomsromanen *Vampyren i Blackeberg* (2006). Boken är lättläst och kort, men det var inte förtrogenhet med varierad meningsbyggnad eller ett utökat ordförråd som var målet utan att läsningen skulle sätta igång elevernas tankeprocess. Jag ville ha en kort text som inte tog för lång tid att högläsa, men som engagerade ungdomar och som uppmuntrade till läsning ”mellan raderna”.

Jag läste alltså högt, pausade och bad eleverna skriva ner vad de tänkte på. Inledningsvis var förvirringen total. Eleverna undrade vad jag tyckte att de skulle tänka på? Eller hur de skulle göra om de inte tänkte på något alls? Jag vägrade hårdnackat svara annat än om de inte tänkte på något alls fick de väl skriva det då, och om de tänkte på kvällens innebandymatch fick de skriva det också. Efter varje lektion gick jag igenom elevernas skrivböcker, sammanställde deras kommentarer och nästa lektion inleddes med att vi

diskuterade deras kommentarer. Så småningom blev elevernas texter fylligare, mer djuplodande och handlade mer om texten än om innebändymatchen. Vi lärde oss vilka tankar och funderingar som fördjupade läsningen och vår förståelse av texten och vilka som inte gjorde det. Allt eftersom vi blev tryggare med vad vi gjorde började jag utmana eleverna att tänka på olika sätt vid olika tillfällen. Jag gav mer konkreta anvisningar som att ställa frågor till texten eller att förutse fortsättningen och motivera sin förutsägelse.

Jag visste det inte då, men min bana som läsförståelsenörd var härmed inledd. Förutom min och elevernas uppfattning att läsförståelsen faktiskt förbättrades, upplevde jag som lärare styrkan och kraften i att jobba tillsammans och att hela tiden utgå från elevernas tankar, men att jag som lärare vågade utmana dem.

Följande läsår hade jag, återigen på eget bevåg, läst mer litteratur i ämnet och min läsundervisning utgick då från Keene och Zimmermans ”kopplingar” (2006). Via högläsning och textsamtal uppmuntrade jag eleverna att koppla ihop det vi läste med sina egna erfarenheter och kunskaper. Jag hade inspirerats av Keenes och Zimmermans tankar om hur läsförståelse kräver en aktiv läsare som i samband med läsningen relaterar texten till det egna livet, till andra texter och till den värld läsaren befinner sig i.

I den här klassen modellerade jag mer (d.v.s. tänkte högt, under min egen högläsning). I tillägg till teoretiska genomgångar av de olika kopplingarna lät jag eleverna lyssna till hur jag tänkte under läsningen. Även om det är ett tids- och tankekrävande jobb att läsa, prata, skriva; läsa, skriva, prata; prata, skriva, läsa kunde jag efter två år se tydliga framsteg hos eleverna.

För att göra begreppet lässtrategier begripligt för elever har jag uttryckt det som att när vi läser ska vi hitta ledtrådar, ibland till och med bevis, till varför vi vet det vi vet, tycker det vi tycker eller anar det vi anar. Ledtrådarna hittar vi i texten, bland våra egna erfarenheter och kunskaper om oss själva, om världen, om andra texter och om författaren. Eller som en elev uttryckte det när han förstod vad jag menade: ”Aha, vi ska leka Sherlock Holmes när vi läser”.

En annan sak som jag poängterar är att läsning är en mental aktivitet. Du måste tänka när du läser, träna dina hjärnmuskler, för

att utveckla din läsförståelse. Det finns inte en klass jag har haft som inte tyckt detta var jobbigt inledningsvis. Men det finns heller inte en klass där eleverna inte sett en stor nytta med detta. Olika varianter av ”Jag läser på ett helt annat sätt nu” har otaliga elever sagt eller skrivit till mig och det är det som driver mig vidare.

Med en rad skrivningar i Lgr11 om lässtrategier förväntas nu alla lärare redan ha eller skaffa sig kunskap om lässtrategier. Därför måste vi hjälpas åt för att på ett mer professionellt sätt satsa på lärares kompetensutveckling kring lässtrategier och läsundervisning.

Utvecklad läsundervisning genom samarbete lärare - forskare

Att samarbeta för att professionellt och mer systematiskt förbättra läsundervisningen har vi prövat i Värmland och jag vill dela med mig av ett exempel på hur det kan se ut. På uppdrag av Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling vid Skolverket fungerar jag som samordnare för ett nätverk av kommunövergripande språk-, läs- och skrivutvecklare i Värmland (”solivärmland”). Genom detta professionella nätverk kan språk-, läs- och skrivutvecklare på huvudmannanivå förmedla kontakter mellan forskare och lärare. Detta ledde till ett fördjupat samarbete i form av ett gemensamt läsprojekt där forskare och lärare gemensamt ville utveckla läsundervisningen genom att undervisa om lässtrategier.

Samarbetet har haft läsförståelse av skönlitteratur i fokus. Lärarna från olika skolor och läsforskarna har läst och diskuterat forskning om läsförståelse och lässtrategier. De har även arbetat tillsammans för att välja lässtrategier, noveller och metoder. Forskare och lärare har tillsammans planerat läsundervisning som lärarna har genomfört i sina olika högstadielklasser. Även tillfällen till gemensam reflektion över den genomförda undervisningen har funnits. Forskarna har drivit processen, men lärarna har bjudits in och varit delaktiga i upplägget.

En erfarenhet jag gjort är att projektets lässtrategier och undervisningsmodell fungerar lika bra oavsett elevernas ålder och att upplägget för högstadiet kan användas med yngre barn efter viss modifiering beroende på ålder.

Läsprojektet – dialogisk strategiundervisning

Läsforskarnas övergripande syfte var att eleverna skulle utvecklas till aktiva, strategiska och kritiska litteraturläsare. Genom arbetet med lässtrategier skulle eleverna utveckla sin förmåga att:

- utforska texter och läsares läsupplevelser enskilt och tillsammans med andra
- förstå texter på ett pragmatiskt vis och medvetet använda olika lässtrategier för att utveckla sin förståelse av en text
- resonera, problematisera och att i tal och skrift formulera sig både sakligt och värderande om texter de läst

Följande strategier användes som verktyg för att aktivera bakgrundskunskap och för att tillsammans med klasskamraterna fördjupa sin förståelse av texten:

- summera
- förutsäga
- värdera
- visualisera
- ställa frågor
- hitta luckor och göra inferenser
- jämföra med andra texter

Strategierna introducerades en i taget, men enligt samma mönster. Varje, för eleverna, obekant strategi inleddes med att läraren introducerade lässtrategin genom att förklara vad den var bra för och hur den kunde användas. Lärare och elever läste noveller eller utdrag ur romaner med hjälp av den nyligen introducerade strategin. Läraren modellerade under tiden. Efter ett tag släpptes eleverna in och strategin tränades i helklass under lärarens fortsatta högläsning av novellen. Eleverna fick också gott om tid att tillämpa strategin i grupper eller par innan de förväntades pröva den helt på egen hand. Samtal och skrivande integrerades och fungerade som stöd-

strukturer för varandra. Klasserna jobbade mycket med att jämföra med varandra och reda ut skillnader och likheter. Undervisningen i lässtrategier var tydligt lärarstyrd och strukturerad, men på samma gång var det elevernas tankar, frågor och idéer som låg till grund för samtalen. Denna undervisning benämnde forskarna därför som ”dialogisk strategiundervisning”.

Lärarna var väldigt överens om att den strategi som eleverna lättast tillämpade var att visualisera och därför tänkte jag använda den strategin för att illustrera läsprojektets undervisningsmodell. Tanken med strategin visualisera var att eleverna skulle få stöd av inre bilder för att kliva in i novellens föreställningsvärld. Det handlade också om att tränas i att se en texts struktur, t.ex. så skulle händelseförloppet i en novell kunna sammanfattas i olika scener.

Som vanligt, när en ny strategi introducerades, inleddes undervisningen med att läraren berättade om lässtrategin: vad den är bra för och hur den används. Läraren modellerade sedan strategin genom att berätta om sina inre bilder i samband med högläsning av texten. En novell där visualisering tillämpades var novellen ”Vägen” (1998) av J. Andersson, en text som ingick i det nationella provet i svenska för några år sedan. Lärarna upplevde att den innehöll starka bilder och att interiören i en järnvägsstation var sådant som eleverna skulle känna sig någorlunda bekanta med, även om novellen utspelar sig långt före elevernas födelse. Läraren pausade läsningen med jämna mellanrum för att berätta vilka slags bilder hen såg framför sig och så småningom fick eleverna delta med egna inre bilder. Klasserna diskuterade att det kan upplevas svårt att skapa inre bilder när texter utspelar sig i tider eller miljöer som man själv inte har någon erfarenhet av, men att man ändå kan försöka att använda sin erfarenhet från filmer, andra texter etc. för att skapa sig bilder utifrån den text man läser.

Läraren riktade sedan fokus på en scen när mannen med järnvägsuniformen anklagar huvudkaraktären och ungdomen Anders för att ”lura svenska staten”. Eleverna fick anta att de skulle göra en filmatisering av den här berättelsen. Var står kameran när ni gör den här scenen? Hur ser det ut? De diskuterade och målade sedan en bild av valfri scen i novellen. De fick också i uppgift att formulera bild-

texter till varandras bilder. Denna aktivitet uppskattades av eleverna som gärna diskuterade och jämförde sina bilder och därmed sin upplevelse av novellen och sin läsning av densamma. När läsningen kopplas ihop med genomtänkta aktiviteter blir läsarens mentala processer lättare att få syn på och att utveckla, både för eleven och för läraren. Först när elever och lärare ”får syn” på varandras läsande blir det uppenbart vad läsaren upplever, tror, vet eller intresserar sig för. Det blir också tydligt vad hen missförstår eller inte klarar av. Att skapa inre bilder under läsning av skönlitteratur är, enligt min erfarenhet, ingen självklar lässtrategi för alla. Flera elever behövde också träna sig på detta: fundera, diskutera med klasskamraten eller läraren, läsa om vissa partier i texten och använda andras bilder som modeller. Så småningom kunde alla elever skapa en egen inre bild av den aktuella scenen.

Undervisningen fortsatte med att läraren förklarade hur man kan använda ett enkelt schema för att beskriva och strukturera en texts händelseförlopp visuellt. Klasserna använde ett utdrag ur *En komikers uppväxt* (1992). Ett sätt att strukturera textens händelseförlopp visuellt kan vara att dela upp texten i scener. Ett annat sätt kan vara att göra en tankekarta över texten som innehåller exempelvis delar som karaktärer, miljö, stämningar, händelser och berättarperspektiv. Läraren visade med exempel på tavlan hur det kan se ut. Därefter fick eleverna pröva att tillämpa detta på egen hand på någon av de andra texter vi läst gemensamt.

Så långt hade alla lärare och alla klasser gjort ungefär på samma sätt och enligt forskarnas instruktion. Men som alltid fanns utrymme för läraren och klassen att själva bygga vidare och använda strategin på olika sätt. I en klass omvandlades noveller till seriestrippar och i en annan klass skrev istället eleverna egna noveller indelade i scener.

Hur utvecklar dialogisk strategiundervisning läsundervisningen?

Min egen erfarenhet är, som Stensson (2006) så väl uttrycker det, ”Många barn vet inte vad de förstår och vad de inte förstår när de läser” (s. 23). Genom läsprojektet har elevernas möjligheter till att övervaka sin egen läsning ökat genom att läsningen hela tiden haft tydliga och konkreta mål. Läsandets mentala processer har blivit tydligare och läsundervisningen mer explicit. ”Barnet måste ta makten över sin läsning”, fortsätter Stensson, och undervisning i lässtrategier är ett sätt att visa eleverna hur en framgångsrik läsare stannar upp och tänker vid läsning. Att eleverna funderar över sitt eget tänkande och sitt medskapande i läsprocessen har varit en av poängerna med undervisningen.

Att få ta del av klasskamraternas tänkande och medskapande har varit en annan poäng. Läsförståelse har inte varit en enskild tyst angelägenhet som bara försiggått i den egna hjärnan utan en del av klassens gemensamma arbete och ansträngning. Den ständiga dialogen har skapat stödstrukturer för det individuella tänkandet.

Läraren har, genom kunskap om olika strategier, fått många verktyg för att stötta eleverna och deras läsning samtidigt som eleverna stöttar varandra. När konkreta uppgifter som t.ex. att kunna visualisera en novell genomförs blir det tydligare vad eleven behöver för att utveckla sin läsförståelse.

Genom det här projektet har forskare, lärare och elever tillsammans tillfört substans till Lgr11:s vaga skrivningar om lässtrategier.

Jag menar att det här projektet skulle kunna fungera som en modell för att försöka komma till rätta med de brister i läsundervisning som både Skolinspektionen och Skolverket påtalat. Projektets undervisningsstruktur medför att läraren tar ett aktivt ansvar för elevernas läsutveckling samtidigt som eleverna ges tillfälle att bearbeta texter i hög utsträckning före, under och efter läsningen. När denna bearbetning bygger på *elevernas* intressen, tankar, åsikter och erfarenheter medför det både ett mer läsutvecklande och ett mer demokratiskt klassrum där många röster hörs.

Forskarstöd till lärare för att utveckla läsundervisningen

Precis som elevgrupper behöver läraren som expert för att utveckla sina kunskaper, behöver lärargrupper någon som är lite kunnigare och som kan utmana invanda tankemönster och teoretisera och problematisera undervisningen. Det är inte tillräckligt med kollegiala pedagogiska diskussioner; att sitta i lärarlag och diskutera kursplanen i svenska utan djupare kunskap om t.ex. lässtrategier ter sig både meningslöst och svårt.

Om läroplanen och kursplanernas innehåll ska vara navet som undervisning och bedömning snurrar kring ställer det höga krav på lärares specifika ämneskunskap, annars blir cykelturen mycket vinglig. Bedömningar blir godtyckliga och utgör inget stöd alls för fortsatt kunskapsutveckling. ”En bedömning ska utgå från kursplanerna och det måste finnas en tydlig överrensstämmelse mellan mål och bedömning”, skriver Jönsson (2012, s 60). Om målet är att eleverna ska kunna läsa med flyt genom att använda olika lässtrategier måste lärarna naturligtvis ha mycket klart för sig vad detta innebär.

Beträffande lässtrategier menar jag att det inte finns någon hjälp att få i kommentarmaterial eller på Skolverkets webbsida. Skolverket kan naturligtvis hävda att detta är huvudmännens ansvar som i sin tur kan hävda att det är rektorernas ansvar som antagligen hävdar att det är lärarnas ansvar. Lärarna konstaterar då att de inte har tid! Naturligtvis skulle jag önska att det funnes mer tid, men det största problemet är att vi kan för lite om det vi antas kunna undervisa i och bedöma. Och vem vill erkänna det? Lärare behöver kompetensutveckling av experter på området, t.ex. forskare som har ämnesundervisning som specialområde, men de finns oftast någon annanstans än i våra grundskolor.

Lärarjobbet är fortfarande ett ensamjobb i mångt och mycket. Skolinspektionens rapport om läsundervisning i årskurserna 7–9 (2012) visar att det finns stora skillnader inom en och samma skola och den skillnaden är t.o.m. större än mellan olika skolor. De intervjuade lärarna upplever också, precis som jag, att läsundervisning inte varit ett prioriterat område på flera år.

Det är därför med både förväntan och skepsis jag ser hur begreppet lässtrategier kastats rakt in i Lgr11. Förväntan naturligtvis av den anledningen att jag anser att god läsförståelse kräver undervisning i just lässtrategier. Skepsis av den anledningen att om lärare inte har goda kunskaper om vad som ryms i begreppet finns en fara att man vänder sig till undermåliga läromedel som stöd, vilket får en torftig undervisning som följd. Lärarnas kompetens måste höjas och ämnesdidaktiskt samarbete krävs genom en organisation som stödjer och underlättar detta.

Forskare och lärare måste samarbeta för att utveckla läsundervisningen. Det är allt för ineffektivt att fortsätta lägga detta ansvar på den enskilde läraren! Forskning och praxis måste mötas och nätverk och organisationer för detta måste stödjas, så att vi på ett professionellt sätt ökar våra kunskaper om, och vår samsyn kring, hur vi kan läsa både skönlitteratur och kursplanen i svenska mellan raderna.

Referenser

- Ajvide J. (2006). *Vampyren i Blacqueberg*. Stockholm: LL-förlaget
- Andersson, G. (1998). *Torrsmimaren: berättelser från ett ungt 50-tal*. Stockholm: En bok för alla.
- Gardell J. (1992). *En komikers uppväxt*. Stockholm: Norstedts.
- Jönsson A. (2012). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Keene E.O. & Zimmerman S. (2006). *Tänkens mosaik Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Lgr 11, *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen, fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling:
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/ncs>
- Nätverket för kommunövergripande språk-, läs- och skrivutvecklare i Värmland:
<http://www.solivarmland.blogspot.com>
- Skolinspektionen (2012) *Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7–9*, Rapport 2012:10 (nedladdad 2013-05-15 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/lasgr2/10-slutrapport-lasundervisning-m.pdf>)
- Skolverket (2010) *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.

Läs mer

- Langer, J.A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Malin Granström

är lärare, i främst svenska, på en 4–9-skola samt språk-, läs- och skrivutvecklare i Arvika kommun. På uppdrag av NCS (Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling) samordnar hon även det värmländska nätverket av språk-, läs- och skrivutvecklare. Detta nätverk vill vara en bro mellan teori och praktik och samverkar med forskare för att utveckla undervisningen i de värmländska klassrummen.

Läsutvecklande samtal på gymnasiet

Yvonne Halleson & Pia Anderson

Vad kan samtal om texter på gymnasiet bidra med, och vad kan de göra för elevers läsutveckling? Läsförmågan bland unga sjunker (Skolverket, 2010) samtidigt som kraven från samhälle och arbetsliv ökar (Karlsson, 2006; Blåsjö, 2010). Socioekonomisk bakgrund har också visat sig bli en allt mer avgörande faktor för skolresultat, där elever som har föräldrar med högre utbildning klarar både studier och läsning bättre (Skolverket, 2010). Elever lämnas alltför ofta ensamma med texter och förväntas kunna bearbeta dem på egen hand (se t.ex. Danielsson, 2010), något vissa klarar men många inte alls. Detta är problematiskt och skolan behöver strategier för att arbeta läsutvecklande med elever i alla åldrar och stadier.

Utgångspunkten i denna artikel är didaktisk forskning som pekar på ett behov av ett explicit arbete med texter så att elever ges redskap att klara av de alltmer avancerade texter de möter under sin skoltid (t.ex. Edling 2006; Danielsson 2010). Martin och Rose (2012) visar hur explicit arbete med texter stöttar elevernas läsutveckling på alla stadier ända upp till akademiska studier. Detta görs i en cyklisk process där läsningen förbereds och bearbetas noggrant och gemensamt i klassen, så att eleverna inte lämnas ensamma i sin läsning.

Vi menar att ett mer läsutvecklande arbetssätt behövs ända upp på gymnasienivå eftersom det är förutsättningen för att *alla* elever ska tillgodogöra sig den läskompetens är nödvändig för arbetsliv och kommande studier. Gymnasieelever behöver lära sig att läsa och bearbeta såväl skönlitteratur som facktexter och akademiska texter. Det språkutvecklande och därmed läsutvecklande ansvaret är dessutom enligt läroplanen för gymnasieskolan alla lärares (Skolverket, 2011, s. 11), alltså inte bara svensklärarnas. Kanske kan dock svensklärares unika kompetens att arbeta med texter komma till nytta.

Textrörlighet

Den här artikeln handlar om hur elever på gymnasiet kan stöttas i sin läsutveckling genom att samtala om texter. Vår definition av ett stöttande textsamtal är ett samtal där tydliga samband skapas mellan text och textsamtal och där eleverna ges möjlighet att i sin läsning utveckla en vid textrörlighet. I artikeln belyser vi dels vilket förhållningssätt till texten som uttrycks i samtalen, dels hur texternas innehåll plockas upp och bearbetas.

För att undersöka förhållningssätt studerar vi den textrörlighet som uttrycks i textsamtalen. Textrörlighetsbegreppet bygger på bland annat Langers (1995/2011) teorier om textreception och beskriver tre olika samverkande positioner som läsaren kan ta i relation till texten (t ex af Geijerstam, 2006; Liberg et al., 2012). *Associativ textrörlighet* bygger på läsarens egen erfarenhet, *interaktiv textrörlighet* innebär ett metaperspektiv på texten och *textbaserad textrörlighet* innebär ett innehållsfokus. En elev uttrycker associativ rörlighet i olika dimensioner då hen på ett explicit sätt associerar ut från texten till tidigare kunskaper, erfarenheter eller andra texter. Interaktiv rörlighet uttrycks i olika dimensioner då en elev visar medvetenhet om texters genre, funktion, sändarroller eller mottagarroller. Textbaserad rörlighet uttrycks i olika dimensioner då en elev tar ut huvudpunkter ur texten, sammanfattar, ställer sammanhanget i textens olika delar i relation till varandra, fyller ut tomrum i texten, abstraherar utifrån den eller ifrågasätter innehållet. Textrörligheten kan graderas i låg, medel och hög grad. Låg grad kan till exempel innebära korta, textbundna svar, som om en elev skulle svara ”när han flyger” som svar på frågan vad övermod är i samband med läsning av myten om Ikaros. Hög grad innebär i stället mer självständiga svar med fylligare resonemang: ”Ja när han flyger efter den här solen, han tror att han kan göra det fast han, de säger åt honom att han inte kan det då så gör han det ändå”.

Förutom att analysera textrörlighet, undersöks hur textinnehållet uttrycks i samtalet. Närmare bestämt analyserar vi huruvida ett samband, eller ett slags röd tråd skapas mellan text och textsamtal, och huruvida det byggs upp genom att innehållsord fångas upp och utvecklas i samtalet.

Vi har valt att presentera fyra exempel som visar utdrag ur ett samtal i samhällskunskap i en åk 1-klass på samhällsvetenskapligt program, samtal i svenska och svetsteknik i en åk 1-klass på industritekniska programmet samt ett samtal i historia i en åk 1-klass på estetiska programmet. Artikeln analyserar och diskuterar dessa samtal ur ett textrörlighetsperspektiv då vi menar att det kan säga något väsentligt om elevernas förhållningssätt till texter. Exempelen i artikeln hämtas från ett större material insamlat på tre olika gymnasieskolor och i olika klasser och program. Dessa exempel illustrerar olika sätt att tala om texter, vilka kan skapa olika potential för elevers läsutveckling.

Ett samtal som glider iväg från texten

Lärare behöver redskap för hur ett textsamtal kan organiseras för att fånga texten och ge eleverna möjlighet att tillägna sig textens innehåll, men ofta råder brist på sådana redskap. Det här exemplet visar hur två elever ur en samhällsvetenskaplig klass i åk 1 på ett landsortsgymnasium tillsammans med läraren (L) samtalar om en text i samhällskunskap, "Vad är makt?" av Jonas Larsson (Bilaga 2011). Texten, som handlar om olika perspektiv på makt, har eleverna fått uppkopierad och referens till varifrån den är tagen saknas. Lärarens uttalade syfte är att eleverna ska få samtala om texten för att de ska få en bättre förståelse för den. De har förberett sig genom att skriva läsloggar om texten. Läraren samtalar med alla elever i klassen i små grupper:

- (1) L: Det som jag tänkte fråga er helt enkelt är, vad är makt?
- (2) ELEV 1: Vad makt är?
- (3) L: Ja, makt.
- (4) ELEV 1: Kontroll, över olika områden
- (5) ELEV 2: Mm
- (6) L: Makt är nån som kan kontrollera någonting eller någon

- (7) ELEV 1: Om man kan påverka någonting
- (8) ELEV 2: Mm mycket påverka människor och saker
- (9) L: Mm finns det några exempel på det? Hur man kan utöva påverkan med makt? (...) Jonas han pratar ju också om det här om makten och kontrollen över åsikter och värderingar, kan man påverka sin bror då också på något sätt?
- (10) ELEV 1: Jaa absolut om jag har ett stort inflytande på honom kan jag ju påverka hans åsikter om saker och ting om jag till exempel säger att ja den här tröjan är jättesnygg den skulle man haft då kanske han också börjar tycka det
- (11) ELEV 2: Så är det. det är ju som ideal
- (12) ELEV 1: Mm
- (13) ELEV 2: Som hur man ska se ut, ser man bilder i tidningar på en smal tjej, det klart att man kanske skulle vilja vara lika smal liksom
- (14) ELEV 1: Mm

Textanknytningen i det här exemplet är vag. Vid en analys av hur eleverna förhåller sig till texten framkommer få uttryck för textrörlighet. Elevernas kommentarer rör sig snarare bort från textens innehåll. Kommentar (4) kan dock sägas tyda på uttryckt textbaserad textrörlighet, så även lärarkommentaren (6) som utvecklar elevsvaret. Bägge kommentarerna hämtar enstaka ord ur texten vilket är uttryck för textrörlighet av låg grad. I kommentar (7, 8) associerar eleverna kontroll till påverkan, vilket kan tyda på associativ textrörlighet om än i låg grad. Läraren knyter ihop begreppen påverkan och makt (9) men utan att reda ut respektive begrepp. Hen¹

¹ Eftersom deltagarnas kön inte har någon avgörande betydelse för analysen av textsamtalen har vi för den här artikeln valt att använda det könsneutrala pronomenet 'hen'.

refererar sedan till författaren och textens innehåll då kommentaren knyts till ett textcitat ”kontroll över värderingar”. Frågan till eleverna har dock ingen textanknytning. Svaret uttrycker följaktligen ingen textrörlighet. Kommentarererna rör sig längre och längre ifrån texten och graden av textrörlighet blir därmed lägre och samtalet hamnar utanför både texten och ämnet.

Den röda tråd som skapas mellan text och textsamtal i exemplet är relativt vag och består av ett antal repetitioner av begreppet makt (1, 2, 3) och ett försök till att utveckla begreppet i kommentarer (4, 6). Ordet makt finns i texten och är dess centrala tema, men samtalet knyts inte till texten och hur den behandlar temat; eleverna associerar kring begreppet makt men utanför textinnehållet och uppvisar endast ett fåtal uttryck för textrörlighet, och den röda tråden mellan text och samtal blir vag.

Samtal kring ämnesinnehåll och ämnesbegrepp fyller förvisso viktiga kunskapsutvecklande syften och kan även bidra till att underlätta läsningen. Det problematiska med detta är att då eleverna inte ges möjlighet att röra sig i den aktuella texten skapas inte samband mellan texten och ämnesinnehållet. Om syftet med textsamtalet är att eleverna ska ta till sig ett visst textinnehåll och samtidigt utveckla förmågan att läsa ämnets specialiserade texter krävs emellertid mer explicit textfokus. Vad skulle då läraren ha behövt för redskap för att få eleverna att närma sig texten och dess innehåll? Varför leder inte hans kommentar om vad textförfattaren ”pratar om” eleverna in i texten? Följande tre exempel visar på textsamtal med olika sätt att skapa tydligare textanknytning.

Ett samtal om att lära sig något från en text

I en industriteknisk klass i åk 1 har man under ett par veckor i svenskundervisningen tillsammans läst och bearbetat texter ur *Odysseen* och två grekiska myter. Läraren har högläst texten som eleverna sedan läst själva och skrivit reflektioner kring. Det här är ett kort exempel från ett samtal om det de läst:

- (1) L: Då ska vi se pojkar, ni har fått läsa två stycken myter och så har ni fått ta del utav ett textutdrag utav *Odysseen* tidigare. Just de här två myterna om Ikaros fall och Theseus och Minotaurus har ni

precis tagit er an. Nu är de här skrivna som att vem som helst ska egentligen förstå en myt alltså de är ganska allmängiltigt skrivna, alltså man ska kunna förstå innehållet och man ska lära sig av innehållet och det ni har fokuserat på är ju det här vad man kan lära sig av en myt. Och om vi skulle börja där. Elev 1 om du får vara först ut där så vad har du hittat för nedslag i myterna som du tycker är lärdom?

- (2) **ELEV 1:** Ja alltså i myten om Ikaros fall då säger Daidalos till Ikaros och varnar honom för att inte flyga för nära solen men han kan inte men Ikaros kan inte motstå frestelsen och flyga in i de varma solstrålarna och då typ smälter ju vaxet som han har limmat ihop fjädrarna med och så störtar han i havet så typ lärdomen är väl att inte falla för frestelser. Man ska tänka sig för noga för vad man gör.
- (3) **L:** Att inte falla för frestelser.
- (4) **ELEV 1:** Ja
- (5) **L:** Är det någonting du känner igen från dina egna erfarenheter att man ibland ...
- (6) **ELEV 1:** Ja men alltså det är ju bara att ta ett vardagligt exempel det när man borde gå och lägga sig för klockan är typ ett och så tänker man att det här tvprogrammet är ju typ skitkung det så det vill jag se och så är man vaken till halv fyra och så är man jättetrött sen när man är i skolan
- (7) **L:** Så det är lätt att falla för frestelser?
- (8) **ELEV 1:** Ja om det är något som man vill kolla på
- (9) **L:** Ja det var Ikaros fall det. Elev 2, vad har du hittat? I den här myten.

- (10) ELEV 2: Ja men det är ju typ samma att man inte ska eller att han typ är för övermodig då, för att han tror liksom att han kan göra det,
- (11) L: Övermod. Och vad är övermodet då i myten? Tycker du?
- (12) ELEV 2: Ja när han flyger efter den här solen, han tror att han kan göra det fast han, de säger åt honom att han inte kan det då så gör han det ändå

Läraren inleder samtalet med att fokusera på texten de läst och ber eleverna berätta vad de hittat för ”nedslag i myterna” (1) som de tycker är lärdom. I kommentar (2) uttrycker eleven textbaserad textrörlighet i flera dimensioner; sammanfattar textens innehåll, drar ut textens huvudpunkter och abstraherar ett budskap ur texten. Kommentrar (6) visar hög grad av associativ textrörlighet då eleven ger exempel på hur textens budskap kan appliceras på det egna livet. Den egna erfarenheten tas tillvara för att göra texten begriplig. Läraren knyter tillbaka till texten genom att återupprepa den textbaserade generalisering och association eleven gjort ur myten och lyfta fram att det var ”Ikaros fall.” I kommentar (10) presenterar en annan elev ännu en generalisering ur texten, ”typ är för övermodig”. Detta visar medelhög grad av textbaserad rörlighet. Läraren ber honom precisera vad övermodet är ”i myten” och svaret i kommentar (12) uttrycker hög grad av textbaserad rörlighet då eleven reder ut hur olika delar i texten förhåller sig till varandra.

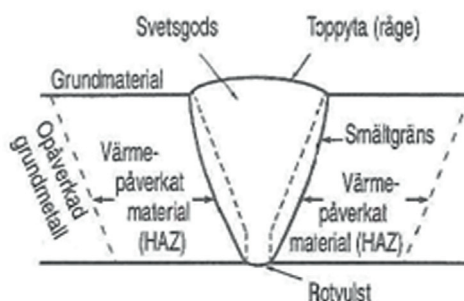
I det här exemplet skapas en röd tråd från texten in i samtalet genom att mytens titel ”Ikaros fall” lyfts in (1), repeteras och utvecklas (2) i en sammanfattning av myten och en generalisering i form av ett budskap om att inte ”falla för frestelser”. Sambandet mellan text och textsamtal byggs upp genom att uttrycket repeteras och förs över i resonemang kring vad det står för (5, 6, 7, 8).

Lärarens frågor är tydligt textanknutna. Hen behåller genomgående ett textfokus samtidigt som hen bekräftar och upprepar det eleverna säger och ber dem utveckla det. Hen talar om att ”förstå innehållet” och att ”lära sig av innehållet.” Hen ber eleverna preci-

sera textanknytningen: ”...vad har du hittat för nedslag i myterna som du tycker är lärdom?” Läraren uppmanar eleverna att reda ut vad texten säger om ämnet de själva lyft fram ur textens innehåll. Elevernas associativa textrörlighet knyts till textens innehåll och eleverna förväntas och uppmanas att bearbeta textens innehåll i samtalet. Lärarens frågor kan alltså sägas skapa möjlighet i textsamtalet för eleverna att röra sig i flera dimensioner av textbaserad och associativ textrörlighet av hög grad.

Ett samtal som reder ut textens begrepp

I samma industritekniska klass som i föregående exempel läser man texter i ämnet svetsteknik. Eleverna håller på med ett avsnitt som heter ”Spänningar och deformationer. Termisk cykel vid svetsning”. Läraren har delat in kapitlet i korta stycken och ber eleverna läsa ett stycke i taget. Sedan samtalar man i klassen om vad det står. I det här exemplet diskuteras ett språkligt uttryck ur en bild i avsnittet. Läraren har skrivit bokstäverna HAZ på tavlan och i samtalet har man rätt ut att det betyder *heat affected zone*. Man går nu vidare för att börja reda ut innebörden av uttrycket.



Figur 1 Bilden hämtad ur Henriksson & Hällman, 2009, s. 96.

- (1) L: Om ni tittar på den där lilla svartvita bilden där, alltså "värmepåverkat material". När ni svetsar, så tillför ni ju otroligt mycket värme ju eller hur?
- (2) ELEV 1: Juu
- (3) L: Då får man ju, alltså vid sidan av svetsen, ett område som blir värmepåverkat och vad händer med plåten där? I den där zonen?
- (4) ELEV 2: Det krymper
- (5) L: Ja dels krymper den ju
- (6) ELEV 3: Det bågna!
- (7) LÄRARE: Ja! Och vad händer med kolet? Kolet i stålet sprängs. Kolmolekylerna blir mycket varmare. Vart går en svets oftast sönder?
- (8) ELEV 1: Alldeles bredvid svetsen...
- (9) L: Bredvid svetsen ja, där. Inte i svetsen. Så i värmezonen där. Och då handlar det ju om att, som ni har läst i det här korta avsnittet att det kallnar för snabbt, snabb värme snabb kallning och materialet blir skört, eller hur? Termisk! Vad betyder det ordet? Som stod under överskriften på s. 95? Termisk cykel står det där. Och det är ju ingen trampcykel.

Samtalsutdraget inleds med att läraren i samma utsaga (1) riktar elevernas uppmärksamhet på textens innehåll och ber dem använda egen erfarenhet för att förstå. Lärarens förhållningssätt till texten i samtalsutdraget är såväl textbaserat som associativt (1, 3, 9), vilket innebär att hen dels lyfter in textens begrepp och sammanfattar och generaliserar vad det står för, dels på ett textanknutet vis drar nytta av elevernas erfarenheter för att skapa förståelse för texten. Eleverna uttrycker i kommentar (4) och (6) egna erfarenheter som kan förklara vad 'värmepåverkat' innebär. Textrörlighetsanalysen av det här exemplet visar alltså att elevernas textrörlighet är främst associativ.

Här byggs en röd tråd upp genom att ord ur texten, ”värmepåverkat material”, först repeteras (1) och sedan utvecklas av läraren genom att elevernas egen erfarenhet lyfts fram (1) ”när ni svetsar så tillför ni ju otroligt mycket värme eller hur?” Läraren vidareutvecklar detta genom att generalisera hur material kan bli värmepåverkat (3) genom synonymer och underordnade begrepp. Hen relaterar hela tiden till textens innehåll men ber eleverna fundera över konsekvensen av värmepåverkan. Eleverna svarar utifrån egen erfarenhet. I (9) spinner läraren vidare på den röda tråden mellan text och textsamtal genom ett synonymt begrepp, ”värmezonen”. Hen pekar och visar hur bilden ska läsas och eleverna uppmanas titta i texten (9), exempelvis då hen ber dem fundera över vad ordet ”under överskriften på s. 95” betyder.

Samtalet har tydlig textanknytning genom lärarens kommentarer som hela tiden leder eleverna in i texten. Läraren modellerar på det viset ett sätt att förhålla sig nära till texten och textinnehållet.

Ett samtal enligt en textsamtalsmodell

Exemplet nedan visar ett utdrag där läraren samtalar med en grupp elever i en åk 1-klass på estetiskt program om ett avsnitt ur en lärobokstext i historia (Almgren & Larsson, 2008) som de läser tillsammans. Avsnittet handlar om de sovjetiska Gulag-arbetslägren. Samtalet är upplagt enligt textsamtalsmodellen *Questioning the author*, QtA, (t.ex. Beck & McKeown, 2006), där läraren under läsningen ställer frågor på texten och ifrågasätter författaren och texten för att få eleverna att utveckla sina tankar och fundera över olika betydelser i texten. Läraren förbereder samtalet genom att dela in texten i lämpliga informationsdelar och utveckla frågor som ska gynna elevernas förståelse av de olika delarna. Det gäller också som lärare att försöka förutse vad i texten som kan vara problematiskt och fundera över vad man vill att eleverna ska få med sig från den. Läraren kan ställa både *ingångsfrågor* som rör författarens intentioner med texten och dess huvuddrag och används till att få igång diskussionen, och *uppföljningsfrågor* som går djupare in på olika delar i texten (a.a. s. 56f). Under själva samtalet kan läraren vidare använda olika stötande tekniker som att förtydliga det en elev försöker uttrycka (*re-*

voice), sammanfatta viktiga delar i det som sagts (*recap*), förtydliga tankegången till exempelvis en slutsats (*model*) och reda ut oklarheter (*annotate*) (a.a., s. 96f).

En elev, Elev 1, som frivilligt anmält sig läser texten högt varpå läraren ställer frågor på det lästa. Textavsnittet som Elev 1 läser i utdraget nedan är en bildtext till en karta över Sovjet som visar Gulag-arkipelagens utbredning:

Fång- och arbetslägren i Sovjetunionen kallas Gulag, efter den myndighet som var huvudkontor för lägren. Många skapades redan under Lenins tid men antalet ökades starkt under 1930-talet när Stalin skaffat sig total kontroll över landet. Syftet med lägersystemet var för regimen att bli kvitt verkliga och påhittade motståndare samt att få tillgång till slavarbetskraft. Lägren fanns spridda över hela Sovjetunionen. Kartan visar en del av dem. De avvecklades gradvis efter mitten av 1950-talet. (Almgren & Larsson, 2008, s. 86)

- (1) **ELEV 1:** [läser] ”Fång- och arbetslägren i Sovjetunionen (...) avvecklades gradvis efter mitten av 1950-talet”
- (2) **L:** Tack. Vad vill författaren säga oss?
- (3) **ELEV 2:** Ge en överblick av precis vart dom låg och sådär
- (4) **L:** Låg. Sådär?
- (5) **ELEV 2:** Nämen, asså, en såhär en överblick över vart dom låg och redan när dom började... (L: Ja) att dom började precis i början av att Sovjetunionen hade bildats.
- (6) **ELEV 3:** Att Stalin började skaffa sig mer och mer kontroll över landet. Läger och sånt, att det sprider ut sig.
- (7) **L:** Vad är det i texten som gör att du tänker så?
- (8) **ELEV 3:** Nej, det står det
- (9) **L:** Det står det, att det liksom utvidgas.

- (10) ELEV 3: Asså det står
- (11) ELEV 2?: [tittar i texten] 1930-talet med Stalin skaffade total kontroll över landet
- (12) L: Ja, så utvidgas det och blir större och större.
Ja, känner ni att ni hänger med så här långt? (...)
Mm. Om man skulle titta på det här stycket då så fick ni ju även veta där lite mer detaljerat [läser] ”att man ville bli kvitt.. motståndare samt att få tillgång till slavarbetskraft”. Det var ju det vi nyss sa men här blev det lite mer preciserat.
Ska vi fortsätta?

Läraren ställer en ingångsfråga på texten som inbjuder till framför allt en textbaserad läsning; den riktas mot textens innehåll (2). Elev 2 ger en kortfattad textbaserad förklaring till den delen som handlar om vad kartan visar (3). Läraren upprepar en del av svaret och efterfrågar ett mer utvidgat svar (4), varpå Elev 2 utvecklar sitt svar genom att lyfta fler huvudpunkter ur texten och sammanfatta viktiga delar (5). Eleven visar därmed på en hög grad av textbaserad rörlighet i flera dimensioner. Elev 3 fyller sedan på genom att sammanfatta och lyfta andra huvudpunkter ur texten som handlar om Stalins kontroll och lägrens utbredning (6). Läraren ställer uppföljningsfrågor genom att efterfråga en specificering om vad i texten som visar detta (7, 9). Elev 3 påbörjar en förklaring (8, 10) men avbryts av Elev 2 som hittar den relevanta meningen i texten och läser en del ur den som handlar om Stalins kontroll (11), varpå läraren fyller i information om lägrens spridning (12). Tillsammans visar eleverna här på en hög grad av textbaserad rörlighet då de sammanfattar huvudpunkter i det lästa. Läraren bekräftar det eleverna sagt och utvidgar resonemanget genom att visa på en viktig huvudpunkt som eleverna inte nämnt, nämligen syftet med lägren. Hen hänvisar också till något de läst och diskuterat tidigare i samtalet, och som handlat om tvångslägren och slavarbetskraft. Det läraren gör här är att hen stöttar eleverna i läsningen genom att uppmärksamma dem på viktiga delar i texten och hur information presenteras, förtydliga tankegången och återknyta till kommentarer tidigare i samtalet.

Samtalsutdraget visar också hur en röd tråd skapas mellan text och samtal. Själva nyckelbegreppet i textutdraget kan sägas vara 'lägren' som finns som referent i varje mening i textutdraget (*Fång- och arbetslägren, många, lägersystemet, lägren, dem, de*). Nedan belyses de samband som skapas mellan text och samtal i en tabell, Tabell 1, som illustrerar hur elevernas utsagor fångar upp textinnehållet.

Tabell 1 Samband mellan textutdrag och samtal

Huvudbegrepp	Text	Samtalsutsagor – huvudordet understruket	Kommentar
Lägren	<i>Lägren fanns spridda över hela Sovjetunionen. Kartan visar en del av dem</i>	Ge en överblick av precis vart dom låg och sådär	Information i texten uttrycks synonymt i samtalet: <i>Lägren fanns spridda</i> – vart dom låg <i>Kartan visar</i> – ge en överblick
Lägren	<i>Lägren fanns spridda över hela Sovjetunionen. Kartan visar en del av dem</i>	Nämen, asså, en såhär en överblick över vart dom låg	Information i texten uttrycks synonymt i samtalet: <i>Lägren fanns spridda</i> – vart dom låg
Stalin	<i>Många skapades redan under Lenins tid</i>	och redan när dom började... (..) att dom började precis i början av att Sovjetunionen hade bildats.	Information i texten uttrycks synonymt i samtalet: <i>Många skapades</i> – när dom började <i>under Lenins tid</i> – i början av att Sovjetunionen hade bildats.
Stalin	<i>När Stalin skaffat sig total kontroll över landet.</i>	Att Stalin började skaffa sig mer och mer kontroll över landet.	En ny tråd i samtalet skapas genom att textdelen om Stalin lyfts fram. Information i texten uttrycks synonymt i samtalet: när Stalin skaffat sig total kontroll över landet – Att Stalin började skaffa sig mer och mer kontroll över landet
Lägren	<i>men antalet ökades starkt under 1930-talet</i>	Läger och sänt, att det sprider ut sig.	Utsagan fortsätter med att följa upp tidigare tråd om lägren. Information i texten uttrycks synonymt i samtalet: <i>antalet ökades</i> – det sprider ut sig
Stalin	<i>men antalet ökades starkt under 1930-talet när Stalin skaffat sig total kontroll över landet.</i>	1930-talet med Stalin skaffade total kontroll över landet.	Utsagan är också synonymt till det kartan visar, nämligen lägrens utbredning. Nästa utsaga fortsätter på Stalin-tråden. Del ur texten repeteras
Lägren	<i>antalet ökades starkt</i>	L: Ja, så utvidgas det och blir större och större	L: Ja, så utvidgas det och blir större och större Information i texten uttrycks synonymt i samtalet: <i>antalet</i> – det <i>ökades starkt</i> – utvidgas, blir större och större

Tabellen visar hur begreppet 'läger' tas upp i samtalet och hanteras genom att eleverna med egna ord beskriver vad det står i texten. När Elev 3 tar upp textdelen om Stalins kontroll skapas en ny kedja, med begreppet 'Stalin'. Elev 2 hakar på men för tillbaka samtalet till diskussionen om lägren.

Utdraget visar sammanfattningsvis ett samtalsexcerpt som rör sig i textens innehåll och där ordet 'läger' utgör en röd tråd. Tillsammans hjälps Elev 3 och Elev 2 åt att genom synonyma uttrycksätt lyfta och sammanfatta huvudpunkter i texten. Läraren har strukturerat samtalet genom att välja ut textpartier och relevanta frågor, och använder sedan olika stöttningstekniker under samtalet, som till exempel att uppmärksamma viktiga delar i texten och förtydliga tankegången fram till en slutsats (jfr Beck & McKeown, 2006).

Slutsatser och didaktiska reflektioner kring läsutvecklande textsamtal

Artikeln visar genom analyser av textsamtalsutdrag olika exempel på hur textrörlighet uttrycks och hur samband mellan text och samtal kan se ut. I samtalet i samhällskunskap är textanknytningen vag. Eleverna stötts inte i att röra sig i texten. Få uttryck för textrörlighet förekommer och endast enstaka ord från texten upprepas utan att utvecklas. I samtalet i svenska är läraren textfokuserad och leder hela tiden eleverna in mot texten genom sina frågor och genom att knyta elevernas associativa kommentarer till textinnehållet. Exemplet ur svetsundervisningen visar hur läraren med tydlig textanknytning lyfter in begrepp i samtalet och stöttar eleverna i att på ett såväl textbaserat som associativt vis läsa den ämnesspecifika texten. Hen skapar samband mellan text och samtal genom att repetera, variera och bygga ut textens begrepp och innehåll. I historieexemplet, som genomförs enligt modellen QtA, stötts eleverna till en hög grad av textbaserad rörlighet genom att läraren exempelvis ställer både ingångsfrågor som leder in i texten och uppföljningsfrågor som får eleverna att vidga sitt resonemang, och hen uppmärksammar dem på viktiga aspekter och förtydligar tankegångar.

Det som är gemensamt i de tre sista exemplen är att lärarna där på ett organiserat sätt stöttar eleverna genom att genomgående rikta

deras uppmärksamhet in mot texten så att en tydlig textanknytning skapas i samtalen. Detta sker exempelvis genom att frågor och kommentarer öppnar för tydlig textrörlighet i flera positioner och olika dimensioner av dessa. Lärarna ber eleverna förtydliga svar och stöttar därmed en högre grad av textrörlighet.

Vår definition av ett stöttande textsamtal är som nämnts i inledningen ett samtal där eleverna ges möjlighet att i sin läsning röra sig i texten och mellan olika textrörlighetstyper och där tydliga samband skapas mellan text och textsamtal. Samtidigt kan samtal som rör sig utanför texten också tänkas stötta en fördjupad läsförståelse på ett allmänt plan och utveckla såväl kunskap som förståelse, men om syftet med textsamtalet är att bearbeta det aktuella textinnehållet och stötta läsutveckling torde samtal med explicit textanknytning skapa större förutsättningar för detta, än samtal som rör sig helt utanför texten. En didaktisk reflektion utifrån våra undersökningar är därför att textsamtal som är väl förberedda, strukturerade och tydligt textanknutna kan ha en stöttande potential för elevers läsutveckling.

Referenser

- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2006). *Improving comprehension with questioning the author: a fresh and expanded view of a powerful approach*. New York, N.Y.: Scholastic.
- Blåsjo, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. MINS 56. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Danielsson, K. (2010). *Läsa kemi – textanvändning och textsamtal i ett finlandssvenskt kemiklassrum*. I: I. Eriksson (red.), *Innehållet i fokus – kemiundervisning i finlandssvenska klassrum*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2006. Uppsala.
- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Karlsson, A-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsambället. Ett etnografiskt perspektiv på skrifthanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet; Norstedts Akademiska Förlag.
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.

- Langer, J.A. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. (2. ed.) New York: Teachers College Press.
- Liberg, C., af Geijerstam, Å., Folkeryd, J. W., Bremholm, J., Halleson, Y. & Holtz, B. M. (2012). Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I: Synnöve Matre & Atle Skaftun (red.), *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy* (s. 65–80). Trondheim: Akademika forlag.
- Martin, J. & Rose, D. (2012) *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Cardiff: Equinox.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport 352. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Material

- Almgren H. & Larsson H. A. (2008). *Alla tiders bas*. Malmö: Gleerups.
- Henriksson, I. & Hällman, T. (2009). *Bågsvetsning. Fakta om bågsvetsning*. Stockholm: Liber.
- Larsson, J. Vad är makt? (opublicerad uppsats). I: Anderson, P. (2011). *Textuell makt [Elektronisk resurs]: fem gymnasieelever läser och skriver i svenska och samhällskunskap*. Licentiatuppsats i Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling, Stockholms universitet, 2011. Stockholm. Nationalmuseum.se. Ikaros fall. (hämtad februari 2012).

Yvonne Hallesson

är gymnasielärare i svenska och engelska, fil.lic. i utbildningsvetenskap och doktorand i språkdidaktik vid Stockholms universitet. Hennes licentiatavhandling undersökte högpresterande gymnasieelever och vad som utmärker goda läsare. Doktorsavhandlingen handlar om gymnasieelevers läsande av sakprosatexter i historieundervisning med fokus på olika slags textsamtals stöttande potential för läsningen.

Pia Anderson

är gymnasielärare i svenska och engelska, fil.lic. i utbildningsvetenskap och doktorand i språkdidaktik vid Stockholms universitet. Hennes licentiatavhandling undersökte fem gymnasieelevers språkliga uttryck för textuell makt då de samtalade och skrev om texter de läst i ämnena svenska och samhällskunskap. Doktorsavhandlingen handlar om den stöttande potential textsamtal kan ha då gymnasieelever på industriprogrammet läser texter dels i svenskämnet dels i svets- och träindustriämnena.

Mot en antirasistisk litteraturpedagogik för den mångkulturella skolan

Anne Heith

Under julhelgen läste jag ett inlägg på Facebook av en kollega som skrev om familjesamvaro med högläsning ur Selma Lagerlöfs Kristuslegender, som publicerades 1904 för första gången.¹ Jag kom att tänka på tidigare jular då min svärmor läst högt ur just den boken. Vad jag inte kom ihåg var de rasistiska inslagen i till exempel berättelsen ”De vise männens brunn”. Kanske hoppades den över eller censurerades under högläsningen. Berättelsen handlar om hur de tre vise männen förvandlas mirakulöst då de träffar Jesusbarnet. När karaktärerna introduceras beskrivs alla som behäftade med något fel. En är ”övermåttan gammal”, en annan är ”behäftad med spetälska” och en är ”en svart, tjockläppad neger” (Lagerlöf, 1945, s. 20). Genomgående tema för samlingens berättelser är det kristna miraklets omvälvande kraft. Ett uttryck för detta är männens förvandling då de möter Jesus. Barnet lägger sin hand på männens nedböjda huvuden och för ”negerns” del leder det till att han förvandlas till ”en skön, vit man.” (Lagerlöf, 1945, 23).

Den rasistiska stereotypen i form av ”negern” med tjocka läppar avbildar givetvis inte verklighetens svarta människor. Snarare återspeglar den det tidiga 1900-talets ras- och makthierarkier som uppriktade gränser mellan det vita, kristna, västerländska Europa och icke-kristna delar av världen bebodda av mörkhyade människor. I den här kulturella kontexten står vithet och den kristna, europeiska kulturen för norm och normalitet. I det kulturella sammanhang Selma Lagerlöf verkade i hörde det till vanligheten att svarta män-

¹ Tack till Madeleine Sultan-Sjöqvist, Hugo Valentin-centrum, för Facebook-inlägg om Selma Lagerlöfs *Kristuslegender*.

niskor framställdes som underlägsna, fysiskt motbjudande, till och med som groteska, i jämförelse med vita européer. Framställningen av icke-européer i berättelsen om de tre vise människors brunn är ett exempel på det som kallas ”orientalism på svenska” i en artikelsamling med samma titel (Matthis red, 2005). I Saids efterföljd (Said, 1978) analyserar samlingens artiklar representationer som tillkommit i en svensk kulturell kontext med fokus på hur motsättningar skapats mellan det svenska och det främmande. I ett av bidragen diskuteras gestaltningar av mörkhyade människor som ”svartmuskiga bandittyper” vilka utgör främmande inslag i den svenska normaliteten (Catomeris, 2005).²

Pedagogik för den multietniska, mångkulturella skolan

En fråga som är relevant för en anti-rasistisk litteraturpedagogik för en mångkulturell skola är vilken roll gränsdragningar spelar för att skapa föreställningar om vilka ”vi” är och hur ”vi” skiljer oss från ”dem”. I ny, nordisk forskning som använder perspektiv från vithetsstudier har det lyfts fram att de förment antirasistiska, toleranta och inkluderande nordiska länderna i själva verket har som underförstådd premis att den vita, etniska majoriteten är den norm som definierar gränserna för vad som är normalt och önskvärt (Keskinen et al, 2010, Loftsdóttir & Jensen red, 2012, Heith, 2012). Detta är ett tema som förtjänar att analyseras, inte minst utifrån en skolkontext där det finns elever med olika bakgrund. Om en antirasistisk pedagogik för den mångkulturella skolan ska få genomslag förutsätter det att den etniska majoriteten kritiskt förmår granska sin egen status och roll. Om minoritetsgrupper känner sig kränkta eller exkluderade av kulturyttringar duger det inte att påstå att det beror på överkänslighet.

Facebook-inlägget och omläsningen av Lagerlöfs text fick mig att än en gång fundera på läsning av klassiker i skolan och vilka pedagogiska utmaningar det kan föra med sig. I litteraturundervisning aktualiseras återkommande det förhållande att litteratur inte är verklighet och att fiktionens värld är något helt annat än den

² Jag har själv diskuterat detta tema utifrån Liza Marklunds *Gömda* (Heith 2006).

”verkliga verkligheten”. Genom att använda språket skapar författare meningssammanhang som förmedlar olika upplevelser, känslor och betydelser till läsarna. Det en författare skriver kan hänvisa till den yttre verkligheten, men även till andra texter och olika kulturella sammanhang. Värderingar och synsätt förändras över tid och de skiljer sig åt i olika samtida kontexter. Det är hög tid att kontexten för litteraturundervisning i den svenska skolan blir det multietniska, mångkulturella samhället där människor kan ha olika hudfärg, livs-åskådning och kulturell bakgrund utan att det ses som något hotfullt, onormalt eller avvikande. Som ett led i denna pedagogik bör kulturella uttryck som ”andrafieras” människor med icke-europeisk bakgrund granskas kritiskt. Termen ”andrafiering” används av Masoud Kamali som varit verksam som regeringens specielle utredare av strukturell diskriminering. Kamali hävdar att skolans läroböcker är ett instrument för ”andrafiering” (förfrämligande) av invandrarelever (Kamali, 2006, s. 47–95; Runblom 2007, s. 9).³ Såväl Kamali som Runblom har undersökt läroböcker i historia, samhällskunskap och religion, dvs läromedel som förhåller sig till olika kontexter som gett upphov till skilda föreställningar om vilka ”vi” är och hur ”vi” skiljer oss från ”dem”.

Runblom påpekar att material om de nationella minoriteterna, liksom olika migrationsvågor som påverkat sammansättningen av Sveriges befolkning, i stort sett saknas i läromedlen. Detta är anmärkningsvärt i globaliseringens tidevarv. Runblom konstaterar vidare att omkring en femtedel av den svenska befolkningen har rötter utanför Sverige, om vi avgränsar oss till de senaste två, tre generationerna (Runblom, 2007, s. 10). Det innebär att en betydande andel av eleverna i skolan och deras föräldrar har en stark anknytning till andra länder och kulturer. Det är rimligt att detta reflekteras i litteraturundervisningen. Det förhållande att våra föreställningar är relativa och föränderliga borde vara den självklara utgångspunkten för en pedagogik som problematiserar såväl det tidiga 1900-talets idéer om ras och etnicitet, liksom vår tids repre-

³ Nämnas kan att Harald Runblom som granskat etnicitet i läroböcker för grundskolan och gymnasiet delvis är kritisk till Kamalis slutsatser som han ser som alltför svepande och inte lika drabbande för samtliga de böcker som Kamali granskat (Runblom, 2007, s. 9).

sentationer som skapar gränser som utestänger vissa grupper från den nationella gemenskapen och normaliteten. Ta bara ordet ”neger”. Man kan konstatera att det i dagens litteraturutgivning blivit problematiskt att använda det och att det uppstått diskussioner om termen bör strykas i nyutgivningar av barnboksklassiker. År 2006 beslutade den norska radions barnprogramsproducenter att ordet ”negerkung” inte skulle användas i uppläsningen av *Pippi Långstrump i Söderhavet* (Hennéus, 2006). Efraim Långstrumps titel ändrades till ”kung av en söderhavsö” med motiveringen att ordet ”neger” är exkluderande och att det har en negativ, till och med rasistisk, innebörd för många. Till en början försvarade förlaget Rabén & Sjögren sitt beslut att inte ändra texten. De valde att låta Astrid Lindgrens dotter skriva ett förord i vilket hon förklarar att ”neger” var ett vedertaget begrepp på 1940-talet: ”Pippi kan förstås aldrig göras till ett 2000-talsbarn. Och det har alltid varit omöjligt att få henne att uppträda lämpligt. Själva vanvördigheten rår ingen på.” (Karin Nyman citerad i Hennéus, 2006). Ett viktigt tema i Astrid Lindgrens böcker är Pippis vanvördighet mot auktoriteter. Det är säkert också en av orsakerna till Pippi-karakters popularitet. Men, denna positiva vanvördighet legitimerar inte bruk av en term som uppfattas som exkluderande och rasistisk av läsare på 2000-talet. Förlaget ändrade sig också och i nyare utgåvor används inte termen ”negerkung”. Temat ”representationer av människor av afrikanskt påbrå” fick förnyad aktualitet under 2012. Exempel som fick stor uppmärksamhet i medierna är Makode Lindes tårta, seriealbumet *Tintin i Kongo* och barnboks- och filmkaraktern Lilla Hjärtat.

Den skrikande tårtan

2012 blev året då rasistiska klichébilder av mörkhyade människor med rötter i Afrika väckte starka känslor. Startskottet kom med den afrosvenske konstnären Makode Lindes skrikande tårta på Moderna Muséet i Stockholm i maj. Linde hade gjort ett konstverk i form av en kaka som föreställde en svart kvinnokropp. Hans eget ansikte, sminkat som en blackface-karikatur, utgjorde kakans huvud. Lindes kropp var dold under bordet kakan var placerad på och det såg ut som om hans ansikte var den avbildade svarta kvinnans. Varje

gång någon skar en bit av kakan skrek Linde och demonstrerade upplevelser av smärta genom sin mimik. Bilder av en leende kulturminister som skär en bit av tårtan spreds över världen. Efteråt krävde Afrosvenskarnas riksförbund att ministern skulle avgå. Den efterföljande debatten visade att det fanns en stor osäkerhet om huruvida konstverket var rasistiskt eller inte. Om inte Linde varit allmänt känd tidigare blev han det genom tårtdebatten. Hans verk i serien *Afromantics*, som på olika sätt återanvänder den rasistiska blackface-karikatyren, diskuterades flitigt i media.

Utställningar av *Afromantics*-arbeten tydliggjorde bredden i Lindes återbruk och manipuleringar av den rasistiska stereotypen och åtminstone bland konstvetare fanns en enighet om att det Linde gjorde var att problematisera och leka med tidigare sätt att avbilda människor av afrikanskt ursprung. Frågor som aktualiseras av tårtdebatten är: Vem är det som producerar bilden av personen av afrikanskt ursprung? I vilket syfte framställs bilden? I vilken kontext presenteras den? Det är inte utan betydelse att Linde själv är afrosvensk och att han är känd som en konstnär som ofta på ett provocerande och lekfullt sätt relaterat till teman som rasism, framställningar av människor av afrikanskt ursprung och kulturell hybriditet. Likaså är det av vikt att Linde representerar en minoritet och att det är utifrån den positionen han problematiserar föreställningar om svenskhet. Konstverk som Lindes *Afromantics* har knappast barn och ungdomar i skolåldern som målgrupp. Som jag uppfattar Lindes konst är den starkt politisk, ironisk och medveten om olika historiska och kulturella kontexter i vilka betydelser avlagrats. Om man i 2012 års Sverige använder en vida spridd rasistisk stereotyp med amerikanska rötter finns givetvis de tidigare sammanhang stereotypen aktiverats i med som en klangbotten för dagens betraktare.

Tintin i Kongo

Lindes bruk av blackface-stereotypen ingår i en nutida, afrosvensk konstnärs utforskningar av gränserna för det svenska i sammanhang där det förs en tämligen sofistikerad diskussion om konstens roll i samhället. Detta är inte förhållandet i fallet med seriealbumet *Tintin i Kongo* som också fick stor uppmärksamhet under året som

gått. En livlig debatt om rasism och censur uppstod efter att flera bibliotek valt att placera om eller ta bort *Tintin i Kongo* efter att rasistiska inslag lyfts fram i medier. Bland svenska bibliotek tillämpades olika strategier för hur frågan om rasism skulle hanteras. En del tog öppet ställning och tog bort albumet från lånehyllorna, andra införde restriktioner beträffande vilka som skulle få låna det. Det fanns även bibliotek som valde att ha kvar det med argumentet att "man får se böckerna som tidsdokument och i stället lära sig något om den historiska utvecklingen". I sammanhanget drogs paralleller till tidigare diskussioner kring Astrid Lindgrens framställning av Pippis pappa som " negerkung" (Peruzzi, 2012).

Men frågan är om barn och ungdomar som läser *Tintin i Kongo* uppfattar det som ett tidsdokument som man kan ta del av för att lära sig om den historiska utvecklingen? Maria Robsahm påpekar i en kritisk artikel att då serietecknaren George Remi, känd under pseudonymen Hergé, på 1920-talet fick i uppdrag att teckna en serie var det för att framställa Remis hemland, kolonialmakten Belgien, i positiv dager (Robsahm, 2012). Under senare delen av 1800-talet var Kongo en koloni som tillhörde den belgiske kungen Leopold II. Under den belgiska kolonialtiden utspelades ett av de värsta folkmorden i modern tid i Kongo (Hochschild, 2000). Miljoner människor dödades och många, särskilt barn, fick händerna avhuggna för att dämpa och avskräcka protester. Bilder av barn med avhuggna händer och berättelser om belgarnas brutala metoder gav Belgien ett dåligt rykte. Reaktionerna tvingade kung Leopold att överlämna Kongo till den belgiska staten. Systematiska ansträngningar gjordes för att undanröja spåren av vad som hänt. Robsahm påpekar att folkmordet i Kongo inte var okänt i Hergés samtid och att det funnits internationella proteströrelser. Hon understryker också serietecknaren Hergés roll som medskyldig till en historieförfälskning som innebär att bilden av folkmordet och brutaliteten raderades bort och ersattes av en berättelse om den överlägsne, vite mannens roll som de underutvecklade afrikanernas hjälpare: "Det var viktigt att framställa situationen i Kongo så att bilden av Belgiens roll i Afrika förändrades från folkmord och avhuggna händer till en välvillig, klok och vit förvaltare av de dumma och osjälvständiga

svarta.” (Robsahm, 2012). Hergé omarbetade den första utgåvan av *Tintin i Kongo* från 1930 och en ny upplaga publicerades 1946.⁴ Det förhållande att både texter och bilder arbetades om tyder på att Hergé kommit till insikt om att innehållet i originalversionen hade blivit ett tidsdokument som vittnade om tankemönster som blivit problematiska.

I den svenska översättningen, som bygger på den omarbetade versionen, finns en förtext som lyfter fram att *Tintin i Kongo* är ett tidsdokument som återspeglar rasistiska tankemönster: ”Det längsta en tolerant och bildad person överhuvudtaget kunde gå i förhållande till negrer var till en vänlig nedlåtenhet, något som denna bok ger många exempel på.”

Diskussionen om *Tintin i Kongo* hösten 2012 är ett uttryck för vad som händer då människor som tillhör minoriteter börjar ifrågasätta majoritetens tolkningsföretråde. Anledningen till att mediediskussionen tog fart var att representanter för Afrosvenskarna hade krävt att *Tintin i Kongo* skulle tas bort från litteraturbeståndet i Kulturhuset i Stockholm. Sedd som tidsdokument insatt i 1930- och 40-talets historiska kontext representerar *Tintin i Kongo* rasistiska och koloniala tankemönster. I Hergés fiktion finns inga folkmord eller stympade afrikaner. I förtexten framhävs att bokens egentliga kvaliteter ”ligger på det humoristiska planet”: ”Dess enkla, ofta grovkorniga men likväl effektiva humor är av samma sort som man finner i amerikansk stumfilmsfars.” Detta, och den visuella framställningen av den pojkkaktige, vite europén Tintin med den söta lilla hunden Milou, kan förklara varför albumet varit, och fortfarande är, populärt bland läsare som inte ser det som ett tidsdokument. Med tanke på all information och fakta som finns tillgängliga om belgarnas roll i Kongo under kolonialtiden är det inte konstigt att personer som känner till denna historia och som inte vill att den glöms bort ifrågasätter seriealbumets *Tintin i Kongo* framställning av relationerna mellan vita belgare och afrikaner. Det borde inte

4 Robsahm uppger att den första versionen av *Tintin i Kongo* publicerades 1931 (Robsahm 2012). I förtexten till den svenska översättningen publicerad av Bonnier Carlsen nämns 1930 som utgivningsår. Den svenska översättningen bygger på den nya, omarbetade utgåvan från 1946.

heller vara konstigt att oreflekterad läsning av denna typ av texter problematiseras. Alla vet att man kan läsa på olika sätt. Med inlevelse, identifiering, empati, alternativt kritiskt, analytiskt. Vilken kategori av människor är det en person som nöjesläser *Tintin i Kongo* inbjuds att identifiera sig med? Vilka är det som är textens ”vi” och vilka är ”de andra”? Ingen tvekan råder om att läsaren inbjuds att se världen med den vite européns blick och att afrikanerna i denna värld står för det främmande och underutvecklade.

Lilla Hjärtat

Debatten om rasistiska stereotyper fick en ny vändning då rasism i barnkulturen blev ett tema efter att Stina Wirséns barnboksfigur Lilla Hjärtat angripits bland annat av frilansskribenten Oivvio Polite och Joanna Rubin Dranger, professor vid Konstfack i Stockholm. Ingen ifrågasatte Stina Wirséns goda uppsåt att gestalta mångfald och tolerans i böckerna om de brokiga och filmen *Liten skär och alla brokiga* som hade premiär hösten 2012. Däremot kritiserades hennes sätt att gestalta Lilla Hjärtat visuellt. Av kritikerna framhölls att figuren är ett återbruk av den amerikanska rasistiska stereotypen ”picaninny”: ”Figuren bygger i allt väsentligt på Picaninnyns signalattribut: sotsvärtan, pinnflätorna, de tjocka läpparna och ögonvitorna – extra påtagliga just för att de saknar pupill.” (Grähs & Forslind, 2012).

Wirsén själv och hennes försvarare förnekade att Lilla Hjärtat reproducerar en rasistisk stereotyp. I stället hävdade de att figuren laddats med nya, positiva innebörder. Detta argument bet inte på kritikerna som efterlyste en högre bildkompetens, konstnärlig medvetenhet och förståelse för kommunikation med den tänkta läsaren (Grähs & Forslind, 2012). Liksom i fallet med *Tintin i Kongo* visar reaktionerna att betraktarens etnicitet samt medvetenhet och kunskaper om rasistiska stereotyper har betydelse för hur visuell gestaltning av människor med afrikanskt påbrå uppfattas. En huvudpoäng i Oivvio Polites och Joanna Rubin Drangers kritik var att Lilla Hjärtat reproducerar en rasistisk stereotyp som avhumaniserar barn med afrikanskt påbrå och att det i Sverige finns en stor okunskap om hur rasism kommer till uttryck. De fick stöd av den amerikanske

forskaren John Jennings, expert på hur amerikaner med afrikanskt ursprung porträtteras i film, tv och andra visuella medier.

Jennings konstaterar att i hans ögon är *Lilla Hjärtat* ”uppenbart rasistisk” och att det är problematiskt att använda stereotyper: ”Vi tror att vi kan rekonstruera dem, men det är svårt att få dem att betyda något nytt. Stereotyper förändras inte” (Söderling, 2012). Jennings jämför Wirséns bruk av picanniny-stereotypen med Makode Lindes användning av blackface-stereotypen och konstaterar att det är skillnad om ett verk vänder sig till en vuxen publik eller om det är riktat till barn. Han understryker att barn inte kan värja sig och att de inte har något förhållande till stereotyper: ”de känner inte till den historiska kontexten utan tar bokstavligt emot de bilder som presenteras för dem” (Söderling, 2012). Jennings själv är afroamerikan och Polite, som deltagit flitigt i den svenska debatten, har afroamerikanskt påbrå och han är förälder till afrosvenska barn. Det är påfallande vilket glapp det finns mellan deras karakteristik av *Lilla Hjärtat* och den bild som ges i en artikel av litteraturpedagogen Susanna Ekström i barnkulturtidskriften *Opsis*. I Ekströms artikel ”Böcker som ger de minsta en egen röst” dominerar de positiva omdömena totalt: ”Jag är övertygad om att Stina Wirsén medvetet har valt att använda en schablon i gestaltningen av den charmiga lilla svarta flickan. Hon fyller bilden med ett annat och initiativrikt innehåll.” (Ekström, 2012, s. 9). *Lilla Hjärtat* beskrivs som ”söt och framåt med stark integritet” och som en karaktär som ”tar plats bland kamraterna” (ibid.). Inte med ett ord nämns några rasistiska konnotationer eller det förhållande att *Lilla Hjärtat* för afrosvenska barn och deras föräldrar, liksom för etniska svenskar med inblick i den rasism som fortfarande finns och frodas här i Sverige, kan uppfattas som stötande. I skribentens ögon tycks det inte vara något problem att svart hudfärg per definition ses som det som är annorlunda i förhållande till svensk normalitet, eller att *Lilla Hjärtats* ser ut som en känd rasistisk stereotyp som använts för att avhumanisera barn med afrikanskt påbrå. Nämns kan att Stina Wirsén själv tog åt sig av kritiken och meddelade att hon skulle sluta rita *Lilla Hjärtat* och att försäljningen av böckerna skulle stoppas (Söderling, 2012b; Dalén & Bolling, 2012; Dalén, 2012b).

Att kommunicera med den tänkta läsaren

En förutsättning för en antirasistisk läspedagogik i den multietniska, mångkulturella skolan är att pedagogerna utgår från att barnen och ungdomarna i skolan har olika etnisk och kulturell bakgrund. I denna typ av kulturella kontext går det inte att operera med föreställningar om ett homogent "vi" med en gemensam historia och likartade erfarenheter. Under uppbyggnaden av den moderna svenska välfärdsstaten har den tänkta nationella gemenskapen varit liktydig med den etniska majoriteten: "Det svenska folkhemmet i Per Albins klassiska tappning var utan tvekan tänkt för etniska svenskar, även om detta aldrig framhölls eller ansågs behöva framhållas." (Hettne, Sörlin & Østergård, 2006, s. 400). I de nordiska länderna har självbilder odlats enligt vilka man ser sig själva som moderna, toleranta och jämlika: "De nordiska länderna har alltid uppfattat sig själva som liberala och toleranta mot främlingar, flyktingar såväl som invandrare. Det har de uppenbarligen aldrig varit i verkligheten" (Hettne, Sörlin & Østergård, 2006, s. 211).

Hettne, Sörlin och Østergård betonar att det nationella minnet inte bör förväxlas med verkligheten: "Glömskan och undanträngningen är en aktiv del av minnesprocessen." (Hettne, Sörlin & Østergård, 2006, s. 267). Ett uttryck för undanträngning är omhuldandet av föreställningar om att Sverige är fritt från rasism och att svenskar är mer toleranta och inkluderande än människor i andra länder. I kritiska studier av förekomsten av koloniala tankemodeller i de nordiska länderna beskrivs detta som ett odlande av tanken att de nordiska länderna skulle vara exceptionella i bemärkelsen mer moderna och befriade från fördomar än andra länder (Keskinen et al., 2009; Jensen & Loftsdóttir, 2012). Möjligen kan detta förklara oförmågan, eller oviljan, bland Lilla Hjärtats försvarare att ta till sig att denna typ av representationer faktiskt kan upplevas som stötande av människor som själva har erfarenhet av rasism eller av människor som ser det som ett problem att vissa grupper utsätts för rasism. I en debattartikel beskrivs förnekelsen och undanträngandet på följande sätt: "Många ur majoriteten har levt och lever fortfarande i föreställningen att Sverige är ett fördomsfritt och ickerasistiskt land. När människor från minoriteter kommer med berättelser som visar

på det motsatta väcker det skepsis.” (Johnson, 2012). En reaktion på skepsisen kan vara att de som såras av rasistiska representationer tystnar. Om man tillhör en minoritet innebär det en risk att sticka ut hakan och framföra kritik mot etablerade klassiker, populärkulturella ikoner och älskade barnboksfigurer.

Ett nytt inslag i svensk debatt under 2012 är att afrosvenskar själva tog till orda då de kände sig kränkta och förlöjligade av hur människor med afrikanskt påbrå framställdes. Medlemmar av en minoritet drev frågan om tolkningsföretråde och frågan om vem som har rätt att definiera vad som räknas som rasism aktualiserades. Detta är intressant eftersom det tyder på att vi kommit till en punkt i samhällsutvecklingen då förhållandet mellan majoriteten och minoriteterna är i stöpsleven. Det nya i situationen är att minoriteterna tar till orda och att det framförs krav på att deras/våra historier ska tas på allvar. Vi vet alla att européer varit aktiva som koloniserare under historiens gång. I Sverige har vi haft en assimileringspolitik som marginaliserat de historiska, nationella minoriteternas språk och kulturer. I romanen *Populärmusik från Vittula* tar Mikael Niemi upp temat då han gestaltar skolans roll för att socialisera de tornedalsfinska barnen: ”Vi var inga. Våra föräldrar var inga. Våra förfäder hade betytt noll och intet för den svenska historien.” (Niemi, 2000, s. 49). Niemis roman sätter fokus på skolans roll för att lära barnen vad som är svenskt. Uppenbart är att den tornedalsfinska kulturen inte passar in. De mekanismer Niemi gestaltar ingår i en inhemska kolonialism som nedvärderat och marginaliserat minoriteternas språk och kulturer. Michel Hechter kallar detta för ”internal colonialism”, inhemska kolonialism, i en studie av de keltiska minoriteterna i Storbritannien. Han tar särskilt upp skolans roll för att lära barnen att deras egna hemkulturer är underlägsna. I sammanhanget använder han uttrycket ”socialisation into cultures of poverty” för att beskriva marginaliseringen av minoriteternas kulturer (Hechter 1999). Det är samma fenomen Niemi beskriver i sin roman om de tornedalska barnens skolgång som lärde dem att de inte var riktigt svenskar och att deras hemkulturer inte var någonting i jämförelse med den svenska kulturen. Även Niemis roman tar utifrån ett minoritetsperspektiv upp frågan om tolkningsföretråde.

Critical Literacy och Multiliteracies

Det har alltid varit skolans uppgift att medverka till barns och ungdomars socialisering. I den klassiska bildningsromanen som fortfarande har stort genomslag är huvudtemat en individs samhällsanpassning, ofta i form av att vederbörande finner sin plats i samhället (Moretti, 2000). I dagens skola är det viktigt att förhålla sig till det faktum att samhället har förändrats från den tid då många författare som idag har klassikerstatus skrev sina verk. Värderingar och synsätt har genomgått förändringar vilket gör att idéer som inte överensstämmer med skolans värdegrund idag måste problematiseras. Ett exempel är synen på icke-européer som kommer till uttryck i Selma Lagerlöfs berättelse om de tre vise männen i Kristuslegender. En mängd studier färgade av postkolonial teori har visat att kolonialismens världsbild bygger på att Europa och vita européer etableras som en norm. Om elever ska lära sig att granska denna konstruktion och de tankemönster den gett upphov till kritiskt måste de bli bekanta med perspektiv från postkoloniala studier. Svenskar har olika etnicitet, livsåskådning och kulturell bakgrund och detta bör få genomslag i praxis. I en studie av multiliteracies betonar Bill Cope och Mary Kalantzis att såväl utbildare som elever måste se sig själva som aktiva aktörer som medverkar till samhällsliga förändringar (Cope & Kalantzis, 2000, s. 7). Begreppet "multiliteracies" myntades för att fånga upp strömningar som bidrar till att förändra de krav som ställs på textbrukare i dagens samhälle. Förutom medietvecklingen lyfts framväxten av nya verkligheter som präglas av mångfald relaterad till lokala skillnader, migration, multikulturalism och globalisering fram. Mot denna bakgrund argumenterar forskarna i Multiliteracies-gruppen för att literacy-undervisningen måste vidgas så att den relaterar till mångkultur, flerspråkighet, transnationalism och etnisk mångfald. I sammanhanget tar de upp skolans roll för att medverka till en medborgarutbildning som utgår från de samhällsliga förändringar som lett till framväxten av ett mångkulturellt, multi-etniskt, flerspråkigt samhälle. I en artikel som behandlar critical literacy-begreppets relevans för analys av skönlitterära texter i läromedel nämns att svenskämnet inte sällan bidragit till en reproduktion av "konservativa tankemönster, samt att en lik-

riktning av ämnesinnehållet använts dels för att ge ämnet identitet, dels för nationalistiska intressen.” (Lyngfelt, 2006, 111). Lyngfelt understryker vikten av att problematisera detta arv (ibid.). Påpekas bör att det är den etniska majoriteten som fungerat som en norm i likriktningsprocesser som präglat skolan liksom andra sektorer av det svenska samhället. I *Järnbur eller frigörelse? Studier i moderniseringsprocessen av Sverige* beskrivs moderniseringsprocessen som en kulturell homogenisering som marginaliserat minoriteter (Arvastson, 1999; Heith, 2012).

I skolans litteraturundervisning borde det vara en självklarhet att de historiska nationella minoriteterna uppmärksammas och får komma till tals, liksom representanter för nysvenskar med invandrarbakgrund. Detta kan åstadkommas genom en decentring som innebär att den svenskhet som konstruerades under uppbyggnaden av det moderna välfärdssamhället inte längre används som en (ofta underförstådd) norm. Det är inte skolans uppgift i ett multietniskt, mångkulturellt, jämlikt samhälle att lära barnen att de inte är någonting och att deras hemkulturer är underlägsna. För att uppnå detta är det viktigt att erkänna andra erfarenheter och synsätt än de som traditionellt dominerat. Detta kan innebära att man förhåller sig ödmjuk inför det faktum att *Tintin i Kongo*, liksom figuren Lilla Hjärtat, kan vara sårande för människor med andra erfarenheter och historier än vita, etniska svenskar vilkas familjer bott här sedan generationer. Detta är inte censur, utan ett inslag i en pedagogik som tar demokrati, jämlikhet samt etnisk och kulturell mångfald på allvar.

Hur ska man då gå tillväga rent praktiskt i skolarbetet? Det är knappast någon bra strategi att rensa bort allt som kan verka stötande. Var ska man dra gränserna? Och hur ska man kunna förutse hur olika texter upplevs och tolkas av elever i olika kontexter? Alla individer har en förförståelse som är ett resultat av en mängd faktorer som t.ex. ålder, kön, livsåskådning, hudfärg och etnicitet. Cope och Kalantzis påpekar att vi ärver mönster och konventioner för hur betydelser skapas, samtidigt som vi aktivt skapar nya betydelser. Det är i det senare de ser en potential för en multiliteracies-pedagogik som syftar till nya former för betydelseskapande

samt till samhällsförändring: "as designers of meaning, we are designers of social futures" (Cope & Kalantzis, 2000, s. 7). Flera av de argument som framförs av Multiliteracies-gruppen finns även hos förespråkare för critical literacy. Som namnet antyder är målet för critical literacy-undervisning att elever ska lära sig ett kritiskt förhållningssätt, till exempel genom att lära sig urskilja strukturer och mönster som inkluderar, respektive exkluderar, vissa människor eller grupper. Ett annat exempel är att elever får träna på att analysera vem den tilltänkta läsaren till en viss text är och hur man kan komma fram till att en text vänder sig till en viss läsargrupp. Som fallet med Lagerlöfs "De vise människens brunn" visar kan det idag vara problematiskt att förhålla sig till en text som så uppenbart konstruerar ett "vi" som exkluderar svenskar med afrikanskt påbrå. Som diskussionerna om *Tintin i Kongo* och *Lilla Hjärtat* visar är det också problematiskt då berättelser återanvänder koloniala och rasistiska mönster och strukturer. En typ av frågor som elever kan arbeta med i undervisningsupplägg baserade på critical literacy är: "Vem skulle kunna känna sig exkluderad i den här texten och varför?", "Spelar det någon roll?", "Finns det några inslag i den här texten som skiljer sig från dina värderingar och erfarenheter?" (Duncan 2013). Om elever ska lära sig att urskilja diskriminerande mönster och strukturer i texter måste de få verktyg för att granska dem kritiskt. Exempel på sådana verktyg finns i undervisningsupplägg som utgår från Multiliteracies-gruppens forskning och critical literacy. Visst kan det i skolsammanhang ibland bli aktuellt att välja att inte arbeta med en viss text om den kan vara sårande för någon eller några elever. Men det primära målet bör vara att ge eleverna verktyg som gör att de kan urskilja strukturer som inte är förenliga med ett antirasistiskt, kulturellt och etniskt heterogent samhälle. Det är först då man kan frigöra sig från ett exkluderande och rasistiskt arv som man kan bidra till betydelseskapande i linje med en antirasistisk framtid (jfr Cope & Kalantzis, 2000).

Referenser

- Arvastson, G. (1999) Inledning. I G. Arvastson (red.), *Järnbur eller frigörelse? Studier i moderniseringen av Sverige* (s. 9–24). Lund: Studentlitteratur.
- Catomeris, C. (2005) ”Svartmuskiga bandittyper” – svenskarna och det mörka håret. I M. Matthis (red.), *Orientalism på svenska* (s. 20–55). Stockholm: Ordfront.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) ”Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea”. I B. Cope & M. Kalantzis (red.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (s. 3–8). London & New York: Routledge.
- Dalén, K. & Bolling, A. (2012) Böckerna om Lilla Hjärtat stoppas. *Dagens Nyheter* 2012.11.22: <http://www.dn.se/kultur-noje/lilla-hjartat-stoppas?rm=print> 2012.12.05.
- Dalén, K. (2012b) Förlaget: Det är så otroligt sorgligt. *Dagens Nyheter* 2012.11.22: <http://www.dn.se/dnbok/dnbok-hem/forlaget-det-ar-sa-otroligt-sorgligt?rm=print> 2012.12.05.
- Duncan, M. (2013) Critical Literacy: <http://www.teachingideas.co.uk/english/criticalliteracy.htm> 2013.05.13.
- Ekström, S. (2012) Böcker som ger de minsta en egen röst. *Opsis barnkultur*, (4), 4–15.
- Grähs, G. & Forslind, A. (2012) Lilla Hjärtat är fjättrad vid otidsenliga traditioner. *Dagens Nyheter* 2012.10.16: <http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/gunna-grahs-och-ann-forslind-lilla-hjartat-ar...> 2012.12.05.
- Hechter, M. (1999) *Internal Colonialism: The Celtic Fringe in British National Development*. New Brunswick, N.J.: Transaction.
- Heith, A. (2006) *Gömda. En sann historia* – romantik, spänning, melodram och populärorientalism. *Svenskläraren*, (4), 19–26.
- Heith, A. (2012) Aesthetics and Ethnicity: The Role of Boundaries in Sámi and Tornedalian Art. I L. Jensen & K. Loftsdóttir (red.), *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities* (s. 159–173). Farnham & Burlington, Va: Ashgate.
- Hennéus, M. (2006) Pippis pappa inte längre negerkung. *Dagens Nyheter* 2006.12.06: <http://www.dn.se/kultur-noje/pippis-pappa-inte-langre-negerkung> 2013.01.10
- Hergé (1995) *Tintin i Kongo*. Stockholm: Bonnier Carlsen Bokförlag.
- Hochschild, A. (2000) *Kung Leopolds vålnad. Om girighet, terror och hjältemod i det koloniala Afrika*. Stockholm: Ordfront.
- Jensen, L. & Loftsdóttir, K. red. (2012) *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*. Farnham & Burlington, Va: Ashgate.

- Johnson, S. (2012) Vägra se världen vit och svart. *Dagens Nyheter*, 2012.11.29: <http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/vagra-se-varlden-vit-och-svart?rm=print> 2012.12.05.
- Kamali, M. (2006) Skolböcker och kognitiv andrafiering. I L. Sawyer & M. Kamali (red.), *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis* (s. 47–95). SOU 2006: 40.
- Keskinen, S. et al. red. (2009) *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham & Burlington, Va: Ashgate.
- Lagerlöf, S. (1945) De vise männens brunn. I S. Lagerlöf *Kristuslegender* (s. 17–24). Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Lindgren, A. (1948) *Pippi Långstrump i Söderhavet*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lyngfelt, A. (2006) Om skönlitterära texter i läromedel, med critical literacy-begreppet som utgångspunkt. *Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2006* (s. 108–122). Stockholm: Svenskläraryrkeförbundet.
- Mattis, M. red. (2005) *Orientalism på svenska*. Stockholm: Ordfront.
- Moretti, F. (2000) *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*. London: Verso.
- Niemi, M. (2000) *Populärmusik från Vittula*. Stockholm: Norstedts.
- Peruzzi, B. (2012) Var tionde bibliotek gömmer undan Tintin i Kongo. *Aftonbladet* 2012.10.04: <http://www.aftonbladet.se/nyheter/article15549383.ab?service=print> 2012.12.05
- Robsahm, M. (2012) Tintin i Kongo är ett försök att dölja folkmord, 2012.09.27: <http://www.newsmill.se/print/47016>.
- Runblom, H. (2007) Etnicitet i läroböcker för grundskolan och gymnasiet. Skolverkets rapport till regeringen *I enlighet med skolans värdegrund. Multiethnica*, (30), 3–12.
- Said, E. (1978) *Orientalism*. London: Routledge.
- Söderling, F. (2012) Lilla Hjärtat ”uppenbart rasistisk” enligt forskare. *Dagens Nyheter* 2012.11.29: <http://www.dn.se/dnbok/dnbok-hem/lilla-hjartat-uppenbart-rasistisk-enligt-forskare?r...> 2012.12.05.
- Söderling, F. (2012b) Efter kritiken: Wirsén har slutat rita Lilla Hjärtat. *Dagens Nyheter* 2012.11.20: <http://www.dn.se/dnbok/dnbok-hem/efter-kritiken-wirsén-har-slutat-rita-lilla-hjartat?r...> 2012.12.05.

Anne Heith

är docent i litteraturvetenskap vid Institutionen för kultur- och medievetenskaper, Umeå universitet. Hon är läromedelsförfattare och forskare och undervisar på svenskläro-utbildningen. Hennes forskningsintressen är: etnicitet och litteratur, migration och litteratur, kritiska ras- och vithetsstudier, identitetsskapande, de nationellas förändringar, postkolonialism, globalisering, afro-europeiska studier och urfolksstudier. Anne Heith har publicerat ett stort antal artiklar relaterade till nämnda forskningsintressen. Hon har forskat om samisk och tornedalsk litteratur vid universitetet i Tromsø 2008-2011, och är medlem i Border Poetics-gruppen och Border Aesthetics-projektet. Gästforskningsperioder vid Hugo Valentincentrum, Uppsala universitet, under 2010-2012. Hon medverkar i ett flertal internationella projekt om migration, etnicitet, diaspora och litteratur..

Nationella provet i svenska i årskurs 3 – håller det måttet?

Birgitta Herkner

Introduktion

Den här artikeln belyser hur elevers läsförståelse undersöks i nationella proven i svenska i årskurs 3 och vilka slutsatser som kan dras av de resultaten. Resultatredovisningen och slutsatser bygger på min licentiatuppsats (Herkner, 2011). Resultat redovisas för läsförståelseledaren och jämförs med traditionella ordavkodningstester. Vilka eventuella konsekvenser den fortsatta skolgången kan få för elever som har ordavkodningsproblem, men som trots det klarar nationella provet diskuteras. Andra konsekvenser i form av specialpedagogiskt stöd, information om testresultat till föräldrar, resurstilldelning till skolorna, lärares egen kunskap om elevens läsutveckling problematiseras.

Syftet och bakgrunden till nationella prov i årskurs 3

I stort sett kan man tala om två övergripande syften för nationella prov. Det ena handlar om utveckling för lärarna på de enskilda skolorna när det gäller att stimulera ämnesdidaktik (Lundahl, 2011). Men proven ska också ge svar på kvalitet och likvärdighet som utvärderingsinstrument och är då av nationellt intresse. Tanken är alltså att lärarna ska kunna ha dem som stöd i sin betygssättning av eleverna samt att proven ska ge ett resultatmått till staten för vidare analyser (Lundahl, 2011). Nationella prov i svenska i årskurs 3 genomfördes för första gången våren 2009. Bakgrunden till införandet av kunskapsmål från årskurs 3 och nationella prov var att regeringen ville utöka avstämningstillfällena, eftersom man ansåg att insatser bör sättas in tidigt för elever som behöver det och att man inte kan vänta ända till åk 5. Anledningen till detta var att det

ansågs för sent att sätta in stödåtgärder i årskurs 5 för elever som behöver det. Syftena med de nationella proven är enligt Skolverket (2009 s 1):

- att bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna,
- att förtydliga och konkretisera målen och visa på elevers starka och svaga sidor,
- att stödja en likvärdig och rättvis bedömning samt
- att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning målen uppnås.

Innehållet i dessa punkter visar en föreställning om att målen är desamma som provresultaten. Det är endast den andra punkten ”att förtydliga och konkretisera målen och visa på elevers starka och svaga sidor” som preciserar syftet på individnivå. De nationella proven utgår från mätbara kunskapsmål och man fastställde mål att uppnå för det tredje skolåret och anledningen till detta är enligt Skolverket (2009):

Tanken är att en tidig avstämning mot nationella mål ökar den nationella likvärdigheten samtidigt som den ger tidiga signaler om elevers individuella behov av stödjande insatser för en positiv kunskapsutveckling i linje med de övergripande ämnesmålen (s.1).

En viktig grundförutsättning för att eleverna ska klara övergången från årskurs tre till årskurs fyra är att deras läsförståelse har uppnått godtagbar nivå för att kunna klara de ökade krav som kommer att möta eleven i åk 4. Jag kommer nedan att redogöra för viktiga förutsättningarna för att uppnå en god läsförståelse och vilka förmågor som eleven behöver behärska för att uppnå detta.

Läsförståelse

För att god läsförståelse ska uppnås krävs både avkodning och språkförståelse (Nation, 2007). Nation (2007) påpekar även att det finns ett samband mellan språkförståelse och verbalt minne och att eleven vid en automatiserad ordavkodning kan lägga kraften på läs-

förståelsen. Perfetti, Landi & Oakhill (2005) har studerat läsförståelseutveckling och redovisar betydelsen av att snabbt kunna avkoda varje ord och att finna ordets mening är avgörande för läsförståelsen. Arbetet med att stärka ordavkodningen borde alltså ligga i fokus under lågstadiet samtidigt som eleverna måste utveckla sitt ordförråd. Sambandet mellan ett gott ordförråd och läsförståelse har poängterats och även bekräftats av Gallagher, Frith & Snowling (2000), Høien & Lundberg (1999) och Stanovich (1986).

Läsförståelseundervisning är något som måste praktiseras redan från åren på lågstadiet. En väl beprövad undervisningsmodell är reciprok undervisning ”reciprocal teaching” som presenteras av Paliscar & Brown (1984) och som används för att förbättra elevernas läsförståelse. Modellen bygger på att läraren guidar eleven när denne sammanfattar sin text. Avsikten med detta är att vara en förebild för eleven och efter att eleven hört läraren göra sammanfattningar många gånger ska han/hon själv kunna göra egna sammanfattningar då läraren lyssnar på eleven.

Strukturerad undervisning som bygger på att man med systematik lär eleverna läsförståelsestrategier har visat sig ha god effekt enligt ett flertal forskare, däribland Pressley (1998) och Paliscar & Brown (1984).

The Simple View of Reading

En användbar modell för att förklara och beskriva samspelet mellan avkodnings- och förståelseprocesser är The Simple View of Reading. Läsning underlättas om man kan avkoda en text korrekt. Man når emellertid ingen läsförståelse av att enbart kunna avkoda orden. Enligt Gough & Tunmer (1986) krävs även förståelse av det lästa. Både avkodning och förståelse måste finnas med för att läsförståelse ska uppnås. Utifrån denna teori kan den enkla synen på läsning, *The Simple View of Reading*, uttryckas i formeln $L = A \times F$ (där L står för läsning, A är avkodning och F förståelse). Om någon av dessa komponenter inte fungerar tillfredsställande blir det ingen läsning ur funktionell synvinkel. Det blir inte heller någon läsförståelse om personen inte förstår det den avkodat. Eftersom de båda komponenterna förhåller sig till varandra i ett multiplicerbart förhållande

måste både A och F vara större än noll för att läsningen ska fungera (Gough & Tunmer, 1986).

Förståelse för hur den tekniska sidan av läsningen, själva avkodningen fungerar, innebär att man har kunskap om kopplingen mellan grafem och fonem och därmed har man alltså kunskap om principen för skriftspråkets uppbyggnad enligt Høien & Lundberg (1999).

Förutsättningar för en god läsutveckling kan alltså beskrivas utifrån *The Simple View of Reading*. I denna teori kan även tre typer av lässvårigheter utkristalliseras (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Den första typen av lässvårigheter, innebär att det är avkodningsförmågan som är nedsatt, och att språkförståelsen fungerar. Det är detta vi i dagligt tal benämner dyslexi (Aaron, 1997; Catts et al., 2003; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990; Snowling et al., 2005). I figur 1 finner vi dessa individer i figurens övre vänstra hörn. För dessa elever är det avkodningsproblemen som utgör svårigheten att ta till sig en text, men om samma text blir uppläst för eleven finns inte samma problem med att förstå innehållet i texten.

Den andra typen av svårigheter innebär att avkodningen fungerar utmärkt, men att det föreligger svårigheter med språkförståelsen. Denna typ av problem benämns hyperlexi och enligt Snowling (2005) är det de mest extrema formerna av lässvårigheter som ska kallas hyperlexi. I internationell litteratur brukar dessa problem också benämnas ”specific comprehension deficit”. En svensk översättning som används för att beskriva detta är ”specifika läsförståelseproblem”. I forskningssammanhang identifierar vi dessa individer med ordavkodningstest samt läsförståelsetest, se figurens nedre högra hörn i figur 1.

Den tredje gruppen är de som har både ordavkodnings- och språkförståelseproblem. Här finner vi elever med mer allmänna svårigheter, se figurens nedre vänstra hörn. Den allra största gruppen elever finner vi det övre högra hörnet. Det är personer som inte har några läsproblem, och där både avkodning och språkförståelse fungerar tillfredsställande.



Figur 1. Läsprofiler utifrån the *Simple View of Reading* (Herkner, 2011).

Automatiserad ordavkodning

Att det finns olika typer av läsprofiler har jag redogjort för ovan. Vi kan konstatera att det finns elever som har läsförståelsesvårigheter, men som inte har några svårigheter med att avkoda ord. Då lärsarens uppmärksamhet enbart är fokuserad på att avkoda och uppmärksamhet inte läggs på förståelsen benämns det enligt La Berge & Samuels (1974) ”word calling”. En god avkodningsförmåga är alltså inte en garanti för en god läsförståelse. Samuelsson & Svanfeldt (2002) konstaterar att elever på mellanstadiet uppvisar större problem med förståelsen än med ordavkodningen i läsprocessen.

Dyslexi

Arbete med fonologisk medvetenhet, dvs. att eleverna blir säkra på kopplingen ljud–grafem, under åren på lågstadiet har visat sig ha goda effekter på läsutveckling.

Fonologisk medvetenhet tillsammans med, bokstavskänedom har redovisats i ett flertal studier som goda prediktorer för läsutveckling under åren på lågstadiet (Share, Jorm m fl, 1984; Krantz, 2011; Samuelsson, 2005; Elbro, 2009). När eleven blivit säker på

ljuden och bokstäverna övergår man till en mer ortografisk lässtrategi, som innebär att eleven via visuella minnen av ord eller delar av ord, kan avkoda ord som känns igen direkt (Lundberg, 2010). Något som de flesta läsforskare är överens om är att det är just de fonologiska svårigheterna som är grundproblemet för elever med dyslexi (Adams, 1999; Liberman & Schankweiler, 1985; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Rack, Snowling & Olson, 1992; Brady, 1997; Gustafson et al., 2000; Bruck, 1990; Scarborough, 1998).

För att upptäcka och förebygga läsproblem av dyslektisk karaktär måste en analys av elevernas läs- och skrivnivå genomföras redan i årskurs ett (Rose, 2006). Detta är något man tagit fasta på i Finland där man sätter in specialresurser redan efter termin ett för elever som inte kommit igång med sin läsning (Niemi, 2010).

Diagnostiserande arbetssätt

Ett diagnostiserande arbetssätt innebär att man har större möjligheter att tidigt identifiera de elever som är i behov av läs- och skrivstöd (Lundberg & Herrlin 2003; Lundberg, 2010).

På Skolverkets hemsida står att läsa: ”Resultaten i de nationella proven i årskurs 3 är ett redskap för att identifiera svagheter i ett tidigt skede i elevernas skolgång. Men det är viktigt att det inte stannar vid en analys av resultaten utan att man också stärker undervisningen för att stödja eleverna inom de områden där man identifierat brister” Skolverket (2009). Frågan är om nationella provet kan identifiera svagheter hos elever i ett tidigt skede. För att undersöka detta har jag jämfört resultatet på nationella provets skönlitterära text med traditionella ordavkodningstester.

Metod

Urval

Data samlades in från elever från fyra skolor i en mellansvensk kommun under våren 2009. Eleverna gick i årskurs 3 (n=112) och kom från sex klasser från fyra olika skolor.

Tester

Nationella provet i svenska för årskurs 3 innefattar tre delar och prövar förmågorna läsa, skriva och tala. Testet som använts i undersökningen är läsförståelsedelen ”Skönlitterär text” i nationella provet för årskurs 3 samt traditionella tester som avser att fånga upp elevens fonologiska och ortografiska ordavkodningsförmåga. Enligt information på webbsida (Uppsala, 2012) avser Nationella provet ”att pröva elevernas läsförståelse ur följande två aspekter: läsförståelse där svaret – med viss omformulering – kan hämtas direkt ur texten och läsförståelse där svaret finns inbyggt i textens sammanhang och där informationen måste tolkas och/eller integreras”. De två olika läsförståelseaspekterna representerar 50 % vardera av textmassan. Innan eleven själv börjar arbeta med läsförståelseuppgiften ger läraren en förförståelse till texten genom ”att: - samtala om innehållet, till exempel om personerna, bilderna och rubriken, - dra paralleller till elevernas egna erfarenheter” (Uppsala, 2012). Läraren skriver ord och uttryck från texten på tavlan som sedan sätts in i ett sammanhang och förklaras. Tre exempeluppgifter görs gemensamt då läraren läser texten högt för eleverna som följer med i sin egen text och därefter görs de tre uppgifterna gemensamt. Därefter gör eleverna de resterande uppgifterna på egen hand.

För att mäta ordavkodningsförmåga har ordavkodningstesten Bokstavskedjor/Ordkedjor (Jacobson, 1993) använts. Bokstavskedjor/Ordkedjor innefattar i den första delen *Bokstavskedjor* som består av versaler som är sammanskrivna till en enda kedja. Uppgiften är att under två minuter med ett lodrätt streck markera så många rätt som möjligt genom att dra streck mellan lika bokstäver (t.ex. PRAAGSHHEV). Rätt svar på uppgiften blir (PRA|AGSH|HEV). Testet innehåller 60 bokstavskedjor på en sida. Antalet markeringar räknas samman och registreras.

Ordkedjor består av tre ord utan semantisk närhet som är sammanflätade i en kedja. Testledaren går tillsammans med testpersonen igenom hur testet ska gå till genom att utföra exemplen på testets första sida. Testpersonens uppgift är att under två minuter med ett lodrätt streck markera ordgränserna i så många ordkedjor som möjligt (t.ex. *hejmatsnö*). Rätt lösning på uppgiften blir således

(*hej|mat|snö*). Testet innehåller totalt 60 kedjor per sida. Antalet rätt markerade ordkedjor räknas samman och registreras.

Vilket är rätt? avser att mäta den ortografiska ordavkodningsförmågan (Olofsson, 1998). Enstaka ord presenteras i två spalter. Orden som står på samma rad liknar varandra, men bara ett av orden är rätt stavat. Orden på samma rad har en identisk fonologisk kod, dvs. båda orden låter på samma sätt om man uttalar dem (t.ex. ”häj-hej”). Fonologisk ordavkodning är därför omöjlig. Testpersonens uppgift är att stryka under det rätt stavade ordet på varje rad och på två minuter hinna med att markera så många ord som möjligt.

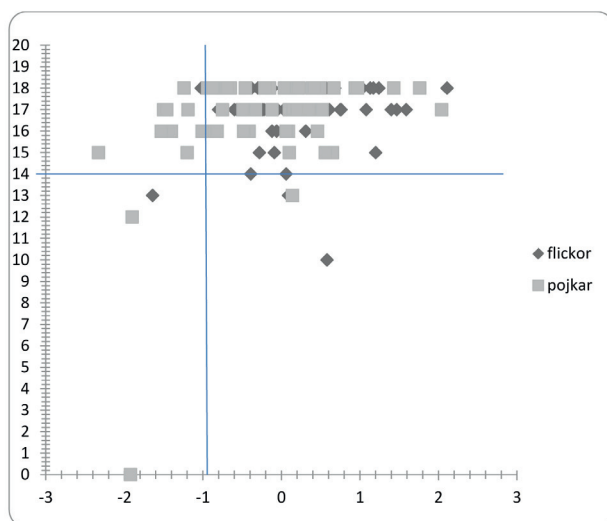
Vilket låter rätt? avser att mäta den fonologiska avkodningsförmågan (Olofsson, 1998). De två första sidorna har tre spalter med enstaka ord. Följande sidor har fyra spalter med enstaka ord. Här gäller det att på varje rad avgöra vilket ord som låter som ett riktigt svenskt ord om man uttalar det (t.ex. ”vasp- jus- sorf”, där ”jus” låter som ett riktigt ord). Ortografisk ordavkodning är här inte effektiv eftersom inget av orden i detta test är rätt stavat och man måste därmed använda sig av fonologisk ordavkodning för att finna det rätta ordet. Tidsbegränsningen är även här två minuter.

Resultat

I figur 2 presenteras sambanden mellan resultatet på nationella provet i svenska för årskurs 3 och de ordavkodningsuppgifter som ingår i undersökningen för vårterminen 2009. Ordavkodningen är mätt med ett ordavkodningsindex som är baserat på en sammanvägning av de tre testen i ordavkodning: Ordkedjor, Vilket är rätt samt Vilket låter rätt.

Den vågräta linjen visar uppnåendemålen för år 2009, 14 rätt för skönlitterär text. Resultatet för skönlitterär text var år 2009 max 18 rätt och $M=16,7$.

Figur 2 illustrerar fördelningen och de läsprofiler vi kan finna utifrån The Simple View of Reading (se figur 1). I figurens övre vänstra hörn identifierar vi de elever som har ordavkodningsproblem.



Figur 2. Sambandet mellan skönlitterär text för Nationella provet och Ordavkodningsindex. Resultat för årskurs 3 år 2009 (N=112), pojkar (n=57) flickor (n=55). Den vertikala linjen visar gränsen för Ordavkodningsindex. Den horisontella linjen visar den kritiska gränsen 14 poäng för skönlitterär text.

Figur 2 visar tydligt att majoriteten av eleverna i årskurs 3 klarar gränsen för nationella provet i läsförståelse för skönlitterär text (N=112, 92,9 %) (övre högra hörnet). Emellertid är det fler elever som klarar gränsen för nationella provet än det är elever som klarar gränsen för ordavkodning (N=90, 2 %). Elva elever (10 %) ligger under den kritiska gränsen för ordavkodning. Gränsen för ordavkodningsproblem är dragen vid -1,00, som innebär att ca 15 % av observationerna ligger under det värdet. Gränsvärdet har valts för att det är där vi finner de personer som har staninevärden som ligger på 1–3 och därmed är de personer som är i behov av stöd. När det gäller läsning av skönlitterär text befinner sig två elever exakt på gränsen 14 poäng. Åtta av de elva eleverna med lågt poäng på ordavkodning klarade gränsen för skönlitterär text. Av de elva elever som hade låga resultat på ordavkodning var endast tre identifierade och klarade inte gränsen för nationella provets skönlitterära text.

Sammanfattning

Resultaten i min undersökning visar att nationella provet i årskurs 3 inte är tillförlitligt då det gäller att kunna identifiera elever med otillräcklig ordavkodning. Det kan finnas en risk att lärare med bristfällig kompetens i läs- och skrivundervisning inte kommer att upptäcka elever som har ordavkodningsproblem. Ett tydligt resultat i denna studie visar att det finns ett flertal elever med ordavkodningsproblem men som klarar nationella provet. För att utveckla avancerad läsning på högre nivå krävs att eleven har en automatiserad ordavkodning (Chall, 1996) vilket alltså inte kontrolleras i det nationella provet i svenska i årskurs 3.

Om rektorer eller kommunansvariga låter nationella provet ligga till grund för resurstilldelning på skolorna kommer det att bli direkt missvisande eftersom ett flertal elever, som är i behov av extra resurser i läs- och skrivundervisning, inte upptäcks med detta prov. De får därmed inte det stöd från en speciallärare som de så väl behöver.

Den information som ges till föräldrar om resultaten på nationella provet ger i många fall en missvisande bild över elevens läs- och skrivförmåga om inte hänsyn tas till ordavkodningsförmågan. Det finns en stor risk att dessa elever får det extra besvärligt med läsningen på mellanstadiet där eleven möter svårare texter vilket innebär att ordavkodning då måste ske med flyt för att energi och fokus ska kunna ligga på förståelseaspekten (Chall, 1996).

Resultaten i studien visar även att endast en dryg tredjedel av eleverna med ordavkodningsproblem fångas upp av nationella provets skönlitterära text. Detta är bekymmersamt eftersom forskning har kunnat visa att 80 % av de elever som har läsproblem i årskurs 2 även har det i årskurs 9 (Jacobson, 1998). För att förebygga framtida läs- och skrivproblem måste en analys av elevernas läs- och skrivnivå genomföras redan i årskurs ett, och adekvata åtgärder måste sättas in. Detta innebär konkret, som tidigare påpekats, att det allra bästa sättet är att arbeta med elever utifrån ett diagnostiserande arbetssätt (Lundberg, 2010; Lundberg & Herrlin, 2003). Ett sådant tillvägagångssätt innebär att man har större möjligheter att identifiera de elever som är i behov av läs- och skrivstöd. Om lärare är medvetna om varje elevs kunskapsnivå kan undervisningen anpassas efter denna (Hattie, 2009). Ett verkningsfullt sätt att identifiera

elever som kan tänkas få problem med sin läs- och skrivinlärning är att det finns rutiner på skolorna där man diagnostiserar alla elever samt att det finns en handlingsplan för specialpedagogiska insatser. Rose framhåller att man måste se lärares kunskap som det centrala när man ska identifiera elever i risk för att utveckla läs- och skrivproblem (Rose, 2006).

De redovisade resultaten ovan visar att nationella provet i årskurs 3 saknar den stringens som krävs för att identifiera elever som ligger i riskzonen för läsproblem. Om detta nationella prov ska kunna fungera som ett diagnostiskt instrument och ge vägledning till läraren måste dess utformning ses över. Alternativt – att lärare och skolledare omedelbart själva ser till att elevers framsteg fortlöpande dokumenteras och att stöd sätts in vid behov.

Referenser

- Aaron, P.G. (1997). The impending demise of discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, 461–502.
- Adams, J. W., Snowling M. J. Hennessy S. M. and Kind P. (1999). Problems of behavior, reading and arithmetic: Assessments of comorbidity using the Strengths and Difficulties Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 571–585.
- Brady, S.A. (1997). Ability to encode phonological representations: An underlying difficulty of poor readers. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia. Implications for Early Intervention*, 21–47. London: Erlbaum.
- Bruck, M. (1990). Word-decoding skills of adults with childhood diagnoses of Dyslexia. *Developmental Psychology*, 26, 439–454.
- Catts, H. W., Hogan, T.P. & Fey, M. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of reading related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 151–164.
- Chall, J. (1996). *Learning to read The great debate*. Orlando. Harcourt Brace & Company.
- Elbro, C. (2009). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Gallagher, A., Frith, U. & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 202–213.
- Gustafson, S., Samuelsson, S. & Rönnerberg, J. (2000). Why do some resist phonological intervention? A Swedish longitudinal study of poor readers in grade 4. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 145–162.

- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Herkner, B. (2011). Läsutveckling i årskurs 2–6 belyst genom standardiserade test och nationella prover i svenska i årskurs 3. Licentiatuppsats i specialpedagogik, Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 127–160.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jacobson, C. (1998). Development of reading during compulsory schooling. PhD thesis. Lund University, Sweden.
- Jacobson (1993). *Manual till Ordkedjetestet*. Psykologiförlaget, Stockholm.
- Krantz, H. (2011). Barns tidiga läsutveckling : En studie av tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling Licentiatuppsats i specialpedagogik, Nordiska institutionen, Stockholms universitet.
- LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6, 293–323.
- Lieberman, I. Y. & Schankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, 6, 8–17.
- Lundahl C. & Folke- Fichtelius M. (red.) (2011). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in pre-school children. *Reading Research Quarterly*, 33, 263–284.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God Läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm. Natur och Kultur
- Nation, K. (2007). Children's reading Comprehension Difficulties I: M. Snowling & C. Hulme. *The Science of Reading A handbook*. Blackwell Publishing Ltd.
- Niemi, P. University of Turku: *Tidig läsutveckling och motivation*. The development of reading and spelling:assessment in contexts. Swedish Researcher Network and Graduate School Symposia on Reading (Uppsala, May 27–28, 2010).
- Olofsson, Å. (1998). Ordavkodning, mätning av fonologisk och ortografisk ordavkodningsförmåga. *Läspedagogiskt Centrum*. Östersund.

- Palinscar, A.S. & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Perfetti, C., A Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading. A Handbook* (s. 227–247). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Rack, J.P., Snowling, M.J. & Olson, R.K. (1992). The non-word reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 29–53.
- Rose, J., (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Department for education and skills.
- Samuelsson, S (2005). Kognitiva och språkliga förutsättningar för en god läs- och skrivutveckling. *Dyslexi- aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 2, 18–24.
- Samuelsson, S. & Svanfeldt, G. (2002). Läs- och skrivsvårigheter – inte bara dyslexi. *Dyslexi- aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 3, 17–20.
- Scarborough, H. (1998). Early detection of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and other promising predictors. I B. K: Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (Eds) *Specific reading disability: A view of the spectrum* (s. 75–119). Timonium, MD: York Press.
- Share, D. L., Jorm, A. F. Maclean, R. & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309–1324.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2005). *The science of reading A handbook*. Blackwell, Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literary. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.

Internetreferenser

- Skolverket (2007a). *PIRLS 2006: Läsförmågan hos elever i årskurs 4 : i Sverige och i världen* (pdf-dokument). Skolverkets rapport, 305. Stockholm: Skolverket. www.skolverket.se/publikationer?id=1756 (hämtat 22 feb. 2011).
- Skolverket (2009). Vad påverkar resultaten i svenska grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer Nr 09:1127 Stockholm: Skolverket. (www.skolverket.se/sb/d/2573/a/17272) (hämtat 22 feb 2011).
- Uppsala (2012) *Prov och diagnosmaterial*. Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. Uppsala Universitet. Web dokument. http://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/40/40721_lasinstr3.pdf (hämtat 9 juni 2013).

Birgitta Herkner

är universitetsadjunkt vid Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Birgitta Herkner är i grunden lågstadielärare med många års praktisk erfarenhet av läsinlärningsundervisning. Hon har även varit knuten till vuxenutbildningen, såväl på Komvux, som inom kriminalvården. Forskningsfältet har belyst fängelseintagnas läs- och skrivproblematik i förhållande till en vuxenpopulation med icke kriminell bakgrund samt läsutveckling för årskurs 2–6. Vikten av tidig identifiering av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och tidiga insatser är det grundläggande i Birgittas forskningsområde.

Kunsten å lese elevtekster

Mari-Ann Igland

Det er ikke rent få elevtekster en svensk- eller norsklærer leser i løpet av et år. Mange av dem blir ikke lest av andre, og selv om de blir det, er det lite sannsynlig at for eksempel foreldre og medelever leser dem med samme hensikt og innsikt som morsmåslæreren.¹ Å lese elevtekster med forstand og fornuft krever nemlig en egen form for ekspertise, og vi må kunne anta at den ekspertisen som dyktige morsmåslærere utvikler, er basert på både praksis- og teoribasert kunnskap. Hva den ellers går ut på, vet vi dessverre lite om. Lese- og skriveforskere har riktig nok nærmet seg læreres elevtekstlesing på indirekte vis, for eksempel i studier av vurdering og pedagogisk tekstrespons, eller i bøker om skrivepedagogikk og elevtekstanalyse, men selve lesingen og fortolkningen av elevtekster er ikke viet mye oppmerksomhet.

I denne artikkelen skal vi nærme oss forståelsen av læreres elevtekstlesing ved å betrakte den som en grunnleggende form for tekstrespons, det vil si som en helt nødvendig generativ fase i arbeidet med å gi elever skriftlig og muntlig veiledning i form av respons på tekster de har skrevet. Denne leserammen tegner jeg opp med en oversatt og noe bearbeidet versjon av en responsmodell fra den amerikanske retorikeren og skriveforskeren Louise Wetherbee Phelps (2000). I tidligere arbeider (Igland, 2008, 2009) har jeg koblet forståelsen som denne modellen står for, sammen med sosiokulturell diskurs- og læringsteori (spesielt Bakhtin, 1986; Linell, 1998, 2009;

1 *Morsmåslærer* er en mangetydig betegnelse i en flerspråklig skolevirkelighet. Her er den brukt om lærere som underviser i svensk i Sverige, norsk i Norge, osv. Lærere som underviser i for eksempel portugisisk for svenske elever med brasiliansk bakgrunn, er også morsmåslærere, og det er rimelig å anta at kunsten å lese elevtekster er like viktig for dem, men her er det altså norsk- og svensklereres elevtekstlesing jeg er opptatt av. Selv om artikkelens resonneringer har relevans for lesingen av elev- og studenttekster på alle nivå i utdanningsystemet, er det nok også slik at det jeg først og fremst har tenkt på, er morsmåslæreres arbeid med tekster av et visst omfang.

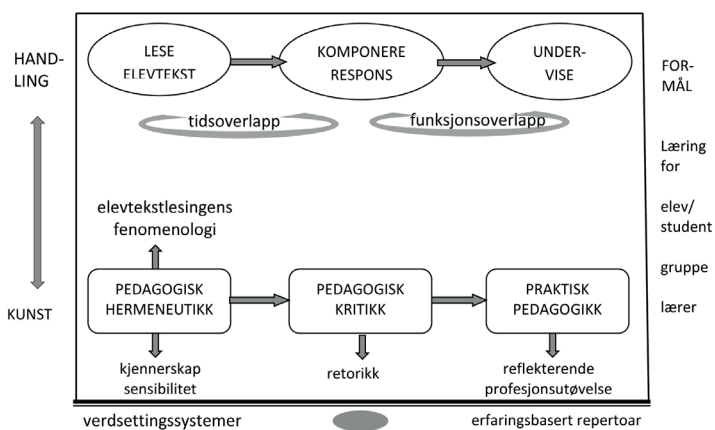
Vygotskij, 1987). En slik orientering klinger med her også, men det er den teoretiske forståelsen av en grunnleggende form for indre, og slik sett taus, tekstrespons denne artikkelen skal handle om, ikke muntlig eller skriftlig formulert respons fra lærere eller medelever. Etter at leserammen er presentert, kobler jeg derfor modellen til innsikt fra tre områder som til sammen utdyper den responsorienterte framstillingen av elevtekstlesings utfordringer. Først går jeg grundigere inn på en humanistisk orientert, pedagogisk tenking som Phelps også er inspirert av, nemlig Eisners bruk av begrepsparet *pedagogisk kritikk* og *connoisseurship* (ekspertise eller kjennerskap). Deretter reflekterer jeg over hvordan lærere opplever elevtekster og forholder seg til det å lese dem (elevtekstlesings fenomenologi), og så avrunder jeg refleksjonene rundt det jeg kaller kunsten å lese elevtekster med innsikter fra hermeneutikken, det vil si fra læren om tekstfortolkning og kunsten å lese godt (*ars bene legendi*). Helt til slutt vektlegger jeg lesings fundamentale rolle i all vurdering av tekst. I den sammenhengen betrakter jeg artikkelens resonnementer som et morsmålsdidaktisk motsvar til vurderingsdiskurser som henter sine begreper og tilnærminger fra den generelle pedagogikkens og testindustriens forståelser av vurdering, vurderingsformer og vurderingshandlinger.

Med pedagogisk tekstrespons som leseramme

Responsmodellen nedenfor (se figur 1) gir et bilde av kompleksiteten i dyktige morsmålslæreres arbeid med tekstrespons. Dessuten framhever den elevtekstlesing som en helt fundamental fase og kunst i dette arbeidet.

Sentralt i modellen finner vi ei innramma prosessrute med en øvre og en nedre halvdel. Den øvre halvdel skisserer tre responsfaser og omtaler hver av dem som ei handling: å lese elevtekst(er), å komponere skriftlig eller muntlig respons, å utføre undervisning. De to første fasene overlapper hverandre i tid, mens de to siste overlapper hverandre i funksjon. Som morsmålslærere begynner vi jo gjerne å kommentere en elevtekst mens vi leser den for første gang – om ikke i skrift, så i alle fall i tankene – og den praktiske, responsbaserte undervisningen sammenfaller med hva vi til slutt velger å

videreformidle til eleven(e), hvordan vi formulerer det i tale eller skrift, og hva slags dialoger om tekst vi og våre elever dermed blir del av i bestemte undervisningssituasjoner. Modellens nedre halvdel setter navn på hver sin didaktiske kunst, i dobbeltbetydningen disiplin og praksis. Disse er pedagogisk hermeneutikk (fortolkningslære), pedagogisk kritikk (jf. litteratur-, kunst- og kulturkritikk) og praktisk pedagogikk. Nedenfor den sentralt plasserte ruta finner vi verdsettingssystemer og erfaringsbasert repertoar, det vil si taus, uartikulert kunnskap som vi bærer med oss og drar vekslers på i alle prosessens faser. Og ytterst til høyre lister modellen opp målene for den pedagogiske tekstresponsen. Det Phelps vektlegger i denne sammenhengen, er responsens innvirkning på en individuell elev eller ei elevgruppe og på en lærer som bruker elevenes resepsjon og oppfølging av tekstresponsen til å reflektere over og eventuelt justere sin egen responspraksis.



Figur 1: Pedagogisk tekstrespons (etter Phelps, 2000, s. 97).

Respons har selvsagt flere aspekter og utfordringer enn de som fanges opp av denne figuren; en modell vil jo alltid og nødvendigvis redusere den virkeligheten vi erfarer og kjenner. Denne er sterkt orientert mot lærerens responsarbeid, men den tar lett på den meningssskapende samhandlingen mellom en lærer som leser og kommenterer elevtekster i en gitt situasjon, og elever som leser og fortolker lærerresponsen og eventuelt viderefører sin egen forståelse av den i arbeidet med et utkast eller en ny tekst. Ifølge Vygotskij (1987) er det nettopp i slike former for samhandling at muligheten for læring ligger. I læringsammenheng er modellens noe ensidige fokusering på lærerens responsarbeid slik sett en svakhet, men i vår sammenheng er det en styrke at modellen nettopp på grunn av denne fokuseringen så tydelig framhever responshandlingens profesjonelle elementer og forbindelser.

I figuren ovenfor er responsmodellen forsynt med piler som indikerer vertikale forbindelser mellom det som for hver fase omtales som aktivitet og kunst, så vel som horisontale forbindelser mellom faser som dels følger, dels overlapper hverandre. Lesing av elevtekster korresponderer med pedagogisk hermeneutikk, altså med en pedagogisk orientert lære om fortolkning (jf. hermeneutisk teori og metode). Det er nettopp denne forbindelsen artikkelen skal utdype etter hvert (se følgende seksjoner). Å formulere respons korresponderer med pedagogisk kritikk, altså med en skolert form for kritisk omtale og analyse av kulturuttrykk (jf. litteratur- og kunstkritikk) som forankres i retorikken. Og det å utføre undervisning ved hjelp av respons korresponderer med praktisk pedagogikk, som Phelps forankrer i Donald Schöns teorier om den reflekterende profesjonsutøver (Schön, 1983 og 1987).

Modellens vertikale relasjoner kan for hver enkelt fase forstås som forholdet mellom en konkret literacyhendelse som utspiller seg i en bestemt situasjon, og en abstrakt literacypraksis som denne hendelsen drar veksler på.² Nyere literacyteori framhever at vi har tilgang til et stort antall slike praksiser (se f. eks. Barton, 2007). De

2 *Literacy* er her brukt i vid forstand, det vil si om å lese/tolke, produsere og reflektere over tekster. For en diskusjon av begrepet på engelsk og norsk, se Skjellbred og Veum (2013, s. 12–19).

brukes i, og assosieres med, ulike kulturer og historiske perioder, så vel som ulike faser og domener i våre egne og andres liv; de er situert i videre sosiale relasjoner, så som settinger, nettverk og institusjoner og de har både individuell og kulturell historie.³ Forholdet mellom en literacyhendelse og en literacypraksis understreker derfor ytterligere modellens relasjonelle kompleksitet: De horisontale relasjonene mellom ulike faser i en responderingsprosess kan ikke beskrives enkelt som relasjoner mellom hendelser som dels følger etter hverandre, dels overlapper hverandre i tid og funksjon. Praksisene som disse hendelsene drar veksler på, inngår også i spillet mellom dem. Som alle literacypraksiser er de kulturelt konstruert, og som alle kulturelle fenomener har de sine røtter i fortiden. Derfor er de relativt stabile, men ikke statiske. De endrer seg uunngåelig fordi livene, samfunnene og kulturene de er en del av, også endres. For en morsmålslærer er det nærliggende å tenke på hvordan lese- og skriveopplæringens praksiser har endret seg over tid og hvordan ny teknologi i løpet av få år har påvirker og endret våre skriftlige kommunikasjonspraksiser.

I modellens responsprosess er literacyhendingen i den første fasen en lesehending som drar veksler på en abstrakt lesepraksis, her vil det si en pedagogisk forankret fortolkningskunst. I den andre fasen er literacyhendingen en skrivehending dersom læreren formulerer skriftlige kommentarer og en tale- eller samtalehending dersom tekstresponsen utformes muntlig. I begge tilfeller utfører læreren en fortolkningsbasert retorisk handling som drar veksler på literacypraksisen pedagogisk tekstkritikk. Den tredje fasen – altså den praktiske undervisningen – blir utført ved hjelp av denne retoriske handlingen, og slik bærer også den elevtekstlesingen i seg som et nødvendig fundament. Som en form for undervisning er altså tekstresponsen forankret i praksiser som de to foregående hen-

³ Slik praksisbegrepet er brukt i kritisk diskursanalyse (jf. Fairclough, 2003) og New Literacy Studies, inkluderer praksiser både verdsettingssystemer, som er et begrep Phelps har hentet fra Schön, og erfaringsbasert repertoar. Dersom *handling* ble erstattet med (*literacy*) *hendelse* og *kunst* med (*literacy*)*praksis*, ville modellens nederste linje slik sett bli overflødig. Denne endringen ville dessuten bidra til å understreke tenkningens sosiokulturelle forankring. Når jeg likevel har valgt å legge meg nærmere opp til originalen, er det fordi praksisbegrepet ikke framhever den artistiske dimensjonen og den sterke forankringen i humanistiske disipliner som ligger i Phelps' – og Eisners – bruk av begrepet *kunst* (art).

dingene drar veksler på. Vi kan si at lesingen av elevtekster fungerer som en inventiofase for læreres formulering av tekstrespons, og at pedagogisk hermeneutikk utgjør et sammensatt forståelses- og fortolkningsgrunnlag for praktiseringen av en pedagogisk tekstkritikk som i sin tur krever at vi må velge hva som skal kommenteres, og utforme retorisk velvalgt respons som kommuniserer med en elev eller elevgruppe i en bestemt situasjon. Og vi ser at dersom vi forstår og praktiserer pedagogisk tekstrespons som en fagdidaktisk kunst, innebærer det at vi trekker veksler på og kombinerer hermeneutisk, retorisk og pedagogisk kunnskap, erfaring og kyndighet for å nå vårt mål, det vil si for best mulig å sikre at eleven eller elevgruppen blir trukket inn i en læringsprosess. For reflekterende lærere er en slik praksis dessuten et grunnlag for videre selvutvikling.

Som figuren ovenfor viser, er pedagogisk hermeneutikk på den ene sida forbundet med en bestemt form for ekspertise og sensitivitet. Her vil det først og fremst si en kjennerens faglige kunnskap, velutvikla sans for kvalitet og oppøvde sensitivitet i møte med de tekstene og elevene hun fortolker og vurderer. På den andre sida er pedagogisk hermeneutikk forbundet med elevtekstlesingens fenomenologi. I denne sammenhengen vil det si hvordan lærere opplever elevtekster, og hvordan deres elevtekstlesing utfolder seg i bestemte situasjoner. Det siste skal jeg komme tilbake til. Først skal jeg utdype betydningen av pedagogisk hermeneutikk ved hjelp av Elliot Eisners forståelse av læreren som kjenner og kritiker.

Med kjennerens verdsetting som pedagogisk fundament

”In education the arts are considered nice but not necessary,” hevder kunstviteren og pedagogen Elliot Eisner, noe spøkefullt, men også kritisk, i en gjesteforelesning som er tilgjengelig på YouTube (Eisner, 2009). Hans egen vektlegging av ”the arts” signaliserer overordnet sett en pedagogisk og didaktisk tankegang som er sterkt forankret i ”the liberal arts”, som det heter på engelsk. Her vil det først og fremst si humanistiske disipliner som kunst-, kultur- og språkfag. Eisners pedagogiske prosjekt har nemlig gjennom mange år vært å bruke nettopp kunstens og de humanistiske fagenes praksiser som grunnlag for en dypere forståelse og sterkere verdsetting av

undervisning og utdanning. I mer spesifikk forstand mener han at enhver godt utført praksis kan betraktes som ”potentially artistic in character” (Eisner, 2005, s. 3). Vel utført undervisning har med andre ord et artistisk preg. Det vil mellom anna si at den på linje med annen kunstnerisk utøvelse ”courts surprise, ... plays at the edge of possibility, ... trades in ambiguities, ... addresses dilemmas, and ... provides a certain kind of delight” (ibid., s. 1).

For å utdype forståelsen av elevtekstlesing og pedagogisk hermeneutikk skal vi se nærmere på Eisners mest sentrale begrepspar, nemlig *educational criticism* og *educational connoisseurship*. Begge disse begrepene er hentet fra kunst- og kulturfagene. Det første, *pedagogisk kritikk*, er dannet analogt til kunst-, kultur- og litteraturkritikk. Det springer altså ut av fag og tilnærminger som er orientert mot å forstå, beskrive og vurdere estetisk mangfold, kompleksitet og kvalitet. Eisners bruk av begrepet samsvarer derfor med en veletablert forståelse av kritikk som den beste tilgangen vi har til å forstå en hvilken som helst kunstform, men den foranstilte bestemmelsen – pedagogisk – utvider anvendelsesområdet: For Eisner er kritikk også den beste tilnærmingen til å undersøke noe *som kunst* – altså i lys av sin estetiske eller kunstneriske dimensjon.

Det andre begrepet – *connoisseurship* – kan oversettes til norsk med kyndighet eller ekspertise, eller med nyskapningen *kjennerskap* som jeg har brukt i modellen ovenfor. Det har jeg gjort for å understreke forbindelsen mellom begrepene *connoisseurship* og *connoisseur* (fransk *connaissance*). På norsk vil det si forbindelsen mellom kjennerskap og kjenner; det siste i betydningen en person som har opparbeidet seg vurderingsekspertise på et bestemt område, for eksempel en vinkjenner, eller, for vårt formål, en litteratur- eller tekstkjenner. Eisner nevner at det valgte begrepet kan ha uheldige konnotasjoner, spesielt fordi det i noen sammenhenger forbindes med finkulturell elitisme og snobberi (2005, s. 58), men kjennerskap kan også referere til enhver form for menneskelig ekspertise på et hvilket som helst område, og det er nettopp derfor Eisner selv bruker det i utdanningsammenheng, det vil si for å understreke at kjennerens tilnærming, forståelse og opplevelse er det som muliggjør hennes verdsetting av utdannings-, undervisnings- og læringspraksisers kompleksitet (s. 48).

Innenfor rammene av pedagogisk kritikk skiller Eisner mer spesifikt mellom en kjenners verdsetting av det hun er ekspert på, og kritikk i mer avgrenset forstand, som dreier seg om å gjengi eller verbalisere verdsettingen: ”connoisseurship is the art of appreciation, criticism is the art of disclosure” (2005, s. 49). Det er med andre ord kjennerens verdsetting som forsyner kritikken med faglig substans.

I sin utlegning av respons som pedagogisk kunst er det nettopp denne distinksjonen Phelps (2000) bruker som grunnlag for å skille mellom pedagogisk hermeneutikk og pedagogisk tekstkritikk, altså mellom en hermeneutisk forankret form for pedagogisk orientert lese- og fortolkningskunst på den ene siden, og en retorisk forankret form for pedagogisk orientert formuleringskunst på den andre. Som vi har sett i figuren ovenfor, er kjennerens verdsetting av elevtekster og elevskribenter, som er den første av disse kunstene, et helt nødvendig fundament for utøvelsen av den andre, det vil si for utformingen av innsiktsfull og velvalgt, elev- og situasjonstilpassa tekstrespons.

Teoretisk kunnskap om språk og tekst, lesing og skriving spiller en helt sentral rolle for praktiseringen av pedagogisk hermeneutikk. Vi søker det vi er i stand til å finne, og gjenkjenner det vi kan sette ord på, og relevant teori forsyner oss med verktøy og begreper som hjelper oss å se mer, stille nye spørsmål, oppdage og beskrive flere kvaliteter på en bedre måte (jf. Eisner 2005, s. 199). Den gir oss med andre ord vinduer som vår intelligens kan se verden gjennom (Eisner 2005, s. 40).

En kjenner er en som vet hva hun skal se etter, og hvordan. Men det betyr ikke at hun i instrumentell og enkel forstand anvender teori for å utføre praktiske handlinger. Morsmåslærere har formell utdanning som språk- og tekstvitere, men den teoretiske kunnskapen som norsk- og svenskstudiet gir, er ikke i seg selv et tilstrekkelig grunnlag for den bevisste dømmekraften, følsomheten og skarp-sindigheten som en god kritiker utøver i sine kvalitetsvurderinger av kulturelle uttrykk. En tekstleser som behersker kunsten å lese elevtekster godt, må på tilsvarende vis som kunst- og kulturkritikeren kombinere sin faglige og tverrfaglige kunnskap om språk og

tekst, lesing og skriving, læring og undervisning med en velutviklet sans og sensitivitet for det som skal leses, fortolkes og verdsettes. Å utvikle en slik form for tekst- og situasjonskjensle krever blant annet erfaring fra utstrakt lesing av og omgang med elevtekster og andre tekster så vel som skrivende elever. Når dyktige morsmåslærere praktiserer pedagogisk tekstrespons, utøver de med andre ord en profesjonskunst som innebærer at de ser og forholder seg til de mulighetene og problemene som byr seg fram i ulike faser av en responsprosess, fordi de evner å kombinere relevant teoretisk kunnskap med erfaringsbasert skjønn.

Med tekster i emning som fortolkningsvilkår

Vi har ikke forskningsbasert kunnskap om hvordan norsk- eller svensklærere faktisk leser elevtekster, men det finnes mange populære framstillinger der vi portretteres som ubarmhjertige lesere og pirkete formalister. En av de mest utbredte er at vi leser for å lete etter språklige forseelser, og når vi finner dem, opptrer vi som rettopoliti og bøtlegger hver eneste en, helst med røde streker og rettelser. Hvis denne beskrivelsen stemmer, er vår lesing av elevtekster kun et instrumentelt grunnlag for en innøvd retteautomatikk, og slett ikke en didaktisk kunst som fortjener betegnelsen pedagogisk hermeneutikk.

Lærere som legger mye konstruktivt arbeid i å lese og kommentere elevtekster, må oppleve en slik framstilling som karikert. Det er den også. Men samtidig har den noe for seg, også for andre enn de som fremdeles måtte lese og rette elevtekster på nettopp denne måten. Det henger sammen med elevtekstlesingens fundamentale fortolkningsvilkår: Eleveksler er, som andre tekster, multifunksjonelle; de skrives og leses for en rekke ulike og overlappende formål; de kan være svært dårlige og svært gode; og det hender at de blir publisert og lest på andre arenaer enn skolen, men først og fremst er de kortlevde hverdags- og øvingstekster som inngår i en eller annen form for pedagogisk prosess. Derfor vil jeg påstå at selv om vi gir hver enkelt elev ros for en teksts kvaliteter, og selv om vi er oppmerksomme på både tekstens og elevens utviklingsmuligheter, er det første som springer oss i øynene, nettopp det som finnes av problemer og feil.

Denne påstanden kan jeg ikke belegge med empirisk forskning, men jeg kan på den ene siden underbygge den på mer impresjonistisk vis, det vil si med mine egne inntrykk av andres elevtekstlesing i en lang rekke lese-høgt-eksperimenter som jeg i årenes løp har gjort sammen med lærerutdannere, norsklærere og lærerstudenter. De har lest elevtekster høgt og fortløpende kommentert sin egen lesing til en kollega eller medstudent som har notert det de sier. Det som kommenteres først og oftest i slike eksperimenter, er nettopp problemer og feil. På den andre siden kan påstanden underbygges med et introspektivt blikk på min egen lesing av andres tekster gjennom mange års erfaring som skriveforsker, fagfellevurderer og norsklærer på ulike utdanningsnivå: I tekster med problemer, er det dem jeg først legger merke til.

Det er i og for seg ikke noe galt i dette. Det vi ser først, er ikke nødvendigvis det vi ender opp med å kommentere, og det er slett ikke det eneste vi oppdager, hverken når vi skummer en elevtekst for første gang, eller når vi leser den grundigere og gjentagne ganger. Dessuten leter vi etter kvaliteter og muligheter, til like med feil og problemer, fordi vi leser elevtekster som uttrykk for noe uferdig, altså noe som er i endring. Hvis tekstene er utkast, er dette tilfelle i bokstavelig forstand. Utkast er jo uferdige tekster som skal bearbejdes. Men noe av det samme skjer når vi leser tekster som er ferdigstilte fra elevskribentens side. Uansett hvor gode slike tekster er, oppfatter vi dem gjerne som uttrykk for en elevs læring og utviklingsnivå i et gitt øyeblikk i et lengre utdanningsforløp, og selv om den konkrete teksten er avsluttet, er den skrivende elevens videre utvikling åpen. Også i en slik forstand leser vi altså elevtekster som uttrykk for noe som er underveis. Phelps (2000) påpeker at det å lese og fortolke elevtekster er utfordrende av begge disse grunnene, det vil si både fordi tekstene vi leser kan ha mange hull og brudd, avvik og blundere, mangler og misforståelser, og fordi objektene vi prøver å forstå – altså tekster og skrivere i emning – er radikalt ustabile.

I tillegg til at vi leser elevtekster med en idealt tekst som målestokk og en ønsket utvikling i tankene, leser, vurderer og kommenterer morsmåls lærere gjerne mange elevtekster etter hverandre. Da jeg begynte som norsklærer i den videregående skolen, kalte vi det

en stilbunke, og vi klaget over rettebyrden i et norskfag der elevene skulle ha to karakterer i skrivning, én i nynorsk og én i bokmål. I dag snakker vi helst om elevtekster og tekstrespons, men de hermeneutiske poengene er de samme: Når vi leser en bunke tekster fra elever i en og samme klasse eller gruppe, fortolker og vurderer vi dem uunngåelig med og mot hverandre. Vi leser dem med andre ord kontrastivt. I tillegg er lesningen influert av vår nære relasjon til individuelle skribenter som vi kjenner godt fra skolehverdagen, og av felles pedagogiske formål for en bestemt skriveprosess eller oppgave. Når vi dessuten, slik det ofte er, har mange og til dels lange tekster å lese og kommentere på kort tid, utgjør tidspresset i seg selv et vilkår som virker inn på våre lesemåter og -muligheter. Det er rett og slett ikke alltid vi har tid til å lese og kommentere så inngående, sympatisk og kritisk-konstruktivt som ønskelig.

Utover det jeg har pekt på her, er det mye vi ikke vet om elevtekstlesingens fenomenologi. Vi trenger for eksempel empiriske undersøkelser av læreres leseprosesser, lesemåter og lesestrategier i møte med elevtekster som er skrevet av elever og studenter på ulike utdanningstrinn, i ulike sjangre og for ulike formål. Leseforskningen kan vise noen veier til innsikt i denne problematikken, men det nøyer jeg meg med å peke på. Vi skal betrakte kunsten å lese elevtekster fra et annet perspektiv.

Med hermeneutikk og dialogisk fortolkningslære som innfallsvinkel

Begrepet *pedagogisk hermeneutikk* påkaller en hermeneutisk forankret forståelse av lesing som teksttolkning. Phelps (2000) baserer seg på en slik forståelse og hevder at selv om morsmåslæreres lesing av elevtekster skiller seg sterkt fra lesing av for eksempel skjønnlitterære tekster, er elevtekstlesingens hermeneutiske utfordringer på linje med dem vi møter i komplekse kunstuttrykk med mange lag av mening: Mens skjønnlitterære teksters åpenhet for fortolkning ligger i deres rikhet og flertydige meningsfylde, ligger åpenheten i elevs tekster i det som ikke er, men kunne vært, eller i det som kanskje er der, men som bare er indirekte tilgjengelig – altså i det utydelige og ufullendte. Derfor pendler en morsmåslærers elevtekstlesing

umerkelig og hele tiden mellom den konkrete teksten hun leser og fortolker, og den ønskede teksten eller utviklingen hun forestiller seg, altså mellom nåtid og framtid. Å trekke elever inn i en skriveutviklende bearbeidingsprosess handler om å gi dem tekstrespons som synliggjør sentrale sider ved denne pendlingen, det vil si med forholdet mellom nåværende kvaliteter og problemer og framtidige muligheter.

Phelps gjør ikke rede for hermeneutiske retninger som hun baserer sin forståelse av pedagogisk hermeneutikk på. Den eneste hermeneutikeren hun nevner i forbindelse med bruken av begrepet, er den franske filosofen Ricoeur, som hun refererer til i følgende forbindelse: God tekstkritikk forutsetter en sterkere basis enn den spontane forståelsen og de spontane tankene og følelsene vi erfarer i en første gjennomlesing. For å forstå hvordan eksperter beskriver, tolker og verdsetter elevtekster, må vi også anerkjenne "an objective moment within reading" (Phelps, 2000, s. 102). I denne sammenheng står et objektivt øyeblikk for en fremmedgjørende distansering som Ricoeur er opptatt av på flere nivåer, ikke minst i sine refleksjoner rundt en kritisk hermeneutikk (se f.eks. Ricoeur, 1986, s. 144 ff.). Det Phelps knytter an til med dette sitatet, er dermed en lese måte som legger vekt på dialektikken mellom deltakelse og distanse. Den preges med andre ord av åpenhet og innlevelse så vel som kritisk inspeksjon.

Leser vi elevtekster slik, har vi et godt fundament for å utforme konstruktiv tekstrespons. I det legger jeg på den ene siden at responsen må verdsette elevtekster ved å vise forståelse for skrivende elevers prosjekt. På den andre siden mener jeg at responsen må verdsette elevtekster ved å vise kritisk innsikt i skriveprosjektets problemer og muligheter. En kritisk lese måte er i en slik forstand et nødvendig grunnlag for konstruktiv respons som skal bidra til å trekke igang tenkende og skrivende elevers videre utvikling.

Flere av den moderne hermeneutikkens sentrale filosofer er, til like med Ricoeur, opptatt av tekstfortolkning i vid forstand. Det gjelder for eksempel Heidegger og Gadamer. Teoriene deres har derfor relevans også for forståelsen av morsmållæreres lesing av elevtekster. I fortsettelsen er det likevel ikke disse hermeneutikerne,

men en innfallsvinkel som er nært beslektet med den filosofiske hermeneutikken, vi skal oppholde oss ved. Det jeg vil løfte fram, er noen aspekter ved Bakhtins dialogiske fortolkningslære, spesielt slik han selv framstiller den i det velkjente og ofte siterte essayet om talesjangrene (Bakhtin, 1986, 1998), og slik Slaattelid (1998) utlegger den i sitt etterord til den norske oversettelsen av dette essayet.

Når vi leser og retter en elevtekst, leter vi etter feil, når vi leser og fortolker den, søker vi forståelse. Mitt valg av Bakhtin handler først og fremst om et relasjonelt syn på forståelse som passer godt sammen med den leserammen jeg har lagt for denne artikkelens refleksjoner rundt kunsten å lese elevtekster, nemlig en fortolkende lesing som fundament for pedagogisk tekstrespons. Med en mer bakhtinsk formulering kan vi snakke om en slik form for elevtekstlesing som en forberedelse til et svar. Nettopp slik definerer Bakhtin forståelse, det vil si som en forberedelse til et svar til det eller den vi søker å forstå. Når vi leser en elevtekst for å forstå den, er vi altså allerede i gang med å forberede et svar; i vår sammenheng innebærer det både et forståelsens indre svar på teksten, og et uttalt svar til tekstens forfatter, altså en muntlig eller skriftlig ytring.

Bakhtins ytringsbegrep, og tekstsynet som det gir uttrykk for, er en god innfallsvinkel for morsmåslærere som skal lese og verdsette elevtekster av mange slag. Han definerer *ytring* som et svar i vid forstand, det vil si som en dynamisk diskursenhet, og når han noen steder bruker begrepene *ytring* og *tekst* om hverandre,⁴ er det fordi han oppfatter tekster som nettopp ytringer – altså som dynamiske og urepeterbare diskursenheter, ikke som statiske produkter. Som enhet kan ytringen dessuten omfatte svært ulike størrelser. En replikk kan knyttes til et talende subjekt (en stemme) og omtales som en ytring. Det kan også muntlige, skriftlige og multimodale tekster av ulikt slag og omfang, for eksempel en argumenterende elevtekst, et muntlig framlegg med bruk av lysbilder, en lærebok eller et skjønnlitterært verk.

Forstått som et svar er enhver ytring ledd i et kjede av ytringer, samtidig som den i seg selv utgjør en individuell og historisk unik

4 Se f.eks. essayet "The problem of the text in linguistics, philology, and the human sciences: an experiment in philosophical analysis" (Bakhtin 1986, s. 103–131).

helhet. Elevtekster er også svar, men å lese og fortolke dem som svar i dialogisk forstand innebærer noe langt mer enn å lese dem som svar på en oppgave, slik lærere med god grunn gjerne gjør. En elevtekst er, som en hver ytringer, et svar som reflekter sine omgivelser i det kjedet av foregående ytringer og framtidige svar den inngår i innenfor en bestemt kommunikasjonssfære og sjanger. I skolesammenheng er det nærliggende å tenke på fagdisipliner og faglige domener som sfærer med hver sine mer og mindre spesifiserte begreper og sjangre. Derfor er det på sin plass å minne om at sjangre er forståelsesformer, og at en morsmåslærer fortolker elevtekster mot den bakgrunnen av forståelsesformer hun selv rår over.

Bakhtins dialogiske fortolkningslære gir flere innfallsvinkler til lesing av elevtekster enn denne artikkelens rammer gir rom for, men den tilbyr ikke en ferdig utviklet metode. Ifølge Slattelid (1998, s. 59) dreier imidlertid en bakhtinsk lese måte seg om å nærme seg teksten, ikke bare som objekt, men som utgangspunkt for analyse av måter vi bruker språket på i konkret verbal interaksjon. Skaftun understreker noe av det samme når han, i sin versjon av dialogisk diskursanalyse i skolens litteraturarbeid, snakker om å "lese innenfra og utover mot tekstens sosiale omgivelser" (Skaftun, 2009, s. 101). En slik tilnærming krever blikk for de mange og dialogiske sammenhengene tekster inngår i. I morsmåslærerens fortolkende lesing av elevtekster handler det om å være oppmerksom på hvordan elever på den ene siden perspektiverer en teksts innhold og på den andre siden posisjonerer seg selv og sine lesere. Begge deler kommer til uttrykk gjennom dialogiske forbindelser mellom elevenes egne tekster og, blant annet, diskurser som de knytter an til, for eksempel gjennom bruk av hverdags- og fagbegreper; tekststrukturer, skrivemåter og sjangre som de tar i bruk og skal lære å beherske; og andre(s) perspektiver på og tekster om tematikken de behandler. Ifølge Bakhtin er det bare ved å delta i dialogiske utvekslinger som tekstene slik sett er en del av, at vi er i stand til å forstå dem.

Jeg vil også framheve to andre forhold ved Bakhtins tekst- og tolkningsteori. Det første er en tolkningsposisjon som preges av en åpen innstilling til språklig mangfold og flertydighet. En slik holdning er ikke minst viktig i en skolehverdag som er sterkt preget av

språklig og kulturell diversitet. Det andre forholdet er det etiske imperativet som ligger i en dialogisk ytringsforståelse. Bakhtin hører menneskelige stemmer i alle ytringer. Slik sett kan vi si at han betrakter dem som diskursive subjekter. Når vi forstår en tekst i betydningen forbereder et svar, tar vi derfor på oss ansvaret for det svaret vi gir til noen. I forbindelse med elevtekster tenker jeg da først og fremst på at svaret er adressert til en eller flere elever som skal forstå tekstresponsen vi gir i en bestemt situasjonskontekst, og bruke den som grunnlag for egen meningsfylt handling og utvikling. Men sluttvurdering med eller uten karakter er også tekstrespons, og den er ikke bare adressert til enkeltelever, elevgrupper og foresatte, men også til et skole- og samfunnssystem der svaret fungerer som en sorteringsmekanisme. Å utdanne skolerte tekstkjennere med solid vurderingsgrunnlag og -skjønn er med andre ord et etisk begrunnet og uhyre viktig samfunnsansvar.

Med teksttolkning som vurderingsgrunnlag

Med en responsmodell som utgangspunkt har vi i denne artikkelen skuet mot elevtekstlesingens hermeneutiske horisont fra et utsiktspunkt der fortolkningen av slike tekster framstår som pedagogisk handling og kunst. I kortform vil det si at når en dyktig morsmåslærer, altså en *elevtekstkjennner*, leser en elevtekst for å forstå, vurdere og kommentere den, er hun involvert i en lesehendelse med et pedagogisk formål, og tekstfortolkningen hun gjør i denne spesifikke, konkrete hendelsen, drar veksler på en fortolkningskunst – i dobbeltbetydningen praksis og disiplin – som er pedagogisk så vel som hermeneutisk orientert, slik navnet *pedagogisk hermeneutikk* signaliserer.

Morsmåslærere utøver pedagogisk hermeneutikk når de leser og vurderer skriftlige, muntlige eller utprega multimodale elevtekster med en kjenners blick. Det gjør lærere i andre fag også, om enn ikke i samme utstrekning og med samme formål. Lesing og fortolkning av elevtekster er med andre ord en fundamental fase og et nødvendig praksisgrunnlag for vurdering i alle skolefag. Det gjelder ikke minst for det som på norsk kalles undervisningsvurdering, det vil si vurdering, respons og veiledning som skal trekke elever inn i en

læringsprosess, altså formativ til forskjell fra summativ vurdering. I den sammenhengen er det på sin plass å understreke noe som alle morsmåslærere vet: Å lese tekster tar tid, enten de er korte eller lange, gode eller dårlige. Å lese dem med blikk for både det som er der, og det som kan bli, krever former for kunnskap som kan læres, oppøves og videreutvikles, men uansett hvor god elevtekstkjenner læreren er, forutsetter møtet med elevteksten en innlevelse, grundighet og kritisk distanse som ikke oppnås med en første skumlesing: Å lese elevtekster godt er en tid- og innsatskrevende kunst.

På noen områder kan responsoppfatningen som denne artikkelen gir uttrykk for, støtte opp om vurderingsprinsipper som vektlegges i dagens skole. Lærere som praktiserer god tekstfortolkning, blir for eksempel modeller som legger et godt grunnlag for elevers aktive deltakelse i tekstsamtaler, egenvurdering og vurdering av hverandres tekster. Og gode kriterier for underveis- og sluttvurdering som utvikles i samarbeid med lærere, kan fungere som et innsiktfullt grunnlag for fortolkning og forståelse av det som skal vurderes, særlig hvis kriteriene, og arbeidet med å utvikle dem, bidrar til å åpne blikket for aspekter som lærerne ikke har vært tilstrekkelig oppmerksomme på tidligere. Men tekstkyndige morsmåslærere kan også oppleve at de skvises mellom sin egen velfunderte elevtekstforståelse og et kriteriesett de ikke har vært med på å utvikle, men er pålagt å forholde seg til. Hva slags konsekvenser en slik dobbeltbinding får for svaret de gir når de kommenterer eller setter karakter på elevers skriftlige prestasjoner, er et spørsmål som bør være av interesse for vurderingsforskningen.

Uansett hvor velfundert et sett av vurderingskriterier er, er det ikke et like smidig vurderingsredskap som den dyktige elevtekstkjennerens situasjonsavhengige, praktiske og tverrfaglige synteser av relevant kunnskap og skjønn. Og uansett hvor gode, relevante og motiverende vurderingsmetoder vi utvikler, krever fornuftig bruk av dem evne og vilje til å lese og fortolke elevtekster med en kjenners innsikt. Dersom dette grunnlaget svikter, kommer vi ikke langt med standardiserte kriterier, testindustriens skåringer og oppfinnsomme metoder for elevers egen- og hverandrevurdering. Hvordan lærere utvikler, utøver og mestrer denne grunnleggende kunsten,

er et spørsmål som krever innsikt i pedagogiske lesevilkår og hvordan disse interagerer med kultivert tekstkunnskap og erfaringsbasert skjønn i læreres konkrete møter med et vidt spekter av tekster skrevet av elever på ulike trinn i utdanningssystemet. Jeg kan ikke se at den sterke satsingen på vurdering og testing som vi opplever i dagens skole, vektlegger slike spørsmål. Med repsonsforståelsen jeg har argumentert for som grunnlag, vil jeg derfor hevde at både skolepolitiske vurderingssatsinger og vurderignsforskningen er altfor lite orientert mot vurderingens grunnlag, altså mot beskrivelsen og fortolkningen av det som skal vurderes; i vår sammenheng vil det si kunsten å lese elevtekster.

Referenser

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Red. av C. Emerson & M. Holquist. Oversatt av V. W. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt og med etterord av Rasmus T. Slaattelid. Bergen: Ariadne forl.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Publ.
- Eisner, E. W. (2009). What Do the Arts Teach? Videopptak av forelesning. Lokalisert senest 25.05.2013 på <http://www.youtube.com/watch?v=h12MGuhQH9E>
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: the Selected Works of Elliot W. Eisner*. London: Routledge.
- Igländ, M-A: (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I: O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24–34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Igländ, M-A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. Upubl. avhandling for graden dr. philos. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically : interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C. : Information Age Publ.

- Phelps, L. W. (2000). *Cyrano's nose: variations on the theme of response*.
I: *Assessing Writing*, 7 (1), 91–110.
- Ricoeur, P. (1988). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. Redigert av
P. Kemp og B. Kristensson. Stockholm/Lund: Symposium bokforlag.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*.
New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*.
San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Literacy i læringskontekster. I d.s. (red.):
Literacy i læringskontekster (s. 11–25). Oslo. Cappelen Damm akademisk.
- Stattelid, R. T. (1998). Bakhtins translingvistikk. I M. M. Bakhtin: *Spørsmålet
om talegrenene* (s. 47–89).
- Vygotskij, L.S. (1987). *Thinking and speech*. I: R. W. Rieber & A. S. Carton
(Eds), *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume I: Problems of general
psychology* (s. 39–288). New York: Plenum.

Mari-Ann Igland

är försteamanuensis i norska vid Høgskolen i Hedmark, Avdeling
for lærerutdanning, Hamar; dr.philos. i ämnesdidaktik från Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo och skrivforskare. Hon
har bl.a. samarbetat med Olga Dysthe om *Ord på nye spor*, 2. utg. (1993),
skrivit avhandling om pedagogisk textrespons och skrivit en rad artiklar och
bokkapitel om sociokulturell teori, skrivande och skrivundervisning, respons och
responsteori, skriftlig argumentation och demokratisk ”danning” samt digital
kommunikation.

”Det är kul att veta att man kan saker.”

Elever i årskurs 3 samtalar om läsning

Catharina Nyström Höög

Vad tänker barn i tredje klass om läsning? Funderar de på vad läsning är bra för? Tycker de att det är roligt eller tråkigt? Och varför tror de att man testar läsförmåga i nationella prov? I den här artikeln vill jag diskutera de frågorna med utgångspunkt i en serie grupp-samtal som jag genomfört i en tredjeklass. Gruppsamtalen är en pilotstudie inom ett planerat större projekt, där vi vill sätta fokus på hur genomförandet av de nationella proven påverkar undervisningen i svenska i skolans tidiga årskurser.

Nationella prov för yngre barn har kort historia i Sverige – i årskurs 3 har proven genomförts sedan vårterminen 2009 – och vi vet inte så mycket om vilka effekter proven får på undervisningen. Från gymnasieskolan vet vi bland annat att den genrerpertoar som används i skrivproven har påverkat skrivvanorna så att tidningstexter idag har en framträdande roll i skolskrivandet (se t.ex. Holmberg 2010). Vilka motsvarande effekter som skulle kunna uppstå i undervisning i lägre stadier är ännu okänt, och därför är det relevant att följa genomförandet av proven i relation till den övriga klassrumsverksamheten.

I den pilotstudie som redovisas här har intresset avgränsats till att gälla läsning, såväl vid det nationella provet som i klassens övriga verksamhet. Ett syfte här har också varit att finna ett sätt att samtala med barn i den här åldern, och att identifiera frågor som leder till utforskande av deras upplevelser kring läsning. Jag har försökt att ringa in elevernas egna uppfattningar av:

- *hur* de vanligtvis läser och hur de uppskattar olika former av läsning
- *hur* de har uppfattat det nationella provets uppgifter om läsning
- *hur de tänker om varför* det är bra att kunna läsa och varför den förmågan är så viktig att den prövas i nationella prov.

En fråga som också berörts i samtalen är olika typer av texter och elevernas förmåga att skilja mellan sådana. Bakgrunden till detta är att det nationella provet tematiserar skillnaden mellan texter, då läsförmågan prövas såväl på berättande text som på faktatext. En självklar fråga är om denna texttypologiska skillnad också återfinns i den reguljära undervisningen. Frågan om hur olika texter används i klassrummet är också intressant i ett vidare perspektiv, nämligen när det gäller hur olika typer av texter ges prioritet under skoltiden.

Om läsning i grundskolans tidigare år och mellanår

När den svenskämnesdidaktiska forskningen tar sig an yngre barns läsning, då handlar det oftast om skönlitteratur. Någorlunda aktuella exempel på det är Jönssons avhandling *Litteraturarbetets möjligheter* (2007), där hon studerar sin egen praktik som lärare och klassens litteraturarbete under de tidiga skolåren. Ewald undersöker i sin avhandling *Läskulturer* (2007) läsning i grundskolans mellanår, här operationaliserat till en flerfallstudie i årskurserna 4 och 5. De böcker som de undersökta klasserna arbetar med är *Oliver Twist*, *Harry Potter 1*, *Mästerdetektiven Blomkvist* och *Mod, Matilda Markström*.

Molloy, som i flera studier undersökt litteraturläsning i skolkontext, följer i *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum* (2011) arbeten med Lagerlöfs texter i årskurserna 4, 6, 9 och på gymnasiet. Eleverna i årskurs 4 läste novellen ”Bortbytingen” under en längre sekvens av arbetspass som bland annat omfattade förståelsen av genren saga.

1 Boken omnämns genomgående som Harry Potter. Det framgår av elevernas samtal om boken att det är *Harry Potter och de vises sten* de läser.

Arbetet lade grund för en kreativ läsart och möjliggjorde för barnen att utveckla sin narrativa fantasi (2011, s. 45). Begreppen kreativ läsning och narrativ fantasi är delvis hämtade från Perssons debattbok *Varför läsa litteratur?* (2007), där han undersöker legitimeringar för litteraturläsning. Han skriver fram begreppen demokrati, narrativ fantasi och kreativ läsning som nyckelbegrepp för legitimering av litteraturläsning inom olika arenor, varav skolan är en. Både Molløy och Persson argumenterar för att den litterära läsningen behöver omförhandlas i den samtida skolans kontext på ett meningsfullt sätt. Det gäller dock inte bara de litterära texterna, enligt min uppfattning, utan hela läsbegreppet behöver sättas under lupp.

I ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på lärande lyfts språket fram som ett intellektuellt redskap. Hur vi lär är i det perspektivet en fråga om ”hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är delar av vår kultur och vår omgivning” (Säljö, 2000, s. 21). Innebörd och mening skapas med hjälp av språket, i bestämda sociala praktiker, och i skolan har skriftspråket en privilegierad ställning. Behärskning av skriftspråk blir därmed en förutsättning för deltagande och framgång i alla skolämnen. Läsning kan därför förstås som en central aktivitet i varje klassrum, och måste innefatta mer än litterär läsning. Yngre barns läsning av sakprosatexter är dock fortfarande ett relativt outforskat område.

De avhandlingar som skrevs inom projektet Elevers möte med skolans textvärldar (Edling, 2006, af Geijerstam, 2006, Wiksten Folkeryd, 2006) anlägger ett perspektiv på språkanvändning som en nyckel för deltagande och framgång i skolan. Begreppet textrörlighet (Wiksten Folkeryd m.fl., 2006, jfr Halleesson & Andersons bidrag i denna volym), har fått visst genomslag som ett försök att fånga elevers textkompetens. Man skiljer på tre olika sorters textrörlighet: textbaserad rörlighet, rörlighet utåt och interaktiv rörlighet. Textbaserad rörlighet är när eleven kan kommentera struktur och innehåll i texten, rörlighet utåt innebär att eleven kan associera till egna erfarenheter och tankar medan interaktiv rörlighet innebär att eleven kan resonera om vem texten är skriven för och varför den ska läsas. Som begrepp för att beskriva elevers textbruk har textrörlighet viss potential, inte minst eftersom det är tillämpligt på såväl litterära texter som sakprosatexter.

Läsning i grundskolans kursplan

”Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet” står det i Lgr 11 (delen Övergripande mål och riktlinjer, s. 13). Möjligen skulle ett sådant mål kunna stå i konflikt med dagens skola, där kunskaper också ska prövas genom nationella prov redan från tidiga skolår. En fråga som blir relevant att ställa till tredjeklassarna är därför om deltagandet i de nationella proven i svenska lever upp till formuleringarna om ”lust att lära”.

I läroplanens övergripande mål och riktlinjer anges vidare att skolan ansvarar för att eleven efter avslutad grundskola kan ”använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (Lgr 11, s. 13). Förmågan att kunna använda språket är alltså så central att den behandlas i läroplanens allmänna delar, och inte bara i ämnets kursplaner. Alla ämnen har ansvar för elevernas språk- och kunskapsutveckling (jfr Liberg, 2007, s. 40). Utan ett fungerande språk är knappast heller skolframgång i olika ämnen tänkbar, eftersom ämnesinnehåll i de allra flesta fall medieras språkligt.

I kursplanen för ämnet svenska dominerar beskrivningen av momentet skriva över momentet läsa för skolåren F–3. I praktiken bedrivs förstås läs- och skrivutveckling som en helhet, men det är ändå värt att notera prioriteringen av skrivandet. En enda punkt gäller läsning: ”Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll” (Lgr 11, s. 223). Lästemat utvecklas indirekt också under rubriken Berättande texter och sakprosatexter. Här anges att olika typer av berättande och poetiska texter för barn från olika delar av världen och olika tider ska behandlas. För de berättande texterna ingår kunskaper om budskap, uppbyggnad och innehåll samt kunskaper om hur texterna kan organiseras i olika delar och med ”litterära personbeskrivningar”. Vidare ska några skönlitterära barnboks författare och illustratörer behandlas. Sakprosatexter, specifikt beskrivande, förklarande och instruerande texter och hur de kan organiseras ingår också i svensk-ämnet centrala innehåll (Lgr 11, s. 223 f).

I kursplanens centrala innehåll ges alltså en ganska detaljerad beskrivning av de yngre skolbarnens textvärld. Hur de här texterna ska läsas beskrivs däremot inte så ingående. Att studium av texter-

nas uppbyggnad i ”inledning, händelseförlopp och avslutning” (Lgr 11, s. 223) behandlas kan ses som ett avtryck av genrepedagogiken, som fått ganska stort genomslag i svenskämnesdidaktiken (se t.ex. Hedeboe & Polias, 2008). Det är dock mitt intryck att genrepedagogiken fått större effekt för arbetet med skrivande i skolan. Hur textanalytiska perspektiv förknippas med läsning av texter återstår ännu att undersöka.

Det nationella provet i svenska

Det nationella provet för årskurs 3 är gemensamt för ämnena svenska och svenska som andraspråk² och består av tre områden: läsning, skrivning samt tal och samtal (Nationella provs webbplats). Läsdelen består av fyra olika uppgifter. I två uppgifter prövas läsförståelsen genom att eleverna läser en skönlitterär text respektive en faktatext och sedan svarar på frågor till dessa texter. I en tredje uppgift prövas förmågan att läsa med flyt i form av högläsning av en skönlitterär text. I den fjärde uppgiften prövas förmågan att kunna kommentera och föra enkla resonemang om den skönlitterära texten. I det nationella provet innebär läsning alltså läsning av olika texter, både skönlitteratur och sakprosa. Dock ligger tonvikten tydligt på litterär text.

Respektive skola kan själv bestämma när de olika provuppgifterna förläggs under den två månader långa provperioden. Våren 2013 är provets tema ”Om natten” och alla uppgifter har något slags anknytning till detta tema. Provet omges fortfarande med sekretess, och jag återger därför inga citat ur de texter eller frågor som ingår i provet. I utdragen från samtalen med barnen har jag försökt att återge deras egna skildringar av provet på ett sådant sätt att innehållet inte avslöjas.

Klassen

När jag träffar den tredjeklass som är aktuell i den här artikeln, under tre dagar i slutet av april, har de just avslutat den ganska

2 Flera av barnen i den undersökta klassen pratar (också) ett annat språk än svenska i hemmet, men eftersom ingen av dem följer kursplanen i svenska som andraspråk kallar jag fortsättningsvis provet för nationellt prov i svenska.

långa perioden av nationella prov. Sammanlagt har de genomfört 13 delprov – i matte och svenska – och de har själva lite svårt att skilja ut vad som ingår i proven och vad som inte gör det. Det kan tolkas som att genomförandet av proven integrerats väl i den löpande verksamheten, vilket är ett mål för provkonstruktörerna.³

Klassen består av 20 elever, 11 pojkar och 9 flickor, och de går på en kommunal F–6-skola i en mellanstor stad. Samtalen med eleverna genomfördes under skoltid. Jag satt i ett grupprum i närheten av klassrummet och eleverna kom i grupper om fyra för att delta i samtalet. Under fem samtal, som vart och ett varade ungefär 30 minuter, träffade jag 19 av klassens 20 elever, en var frånvarande pga. sjukdom. Samtliga elevers föräldrar hade gett sitt tillstånd till att barnen fick medverka i samtalen, som spelades in med mobiltelefon. Utdragen ur samtalen återges här i en grov transkription, där stavningen har normaliserats men replikerna inte redigerats i övrigt, för att bevara talspråkskaraktären. Elevernas namn har fingerats.

Anledningen till att just den här klassen valdes var dels att jag sedan tidigare var bekant med klassen, dels att de under våren i årskurs 3 har arbetat aktivt med läsning. De har regelbundet fått lådor med böcker från stadens bibliotek, eller besökt det egna skolbiblioteket, och klassen har haft som målsättning att läsa så många sidor som möjligt. När jag träffar dem säger de att de läst drygt 14 000 sidor tillsammans. Det här ”mängdläsningprojektet” bedrivs så att alla väljer en bok, och alla sitter någon stund varje vecka – ofta varje skoldag – med en bok, när man kommer tidigt på morgonen, när man går in från rasten eller på fritids. Att använda böcker på det här sättet, så att det fyller ut ”luckor” i skoldagen, kritiserar ofta för att konstruera litteraturläsning som en perifer aktivitet, förlagd till tid utanför annat skolarbete. En annan kritik som kan riktas mot arbetssättet är att läsningen blir en individuell aktivitet, som i liten utsträckning bidrar till att ge elever stoff till samtal eller gemensamma referensramar. I den här klassen verkade läsningen ändå vara ett positivt inslag, så till vida att den verkade lustfylld och att eleverna hade en stark känsla av att läsprojektet bedrevs gemensamt.

³ Ett uttryck för denna strävan är att de provhäften barnen ser inte är märkta prov, utan del A, B, osv. (Barbro Hagberg-Persson, personlig kommunikation).

De exempel eleverna ger på böcker de väljer att läsa visar stor spännvidd i repertoaren. Flera tycker om deckare, LasseMaja-böckerna nämns, liksom Laura Trenters böcker *Fotoalbumet* och *Testamentet* och serieböckerna *Dalslandsdeckarna* och *Tre tjejer*. Harry Potter är en central figur i klassen. Många har läst någon eller några böcker, ett par elever har läst alla och alla elever verkar ha sett åtminstone någon film. Att kunna delta i samtalet om Harry Potter är närmast en obligatorisk social aktivitet.⁴ I läsrepertoaren blandas alltså riktigt enkla böcker – *Pussel hittar ett spår* – med mera tonårsanpassad litteratur – *Hungerspelen* och de senare böckerna om Harry Potter. Eleverna lämnar därmed olika bidrag till de gemensamt lästa sidorna, men alla i klassen *kan* läsa. I en grupp resonerar eleverna om hur var och en har bidragit till den gemensamma läsningen:

- I** Ni har läst jättemånga sidor den här terminen, hur många sidor är det ni har läst?
- FLERA** 14 515 [i munnen på varandra]
- I** Är det så mycket? Hur är det möjligt att en enda liten klass med bara 20 barn kan läsa 14 500 sidor?
- ANNA** Jag vet inte. Liksom. Vi är en ganska bra klass. Vi läser ganska mycket
- VIKTOR** Det är många som läser Harry Potter
- HELENA** Ja. Och dom är typ så här tjocka så då blir det typ 600 sidor [skrattar]

4 Det är anmärkningsvärt att Harry Potters litterära värld fått så stort genomslag hos eleverna. I Ewalds undersökning väljer läraren i årskurs 5 att introducera Harry Potter eftersom bara ett par av klassens 28 elever var bekanta med boken (2007:238). En läsvaneundersökning genomförd 2003 bland nordiska ungdomar i åldrarna 9–15 år, vilken refereras av Ewald, visar att Harry Potter är populär läsning också bland de äldsta ungdomarna. Frågan är om Harry Potter håller på att förändras från ungdomsläsning till barnläsning.

Avslutningsvis resonerar barnen om att Harry Potter-böckerna tar ganska lång tid att läsa medan den som läser kortare böcker istället hinner läsa ganska många. Sammantaget är nog allas bidrag ungefär lika stort, menar de.

Hur arbetar klassen med läsning?

Alla grupper fick frågan hur de skulle beskriva för någon som inte känner klassen hur de arbetar med läsning. Grupperna är ganska samstämmiga i sina svar och det är tre aktiviteter som återkommer: man arbetar med läsläxa, man läser i de redan nämnda biblioteksböckerna och Malin⁵ läser ibland högt för klassen. Eleverna är överens om att de läser själva mycket mer än vad Malin läser högt. Ett framträdande drag i högläsningen, som infaller de flesta förmidlagar före en längre rast, är att Malin läser en rolig bok. Just nu läser hon *Doktor Proktors pruttpulver* (av Jo Nesbø) som de flesta verkar uppskatta. Ibland kan eleverna påverka valet av bok: ”då har hon så här två böcker och så får vi rösta”. Ibland påverkas valet av bok av ett tema som de arbetar med. En av flickorna berättar att när de jobbade med stenåldern så läste Malin en stenåldersbok. Efter en stunds överläggningar minns gruppen att den hette *Månens sång* och att den var ”jättebra”.

Arbetet med läsläxan beskriver barnen så att de läser en text och svarar på frågor hemma. I skolan sitter de sedan i grupper och läser för varandra och/eller för Malin. I en grupp resonerar de om olika sätt att läsa i skolan: stafettläsning där man läser en rad var och där man läser en sida var. De verkar ense om att det är roligast när man läser en rad var, ”för då går det fortare”, men att båda sätten är ganska bra och att man tränar på att följa med i texten. Den bok de har för läsläxan, *Djurspanarna*, får lite blandade omdömen av eleverna. De flesta tycker inte att den är så rolig, eftersom det händer för lite. Samtidigt lär man sig mycket om djur, vilket flera verkar uppskatta. Överhuvudtaget har omdömet ”den innehåller mycket fakta” en positiv klang hos eleverna.

Att samtliga elevgrupper aktualiserar just de här tre aktiviteterna

⁵ När eleverna talar om sin lärare använder de hennes förnamn. Jag har här valt att kalla henne Malin.

när jag ber dem beskriva hur de arbetar med läsning innebär en tolkning av begreppet läsning som snarast är ”att arbeta med böcker som är avsedda för läsning och/eller lästräning” och inte ”att avkoda en text”. En av eleverna nämner tidigt i samtalet en annan typ av läsning:

LASSE vi läser ju ibland på lektionen också

I vad läser ni då då

LASSE men asså. Vi läser instruktioner o

MOLLY ja det gör vi

LASSE typ i går så hade vi nåt läshäfte som vi skulle läsa

Det läshäfte som Lasse nämner här är det nationella provets, och samtalet tar därför här en annan vändning. Det är beklagligt, eftersom det är det enda fall där en elev spontant nämner annan läsning än bokläsning.

Hur är det att göra nationellt prov i svenska?

När jag ber eleverna att beskriva hur det har varit att göra nationellt prov i svenska, då återkommer orden ”kul” och ”lätt”. På frågan varför det var kul svarar Theo att det var för ”att man fick läsa. Och så fick man veta ganska mycket”. Generellt har klassen uppskattat sakprosatexten – som de själva kallar faktatexten eller texten om djur – mest. I den fick de lära sig många saker om djur som de tidigare inte visste, och det är tydligt att texten har gjort intryck. Visserligen är sakprosaläsningen det delprov som ligger närmast i tiden, vilket kan göra att de minns den texten bäst, men att döma av allt de återberättar är min bedömning att de tagit texten till sig som ett slags läsoplevelse.

De samtal som uppstår kring provets sakprosatext visar prov på god textbaserad rörlighet hos eleverna: de kan bland annat återberätta textens centrala innehåll och konstruera fram ett överordnat gemensamt tema som binder samman textens olika delar.

Även om de flesta menar att provet var lätt, verkar det också ha innehållit utmaningar. Två flickor förhandlar ganska långdraget om att de fick lov att gå tillbaka till texten flera gånger för att kunna svara på frågorna. Trots att uppgiften att läsa en text och svara på frågor påminner om den typ av läsläxor de får, och att de därmed borde vara vana vid formen, så verkar provet för de här flickorna ha inneburit en högre svårighetsgrad.

Eleverna fick också frågan om vad det är för skillnad på att göra nationellt prov i svenska och att läsa annars. I en grupp tar de då fasta på typen av text och svarar så här:

BEATA till exempel djuren, det var ju faktatext. Men det brukar vi inte läsa i klassrummet. Vi brukar läsa sagor. Den där andra [...] Sånt brukar vi inte heller läsa. Vi brukar mest läsa sånt här så man skrattar mycket.

Det är tydligt att Beata menar att de inte brukar läsa faktatexter i klassrummet. Vad hon sedan menar att det är för skillnad mellan provets berättande text och de texter de vanligtvis läser, det är inte helt klart. Möjligen handlar det om att provets berättande text inte var så rolig, för i den här gruppen har eleverna ganska tydligt lyft fram att de läser roliga texter tillsammans. En annan skillnad som eleverna uppmärksammar gäller texternas längd. Anna säger att "när vi läser i klassrummet då läser vi ju ganska långa, då är det typ en bok fast då var det ju bara så här, bara två sidor kanske". Provtexternas format skiljer sig alltså från det de är vana vid.

Sammantaget verkar eleverna nöjda med sin erfarenhet av att göra nationellt prov. Max fångar mångas upplevelse av provet när han ska förklara varför det var roligt: "det är kul att veta att man kan saker. Man vill liksom hitta på saker själv och inte skriva av läraren". För honom har provet inneburit ett visst mått av kreativitet och kunskapande, som han uppskattat.

Olika slags texter?

Samtalen om det nationella provet i svenska gav upphov till en del diskussioner om vad det var för skillnad på de två texterna som förekom i läsförståelseproven. Alla grupperna har klart för sig att det är skillnad på den berättande texten och sakprosatexten, men skillnaden uttrycks lite olika.

SAMUEL om djuren. Det var ju mycket fakta. Men om [den berättande texten] det var mycket mera fantasi [ohörbart] ja. Lite mer saga

VIKTOR det var lite mer som en berättelse

HELENA ja. Eller saga

Den här gruppen enas om att de i klassrummet oftast läser texter som påminner om provets berättande text, fast använder inte den termen utan hänvisar till provtexterna utifrån deras innehåll. Utifrån skillnader de beskriver mellan provets texter har jag försökt att driva samtalet vidare till att på ett mera generellt plan se skillnader mellan olika texter. En av grupperna beskriver böckerna som de får från biblioteket som ”skönlitterära eller vad man ska säga. Sagor. Eller berättelser”. De pratar också om vad de läser på fritiden – lappar från dansen, fotbollen eller scouterna. De enas om att provets sakprosatext påminner mest om sådana lappar, medan en ”bok brukar ha mera saga”.

Andra aspekter av skillnaden mellan litteratur och sakprosa aktualiseras när Elis säger om faktatexter att ”han [författaren] har liksom inte skrivit rätt för att jag ska gilla det”. Ur textrörlighetsperspektiv kan man säga att Elis här visar en viss interaktiv rörlighet; han kan resonera om varför texten, eller texter, ska läsas. I det fortsatta samtalet reflekterar han också över att faktatexter kan läsas på ett annat sätt än berättande texter.

- MOLLY** faktatexter handlar om saker som finns, berättelser kan handla om troll
- ELIS** inga skämt i faktatexter
- I** måste man läsa faktatexter på ett annat sätt?
- ELIS** man kan ha flyt men man behöver inte ha den här inlevelsen

I sina diskussioner om skillnader mellan olika texter visar eleverna att de har en gryende metatextuell kompetens. Några olika termer har etablerats: saga, berättelse, skönlitterär, faktatext. Ett metaspråkligt begrepp som återkommer i flera samtal är *flyt*, som här ovan. I en annan grupp säger Ivar att man inte måste kunna läsa med flyt, ”det viktigaste är att man kan läsa”. Lukas menar att han inte förstår vissa böcker, ”och då har jag inget flyt alls”.

Begreppet läsning

Det som eleverna primärt associerar till utifrån begreppet läsning är alldeles tydligt skönlitteratur. I de flesta grupper är det inte förrän jag nämner andra typer av läsning – jag föreslår att de kanske läser på mjölkpaketet – som andra texter aktualiseras. Då kommer de med mängder av förslag. Ivar har just fått ett program på mobilen där han kan skicka sms till kompisar. Livia läser till ett teoriprov på stallet. Flera berättar också om vilka böcker de valt att läsa hemma, och då är det inte bara berättelser

- SAMUEL** jag har en bok om Messi. Läser mycket fakta om honom
- I** du har en bok om Messi. [...]
- ANNA** jag läser ganska mycket fakta om katter. För jag har en katt hemma. Liksom.

Att eleverna också kan använda sin läsförmåga till att orientera sig om andra texter, det framgår av de elever som förklarar hur de väljer böcker och filmer: ”i början börjar jag läsa rubriken och sen läser jag om det är nån författare jag gillar och sen så läser jag flera av den. Och nu gillar jag Laura Trenter”. Någon annan läser baksidestexten på filmer, för att se vilket språk det är.

Andra texter än berättande spelar förstås en stor roll i barnens liv. Eleverna verkar också uppskatta sakprosatexter, inte minst för att man lär sig mycket av dem, och ha en viss förståelse för vad som utmärker sakprosatexter. När jag ber dem prata om läsning aktualiserar de dock i första hand berättelser, vilket återspeglar balansen i det nationella provet, och möjligen även klassrummets övriga läsning.

När man går i nian – det är DÅ man måste kunna läsa

Frågan om varför det är viktigt att kunna läsa sattes i samtalen i relation till de nationella proven i svenska, och varför det finns prov som kontrollerar just att man kan läsa. Så här utvecklar sig samtalet i en av grupperna:

THEO jag har inte tänkt på det, men nu när du säger det, men jag tror att det var Malin som sa att det är typ inte alla treor som kan läsa och då

MIA tio procent av tjejerna som går ut nian

BEATA var tionde tjej

MIA var tionde tjej som går ut nian kan inte läsförståelse

Den poäng som eleverna här gemensamt konstruerar är att man behöver kontrollera att elever kan läsa, eftersom det förekommer att elever i nian inte kan det. Motsvarande svar förekommer i en annan grupp, där en av eleverna säger ”vi ska kolla att vi kan läsa, för att när vi går ut nian, det är DÅ man måste kunna läsa, för att det är liksom var tionde tjej som inte kan läsa och var femte kille”. Här är det uppgifter från det nationella provet i matematik som

smyger sig in i samtalet och flera elever återger statistiska uppgifter om läsförmåga i nian.

Det vanligaste svaret på frågan om varför det är viktigt att kunna läsa är att det är betydelsefullt för arbetslivet: man måste kunna få bra jobb som vuxen. De exempel som barnen ger på varför det är viktigt att kunna läsa är alla knutna till vuxenvärlden. Ett exempel som återkommer är att det är viktigt att kunna läsa så att man inte skriver på ett kontrakt och ger bort alla sina pengar. Det är något de har diskuterat i klassrummet. Först när jag konkret ställer frågan om det kan vara bra att läsa också när man är nio eller tio år svarar Ivar ”om man ska åka buss själv. Då måste man kunna läsa vart man ska.” Att läsförmågan kan vara av avgörande betydelse för resten av skoltiden; det verkar inte ligga nära till hands för någon av eleverna.

Diskussion

En av anledningarna till att vi initierar ett projekt om nationella provet i svenska i årskurserna 3 och 6 är en farhåga om att provet kan komma att styra undervisningen, och konkurrera med kursplanen om styrning av undervisningens innehåll. Tänkbara påverkans-effekter skulle kunna vara att lågstadielklasser börjar öva läsförståelse enligt det nationella provets modell, eller att man mera systematiskt börjar arbeta med läsförståelsestrategier för både berättande texter och sakprosatexter.

När det gäller prov och yngre barn kan man också fundera på om provet kan inverka negativt på den glädje som förhoppningsvis är kopplad till läsning (och skrivande). Den klass som studerats här visar dock att det är möjligt att genomföra det nationella provet i svenska så att eleverna upplever det som lustfyllt och kunskapsutvecklande. Fortsättningsvis vill vi studera flera klasser för att kunna svara på frågan om genomförandet av proven vanligtvis lever upp till läroplanens ord om lusten att lära. Vi vill också uppmärksamma lärarnas roll i provgenomförandet; inte minst i klasser där eleverna upplever provet som något positivt är det viktigt att få veta hur lärarna har arbetat för att åstadkomma detta.

En fråga som väckts under pilotundersökningen, är hur det kommer sig att klassen verkar uppfatta läsningen av biblioteksböck-

er som så viktig och rolig. Under samtalen har eleverna betonat det gemensamma ansvar som klassens elever har för mängdläsningssprojektet, och det vore intressant att i vidare studier av litteraturläsning som sker i "glappen" mellan andra aktiviteter lyfta upp frågan om vilken betydelse det har för framgången att läsprogrammet konstrueras som en gemensamhetsskapande och social aktivitet.

Läsning av sakprosa är relativt sett osynligare än litteraturläsning i den undersökta klassen. Den primära tolkningen av läsbegreppet är berättelseläsning. Det resultatet kan kopplas till elevers skrivfärdighet i slutet av skoltiden, där flera undersökningar har konstaterat att elever hellre skriver, och lyckas bättre med att skriva, berättande texter än sakprosatexter (Nyström Höög, 2000, s. 8). Även om slutet av skoltiden är avlagt för tredjeklassare, är det en relevant fråga när och hur skolan börjar konstruera den litterära texten som primär.

Eleverna i klassen visar i flera fall en god textbaserad rörlighet. Att de förstår hur de ska hantera texter för att avgöra om de själva är en rimlig målgrupp för bok eller film pekar också på att de börjar få verktyg för en interaktiv rörlighet. Mera överraskande är att de i så liten utsträckning associerar texterna till sina egna liv, eller sätter läsfärdigheten i relation till sin näraliggande framtid i skolan. Med det intresse som de flesta av dem visar för att läsa för att lära sig, borde det ligga nära till hands att samtala om läsning som verktyg för fortsatt skolframgång. I det samtalet har sakprosatexterna en central roll.

Referenser

- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language.* (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 2.) Uppsala.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår.* (Malmö Studies in Educational Sciences no 29.) Malmö.
- Af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan.* (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 3.) Uppsala.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrå.* Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

- Holmberg, P. (2010). Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. I: R. Palm m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning 30* (s. 123–132). Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F–3*. (Malmö Studies in Educational Sciences no 33.) Malmö.
- Lgr 11 = *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Molloy, G. (2011). *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationella provs webbplats*. Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk (www.natprov.nordiska.uu.se). Uppgifterna hämtade 3 maj 2013.
- Nyström Höög, C. (2010). *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9*. (Svenska i utveckling nr 27. FUMS Rapport nr 228.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Wiksten Folkeryd, J. (2006): *Writing with an Attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 5.) Uppsala.
- Wiksten Folkeryd, J., af Geijerstam, Å. & Edling, A. (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I: L. Bjar (red.) *Det hänger på språket* (s.169–188). Lund: Studentlitteratur.

Catharina Nyström Höög

är professor i svenska språket vid Högskolan Dalarna sedan 2011 och är också knuten till Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. I sin forskning har hon intresserat sig för gymnasieskolans skrivna texter och för de nationella provens skrivuppgifter i grundskolan. Ett annat centralt tema i hennes forskning är myndigheters skrivna kommunikation.

Om internationella kunskapsmätningar, jämförande pedagogik och nationella resultatculturer

Daniel Pettersson

Skolan intar en central plats i det moderna samhället. Dess uppgift är att förmedla ett kulturarv och förbereda barn och ungdomar för framtiden. På så sätt befinner sig skolan i ett spänningsfält mellan historien och framtiden. I styrdokument formuleras syften och mål utifrån hur nutiden ser på kulturarv och framtid. I detta kan olika fokus synliggöras. Ligger betoningen på att förmedla ett kulturarv, eller på att rusta för en framtid? Skolans uppdrag är med andra ord komplext att genomföra, men också att kontrollera om uppsatta förväntningar tillgodoses. Det har alltid funnits ett behov av att kontrollera undervisningens utfall, vilket kan betraktas som ett naturligt inslag i alla former av utbildningssammanhang. När utbildningens utfall, genom olika former av mätning, kontrolleras skapas resultat. Resultaten tas fram för att kontrollera elevernas kunskaper och bidra till att eleverna får hjälp och stöd, men samtidigt möjliggörs jämförelser. Jämförelserna kan ses som en bieffekt, men de kan också tolkas som en möjlighet att förbättra och lära från andra. I denna text ska vår vilja att jämföra och mäta uppmärksammas utifrån hur det kan förstås i relation till uppkomsten och utvecklandet av internationella kunskapsmätningar. Det görs genom tre beskrivningar vilka i vissa avseenden är fristående, men i andra är tätt sammanlänkade och beroende av varandra. Först görs en beskrivning av hur internationella jämförande kunskapsmätningar uppkommer och utvecklas. I de två efterföljande styckena beskrivs hur internationella kunskapsmätningar kan förstås i relation till vår historia vad det gäller att jämföra utbildningssystem och mäta resultat. Dis-

kussionen förs genom att beskriva betingelser/förutsättningar för kunskapsmätningarnas genomslag; den jämförande pedagogikens utveckling och hur nationella resultatculturer formas.

IEA, OECD och kunskapsmätningarna

Inom den internationella kunskapsmätningssfären är det primärt två aktörer som varit och alltjämt är dominerande, även om allt fler internationella organisationer intresserat sig för denna typ av mätningar, det är IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) och OECD (*Organisation for Economic Co-Operation and Development*).

IEA var den första organisation som med regelbundenhet började genomföra internationella kunskapsmätningar. Organisationen hade bildats under slutet av 1950-talet av ett antal psykometriskt intresserade forskare som starkt trodde på idén om att samarbete länder emellan skulle gynna samhällsutvecklingen (Pettersson, 2008). Inledningsvis låg fokus främst på matematik och naturvetenskap då man ansåg dessa kunskaper enklare att mäta än t.ex. kunskaper i läs- och skrivförmåga. 1964 utkommer de med *First International Mathematic Study* (FIMS). I den framkommer det att svenska 13-åringar, bland de 13 deltagande nationerna, var bland de sämst presterande medan avgångsklasserna på gymnasieskolan uppvisade medelgoda resultat (Skolverket, 2004a). Under 1970–71 genomfördes IEA:s andra studie, *First International Science Study* (FISS), i vilken 19 nationer deltog. De svenska eleverna uppvisade varierande resultat i de undersökta åldersgrupperna. Snittet för svenska elever låg dock i linje med hela undersökningens medelvärde. På gymnasienivå hävdade sig de svenska eleverna dock mycket bra. Undersökningen visade att ju större rekryteringsbas en gymnasieskola har, desto större andel av åldersgruppen når höga eller medelgoda kunskapsnivåer (Skolverket 2004a). FISS kan därför sägas ha motiverat och legitimerat den svenska sammanhållna gymnasieskolan. Den andra internationella matematikstudien, *Second International Mathematics Study* (SIMS), genomfördes 1980, i vilken 17 nationer deltog. För de svenska eleverna är resultatbilden i stort sett oförändrad sedan 1964. Det återkommande svaga resultatet ledde till nå-

got av en krisdebatt vilket innebar att ett intensivt och omfattande reformarbete inleddes. Fortbildningslitteratur utvecklades och en utvecklingsgrupp tillsattes med uppdrag att planera och genomföra fortbildnings- och utbildningsinsatser (Skolverket, 2004a).

1988 avrapporterar IEA sin andra internationella studie i naturvetenskap, SISS. Resultaten i SISS är för svenskt vidkommande mycket goda för grundskolan och medelgoda för gymnasiet (Riis, 1988). Undersökningen tilldrog sig betydligt mindre uppmärksamhet än vad tidigare studier gjort. En förklaring till detta kan vara att resultaten inte i samma omfattning kunde leda till debatter om kvalitetsbrister inom den svenska utbildningen, vilket i sin tur kunde motivera och legitimera ett utbildningspolitiskt ingripande.

När det planerades en tredje större matematikundersökning väcktes frågan om inte detta också kunde samordnas med en tredje undersökning gällande kunskaperna i naturvetenskap. Resultatet blev att man slog samman kunskapsmätningarna i matematik och naturvetenskap i undersökningen *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS). I denna beskrivs Sverige som ett land med genomsnittliga resultat. De svenska elevernas prestationer i matematik är mer homogena än många andra länders resultat och skillnaderna mellan pojkar och flickor är också relativt små (Skolverket, 2004a). Vidare visar jämförelser mellan uppgifter som förekommit i både SISS och TIMSS att de svenska elevernas resultat förbättrats. Man vidareutvecklade också ett system med jämförelser över tid, vilket resulterade i att kunskapsmätningarna i matematik och naturvetenskap omformuleras under det nya namnet *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS 2003, TIMSS 2007, TIMSS 2011), med varierande men mestadels sjunkande resultat för svenska elever.

Fokus i beskrivningen ovan har främst berört IEA:s undersökningar i matematik och naturvetenskap. Anledningen till detta är att det är dessa som primärt rönt störst uppmärksamhet. Det innebär dock inte att IEA endast studerat och genomfört kunskapsstest inom dessa områden. Redan i den första undersökningen – *The Pilot Twelve-Country Study* (1959–1960) – ingick t.ex. mätningar av elevernas läsförståelse (Foshay, Thorndike, Hotyat, Pidgeon & Walker,

1962). Detta spår kom att vidareutvecklas inom IEA och i den så kallade Six Subject Survey (1970–71) ingick såväl ett läsförståelse-test (vilket mätte verbal förmåga, läsförståelse, läshastighet och ordkunskap) som ett test av elevernas attityder till, och intresse för, litterära texter (Peaker, 1975). Intresset för elevers språkliga kunskaper återupplivas återigen under mitten av 1980-talet då IEA genomför *Written Composition Study* (1985). Studien syftade till att uppmärksamma elevers förmåga att skriva och disponera text, vilket i testet kopplades till elevernas attityder till skrivande (Gorman, Purves & Degenhart, 1988; Purves, 1992). De svenska elevernas resultat hade i samtliga beskrivna test varit goda, eller medelgoda, vilket innebar att uppfattningen om svenska elever som relativt goda läsare även kunde beläggas utifrån olika internationella jämförande test.

Inom IEA blir det under slutet av 1980-talet alltmer tydligt att även elevers språkliga kunskaper är ett område värt att undersöka, vilket resulterar i att man under åren 1990–91 genomför ännu ett test inom området – *Reading Literacy Study*. Även i detta test uppvisade svenska elever relativt goda resultat (Wolf, 1995, Brinkley, Rust & Winglee, 1995). I testet uppmärksammades att flickor genomgående hade bättre resultat än pojkar i samtliga deltagande länder, även om vissa variationer uppvisades (Wagemaker, 1996). Ett kanske i vissa stycken förvånande resultat i testet var att skolor som lyckades utveckla en god läsförmåga kännetecknades av att de hade fler kvinnliga än manliga lärare och att lärarna var mer erfarna (Postlethwaite & Ross 1992; Elley, 1994; Lundberg & Linnakylä, 1993). Utöver detta framhölls tillgång på böcker i hemmet och närliggande bibliotek som framgångsfaktorer, vilket menades öka graden av frivillighetsläsande (Elley, 1992). Internt inom IEA diskuterades studien som en framgång och ganska snart stod det klart att det fanns ambitioner om att genomföra ännu en studie kring elevers språkliga kunskaper. Det kom dock att dröja nästan tio år innan denna studie genomfördes 2001 – *Progress in International Reading Literacy Study*. PIRLS 2001 var den första studien i en tänkt serie med femårsintervaller med syfte att mäta trender kring elevers kunskaper i läsning, olika nationella policyer kring läsinläring, samt studier av olika läsinlärningspraktiker. I studien studerades tre

aspekter av läsning; läsförståelseprocesser, upplevt syfte med läsning samt vanor och attityder kring läsning (Martin, Mullis, Gonzalez & Kennedy, 2003). I testet kommer de svenska elevernas resultat ut som mycket goda och inom vissa områden var de svenska eleverna till och med bäst av samtliga jämförda länder. Framgångsfaktorerna lokaliseras i testet till att vara god tillgång på barnböcker i hemmet samt att man har föräldrar som uppskattar läsning, dels med sina barn, men också för sitt eget nöjes skull. År 2006 och 2011 upprepas åter PIRLS. Resultaten för svenska elever är fortfarande goda även om vi inte längre i testen presterar samma toppnivåer som uppvisades i PIRLS 2001.

Alltmer kritik kom att riktas mot IEA:s kunskapsmätningar under slutet av 1980-talet och början av 1990-talet, en kritik som företrädesvis handlade om att testerna i alltför stor omfattning mätte västerländska läroplanskunskaper och att de uppfattades ha låg policyrelevans (Pettersson, 2008). Kritiken kom att bana väg för ytterligare en intressant inom de internationella kunskapsmätningarna, nämligen OECD.

OECD bildades som en ekonomisk samarbetsorganisation efter andra världskriget. Relativt snart kom emellertid utbildningssektorn i blickpunkten då utbildning tolkades och beskrevs som en ekonomisk utvecklingsfaktor (Pettersson, 2008). Sedan tidigt 1990-tal har det inom organisationen pågått ett arbete med att utveckla indikatorer som kan bidra till att öka kunskaper om utbildningsprestationer och de bakomliggande förutsättningarna. Resultaten redovisas som jämförande mått och kvantitativa beskrivningar av utbildningssystem i den årliga publikationen *Education at a Glance*. Syftet är att nationer ska upptäcka det egna utbildningssystemets styrkor och svagheter i relation till andra länder. Som en intern diskussion uppmärksammades under 1990-talet avsaknaden av regelbundna och tillförlitliga mått på resultatmässiga utbildningsprestationer. I detta väcktes tanken om att utveckla en internationell jämförande kunskapsmätning under namnet *Programme for International Student Assessment* (PISA). Syftet med undersökningen var att skapa en mer policyrelevant undersökning som istället för att mäta läroplanskunskaper ska mäta kunskaper av värde för det framtida samhällslivet

(OECD, 2001). PISA har efter det genomförts i ett antal omgångar med treårs intervaller där huvudsakligt fokus skiftat mellan läsförståelse, matematik och naturvetenskap. I PISA-undersökningarna uppvisar svenska elever i huvudsak sjunkande resultat.

PISA är inte den första kunskapsmätning som OECD genomfört. Under åren 1994–96 hade man i flera omgångar genomfört en studie som testade den teoretiska och metodologiska förankring som kom att ligga till grund för PISA. Undersökningen kallades *International Adult Literacy Survey* (IALS). Studien bidrog med två viktiga lärdomar, dels testades hur vuxna använde sin läsförmåga i det dagliga livet, dels lanserades på bred front det teoretiska begreppet literacy.

Literacy var i och för sig inget nytt begrepp, men genomslaget av literacy, vilket inom OECD tolkas som användbara kunskaper nyttiga för vuxenlivet (OECD, 2001), fick spridning i och med den uppmärksamhet som PISA gavs både i den internationella, men också inom många nationella utbildningsdiskurser. Begreppet literacy kom genom resultaten från PISA att leda till att en delvis ny kunskapssyn började göra sig gällande, vilket i sin tur ledde till att kunskapsbegreppet i nationella läroplaner började ifrågasättas, eller åtminstone utmanas (Pettersson, 2008). Begreppet literacy, och den inkapslade kunskapssyn som ligger i begreppet, leder därför till positionsförskjutningar i hur nationell utbildningspolitik skrivs fram (Pettersson, 2012). Lärdomarna från IALS förstärkte OECD:s tilltro till att de teoretiska och metodologiska grunderna var en framgångsrik bas för att konstruera en elevundersökning av kunskaper nyttiga i vuxenlivet. Utifrån lärdomarna i IALS gick man vidare med att implementera PISA som skulle para de av organisationen framarbetade indikatorerna med faktiska elevresultat. Efter att den första PISA-undersökningen presenterades kom PISA genom sin användbarhet på policynivå att klart distansera sig i betydelse gentemot IEA:s kunskapsmätningar.

Hur kan framgången med internationella kunskapsmätningar förklaras? Vad är det som gör att de värderas så högt utifrån ett upplevt policyvärde och vad är det som gör att nationella utbildningspolitiker så pass mycket sneglar på resultaten? För att disku-

tera detta uppmärksammas nu två historiska traditioner. Den första handlar om hur jämförelser utbildningssystem emellan har diskuterats och tänkts och den andra om hur resultat behandlats och getts mening inom specifika nationella resultatculturer. I detta används den svenska kontexten som exemplifiering. Det bör dock sägas att dessa bara är två av flera möjliga traditioner vilka kan uppmärksammas för att beskriva grunderna varpå internationella kunskapsmätningar vilar.

Den jämförande pedagogiken

Att jämföra kulturer och utbildningssystem är ingen ny företeelse. Det nya kan istället sägas vara mängden och intensiteten i jämförandet (Pettersson, 2008). Den grekiske poeten Pindaros (522 - ca 438 f. Kr.) skriver "olika människor har olika vanor, och alla hävdar att de har rätt, som de ser det". Även om sentensen är gammal och inte uttryckligen relateras till utbildning så finns det ändå en inneboende riktighet i uttalandet som förmodligen många även idag kan relatera till. Från och med medeltiden kan det dock sägas, åtminstone från de källor som finns bevarade, att det blir vanligare att göra jämförelser mellan olika folk och kulturer inom vilka utbildningen kommer i blickpunkten. Under 1400- och 1500-talen utvecklas en tradition där vetenskapen på ett eller annat sätt kommenterade utbildning i relation till andra länders utbildningssystem. Exempel går att finna hos både Erasmus (1469–1536) och de Montaigne (1533–1592). Vanligtvis skrivs dessa för att påvisa den egna nationens förfall i relation till utbildningar i andra länder. Under slutet av 1500-talet uppkommer också en ny typ av reflekterande reselitteratur. Francis Bacon (1561–1626) är verksam inom denna tradition då han särskilt trycker på att man bör besöka andra länder i utbildningssyfte, men samtidigt varnar han för att det är svårt att direkt omsätta lärdomar inhämtade utomlands i den egna nationen då alla nationer bär på sin särart (Fraser & Brickman, 1968).

Vid 1700-talets inträde var det fortfarande vanligt att informationen vi har om nationella utbildningssystem härrör från olika jämförande reseskildringar. En sådan återfinns i den danske dramatikern och essäisten Ludvig Holbergs (1684–1754) efterlämnade

texter. Holbergs jämförelser var insatta, men ofta var de relativt subjektiva. Även om Holbergs jämförelser brister i systematik och objektivitet så är de ett seriöst försök att tränga bakom faktainsamlandet och försök görs till analyser (Fraser & Brickman, 1968).

Några år in på 1800-talet dyker en skrift upp av Marc-Antoine Jullien. Jullien nämns ibland som skaparen av den komparativa, eller jämförande, pedagogiken. Han erbjuder för första gången en schematisk och metodologisk plan för att jämföra utbildningssystem i olika länder. Han påpekar också nödvändigheten av att upp-
rätta ett internationellt institut för insamlandet av data vilka ska ligga till grund för jämförelser (Fraser & Brickman, 1968).

Under 1800-talet kommer jämförelserna att förändras, från att ha varit en företeelse i det perifera till att bli en central del av beslutsprocessen som ligger bakom ett flertal utbildningspolitiska reformer (Pettersson, 2008). I slutet av 1800-talet kunde därför ingen forskare med självrespekt undvika att göra studiebesök i olika länder för att jämföra utbildningssystem. Den relativt magra litteraturen i 1800-talets början om metodologiska frågor kom att vid 1900-talets början ha omvandlats till en variationsrik litteratur kring de metodologiska problem som upplevdes i samband med att olika länders utbildningssystem jämfördes.

Utifrån metodologiska problem växer en kritik fram mot en alltför hög grad av subjektivitet i jämförelserna. Som ett svar växer det under början av 1900-talet fram en rad forskningsinstitut och forskningstidskrifter med jämförande ambitioner. I detta kan särskilt *Bureau International d'Education* i Genève med sin *Bulletin* från 1925, *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* i Berlin och *Internationale Zeitschrift für Erziehung* från 1931 nämnas. Det upp-
kom också speciella forskningstidskrifter inriktade på internationella jämförelser som *Educational Yearbook* från 1924 och *The Yearbook of Education* från 1932 (Pettersson, 2006). Dessa kom dock mer eller mindre att försvinna under andra världskriget och efter kriget kommer den jämförande pedagogiken att leva kvar som en vetenskapsgren inom pedagogiken, men mer som en bland många av vetenskapliga inriktningar och istället kommer policynivån att uppmärksamma andra typer av jämförelser vilka alltmer kom att rikta

in sig på resultatsidan. Nedan beskrivs nu hur resultat tolkats under olika tider. För att göra detta ges en relativt fyllig beskrivning av hur den svenska resultat-kulturen växte fram och förändrades, vilket i texten beskrivs som en grundförutsättning för att internationella kunskapsmätningar i det nationella ges relevans.

Den svenska resultat-kulturen

När enhetsskolan under 1940-talet utreddes introducerades en särskild typ av resultatmått, vilka baserades på resultaten av standardprov. Standardproven kom att tillgodose två behov: dels standardiserades folkskolläraernas betygssättning, dels kalibrerades kursplanerna efter en genomsnittlig elev, vilket ansågs vara en grundförutsättning för genomförandet av en gemensam enhetsskola. Utöver standardproven användes skolmognadstester och intelligensstester för att inrama ett, vad man kallade, psykometriskt kunskapsområde kring barns inläring. Genom att ett specifikt kunskapsområde formulerades knöts skolaktörer närmare varandra och det kunde utvecklas ett gemensamt ”yrkesspråk” om skolan och skolans resultat. För att skapa, utveckla och sprida de psykometriska kunskaperna skapades 1944 en särskild organisation – Statens psykologisk pedagogiska institut (SPPI) (Lundahl & Pettersson, 2010).

SPPI, vars roll som samlande faktor senare kom att övertas av Skolöverstyrelsen, bidrog till ett ökat enhetliggörande av ett tidigare fragmenterat utbildningssystem. Det psykometriska språket baserat på resultat förväntades ersätta ett språkbruk mer baserat på jämförande observationer. I detta hade det psykometriska språkbruket fördelar i att vara snabbare, statistiskt och förment objektivt (Lundahl, 2006, 2008).

En utvärdering som kom att få stor betydelse för den fortsatta synen på skolans resultat var den så kallade Stockholmsundersökningen (Svensson, 1962) vilken jämförde elevernas resultat i enhetsskolan och realskolan. Undersökningen kom att få stor betydelse på den politiska arenan då den sågs som ett argument för att grundskolereformen skulle kunna genomföras utan alltför stora konsekvenser för elevresultaten. I slutet av 1960-talet genomfördes en re-analys av undersökningen (Dahllöf, 1967). I denna kunde det

visas att bakom elevernas resultat dölde sig skillnader i hur mycket tid som krävts. Dahllöfs re-analys kom på så sätt att väcka delvis andra frågor i relation till elevernas resultat än rena input-output diskussioner. Istället kom frågor kring varför skolan fungerar som den gör mer i fokus. Utifrån diskussionen uppmärksammades på ett tydligare sätt att undervisning inte bara leder till resultat utan det är också en process. Elever kan nå samma resultat under väldigt olika förutsättningar och känner man inte till undervisningens ramar så blir jämförelser missvisande.

Utifrån bland annat Dahllöfs resultat började ett ideal växa fram – vilket talade om ett behov av utvärderingar. Dessa ansågs inte bara få bestå av enkla resultatmått utan undervisningens processer borde också vägas in. När vi därför kliver in i slutet av 1960-talet och början av 1970-talet påtalas värdet av kommunala utvärderingar. Att det just var kommunala utvärderingar som lyftes hade att göra med att det också i reformerandet av den svenska skolan fanns de-centraliseringssträvanden vilket innebar att staten i möjligaste mån försökte undvika att i alltför hög grad vara styrande. Följden blev att man inte upprättade något särskilt program för nationell utvärdering (Forsberg & Lundahl, 2009).

Under slutet av 1960-talet kan det i Sverige, precis som i många andra Västeuropeiska länder, noteras en vänstervridning av politiken. I en mening förlorade vänstervägen kampen, men ett konflikt-perspektiv (Oftedal Telhaug et al, 2006) kom att bli kvar, vilket uttrycktes i termer av att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag (Lindesjö & Lundgren, 2000). Begreppet jämlikhet, som när grundskolan infördes 1962 mer tolkades som rätten till samma chans (som likhet i resurser), hade alltmer kommit att innebära rätten till likhet i resultat, alltså resursfördelning efter behov (se bl.a. Callewaert & Nilsson, 1977). Dessa förskjutningar i synen på jämlikhet innebar förändringar vad det gällde behovet av kunskaper om skolan och elevernas prestationer. I detta började utvärderingar att uppfattas som ett sätt att få underlag för en mer rättvis fördelning av resurser eftersom resultat kunde användas för kompensatorisk resursfördelning. Parallellt hade det inom statsförvaltningen pågått försök att få till stånd en utvärdering mer fokuserad på utbildningens mål än

på dess resultat. När implementeringen av Lgr 69 iscensattes hade Skolöverstyrelsen (SÖ) samtidigt skapat ett program för läroplans-uppföljning i både grundskolan (LUG) och gymnasieskolan och fackskolan (LAG). Arbetet kom så småningom att leda fram till SIA-utredningen (Skolans Inre Arbete) i vilken det gjordes försök till att finna modeller för utvärdering i decentraliserade utbildnings-system (Lundahl & Pettersson, 2010).

SIA-utredningen diskuterade decentraliseringen utifrån ökat lokalt ansvar för resurstilldelning, vilket låg till grund för den utvärderingsmodell som föreslogs. Tanken var att man från statligt håll skulle ange vissa centrala mål och riktlinjer, medan skolorna skulle få ansvar för att precisera mål och därefter utvärdera i vilken mån de uppfyllts (SOU 1974:53). SIA-utredningen kom på så sätt att lägga ett ökat ansvar gällande utvärdering på den lokala nivån.

Det var först i och med de efterföljande utredningarna, SSK-utredningen (Skolan, staten och kommunerna, SOU 1978:65) och SAK-utredningen (Förenklad skoladministration, SOU 1980:5), som det kan sägas att diskussionerna om löpande utvärdering på allvar tog fart. Tanken kring utvärdering som ett styrinstrument hade vid denna tid ännu inte tagit form utan primärt sågs utvärdering och uppföljning som ”moment i planerings- och beslutsprocessen” (SOU 1978:65, s. 57). I SSK-utredningen markerades att utvärdering skulle göras utifrån båda nivåernas respektive ansvarsområde, men optimalt uttalades det vara om den centrala nivån använde resultat från de kommunala utvärderingarna. Skolöverstyrelsens menade att provresultatdata tills vidare skulle kunna ge en tillfredsställande bild av situationen. Därför kom dessa data att samlas in även om SSK-utredningens förslag, några år senare, går i en delvis annan riktning. Insamlandet av provresultat kom under hela 1980-talet att debatteras och också kritiseras. Som ett svar på denna kritik började det därför diskuteras i termer av att en nationell utvärdering borde genomföras.

Inom Skolöverstyrelsen fördes det under hela 1980-talet en diskussion om hur en nationell utvärdering borde utformas och genomföras. Huvudlinjerna för hur en sådan borde gå till utvecklades för första gången mer systematiskt i en promemoria (Skolöverstyrel-

sen, 1987) i vilken det skrivs fram att generella och för hela landet giltiga beskrivningar och analyser borde genomföras. I promemorian framkommer utvärderingens kontrollfunktion starkt och på så sätt kan det sägas att utvecklingen fjärrmar sig från den tidigare synen på utvärdering som ett hjälpmedel för verksamhetsutveckling. I det program som SÖ kom att utveckla var det flera delar för kontroll som lyftes: dels var det ett projekt för bedömning av elevernas kunskaper och färdigheter (KoF), dels medverkan i internationella mätningar för att få en internationell jämförelse kring svenska elevers kunskaper och dels insamlade av skolstatistik, standardprov och centrala prov. Den första svenska nationella utvärderingen genomfördes på prov 1989 (KoF 89). Samtidigt som utvärderingen genomfördes framfördes kritik från den pedagogiska utvärderingsforskningen (Dahllöf & Franke-Wikberg, 1989). Kritiken formulerades som att det fanns ett behov av ett nationellt utvärderingsprogram, men det fanns en rad tveksamheter till att genomföra resultatmätningar på elevnivå. Istället för renodlade utvärderingar av resultat efterfrågades kunskaper kring undervisningens ramar och processer. 1970- och 1980-talen präglades av en osäkerhet och ett trevande men vid 1990-talets inträde hade både forskare och politiker kommit fram med ett förslag. Lösningen som lanserades var att man sökte sig bort från en central regelstyrning till att istället lansera en mål- och resultatstyrning (DsU 1987:1).

Den nya styrningen av skolan skulle ackompanjeras av en ny skolmyndighet. Skolöverstyrelsen ersattes av Skolverket. Det skedde i juni 1991. Skolverket skulle producera kunskaper genom utvärderingar och utvecklingsmaterial och ta fram fylliga beskrivningar över svenskt skolväsen genom ett uppföljningssystem (se t.ex. RRV 1994:14). Offentliggörandet av nationella utvärderings- och uppföljningsresultat sågs som en betydelsefull del i skolutvecklingen (U 1990:5, s. 20). Utvärdering skulle få en särskild betydelse, som drivkraft i skolutveckling och som det nav runt vilket beslut på olika nivåer kunde fattas (Pettersson & Wallin, 1995, 1998).

Skolverket ansvarade för att en andra nationella utvärdering genomfördes 1992 (NU-92) vilken byggde vidare på försöksverksamheten från 1989. Tanken var att NU-92 skulle ge en samlad

bild av skolans verksamhet och elevernas kunskaper (Skolverket, 1992). Syftet var även att visa utbildningens kvalitet i förhållande till läroplanens och kursplanernas mål. Utöver detta hade NU-92 ett uttalat syfte i att fungera som stöd i det lokala utvecklings- och förändringsarbetet i kommuner och skolor. Skolverket betonade att den nationella utvärderingen skulle bidra med en samlad nationell totalbild vilken behövde sättas in i ett lokalt sammanhang. Efter detta genomfördes ytterligare tre nationella utvärderingar: UG-95 (Skolverket, 1996), US-98 (Skolverket, 1999) och NU-03 (Skolverket, 2004b). De fem nationella utvärderingarna byggde på en princip om att staten tar ansvar för resultatproduktionen i förhållande till de nationella målen och för hur resultaten kommuniceras. Modellen kan liknas vid att staten tänker och kommunerna ska lära sig av statens kunskaper och på så vis kunna driva sin egen utveckling (Lundahl & Pettersson, 2010). Parallellt hade kommunerna ett ansvar för att själva genomföra utvärderingar och uppföljning kring lokala mål.

Det tog inte många år förrän Skolverket och regeringen insåg att det fanns problem med den decentraliserade modellen för resultatproduktion och resultat användning (Lundahl & Pettersson, 2010). Myndighetens svar blev att särskilt granska den kommunala styrningen (Skolverket, 1996), varpå regeringen kom att skärpa sina krav på att kommunerna skulle ta fram kvalitetsredovisningar (se vidare Nyttell, 2006). I de ökade kraven på kontroll blir resultaten viktiga, bland annat mot bakgrund av att det fanns indikationer på att svensk skola inte utvecklades i linje med förhoppningarna. För att kontrollen skulle fungera behövde resultatmått stå för samma sak i olika skolor och kommuner, vilket inte ansågs vara fallet (Skolverket, 2000).

Utvärdering som koncept tappade nu mark, och idéerna om informativ och deltagande målstyrning tonades ned till förmån för kvalitetsgranskning och kontroll (Lundahl, 2006, Nyttell, 2006). Behovet av snabb, omfattande och fortlöpande uppföljning kom att betonas. Skolverket började med totalinsamlingar av betygsstatistik och resultat från nationella prov, vilka började redovisas på myndighetens hemsida. Utvecklingen innebar att det några år

in på 2000-talet fanns fler aktiva kontrollinstrument än någonsin tidigare på nationell nivå: uppföljning med publikationsverktygen SIRIS och SALSA, utvärdering och resultatbedömning med hjälp av kunskapsprov, kvalitetsredovisningar, nationell skolinspektion och deltagande i ett flertal internationella kunskapsmätningar (t.ex. TIMSS, PIRLS, PISA).

Sammanfattning

Idag produceras och publiceras det på nationell nivå en större mängd resultat än någonsin tidigare med en allt tydligare retorik om att kontroll leder till förbättringar. Diskussionerna som funnits inom den svenska resultatkulturen om utvärdering som ett sätt att i dialogform åstadkomma förändring är därmed nedtonad. Istället tänks resultat, genom publicering, leda till konkurrens vilket förväntas leda till ökad kvalitet. I detta har de internationella kunskapsmätningarna blivit en accepterad och naturlig del av hur elevers resultat kontrolleras. Texten ovan visar primärt på att det inom utbildning under en längre tid har funnits en naturlighet i att både jämföra och mäta elevers resultat, vilket utvecklats och formats inom specifika resultat kulturer där resultaten getts olika betydelser och relevans. Texten ovan pekar vidare på att jämförandet och mätandet finns, och har funnits, inneboende inom hur skolans uppdrag och innehåll formulerats och tänkts under lång tid. I förlängningen innebär det att när de internationella kunskapsmätningarna lanseras faller de inom ramarna för hur utbildning historiskt både tänkts och organiserats.

Slutligen kan vi därför konstatera att det alltid varit viktigt för pedagoger att följa elevernas kunskapsutveckling. Ett sätt att göra detta på har varit att mäta elevernas kunskaper vilket leder till olika former av resultat. Resultaten har getts olika former och funktioner och i hanterandet av detta kan man se en framväxt av en specifik resultat kultur. En resultat kultur kan sägas vara en beskrivning av hur man tänker sig att resultaten ska användas och med vilket syfte man samlar in dem. I samma stund som vi har insamlade resultat är också jämförelser möjliga. Parallellt med detta har det under en lång tid varit en helt normaliserad verksamhet att jämföra olika utbildnings-

system med andra för att diskutera fördelar och nackdelar med den egna nationens organiserande av utbildning. I detta växer det fram en specifik vetenskaplig gren inom pedagogiken – den komparativa pedagogiken. Från att ha varit rent subjektiva beskrivningar av upplevelser genomgår den en vetenskaplig metodologisk utveckling där ökade krav på objektivitet väcks. I detta uppkommer tankar om att göra jämförelser av elevresultat nationer emellan. Dessa jämförelser i stor skala kräver dock andra former av samarbeten än vad som initialt kunde skapas av enskilda forskare. Under 1950-talet fanns det en kritisk massa av internationella forskare vilka såg fördelar i ett samarbete kring resultatmässiga jämförelser. Följden blev att IEA skapades. Under 1990-talet kommer ytterligare en intressant in och börjar genomföra internationella kunskapsmätningar – OECD.

Kontentan av det som beskrivits blir att när de internationella kunskapsmätningarna lanseras och resultaten från dem mottas ses de som ett naturligt inslag i de deltagande länderna. Det finns redan resultat-kulturer utvecklade för att sätta in kunskapsmätningarna i ett sammanhang. Ambitionerna med att jämföra den egna nationen med andra nationer finns alltså redan där. I de respektive resultat-kulturerna finns det också en acceptans för att olika typer av elevresultat kan användas för att säga något om kvalitén på utbildningen samt att det kan fungera som en indikation om framtida tillväxt. När resultaten från de internationella kunskapsmätningarna därför landar i nationella kontexter ses de av en majoritet inte som främmande element utan acceptansen för att utbildning diskuteras och inramas utifrån jämförelser och mätningar av elevers resultat ligger redan på plats. På så sätt kan de internationella kunskapsmätningarna ses som ytterligare ett kontrollinstrument för att hantera spänningsfältet mellan historia och framtid, och genom kunskapsmätningarnas fokus kan det nog sägas att betoningen ligger mer på framtiden, på bekostnad av kulturarvet och historien. Om detta ska uppfattas som varande positivt eller negativt och vad det gör med skolans kunskapsinnehåll är dock en helt annan historia.

Referenser

- Binkley, M., Rust, K., & Winglee, M. (Eds.). (1995). *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA Reading Literacy Study*. Washington, DC: NCES.
- Callewaert, S., & Nilsson, B. A. (1977). *Samhället – skolan och skolans inre arbete*. Lunds bok och tidskrifts AB: Lund.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Dahllöf, U., & Franke-Wikberg, S. (1989). *Skolan och utvärderingen. Fem pedagogikprofessorer tar ordet*. HLS Förlag: Stockholm.
- DsU (1987:1). *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Ett beredningsunderlag utarbetat inom utbildningsdepartementet av Du Rietz, L, Lundgren, U P & Wennäs, O. Utbildningsdepartementet: Stockholm.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. The Hague: IEA.
- Elley, W.B. (Ed.). (1994). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon Press.
- Forsberg, E., & Lundahl, C. (2009). Skolans interna och externa kunskapsbedömningar. I R. Forss-Lindblad, & R. Lander, R (red.), *Att säkra det osäkra – reflektion och makt i skolans utvärdering*. Studentlitteratur: Lund.
- Fraser, S., & Brickman, W. (1968). *A History of International and Comparative Education*. Scott, Foresman and Company: Glenview.
- Foshay, A.W., Thorndike, R.L., Hotyat, F., Pidgeon, D.A., & Walker, D.A. (1962). *Educational achievements of thirteen-year-olds in twelve countries: Results of an international research project, 1959–1961*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Gorman, T.P., Purves, A.C., & Degenhart, R.E. (Eds.). (1988). *The IEA Study of Written Composition I: The international writing tasks and scoring scales*. Oxford: Pergamon Press.
- Lindensjö, B., & Lundgren U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS Förlag: Stockholm.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Arbetsliv i omvandling 2006:8. Arbetslivsinstitutet: Stockholm.
- Lundahl, C. (2008). Inter/national assessments as national curriculum: the case of Sweden. I M. Lawn (Ed.), *An Atlantic Crossing? The work of the International Examination Inquiry, methods and influences*. Symposium Books: Oxford.

- Lundahl, C., & Pettersson, D. (2010). Den svenska skolans resultat. Från standardprov till PISA. I E. Elstad, & K. Sivesind (Red.), *PISA – sannheten om skolen?* Universitetsforlaget: Oslo.
- Lundberg, I., & Linnakylä, P. (1993). *Teaching reading around the world: IEA Study of Reading Literacy*. The Hague: IEA.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *Trends in children's reading literacy achievement 1991–2001: IEA's repeat in nine countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Nytell, H. (2006). *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. Om statlig styrning av skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education No 114. Uppsala universitet: Uppsala.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000*. OECD Publications: Paris.
- Oftedal Telhaug, A., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in education: Education as a part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 245-284.
- Peaker, G.F. (1975). *An empirical study of education in twenty-one countries: A technical report*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Pettersson, D. (2006). Internationella jämförande kunskapsmätningar. I E. Forsberg, & E. Wallin (Red.), *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* HLS Förlag: Stockholm.
- Pettersson, D. (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education No 120. Uppsala universitet: Uppsala.
- Pettersson, D. (2012). National Interpretations of PISA – Four Narratives. *Paper presentation at ECER, September 2012, Cadiz, Spanien*.
- Pettersson, S., & Wallin, E. (1995). The Evaluation Programme of the Swedish National Agency for Education. I A. Tuijnman, & E. Wallin (Eds.), *School Research at the Crossroads*. HLS Förlag: Stockholm.
- Pettersson, S., & Wallin, E. (1998). Målstyrning och resultatansvar. *Analys och utvärderingar 1996–97, Skolverket*. Liber: Stockholm.
- Postlethwaite, T.N., & Ross, K.N. (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planners. An exploratory study*. The Hague: IEA.
- Purves, A.C. (Ed.). (1992). *The IEA Study of Written Composition II: Education and performance in fourteen countries*. Oxford: Pergamon Press
- Riis, U. (1988). *Naturvetenskaplig undervisning i svensk skola. Vad säger forskningen? F 88:1* Skolöverstyrelsen: Stockholm.

- RRV (1994:14). *Skolverket – central myndighet i ny roll*.
Riksrevisionsverket: Stockholm.
- Skolverket (1992). *Den Nationella Utvärderingen av Grundskolan våren 1992. Syfte, Genomförande, Metoder*. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket (1996). *Bilden av skolan 1996. Rapport nr 100*. Liber: Stockholm.
- Skolverket (1999). *Läroplanerna i praktiken. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål*. Liber: Stockholm.
- Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000. Helheten i utbildningen. Utbildning på entreprenad. Betygsättningen*. Liber: Stockholm.
- Skolverket (2004a). *Internationella studier under 40 år. Svenska resultat och erfarenheter*. Fritzes: Stockholm.
- Skolverket (2004b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. En sammanfattande huvudrapport*. Fritzes: Stockholm.
- Skolöverstyrelsen (1987). *Innehåll i och former för en nationell utvärdering av skolan och vuxenutbildningen*. Skolöverstyrelsen: Stockholm.
- SOU (1974:53). *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete, SLA*. Allmänna förlaget: Stockholm.
- SOU (1978:65). *Skolan: en ändrad ansvarsfördelning. Slutbetänkande av utredningen om skolan, staten och kommunerna*. Utbildningsdepartementet: Stockholm.
- SOU (1980:5). *Förenklad skoladministration. Betänkande av skoladministrativa kommittén*. Utbildningsdepartementet: Stockholm.
- Svensson, N-E. (1962). *Ability grouping and scholastic achievement: Report on a five-year follow-up study in Stockholm*. Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- U (1990:5). *Utredningen om en ny organisation för den statliga skoladministrationen. Skolverksutredningen*. Organisationen för statens skolverk: Stockholm.
- Wagemaker, H. (Ed.). (1996). *Are girls better readers? Gender differences in reading literacy in 32 countries*. Amsterdam: IEA.
- Wolf, R.M. (Ed.). (1995). *The IEA Reading Literacy Study: Technical report*. The Hague: IEA.

Daniel Pettersson

arbetar som universitetslektor i pedagogik med inriktning mot kunskapsbedömning vid Högskolan i Gävle. Petterssons forskningsintressen berör internationell påverkan, globalisering och jämförande studier av nationella utbildningssystem. I detta har intresset främst riktats gentemot kunskapsmätningar samt organisationerna som står bakom. I detta visas hur internationella kunskapsmätningar landar i nationell kontext och hur de diskuteras och ges mening av politiska, administrativa och mediala aktörer. I det kan det sägas att internationella kunskapsmätningar används som samtalsarena varur argument kan hämtas och diskussioner kan föras. Kunskapsmätningarna fungerar också som nulägesbeskrivningar av utbildningssystem, samtidigt används de för att definiera en framtida reproduktion utifrån en vision om framtidens skola. Slutligen används de för att legitimera eller dislegitimera en förd skolpolitik.

Datorer hemma får barn att läsa mindre

—om läsning och läsvanor bland barn och unga

Monica Rosén

Inledning

Enligt resultat från internationella läsundersökningar har läsförståelsen bland elever i 9–10-årsåldern alltsedan mitten av 1990-talet sakta men säkert sjunkit. Resultaten väcker frågor om vad som kan ha åstadkommit dessa nedgångar, men också tvivel och frågor om resultatens tillförlitlighet och relevans. Den negativa resultatutvecklingen har medfört att de sistnämnda frågorna är de som undersökts mest. Efter varje studie har betydande analyser gjorts av läsundersökningarnas innehåll och genomförande, och hittills har man inte kunnat hitta något i vare sig läsprov eller genomförande som skulle kunna förklara resultaten. Tvärtom har man gång på gång kunnat konstatera att läsproven inte bara håller hög kvalitet, de ligger också väl i linje med svenska läroplaner (Skolverket, 2012).

Allt sedan början av 1990-talet har svensk skola genomgått ett stort antal reformer som alla syftat till att effektivisera och förbättra utbildningen för elever. Decentralisering, individualisering, fria skolval, nya läroplaner, och nya betygs- och bedömningssystem, lärarlegitimation m.m. är alla exempel på reformer som haft till avsikt att förbättra skolan. Tecken på sjunkande nivåer i matematik och naturvetenskapliga ämnen har väckt både debatt och lett till åtgärder i form av särskilda satsningar och nya lärarutbildningar. Nu när också sjunkande nivåer av läsförmågan tycks vara ett faktum bland både 15-åringar och 9–10-åringar, har behovet av förklarande forskning blivit än mer påtagligt. Både i Sverige och internationellt ställer man frågan: Vad är det som har hänt med svensk skola?

Med kunskap om alla de faktorer som påverkar och kan påverka elevers prestationer i skolan, finns det all anledning att anta att det är flera samverkande orsaker som ligger bakom den negativa trenden i läsförståelse. I Skolverkets kunskapsöversikt över vad som påverkar resultaten i den svenska grundskolan framgår att av den stora mängd förslag på förklarande faktorer som har framförts, är de endast ett fåtal som har undersökts empiriskt (Skolverket, 2009). Merparten av de förklaringar som föreslagits har handlat om effekter av förändringar i skolans arbete och organisation, av undervisningens innehåll och former, av brist på lärarkompetens, liksom av förändringar i elevsammansättningen och i tillgången till resurser.

Att en del av förklaringen skulle kunna återfinnas i förändringar som skett utanför skolan har utgjort grunden för den studie som här kommer att återges och som handlar om förändrade läsvanor utanför skolan. Men, för att ge den studien ett sammanhang vill jag börja med att mycket kort redogöra för de resultat och förändringar i läsförståelse bland 9–10-åringar i Sverige som observerats och rapporterats i de internationella studier som genomförts i IEA:s regi.

De svenska läsresultaten från 1970–1991

Sverige har deltagit i internationella läsundersökningar allt sedan IEA genomförde sin första internationella läsundersökning under åren 1970–71. IEA, the International Association for the Evaluation of Educational Achievement, etablerades formellt 1967, men bildandet av organisationen och dess idéer går tillbaka till 1957 då en grupp framstående forskare bestående av pedagogiska psykologer, sociologer och psykometriker, där ibland professor Torsten Husén från Sverige, under UNESCO:s försorg träffades för att diskutera utvärderingsproblematik med avseende på skolans utformning och resultat. I denna grupp utvecklades en forskningsidé som gick ut på att man genom studier av elevresultat från en variation av utbildningssystem skulle kunna identifiera faktorer som empiriskt visat sig vara betydelsefulla för utbildningsresultaten. De idéer som då föddes och utvecklades om hur skolan kunde utvärderas och utvecklas genom systematiska analyser av internationellt jämförbara utvärderingsdata är de som dagens internationella studier av elev-

resultat har byggt vidare på. Fram till 1980-talet låg IEA:s huvudkontor i Stockholm.

I IEA:s första läsundersökning från 1971, the Reading Comprehension Study, deltog Sverige som ett av 14 länder med riksrepresentativa urval av 10-åringar, 14-åringar och 18-ringar. Sveriges 10-åringar uppvisade då den högsta genomsnittspoängen, och resultatet mottogs med glädje och häpnad. De svenska 10-åringarnas höga genomsnittsnivå och förhållandevis låga spridning på läsproven trots så sen skolstart som vid 7 års ålder (i de flesta andra länder började barn årskurs 1 när de var 6 år), väckte inte bara förvåning internationellt, det skapade en bild av svensk skola som kanske den bästa och mest effektiva i världen (Thorndike, 1973; Husén och Hansson, 1975). Denna bild bestod i huvudsak även efter nästa läsundersökning 20 år senare, i the IEA Reading Literacy Study, då 27 länder deltog och det svenska resultatet hörde var ibland de tre bästa. Finland rapporterade i denna studie dock ett betydligt högre resultat, vilken bidrog till att det internationella intresset istället riktades mot det finska utbildningssystemet (Elley, 1994; Taube, 1995).

De svenska läsresultaten från 2001-2011

År 2001 lanserade IEA en ny läsundersökning, PIRLS (Progress in Reading Literacy Study), och denna skiljde sig från tidigare läsundersökningar i det att läsproven redan från början designades för att mäta förändringar av läsförståelse över tid, både inom och mellan länder. PIRLS är sedan 2001 en återkommande studie var femte år. Ett viktigt skäl till denna förändring var att skillnader mellan länder i tidigare tvärsnittundersökningar hade visat sig vara svåra att förklara trots den stora mängden information om relevanta kontextvariabler som samlats in. Genom att skapa mått på läsförståelse som var jämförbara över tid erbjöds betydligt bättre möjligheter att beskriva stabilitet och förändring i såväl utfallsvariabler som förklaringsfaktorer vilket medförde intresset för att delta i dessa studier ökade.

I PIRLS 2001 deltog Sverige med urval från både årskurs 3 och årskurs 4. Skälen till detta var flera, bland annat säkrades möjlig-

heten att göra kopplingar bakåt i tiden. En annan fördel var att man fick ett mått på hur mycket genomsnittet förbättrades mellan årskurs 3 och 4. Denna information har i efterhand visat sig mycket användbar både i forskning som sökt svar på frågan om hur mycket ålder/mognad betyder relativt ett skolår när det gäller kunskapsutvecklingen, och när det gäller att värdera storleken på de förändringar i prestationsnivåer som observerats över tid.

Finland var inte med i PIRLS 2001 när Sverige erhöll en topplacering med resultaten för årskurs 4. Resultaten var förstås glädjande, och den svenska skolan lovordades. Samtidigt var den höga placeringen kanske inte så förvånande om man betänker att de svenska fjärdeklassarna är nästan ett år äldre än elever från länder som har en tidigare skolstart. Resultatet för årskurs 3 som väntat var lägre, nära 40 poäng lägre. Men, till saken hör att år 2001 genomfördes två internationella läsundersökningar parallellt.

I samband med lanseringen av PIRLS 2001 erbjöd IEA en möjlighet att samtidigt med PIRLS genomföra en upprepning av Reading Literacy studien från 1991, för att på så sätt redan då få ett första mått på förändring över tid. Nio tackade ja, däribland Sverige. Det svenska skolsystemet hade under 1990-talet genomgått en lång rad omfattande förändringar så intresset för denna möjlighet att få ett externt mått på effekterna var stor, de positiva förväntningarna likaså. Det var därför med stor förvånning och misstro som de svenska resultaten mottogs. Sverige uppvisade som enda land ett signifikant lägre resultat jämfört med 1991 (Martin et al, 2003; Gustafsson & Rosén, 2005). Detta stred i så hög utsträckning med den nationella självbilden att allt ljus sattes för stunden på de goda resultaten i årskurs 4 istället. Att samtidigt förklara en topplacering och en enligt Skolverket tveksam nedgång lät sig enligt helt enkelt inte göras. Det var inte förrän vid nästa studie, PIRLS 2006, då flera andra länder visade på bättre resultat samtidigt som de svenska resultaten visade en tillbakagång också för 4:orna, som den tidigare nedgången mellan 1991 och 2001 fick någon uppmärksamhet (Mullis et al., 2007; Skolverket, 2007). Till bilden hörde att också de nationella utvärderingarna som genomfördes i Sverige i början av 2000-talet hade funnit tecken på nedgångar i bland annat läsning.

Helt nyligen släpptes resultaten från PIRLS 2011 (Mullis et al., 2012; Skolverket, 2012), och i den syns att Sveriges läsprovresultat i årskurs 4 försämrats ytterligare. Läger man samman alla nedgångar ska man finna de svenska läsprovresultaten sjunkit med ca 35 poäng sedan 1991 vilket kan jämföras med den poängskillnad mellan årskurs 3 och 4 om 38 poäng som beskrevs i 2001 års studie. Riksgenomsnittet har alltså sjunkit i nivå motsvarande en hel årskurs.

Kan delar av nedgången förklaras av ett ökat användande av datorer på fritiden?

Till fördelarna med att Sverige deltagit i studier som PIRLS hör bland annat att dessa också samlar in och tillhandahåller rikliga mängder med data om olika kontextfaktorer. Det gör det möjligt att i sekundäranalyser undersöka och belysa många olika frågor om skolan, inte minst gäller det tänkbara förklaringar till nedgången. Möjligheten att utnyttja andra länders data och resultat ger i detta sammanhang inte bara perspektiv, det innebär också ökade möjligheter att undersöka möjliga förklaringsfaktorerens betydelse för förändringar i prestationsnivåer.

Inom ramen för ett forskningsprojekt med syftet att beskriva och förklara förändringar i läsprestationer över tid (FIL-projektet, Rosén, 2011) undersöktes bl.a. en frågeställning om det ökande datoranvändande hemma kunde ha något med nedgången i läsförståelse att göra (Gustafsson & Rosén, 2009). I tidigare forskning har relationen mellan fritidsaktiviteter och skolprestationer inte studerats i någon större utsträckning. I IEA:s läsundersökningar har man dock inkluderat frågor om fritidsvanor i sina elevenkäter, och i de internationella rapporterna har man i varje studie och land funnit vissa positiva samband mellan t.ex. mängd nöjesläsning hemma, biblioteksutnyttjande och läsprovresultat. Hur dessa variabler samverkar är mindre utrett.

Med internet och den digitala teknikens utveckling under 1990-talet har datorer och annan kommunicerande utrustning blivit allt vanligare förekommande i var mans hem. Denna utveckling varierar en hel del över länder, men sedan PIRLS 2001 har det i de

internationella kunskapsundersökningarna även ställts även frågor om datorutnyttjande hemma. Frågor om frekvens av datorutnyttjande hemma har i många länder visat sig vara positivt relaterade till läsprovsresultaten vid respektive tillfälle. Barber (2007) fann i sina analyser av data från PIRLS 2001 respektive TIMSS 1999 ett positivt samband mellan datortillgång hemma och elevprestationer i såväl läsning som matematik och naturkunskap på landsnivå, ett samband som bestod även när hänsyn tagits till rikedomsskillnader mellan länder (inkomst per capita). Från det drog Barber slutsatsen att rika länders utbildningsförsprång är ett resultat av den bättre tillgången till datorer. Detta kan sägas vara ett exempel på en ganska vanlig föreställning och önskan att skillnader i kunskapsnivåer enkelt kan förklaras av skillnader i tekniska resurser. I Sverige har man kunnat läsa om skolor som anskaffar datorer till alla barn på bekostnad av böcker och annat undervisningsmaterial i hopp om att det ska lösa alla behov och alla problem. En annan tolkning av Barbers samband är att den kausala riktningen är omvänd, att det är den höga utbildningsnivån i de rika länderna som bidragit till den ökade datortillgången.

Inom länder försvinner oftast det positiva sambandet mellan datortillgång och elevprestationer när man tar hänsyn till föräldrarnas utbildningsbakgrund. Det tyder på att sambandet i de flesta länder reflekterar socioekonomiska förutsättnings betydelse snarare än att datorutnyttjande i sig skulle ha en positiv inverkan på läsprestationerna. Betydelsen av socioekonomisk bakgrund för skolprestationerna är väl belagd i ett stort antal studier (se White, 1982; Sirin, 2005; Yang Hansen, 2008) och vidare studier av olika slags socioekonomiska faktorer (ekonomiska, utbildningsmässiga, sociala) visar att föräldrars utbildningsnivå är den mest betydelsefulla faktorn (Yang, 2003).

Tar man, som Fuch och Wössmann (2009) gjort i analyser av data från OECD:s PISA-studie av 15-åringars kunskaper och färdigheter i läsning, matematik och naturvetenskap, både hänsyn till hembakgrund och till skillnader i skolresurser blir sambandet mellan datortillgång hemma och elevprestationer starkt negativt. Deras slutsats var att datorer hemma distraherar elever och hindrar effektivt lärande.

Det måste framhållas att det är mycket svårt att tolka samband som man finner i tvärsnittsstudier i kausala termer eftersom det finns så många andra samtidiga faktorer som också är korrelerade med elevprestationerna. I de ovan nämnda studierna undersöks relationerna mellan datortillgång och skolprestationer vid ett och samma tillfälle. Att kontrollera för alla alternativa förklaringsvariabler låter sig sällan göras, även om det idag finns statistiska tekniker och verktyg som i princip medger sådana analyser. Ofta saknas information om viktiga variabler, och så finns problemet med selektionseffekter, t.ex. att det är vissa grupper av elever som har bättre tillgång till datorer än andra grupper, vilket gör resultaten svårtolkade.

Den fråga som vi undersökte i FIL-projektet handlade om huruvida *förändringen*, d.v.s. nedgången i läsprestationer, kan ha haft något att göra med en ökad datoranvändning hemma. Argument för en sådan hypotes återfinns i tre olika teoribildningar som samtliga erbjuder förklaringsar för hur/på vilket sätt en ökad datoranvändning skulle kunna påverka läsprestationer:

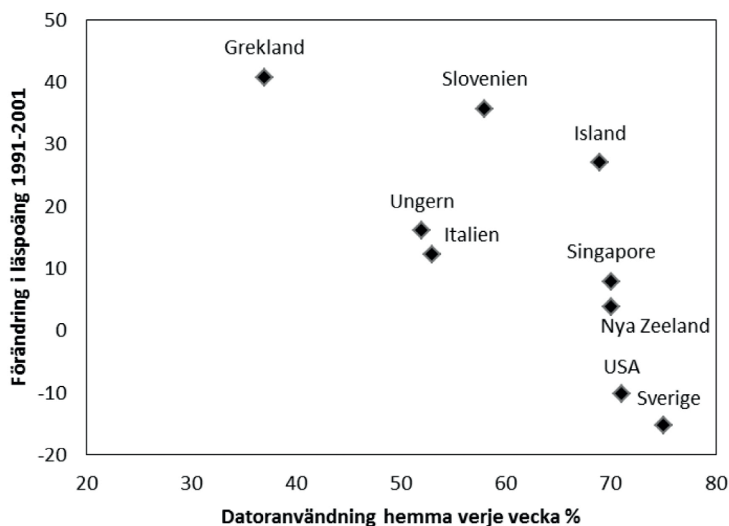
1. *Innehållsteorier* (content theories) menar att effekten beror på själva innehållet i datoraktiviteten (eller andra media). Den kan därför vara antingen positiv eller negativ beroende på vad man gör vid datorn, om man exempelvis spelar spel eller jobbar med pedagogiska inlärningsprogram.

2. *Förskjutningsteorier* (displacement theories) menar istället att tid är en begränsad resurs, och om datortid får ersätta tid för läsning, alltså lästräningstid, så kommer ett ökad datoranvändande få en negativ effekt på läsprestationerna.

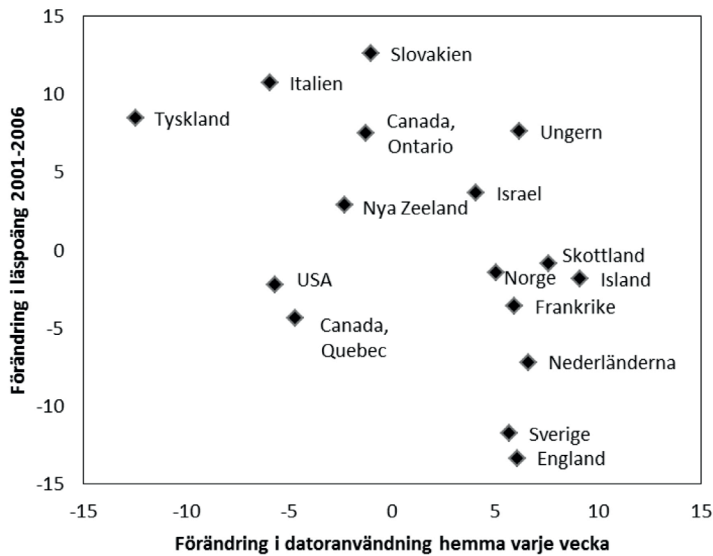
3. *Aktiveringsteorier* (Activation theories) bygger på en idé om att hjärnan behöver aktiveras till en viss nivå för att fungera väl. Om aktiviteterna vid datorn antingen under- eller överaktiverar hjärnan, får det en negativ effekt på den kognitiva förmågan. Om aktiviteterna istället interaktiva och kognitivt utmanande i lagom utsträckning kan det resultera i positiva effekter. Mycket stressforskning bygger på denna teori.

Ett sätt att kontrollera för de metodmässiga utmaningar som eventuella selektionseffekter och icke observerade variabler utgör i tvärsnittsstudier, är att aggregera/slå ihop elevdata till landsnivå och istället använda länder som fall/individer i en longitudinell design, där data från flera mättillfällen utnyttjas. Då kommer de variabler som har samband med läsprestationer, och som inte förändrats över tid, automatiskt att konstanthållas. Genom att undersöka sambandet mellan *skillnader* i läsning över tid och *skillnader* i datoranvändning hemma över tid, får man ett sambandsmått som är fritt från selektionseffekter och inflytanden som inte har med själva förändringen att göra.

Vi beräknade sambandet mellan förändringen i läsprestationer och förändringen i datoranvändningen över länder mellan åren 1991–2001, och mellan åren 2001–2006. I båda figurerna syns ett tydligt negativt samband över länder mellan förändring i läsprestationer och förändring i datoranvändning hemma.



Källa: Gustafsson & Rosén, 2009; Rosén 2012



Källa: Gustafsson & Rosén, 2009; Rosén 2012

Av den första figuren framgår att de länder som under denna period ökat sin datoranvändning mest också är de som försämrat sina läsprestationer mest. Under nästa period deltar fler länder (vi valde att endast inkludera OECD-länder) och mönstret som kan urskiljas är likartat, styrkan i det statistiska sambandet likaså. Det rör sig i båda fallen om en korrelation om drygt $-.60^1$, vilket i detta sammanhang skall tolkas som ett starkt negativt samband.

Man ska dock notera att sambandet inte är perfekt, det finns länder som trots ökande nivåer av datoranvändande på fritiden inte försämrat sina läsresultat.

För att undersöka vilken av teoribildningarna som bidrar med den rimligaste förklaringen undersökte vi även sambanden mellan förändringar i frekvens nöjesläsning på fritiden, förändringar i frek-

¹ Korrelationskoefficienten är ett standardiserat mått av styrkan på observerade samband mellan variabler, och varierar mellan 0 till 1 eller -1. Ett positivt samband indikerar att när den ena variabeln ökar, så ökar även den andra. Ett negativt samband indikerar att när den ena variabeln ökar så minskar den andra.

vens boklån på biblioteket och förändringar i läsprestationer. Dessa visar på starka positiva samband över länder. Länder som ökat sin genomsnittsnivå på fritidsläsning och bibliotekslån har höjt sina resultat på läsproven och vice versa. Över länder fann vi vidare att ett ökat användande av datorer hemma var relaterat till minskade frekvenser av boklån och minskade frekvenser av nöjesläsande (Gustafsson & Rosén, 2009). I Sverige visar barnens svar på dessa frågor att frekvenserna för både nöjesläsning och bibliotekslån har sjunkit rejält mellan 1991 och 2006. År 1991 angav 50% av barnen att de nöjesläste varje dag och 58% att de lånade böcker varje vecka, år 2006 hade dessa nivåer sjunkit till ungefär 36 respektive 24% (IEA 1995, 2003a; 2003b; 2008).

Dessa resultat menar vi stödjer hypotesen om förändrade läsvanor till följd av ett ökat datoranvändande som en bidragande orsak till den negativa trenden när det gäller läsförståelsenivån bland 9–10-åringar. Analyserna som vidare visar att det är nöjesläsning på fritiden som fått stryka på foten till förmån för ett ökat datoranvändande ger också stöd till den förskjutningsteoretiska förklaringen. Det är alltså inte datoraktiviteterna eller datoranvändningen i sig som leder till sämre läsförståelse, utan förklaringen ligger i den minskade tid som ägnas åt läsning och läsaktiviteter.

I den internationella rapporten för PIRLS 2011 (Mullis et al., 2012) framkommer det att de svenska läsprestationerna sjunkit med ytterligare 8 poäng samtidigt som andelen barn som angivit att de använder dator hemma varje dag har ökat från ca 46% till ca 67%. Det är bara i Sverige och Danmark som så hög andel barn anger denna frekvens. Däremot har inte svarsfördelningen på frågorna om hur ofta man läser på fritiden för nöjes skull, och hur ofta man lånar böcker på biblioteket förändrat sig nämnvärt i Sverige sedan 2006. År 2011 anger en något högre andel barn, 39%, att de läser varje dag för nöjes skull och ca 26% att de lånar böcker varje vecka. Det positiva sambandet mellan nöjesläsning, bibliotekslån och läsprestationer är fortsatt starkt, liksom sambandet med socioekonomisk bakgrund (IEA, 2012). Tyvärr innehåller dessa studier än så länge begränsat med information om hur mycket tid man lägger på nöjesläsning respektive på fritidsaktiviteter framför datorn.

Det är fullt möjligt att dessa oförändrade frekvenser döljer en minskad omfattning av de läsaktiviteter som barnen idag ägnar sig åt. Under de senaste åren uppmanas mer eller mindre alla elever och föräldrar av skolan att läsa en stund varje dag, gärna tillsammans, och denna stund har kanske i högre utsträckning blivit den enda stund då nöjesläsning förekommer. Sådana föreskrivna stunder brukar omfatta 15–20 minuter, och de erbjuder inte läsaren den tid det tar att försjunka in i en berättelse och uppleva både det som står på och emellan raderna. Utvecklingen mot mer digitala miljöer, fler digitala verktyg och digitala aktiviteter gör att omfattningsfrågornas betydelse för läsförståelsen är angelägna frågor att forska vidare i.

Digitala vanor ökar behovet av läsförståelseundervisning

De analyser som här har beskrivits visar att nedgångarna i läsning bland 9–10-åringar i Sverige delvis kan förklaras av förändrade läsvanor på fritiden. Dagens barn har i allt högre grad valt bort nöjesläsning på fritiden till förmån för aktiviteter framför datorer och andra digitala konsoler. Det stöd som läsundervisningen och läsutveckling tidigare haft till följd av ett mer allmänt och frekvent nöjesläsande på fritiden finns inte längre. Det gör att läsundervisningen i skolan måste bli mer prioriterad, systematisk och effektiv för att vända den negativa trenden och om möjligt återerövra tidigare nivåer. Det är inte bara 9–10-åringarnas läsnivå som har sjunkit. PISA-undersökningarna visar en negativ trend även för 15-åringarna. Bland vuxna syns också förändrade läsvanor med minskade nivåer av både bok- och tidningsläsande och mer tid läggs framför datorskärmar av olika slag. Det betyder att förebilder i form av nöjesläsande vuxna har blivit mindre vanligt i hemmen.

Sämrre läsförståelsenivåer får konsekvenser, inte bara för individen, utan för hela utbildningssystemet och för samhället i stort. Läsförmågan är och förblir en av de mest centrala förmågorna för fortsatt lärande i alla ämnen och för att klara sig bra i den informationsrika tid vi nu befinner oss i.

Idag ställer sig läsforskare dessutom frågan om digital läskompetens innefattar krav på andra förmågor än de som behövs för att

ta till sig det tryckta ordet på papper. Spatiala förmågor, navigationskompetens, läshastighet, uppmärksamhet och kritisk skärpa kan visa sig vara av särskild vikt när man skall ta sig fram i den digitala världen. Men även om så är fallet, så kommer läsförståelse i sin traditionella betydelse att utgöra nödvändiga förutsättningen för att dessa eventuella tilläggskompetenser ska ge full utdelning i det digitala läsandet.

Skillnaden mellan länder när det gäller tillgång och spridning av datorer är fortfarande stor, och det är inte säkert att läsvanorna utanför skolan i alla länder kommer att påverkas på samma sätt som i Sverige när och om datortillgången i hemmen ökar. I länder där tillgången till information och litteratur är begränsad, kan tillgången till internet och de textkällor som där finns att tillgå kanske till och med få omvänd effekt. I länder där barns läsvanor på fritiden aldrig varit så omfattande som i Sverige tidigare, kan man inte förvänta sig samma effekt.

Genom att sprida kunskap om nöjesläsningens goda inverkan på läsförståelsen och kan ett mer medvetet och aktivt nöjesläsande spridas bland föräldrar och elever i alla åldrar. Läsförståelse är en förmåga som kan vidareutvecklas under hela livet. Precis som med muskler kräver läsförståelse både underhåll för att upprätthållas och träning för att utvecklas. Tid för läsning är i sammanhanget en nödvändighet, och med skicklig guidning, träning och välvalda utmaningar kan såväl läsförståelse som läsintresse öka bland Sveriges skolbarn.

Referenser

- Barber, N. (2006). Is the Effect of National Wealth on Academic Achievement Mediated by Mass Media and Computers? *Cross-Cultural Research*, 40 (2), 130–151.
- Gustafsson, J.-E. & Rosén, M. (2009). Computer availability at home and reading achievement. *Paper presented at the 13th biennial conference for Research on Learning and Instruction in Amsterdam*, The Netherlands, August 25–29, 2009
- Fuchs, T. & Woessmann, L. (2004). Computers and student learning. Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School. Ifo, Institute for Economic Research at the University of Munich.
- Gustafsson, J.-E. & Rosén, M. (2005). *Förändringar i läskompetens 1991–2001. En jämförelse över tid och länder*. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter, nr 2005:15.
- Husén, T. & Hansson, G. (1975). *Svensk skola i internationell belysning. 2. Läsning och litteratur*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (Eds.). (2003). *PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Achievement in 35 Countries*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, Ina V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006: International Report : IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. & Trong, K. L. (2009). *PIRLS 2011 assessment framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O, Foy, P., & Drucker, K. (2012). *PIRLS 2011: international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Rosén, M., Myrberg, E. & Gustafsson, J.-E. (2005). *Läskompetens i skolor 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study*. Göteborg Studies in Educational Sciences 236. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rosén, M. (2011). *Förändringar i Läskompetens under 30 år: en internationell jämförelse*. FIL-projektet. Slutredovisning. Riksbankens Jubileumsfond.
- Rosén, M. (2012). Förändringar i läsvanor och läsförmåga bland 9- till 10-åringar: resultat från internationella studier. I U. Carlsson (red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi* (s. 111–139). SOU 2012:10 Litteraturutredningen.

- Skolverket (2007). *PIRLS 2006: läsförmågan hos elever i årskurs 4: i Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket.
(<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756>)
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2012). *PIRLS 2011: läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2012). *Med fokus på läsande: analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, ämnesprov i svenska och PIRLS 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Taube, K. (1995). *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. Stockholm: Skolverket
- Yang, Y. (2003). Dimensions of Socioeconomic Status and the Relationship to Mathematics and Science Achievement at Individual and Collective Levels. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (1), 21–41.
- Yang Hansen, K. (2008). Ten-year Trend in SES Effects on Reading Achievement at School and Individual levels: Across-country Comparison. *Educational Research and Evaluation*, 14 (6), 521–537.

Webbplatser

www.iea.nl

www.timssandpirls.bc.edu

<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pirls>

Databaser

IEA (1995) The IEA Reading Literacy Study 1991 international database.

Retrieved from the IEA Study Data Repository at <http://rms.iea-dpc.org/>

IEA (2003) The Repeat of the IEA Reading Literacy study 2001 international database. Retrieved from the IEA Study Data Repository at <http://rms.iea-dpc.org/>

IEA (2003) The Progress in International Reading Literacy Study 2001 international database. Retrieved from the IEA Study Data Repository at <http://rms.iea-dpc.org/>

IEA (2008) The Progress in International Reading Literacy Study 2006 international database. Retrieved from the IEA Study Data Repository at <http://rms.iea-dpc.org/>

IEA (2012) The Progress in International Reading Literacy Study 2011 international database. Retrieved from the IEA Study Data Repository at <http://rms.iea-dpc.org/>

Monica Rosén

är professor i pedagogik vid Göteborg Universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hennes forskning är inriktad mot frågor om kunskaper och färdigheter, och om utbildningssystemets funktion, resultat och effekter.

Sedan millenniets början har intresset varit särskilt fokuserat på elevers läsfärdigheter och resultaten i de internationella kunskapsundersökningarna. Hon har bl.a. varit nationell forskningskoordinator för 2001 års internationella undersökning av läskompetensen i årskurs 3 och 4. Sedan dess har flera av hennes forskningsprojekt varit inriktade mot att förstå och förklara läsundersökningarnas resultat och förändringar över tid.

Læsning som social teknologi

Mette Steenberg

I denne artikel beskriver jeg, hvordan kollektive læseformer fungerer som en social teknologi. Med social teknologi forstår jeg den måde, hvorpå læsning som kulturel praksisform gestalter fællesskaber og fordrer social interaktion. I debatten om manglende læsefærdigheder bliver det ofte fremført at læsning er lig adgang til viden-samfundet, både direkte som adgang til jobmarkedet gennem den faglige viden og kompetencer, vi tilegner os bogligt, og indirekte som adgang til det at være deltagende borger i et moderne demokrati gennem evnen til kritisk refleksion. Heraf vigtigheden af læsning. I begge varianter kommer læsning først og fælleskab siden. I denne artikel vender jeg dette billede på hovedet, idet jeg hævder at læsning i sig selv er en grundlæggende social aktivitet. Fællesskabet er således ikke noget som læsningen giver adgang til, men derimod det som læsningen konkret bygger op.

Gennem analyse af cases fra litterære læsegrupper, beskriver jeg hvordan ”fælles læsning”, sådan som denne læseform praktiseres indenfor rammerne af The Reader Organisations ”Get into Reading” program etablerer et fælles rum for refleksion og interaktion.

Til sidst i artiklen reflekterer jeg over mulige didaktiske applikationer og implikationer af kollektive læseformer, og diskuterer, nok engang, litteraturens sociale nytteværdi.

Læsning som nytte:

Læsekompetence indenfor rammerne af PISA

Som det fremgår af definition nedenfor anlægger PISA testen et instrumentaliseret læsesyn, der sigter mod at udtrække og vurdere information uafhængigt af genre og medie, alligevel viser resultaterne af PISA testen, at det er de elever, der lystlæser, som scorer flest point hvad angår læsefærdighed. Det giver anledning til at antage at læseengagement (hvilket også OECD 2009 gør) er en medierende

faktor for læsefærdighed og gør det endvidere relevant at undersøge og definere forskellige former for læseengagement.

PISA definerer læsning som en funktionel kompetence:

At være i besiddelse af en funktionel læsekompetence vil sige, at man forstår, kan anvende, reflektere over og engagere sig i indholdet af skrevne tekster så man kan opnå sine mål, udvikle sin viden og sine muligheder og kan deltage aktivt i samfundslivet" (DPU og forfatterne, 2009, s. 22).

I denne definition fremhæves forståelse, refleksion og engagement som midler til at nå målet; udvikle viden og være aktivt deltagende i samfundet. Det er en definition, der på engang afspejler det senmoderne arbejdsmarkeds behov for en fleksibel arbejdsstyrke, der besidder evnen til ikke blot at reproducere viden men konstant at udvikle den, og idealer, der hører det demokratiske tankegods til; nemlig det kritisk reflekterede engagement.

For at udvikle funktionel læsekompetence vægtes det i testen at man kan a) finde og uddrage information, b) sammenkæde og fortolke information, b) reflektere over og vurdere information (DPU og forfatterne, 2010, s. 23).

Overordnet set anlægger PISA testen dermed et instrumentali-seret læsesyn, som man kunne kalde nytteorienteret læsning eller brugslæsning. Alle genrer af tekster bruges i selve testen (fagtekster, skemaer, figurer og diagrammer, hertil brugstekster som reklamer, brugsanvisninger, dertil fiktion ex noveller og lyrik), og testen tager ikke højde for, i hvilken udstrækning forskellige læsemåder kommer i anvendelse i forhold til forskellige genrer, men antager at alle genrer af tekster læses med samme nytteorienterede strategi, hvor det er evnen til at uddrage, sammenkæde, reflektere og vurdere der er i fokus.

Selvom testen altså udelukkende opererer med instrumentaliseret læsning og ikke gør forholdet mellem læsemateriale og læsemåde til genstand for analyse, fremhæves relationen mellem læsefærdighed og metakognition, i PISA sammenhæng forstået som det bevidste valg i anvendelsen af læsestrategier. Her vises en klar korrelation mellem det at have bevidste læsestrategier og en stærk funktionel læsekompetence. Det er i lyset heraf, at det bliver relevant at un-

dersøge, hvad det er forskellige former for læsning kan og gør, især taget i betragtning det paradoks som præsenteres nedenfor, nemlig at det tilsyneladende er lystlæsningen som fremmer den funktionelle læsekompetence.

Læseengagement

I skarp kontrast til det nytteorienterede perspektiv på læsning, står relationen mellem læseengagement og læsefærdigheder. I den første PISA undersøgelse fra 2000 (OECD, 2002) viste det sig at korrelationen mellem læseengagement og testpoints var højere end mellem læsefærdigheder og socioøkonomisk baggrund på tværs af OECD landene.¹ Det førte til at man i 2009 undersøgelsen inkluderede mål for læseengagement, ydermere er engagement blevet tilføjet definitionen af funktionel læsekompetence. Læseengagement defineres i 2009 (OECD, 2009, s. 70) som motivation og læseadfærd.² Denne definition er yderligere operationaliseret i fire kategorier:

1. Interesse for læsning (lystlæsning)
2. Oplevet autonomi (hvad angår læseaktiviteter, valg og adfærd)
3. Social interaktion (udveksling af bøger, anbefalinger etc.)
4. Læsepraksisser (mængde og måder)

Den mest iøjnefaldende korrelation, når man ser på samtlige OECD lande er tiden den enkelte læser bruger på at lystlæse og læsefærdigheder. De højeste point i læsefærdigheder finder man i gruppen af dem, der læser af lyst mellem en halv til to timer om dagen. Mest interessant er det dog, at det største spring i point findes mellem den gruppe, der aldrig læser af lyst og den der læser op til en halv time hver dag. Dette får Roe og Taube (2012) til at konkludere at "to read or not to read - that is the question".

¹ "Engagement in reading had in fact the highest median correlation with achievement in all countries, and the correlation was stronger than between reading achievement and socio-economic status" (OECD, 2002, i Niels Egelund, 2012, s. 46).

² "Individual Reading Engagement refers to the motivational attributes and behavioural characteristics of students' reading" (OECD, 2009, s. 70).

Når det at lystlæse altså tilsyneladende hænger sammen med en stærk læsekompetence, er det vigtigt at undersøge ikke blot udbyttet af den instrumentaliserede læsning men også, hvilke kompetencer man opnår som lystlæser, og hvilke materialer, der motiverer disse.³ Sidst men ikke mindst er det vigtigt at undersøge hvordan lyst relaterer sig til læring. Aviser, tidskrifter og blade udgør langt den største mængde af det, der læses i testen, mens fagbøger og litteratur udgør en væsentligt mindre gruppe. Litteratur som genre er alligevel interessant i denne sammenhæng, da de læsere der rapporterer, at de læser fiktion hver uge opnår endog særdeles høje point (Arnbak og Mejding, 2010, s. 78)⁴ og fordi litterær læsning ofte er kendetegnet netop ved sit lystbetonede engagement (Nell, 1988).

Al litterær læsning er social

Vi tænker traditionelt på litterær læsning som en individuel oplevelse dvs. følelser og tanker der opstår i mit indre, private rum, når jeg som læser møder en tekst. Og når vi taler om at være en del af det læsende fællesskab, så tænker vi ofte på et imaginært mentalt fællesskab, hvor det man har til fælles som læsere er den kollektive forståelseshorizont som disse værker formodes at skabe. Det er blandt andet på denne ide at det nationalromantiske litteratursyn og dannelsesideal hviler.

3 Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at der her er tale om korrelationer. Det er altså ikke muligt at bestemme hvorvidt lystlæsning resulterer i bedre læsefærdigheder, blot det at de optræder samtidigt. Omvendt er det heller ikke muligt at konkludere, som Elisabeth Arnbak og Jan Mejding gør i den danske resultatrapport, at "ordkendelse og ordkendskab...må anses for at være en forudsætning for udvikling af god læsefærdighed" (DPU og forfatterne, 2010, s. 77) på grund af sammenhængen mellem læsefærdighed på den ene side og ordgenkendelse og ordkundskab på den anden, da denne relation netop også er korrelational. Faktisk er det sådan, at resultaterne fra PISA giver anledning til at stille spørgsmålet, hvilken vej pilen vender og i hvilken grad mere avancerede meta-kognitive kompetencer, hviler på basale læsefærdigheder eller hvad, der faktisk træner den kritiske refleksion. Er det bestemte genrer, former for læsning og læsemåder? Det vil derfor være vigtigt fremadrettet eksperimentelt at undersøge hvad engagement er medierende faktor for.

4 Selvom Arnbak og Mejding argumenterer for at "det ikke er ligegyldigt, hvad eleverne bruger tid på at læse" (DPU og forfatterne, 2010, s. 78) og i denne sammenhæng fremhæver (på baggrund af testresultater) skønlitteraturens relation til gode læsefærdigheder, afviser de i samme ombæring, at det er unikke kvaliteter ved litteraturen som genre, der skulle afstedkomme de forbedrede læsefærdigheder, men blot det "at læsning af længere, sammenhængende tekster giver eleverne større mulighed for at udvikle deres ordkendskab og begrebsapparat" (s. 78). Dette er igen blot en korrelation, vi ved ikke simpelthen ikke hvilke faktorer involveret i læsningen af skønlitteratur, der resulterer i bedre læsefærdigheder.

Der findes imidlertid en meget mere konkret måde at forstå et læsende fællesskab på, som har med selve den måde, hvorpå vi læser skønlitteratur at gøre. Denne opfattelse bygger på en antagelse om, at det at læse skønlitteratur er en distinkt læsemåde, adskilt fra og forskellig fra det at læse faglitteratur, kendetegnet netop ved sit engagement i det læste. Denne tanke stammer tilbage til den tidlige reader-response teoretiker Louise Rosenblatt's indflydelsesrige værk fra 1938. Her adskiller hun den nytteorienterede læsning, hvor man læser for at uddrage information ("efferent reading"), fra den litterære læsning ("aesthetic reading"), hvor det er selve læseoplevelsen, og dennes særlige engagement, som motiverer og er målet i sig selv. I en række forsøg søgte Hunt og Vipond (1991) at efterprøve Rosenblatts (1938) tese om den litterære læsning som en særlig form for læsemåde, opstået i tekst-læser transaktionen og kendetegnet ved sit særlige engagement, defineret som det det hun kalder en "lived-through experience". Deres konklusion peger på to vigtige aspekter: 1) den litterære læsning er kendetegnet ved dialog, og 2) dette aspekt kan styrkes eller svækkes alt afhængig af kontekst. Med dialogisk læsning (også kaldet point-driven) mener Hunt og Vipond (1991), at læseren i sin læsemåde interagerer med tekstens synspunkter og stemmer, således bliver læsningen til i en dialog mellem egne synspunkter og dem teksten gestalter gennem både fiktive karakterers og fortællerens stemmer. Dette dialogiske aspekt er særligt fremherskende i sociale kontekster, såsom boganbefalinger, udvekslinger, bogklubber og lignende, hvorimod vi i uddannelsesmæssige sammenhænge dvs. klasseværelser og eksaminer anlægger en informationsorienteret (information-driven) eller plot-orienteret (plot-driven) læsemåde. Deres konklusion er derfor at Rosenblatt's formodede tese om litteraturens særegenhed som fordrende et særligt engagement, er korrekt, men at denne særlige æstetiske læsemåde kun optræder under bestemte omstændigheder og her peger de på to kontekstuelle forhold: 1) den konkrete sociale kontekst, 2) at læseren opfatter teksten som et intentionelt produkt, skrevet med henblik på den æstetiske læsning (Hunt og Vipond, 1987).

Hertil kommer et andet vigtigt aspekt som ofte overses i vores forståelse af relationen mellem læsning og socialitet, nemlig at det at

lære at læse sker gennem praksisformer, der er kendetegnet ved social interaktion, ofte involverende højtlesning og fælles refleksion, hvad enten denne foregår mellem forældre og børn eller mellem undervisere og elever. Så når det for den psykologiske fiktionsforskning i dens undersøgelse af relationen mellem litteraturen og det sociale domæne, (Mar et al., 2006, 2009), udgør et paradoks at en individuel aktivitet, der udføres i social afsondrethed kan resultere i sociale evner (Mar og Fong, 2011), er dette kun et tilsyneladende paradoks.⁵ Den individuelle, stille læsning er nemlig ikke asocial, den er blot en internalisering af en social aktivitet, hvor læseren i sit stille sind udfører den samme sociale aktivitet, nemlig en dialog med tekstens stemmer at ligne med den ekspliciterede dialog som førte ind i læsningen i første omgang.

Læsningen som social teknologi

Med social teknologi har jeg i tankerne kulturelle praksisformer, hvor en gruppe af mennesker udfører bestemte aktiviteter ofte involverende redskaber eller medier (såsom bogen), som enten skaber eller ændrer strukturer i den sociale verden. Et godt eksempel herpå er kollektive læseformer såsom læsegrupper, hvor bogen medierer en læseoplevelse, der gestalter et fælles erfaringsrum.

Studiet som jeg her vil referere til udgør en del af et større etnografisk feltarbejde, hvor jeg gennem deltagende observation har faciliteret en række fælles læsningssessioner. Den her beskrevne gruppe udgjorde en gruppe seniorkvinder (56+), der alle havde eller havde haft en depressionsdiagnose. Læsegruppen, der var annonceret i dagspressen, havde dog ikke behandling som mål, men var en del af en eksplorativ undersøgelse af hvordan forskellige grupper af ensomme ældre gjorde brug af læsegruppetilbuddet.⁶

Den læsepraksis jeg her vil beskrive er modelleret over ”shared reading” sådan som denne praktiseres indenfor The Reader Organisation’s, UK, unikke ”Get into Reading” (GIR) program.

5 I følge Mar og Fong (2011) eksisterer læsernes sociale evner på trods af læsningen som en social afsondret foreteelse, og de forklarer den sociale læring som et resultat af den simulation af den sociale verden, der optræder i de litterære genrer.

6 Resultaterne af dette projekt kan læses i EGV rapporten ”Det spirer og gror. Læsegrupper for sårbare ældre”. <http://www.egv.dk/projekter/2013/det-spirer-og-gror-laese-grupper-for-saarbare-aeldre.aspx>

”Shared reading” eller fælles læsning er en særlig læseform baseret på højtlesning og fælles refleksion. En læsesession varer typisk halvdelen time og består af læsning af dels en narrativ prosatekst, enten novelle eller uddrag af roman, dels digtlæsning.⁷ En certificeret læsegruppeleder faciliterer læsningen, først og fremmest gennem højtlesning, gerne med inddragelse af gruppens deltagere, og vil desuden under hele forløbet søge at inddrage deltagerne i læsningen gennem åbne spørgsmål, der inviterer til øget fælles (tekst)opmærksomhed og refleksion.

I det nedenstående vil jeg gennem analyse af læsegruppesessioner beskrive fælles læsning som en særlig læsemåde, der gestalter et fælles erfaringsrum. Louise Rosenblatt (1938) beskriver, hvad hun kalder den ”imaginære litteratur” som en ganske særlig ”aktivitet”, hvor læseren i respons til teksten, dens lyd, rytme, ord, billeder bringer hele sit erfaringsunivers til torvs for at skabe ”DIGTET”, som hverken består af de på papiret symbolske tegn eller læserens personlige liv, men den transaktion mellem dem, på baggrund af hvilken, de begge fremstår. For Rosenblatt bliver den litterære læsning derved en performance, som fordrer et ganske særligt, krævende, engagement, i det litteraturen kun findes i og med at læseren fokuserer hele sin opmærksomhed på det han oplever, føler og tænker i respons til teksten. Set i dette lys gestalter læsningen, den litterære læsning, som en særlig form for engagement, litteraturen. På samme vis gestalter litteraturen, altså læsningen af denne, sin læser og læserens verden, idet teksten efterspørger visse erfaringer men ikke andre. Når disse deles gennem ”fælles læsning” bliver de gjort til genstand for fælles opmærksomhed. Herved etableres en fælles virkelighed som eksisterer i kraft af læsningen. Det er sådan jeg forstår læsningen som en social teknologi.

Og nu et eksempel:

Scene: læsegruppen mødes for fjerde gang. Vi er tre tilstede, foruden mig som læsegruppeleder. Jeg læser digtet Bekjendelser af Ingemann igenem. Først engang og så engang til

⁷ For en mere udførlig beskrivelse af selve læseformen, samt en diskussion af tekster, facilitering og gruppedynamik, se Dowrick et al., 2012.

Bekjendelser (Tit er jeg glad), 1812

Tit er jeg glad, og vil dog gjerne græde;
Thi intet Hjerte deler helt min Glæde.
Tit er jeg sorrigfuld, og maa dog lee,
At Ingen skal den bange Taare see.

Tit elsker jeg, og vil dog gjerne sukke;
Thi Hjertet maa sig taust og strængt tillukke.
Tit harmes jeg, og dog jeg smile maa;
Thi det er Daarer, som jeg harmes paa.

Tit er jeg varm, og isner i min Varme;
Thi Verden favner mig med frosne Arme,
Tit er jeg kold, og sveder dog derved;
Thi mangel Dont er uden Kjærlighed.

Tit taler jeg, og vil dog gjerne tie,
Hvor Ordet ei maa Tanken oppebie.
Tit er jeg stum, og ønsker Tordenrøst,
For at udtømme det beklemt Bryst.

O! du, som eene dele kan min Glæde,
Du, ved hvis Barm jeg torde frit udgræde,
O! Pige, hvis du kjendte, elsked mig,
Jeg kunde være som jeg er – hos dig.

Susanne nikker, hun genkender den følelse af at være alene blandt andre mennesker. Hannah siger ”ja, det er sådan det er, i læsegruppen bliver mit indre liv en fælles virkelighed, her føler jeg mig ikke alene. jeg går så tit omkring i verden og føler mig lidt udenfor, i min egen dimension, fordi jeg ikke arbejder mere, og ikke har travlt som alle andre folk. Og de ting som jeg gerne vil snakke om, og tænker på, dem taler jeg ikke med folk om, men dem taler vi om her”.

Under læsningen har Hannah taget sine sko af og foldet benene under sig i skrædderstilling. Mens hun taler observerer jeg, hvordan Susanne tager sine sko af og folder benene på samme vis under sig. Uden et ord, men med hele sit kropssprog spejler hun nu Hannahs oplevelse og tilkendegiver sin anerkendelse af dennes læsning. Susanne havde indtil da været en meget tilbageholdende læser, der

konstant udtrykte tvivl om, hvorvidt denne læsegruppe nu også var noget for hende, om hun virkelig hørte til her, i et nu forankrede hun læsningen og dens medlemmer fysisk i sin kropsholdning, og udtrykte aldrig siden tvivl om sit tilhørsforhold.

Jeg har valgt denne scene fordi den illustrerer to vigtige måder, hvorpå fælles læsning fungerer som en social teknologi. Der er to faser. Den første fase består af selve arbejdet med at etablere tekstens betydningsunivers. Dette foregår i respons på, eller er motiveret af to mest udtalte betydningsdomæner, ydre kontra indre; fællesskab kontra ensomhed. I den anden fase bliver selve det at dele de erfaringer, som læserne bidrager med i deres ”performance” af digtet en teknologi, der udover at etablere digtets erfaringsunivers, etablerer et rum, hvor nye erfaringer kan finde sted. Gennem Hannahs erfaring får Susanne mulighed for at opleve andet end ensomheden og det uigennemtrængelige skel mellem indre (subjektive) og ydre (intersubjektive) verden, ja faktisk får hun mulighed for konkret og fysisk at overskride dette skel og indtage en kropslig position, som forankrer hende i den virkelighed, hvor fællesskabet findes, og hvor man deler oplevelser med hinanden.

Digtet blev på mange måder et vendepunkt for netop denne læsegruppe. Fordi der herefter ingen tvivl var om, hvorvidt deltagerne hørte til dette fællesskab, og fordi gruppen fik etableret en fælles reference, som den altid kunne vende tilbage til, når der var brug for at pege på den diskrepans, der kan være mellem den indre oplevede subjektive virkelighed og den ydre intersubjektive virkelighed. På den måde blev digtet et billede for læsegruppen og den aktivitet, gruppen udførte her.

Allerede efter den allerførste læsegruppesession, rejste Hannah sig brat fra stolen og spurgte mig, hvad det var hun lige havde oplevet, hvad vi kaldte det her? Reaktionen var informativ, da den dokumenterer at fælles læsning opleves som en kvalitativt distinkt læsemåde. Jeg forklarede at ”fælles læsning” var en særlig læseform, hvor vi vægtede den fælles oplevelse og de spontant opståede responser, følelser og tanker, som teksten fremkaldte, fremfor en skemalagt analyse af temaer, karakterer og motiver (selvom vi i læsningen altid var omkring alle disse aspekter). Mange gange undervejs i forlø-

bet vekslede Hannah mellem et umiddelbart engagement i forhold til teksterne og en stadig refleksion over, hvad der var særegent og unikt ved denne måde at læse på. Jeg undlod at falde ud af min læsegruppederrolle og teoretisere, da jeg var interesseret i netop hendes oplevelse, og valgte i stedet til sidst at foretage et kvalitativt interview for at høre hende fortælle mere sammenhængende, hvordan hun havde oplevet at læse på denne måde.

Også i interviewet kredser Hannah omkring distinktionen mellem det subjektive og det fælles, og indkredser i sin beskrivelse, hvordan læsningen rykker grænserne for dette skel. I dette første, noget lange, uddrag, er interviewet lige gået i gang, og jeg har bedt Hannah fortælle om sit første møde med læsegruppen.

det jeg egentlig skulle til at finde ud af...hvordan gør vi det her...det er noget med at trykke på en knap, og den knap den er on, altså nu er vi her. Hvordan i alverden læse en tekst man ikke har haft tid til at forberede? Jeg ville jo ha elsket at sidde og tygge i det derhjemme, men her var det jo bare lige på og så skulle man koncentrere sig både om forfatterens univers og hele den film, der begynder at køre i en selv, og skille de to ting ad, også indimellem begynder nogle andre at sige noget og de har deres universer, og du sagde også noget. Men det var jo fantastisk, fordi jeg tænkte, eller det der med at få lov til at gå ind i en forfatters univers det er jo egentlig at bryde ens egen cirkel, eller ens egen ensomhed. Så får man lov til at gå ind i og kigge ind i et andet menneske, altså et produkt. Altså den forfatter har jo også siddet i sin ensomhed og skabt noget, og så går man ind og læser det. Og så alle de andre i læsegruppen, de har jo også deres universer, jeg har også mit univers, og jeg tænkte det ville være så fantastisk, altså det er jo meget sanselige tekster, de kunne jo filmatiseres, tænk sig hvis man sideløbende med, at man så den film, altså den novelle, så så man ind i de film, altså som de hver især...det er ikke den samme film, men noget er fælles, det synes jeg er fantastisk.

Hannahs udsagn fortæller at læsningen har skabt en fælles virkelighed (film), i Rosenblatt's version DIGTET, som deltagerne nu kan navigere i.

Selvom Hannah her på den ene side afviser ved brug af "hvis" at man kan se de andres film, så bekræfter hun umiddelbart efter ved brugen af præsens, at der udover den individuelle film, som de alle sidder med også findes en fælles film.

Der findes selvfølgelig en række kulturelle praksisser, som besidder en social dimension, men disse fungerer ikke nødvendigvis som en social teknologi, der etablerer en fælles virkelighed. Madklubber er et eksempel herpå, som jeg drager frem, fordi Hannah flere gange i løbet af vores læsegruppesessioner og også under interviewet snakker om netop madklubben som en form for fællesskab, der er anderledes, end det hun oplever i læsegruppen.

altså vi er en del af at madfællesskab en gang om ugen, og jeg stiller spørgsmål, ja jeg er nok lidt nysgerrig, folk fortæller gladeligt om deres liv, om hvor travlt de har det, og hvordan det kører derudaf, også synes jeg faktisk det er mærkeligt, at de ikke spør mig, hvordan lever du dit liv, det kan jeg godt føle en smerte i, hvad er det de ser (?), så var det jo enkelt at spørge, hvad er du optaget af, det er jo så enkelt.

Forskellen mellem madklubben og en læsegruppe er, at den sociale interaktion ikke er gestaltet direkte af aktiviteten ”fælles spisning”, tværtimod er den dialog, som udfolder sig under fælles spisning kun i ringe grad motiveret og bestemt af aktiviteten madspisning. Sagt på en anden måde, hvis deltagerne i en madklub i kraft af fælles spisning etablerer et fællesskab, så er madklubben måske nok anledningen, men fællesskabet vil være motiveret af en dialog om et udenfor fællesspisningens oplevelsesfelt (eksempelvis arbejde, børn, fritidsinteresser, politiske holdninger etc.). I sammenligning hermed er det selve aktiviteten læsning, det der står i teksten og det folk bringer ind fra deres erfaringsverden for at forstå den, som skaber et fælles erfaringsrum. En vigtig måde hvorpå læsningen fungerer som social teknologi er, at den netop som redskab kan bringe det individuelle ind i det fælles erfaringsrum. Det kan fælles spisning ikke, da dialogen stammer fra et andet domæne end selve spisningen (arbejde og job). Desuden kan vi være ulige i denne dialog. Nogen står udenfor arbejdsmarkedet som Hannah der netop er førtidspensioneret (som en konsekvens af en kronisk depression). Hun reflekterer over at føle sig ”usynlig: at andre mennesker ikke stiller mig nogle spørgsmål, eller ikke vil ha mig til noget, eller det er ligesom man kommer ud på et sidespor” og siger videre:

Det er jo nok fordi, det de snakker om (i madklubben red.) det er jo mere ydre liv, men jeg føler, jeg oplever egentligt ligeså meget, men det er mere det indre liv, ligesom en i læsegruppen siger, jamen hvis jeg ikke havde fuglene, det har jeg også tænkt meget over, hun har et intenst liv omkring at iagttage fuglene. Men så er det jo ligesom vi lever i en tid hvor den eneste værdi, det er om folk arbejder, eller ikke arbejder. Og det er også svært at lade være med at måle sig lidt på det, man skal virkelig være opmærksom på at finde nogle sammenhænge, som er rigtig gode at komme ind i, hvor det ikke er det, der tæller. Og jeg tænker hold op hvor er det fattigt, og hvor mange mennesker går ikke og er trykkede af det og hvor mange verdener går ikke rundt og er usynlige”.

Det er på denne baggrund, at jeg bestemmer ”fælles læsning” som en social teknologi, og argumenterer for at læsning ikke blot giver adgang til fællesskabet, men gestalter det på en anden vis end andre sociale interaktionsformer som måske nok giver anledning til, men ikke i sig selv etablerer et fællesskab.

Opsummerende er der to vigtige ting at bemærke: 1) Den skønlitterære (”æstetiske”) læsning fordrer et særligt engagement, kendetegnet ved læserens ”gennemlevelse” af det erfaringsunivers, der udspiller sig i teksten. 2) Når dette engagement gennem kollektive læseformer gøres til genstand for fælles opmærksomhed, hvor læserne bringer subjektive erfaringer ind i etableringen af DIGTET, gestaltes samtidig et fælles erfaringsrum, eller en fælles virkelighed som eksisterer – er blevet synlig - i kraft af læsningen, og som når denne er etableret har en funktion også uden for læsningen som en måde at forstå og se sig selv og sin egen oplevede virkelighed på, jvf. analogien mellem Ingemann’s indre-ydre med Hannahs forståelse af sig selv som tilhørende versus værende sat udenfor fællesskabet.

Den helt nyttesløse læsning – også alligevel. En diskussion af den litterære læsnings nytteværdi i pædagogisk og alment sigte

Overfor beskrev jeg, hvordan ”fælles læsning” bliver en teknologi for social interaktion. I det her afsnit diskuterer jeg mulige didaktiske applikationer af denne læseform. Mit argument er at kollektive læseformer, såsom ”fælles læsning” er en måde at styrke det individuelle læseengagement på og da netop læseengagementet udgør en mulig kandidat som medierende faktor for færdigheder (jvf. PISA undersøgelserne ovenfor), er det vigtigt i litteraturundervisningen at udvikle metoder til at fremme dette. Netop i PISA undersøgelsen viser de 11 spørgsmål på baggrund af hvilke læsernes læselyst vurderes at sociale interaktioner udgør en endog meget høj faktor for læselyst. Hele 3 af de 5 udsagn, der tilsammen indikerer en lystbetonet holdning til læsning, relaterer sig til sociale dimensioner af læsning.⁸

The Reader Organisation, UK, leder op til flere projekter i undervisningsregi, hvor målet er gennem læsegrupper baseret på fælles læsning at motivere den enkeltes læselyst. Selvom læsefærdigheder ikke indgår i målsætningen, viser de løbende evalueringer at læsegrupperne en effekt i forhold til læsekompetence.⁹ I en dansk sammenhæng har Læseforeningen, der er en dansk søsterorganisation til TRO haft gode erfaringer med at tilbyde ”fælles læsning” på ungdomsuddannelserne. Således viser en evalueringsrapport baseret på et pilotprojekt med fælles læsning på som blev gennemført foråret 2012¹⁰ at med læseengagementet og lysten styrkes også den enkeltes læsefærdigheder.

8 ”I like talking about books with other people”, I like to express my opinion about books I have read”, and I like to exchange books with my friends” (Nordic council of ministers, 2012, s. 51).

9 Se <http://www.thereader.org.uk/what-we-do-and-why/education-young-people.aspx>.

10 Nanna Holm har på baggrund af denne intervention udarbejdet en ”Rapport om læsegrupper på HF” som jeg referer til i det efterfølgende og som kan rekrutteres ved henvendelse til Læseforeningen på laeseforeningen@gmail.com

Formålet med interventionen var at undersøge:

1. om også elever på en ungdomsuddannelse kunne have udbytte af denne særlige læsemetode
2. At give eleverne ”noget ekstra” til deres tekstforståelse
3. At hjælpe med til at øge elevernes læselyst generelt
4. At give eleverne en hånd med lektierne på en anden måde
5. At hjælpe tekster og litteraturoplevelser ”ind under huden”
6. At øge elevernes selvværd gennem succesoplevelser med læsning

Fra deltagernes selvvurdering af deres udbytte er det især bemærkelsesværdigt ”at de husker teksterne, der er læst i læsegruppen, bedre end tekster, som de har læst selv. De nævner også, at de i læsegruppen har en bedre tekstforståelse, et større overblik over teksten, og dermed et større overskud til at kunne perspektivere den til f.eks. andre ting i danskfaget” (Holm, 2012, s. 4).

Dansklæreren har i evalueringen af forløbet følgende betragtninger:

I de efterfølgende dansktimer kunne jeg tydeligt mærke hvilke elever, der havde deltaget i læsegruppe omkring de enkelte tekster. (...) De elever der havde fået gennemgået ellers svære tekster i læsegrupperne havde et meget bedre aktivt ordforråd omkring både analyse og den litteraturhistoriske placering. Udover det havde de en stor glæde ved at kende teksterne og havde tydeligvis en helt anden og meget mere personlig læseoplevelse end de øvrige elever i klassen. (Holm, 2012, s. 5)

Disse erfaringer er selvfølgelig ikke fyldestgørende i forhold til at fastslå relationen mellem engagement og færdigheder, men giver et enkelt konkret indblik i, hvordan kollektive læseformer, her ”fælles læsning”, kan være med til at styrke det personligt indlevede læseengagement som kendetegner den litterære læsning (”a lived-through experience” jvf. Rosenblatt), og hvordan dette engagement kan være motiverende for læring.

PISA's udpegning af engagement som medierende faktor,¹¹ og erfaringer med ”fælles læsning” i Danmark og UK, åbner herved op for nye perspektiver indenfor den aktuelle læseforskning gennem empirisk (og eksperimentel) undersøgelse af betydningen af genrer og læsemåder for engagement og udbytte.

Derfor og inden vi smider bogen ud med det litterære badevand og sidestiller forskellige typer af tekster og medier sådan som tendensen er indenfor PISA, er det vigtigt at undersøge, hvad præcist det er den litterære læsning kan og gør for den kritiske refleksion, og den enkeltes evne og mulighed for at være en del af samfundet og dets bærende fællesskaber.

Referenser

- Arnbak, E. & Mejding, J. (2010). Læsning, tekstforståelse og læseundersøgelser. I: N. Egelund (red.), *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning. Bind 1. Resultatrapport* (ss. 15–82). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Roe, A. & Taube, K. (2012). ”To read or not to read – that is the question”. Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I N. Egelund (red.), *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*. Nordic Council of Ministers.
- Djickic, M. Oatley, K., Zoeterman, S. & Peterson, J. (2009). On being moved by art: How reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal*, 21, 24–29.
- Dowrick, C., Billington, J., Robinson, J., Hamer, A., & Williams, C. (2012). Get into Reading as an intervention for common mental health problems: exploring catalysts for change. *Med Humanities* 2012, 38, 15–20
- Fong, K. & Mar, R. A. (2011). Exposure to narrative fiction versus expository nonfiction: Diverging social and cognitive outcomes. I F. Hakemulder (red.), *De stralende lezer; wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen. [The radiant reader; scientific research concerning the influence of reading]* (ss. 55–68). Delft, NL: Eburon Academic.

11 John T. Guthrie har leveret en af de helt store forskningsindsatser for at forstå betydningen af engagement til læsefærdigheder både i PISA regi (hvor han sidder i ekspertgruppen for læsning) og som en del af CORI team, University of Maryland <http://www.cori.umd.edu/research-publications/>. Selvom han beskæftiger sig primært med matematiks læsning, er der mange vigtige pointer som den videre forskning indenfor relationen mellem engagement og læsefærdigheder med fordel kunne drage nytte af. Jeg henviser den interesserede læser til Guthrie og Wigfield (2000): ”Engagement and motivation in reading” i *Handbook of Reading Research III* for en oversigt.

- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. Pearson, P. David, & R. Barr (2000), *Handbook of reading research, Vol. III* (ss. 403–422). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Holm, N. (2012). Rapport om läsegrupper på HF. Upubliceret rapport.
- Hunt, R.A. & Vipond, D. (1991). First, Catch the Rabbit: The Methodological Imperative and the Dramatization of Dialogic Reading. *Poetics, 20*, 577–595.
- Mar, R.A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., & Peterson, J.B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality, 40*, 694–712.
- Mar, R.A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications, 34*, 407–428.
- Nell, V. (1988). The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications. *Reading Research Quarterly, 23*, 6–50.
- OECD (2002). *Reading for Change – Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2009). *PISA Assessment framework. Key competences in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publications.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1995). *Literature as Exploration*. New York: Appleton-Century/Modern Language Association.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Vipond, D., Hunt, R.A., & Wheeler, L.C. (1987). Social reading and literary engagement. *Reading Research and Instruction, 26*, 151–161.

Mette Steenberg

är postdoktor vid Interacting Minds Center, Aarhus universitet. Hon forskar om relationen mellan litteraturläsning, gruppsamtal och psykisk hälsa. Hennes senaste projekt inkluderar en serie explorativa fältstudier, som handlar om hur olika läsarter och sätt att engagera sig i litteratur inverkar på människor som drabbats av depressioner.

Svenskläraryöreningens verksamhetsberättelse för 2012

Styrelse och arbetsutskott

I styrelsen har under året följande medlemmar ingått: Ann Boglind, Göteborg, ordförande; Ann Löwbeer, Nyköping, vice ordförande; Madeleine Ellvin, Stockholm, sekreterare och medlemsansvarig samt Birgitta Rudeskog, Stockholm, kassör (adjungerad). Övriga ledamöter: Hillevi Larsson, Skövde; Kristina Magnér, Malung; Fredrik Roste, Stockholm; Gustaf Skar, Stockholm; Lottta Storm, Valsjöbyn; Michael Tengberg, Karlstad; Elisabet Wilhelmsson, Lund. Arbetsutskottet, AU, består av Ann Boglind, Ann Löwbeer, Madeleine Ellvin, Birgitta Rudeskog, Fredrik Roste samt Gustaf Skar.

Styrelsen har stadgeenligt sammanträtt vid två tillfällen den 10–11 mars samt den 14 oktober i Stockholm. Årsmötet ägde rum i samband med styrelsemötet den 10 mars. Årsmötet var förlagt till eftermiddagen och avslutades med två kortare föreläsningar av Gustaf Skar om forskning kring skrivundervisning och Michael Tengberg om forskning kring läsundervisning. Detta nya arrangemang lockade fler medlemmar till årsmötet.

AU har sammanträtt i Stockholm den 30 januari, 4 april, 2 juni, 23 augusti samt därutöver haft telefonkontakt och mycket tät mejlväxling.

Medlemstal och medlemsavgift

Antalet medlemmar i föreningen uppgick i december 2012 till 1247. Styrelsen arbetar fortfarande aktivt för att värva fler medlemmar genom att synliggöra föreningen i olika sammanhang. Föreningens hemsida www.svensklaraforeningen.se är ett gott verktyg för nyrekrytering och Facebook-gruppen hade i december 2012 nästan 800 medlemmar.

Medlemsavgiften är 250 kronor, studerande och pensionärer 120 kronor.

Ortsföreningsverksamhet

Ortsföreningar finns i Kalix, Stockholm och Västerås. Stockholmsföreningen är den största av dessa med över 300 medlemmar. De får verksamhetsbidrag från riksföreningen och de arrangerar alla tre mycket uppskattade fortbildningsprogram med författarbesök, föreläsningar om språkfrågor, studie- och teaterbesök.

Riksföreningens verksamhet

Under 2012 har samarbetet med Svenska Akademien kring Svenskläraryrket fortsatt. Föreningens ordförande och vice ordförande är medlemmar i den kommitté som utser de tre pristagarna. Priset delades ut i Svenska Akademiens monter på Bok och bibliotek i Göteborg den 29 september.

Svenskläraryrket haft också ett lyckat samarbete med Språkkonsulterna i Stockholm kring Grammatikdagen på Kulturhuset, som ägde rum för första gången den 3 februari 2012. Under hösten påbörjades planeringen av en ny Grammatikdag den 22 mars 2013 i Kulturhuset i Stockholm.

Ett samarbete med Lärarnas Riksförbunds Forum för svenska ledde till ett par programpunkter på Bok och bibliotek: Fredrik Roste föreläste om hur de nordiska språken kommer in i svenskundervisningen på gymnasiet och Ann Boglind och Ann Löwbeer presenterade föreningens verksamhet. På Bok och bibliotek presenterade också Ann Boglind och Ann Löwbeer boken *Läsandets lust och magi* i Brombergs förlags monter. Boken är framtagen av dem i samarbete med Brombergs förlag och tryckt med bidrag från Stiftelsen Sveriges Allmänna Folkskolläraryrket. *Läsandet lust och magi* är en antologi med skönlitterära texter som alla beskriver hur en ung människas läslust väcks, ofta genom en lärares insats. Alla deltagare i hundraårsjubileet fick denna bok som gåva.

I samarbete med Dagens Nyheter, Brombergs förlag, Stockholms Stadsbibliotek och Kulturhuset i Stockholm genomfördes den 13 oktober Stora Läsardagen, vilken ursprungligen var ett initiativ från Svenskläraryrket. Syftet med dagen, som är tänkt att upprepas årligen, är att uppmärksamma vikten av läsandet både bland vuxna och bland barn.

Den stora satsningen under 2012 var föreningens hundraårsjubileum som ägde rum på Globala gymnasiet i Stockholm lördagen den 13 oktober och söndagen den 14 oktober. Drygt 200 svensklärare från hela Sverige deltog på lördagen. Jubileet invigdes av Sture Allén från Svenska Akademien. Övriga talare var Bengt-Göran Martinsson från Linköpings universitet, Dilsa Demirbag Steen från Berättarministeriet och författarna Daniel Sjölin, Jonas Hassen Khemiri och Aino Trosell, bokförläggarna Dorotea Bromberg och Svante Weyler samt skådespelerskan Stina Ekblad som läste dikter. Överraskningsgäst var nobelpristagaren Tomas Tranströmer.

På söndagen kunde de som ville gå författarvandring ledd av guider från Stolta Stad och vara med om en visning på Nobelmuseet av före styrelseledamoten Carl-Johan Markstedt, museilektor.

I anslutning till jubileet förekom föreningen i pressen dels på *Skolvärldens* webbtidning, dels en större intervju med ordföranden i Lärarförbundets tidning *Alfa*.

Svensklärföreningen utsågs i november till remissinstans för Litteraturutredningen. Remissvaret ska vara inlämnat den 1 mars 2013. Michael Tengberg och ordföranden har huvudansvaret för remissvaret.

Ekonomi

Föreningens revisor betonar att styrelsen bör vidta åtgärder för att återställa balansen mellan föreningens tillgångar och skulder då föreningens kapital fortfarande är negativt. Exempel på åtgärder som vidtagits under 2012 är att noggrant undersöka vilka bidrag som går att söka för ideella föreningar, arbeta intensivt med medlemsrekrytering, medlemmar och organisationer inbjöds att bidra ekonomiskt till jubileumsskriften genom att teckna sig på en tabula, förlag och lärarorganisationer inbjöds att mot betalning ställa ut bokbord på jubileet, SLÅ-skribenterna kommer fortsättningsvis inte att få något arvode.

Föreningens publikationer

Tidskriften *Svenskläraren* har under 2012 utkommit med fyra nummer. Teman under 2012 har varit följande: 1. Ung i Norden, 2. Läromedel, 3. Äldre texter samt 4. Svenskämnets genrer. Redaktör

för tidningen har under året varit Maria Löfstedt, Göteborg. Ann-Charlotte Sandelin, Norrköping, är ansvarig för formgivningen. Båda två arvoderas av föreningen. Redaktionen består av Max Entin, Stefan Estby, Viktor Estby samt Emma Rosengren.

Föreningens årsskrift 2012, som också är jubileumsskrift, har titeln *Svenskämnet igår, idag, i morgon. Svenskläraryöreningen 100 år*. Redaktörer var Gustaf Skar och Michael Tengberg. Alla deltagare i forskarkonferensen Svenska med didaktisk inriktning vid Stockholms universitet den 18–19 oktober fick ett exemplar av SLÅ 2012, som ett led i att göra reklam för föreningen samt rekrytera nya skribenter till SLÅ 2013.

Till jubileet utkom också den ovan nämnda boken *Läsandets lust och magi*.

Nordspråksverksamheten

Samarbete med de nordiska modersmålsföreningarna utgör en viktig del av SLF:s verksamhet. Hillevi Larsson, Kristina Magnér och Lotta Storm representerar föreningen i Nordspråk, som är ett samarbetsorgan för lärare i de nordiska språken som modersmål eller som främmande språk. Organisationen får bidrag från Nordiska ministerrådet. 2012 firade Nordspråk 40 år med ett möte i Berlin, där intresset för nordiska språk och nordisk kultur är stort. Föreningens tre representanter har föreläst på Nordspråks möten och varit med och planerat och arrangerat kurser och konferenser för Nordspråk.

Svensklärarens redaktör är också med i Nordspråk och sitter i en arbetsgrupp tillsammans med redaktörerna för de övriga nordiska modersmålsläraryöreningarnas tidningar.

I slutet av 2012 påbörjades ett filmprojekt som ett samarbete mellan Svenskläraryöreningen, Norskläraryöreningen och Danskläraryöreningen. Snöball film har fått bidrag från Nordiska ministerrådet för att göra en film som ska visa goda exempel på undervisning i nordiska språk i skolan. Svenskläraryöreningens ordförande är med i planeringsgruppen för denna film som ska spelas in under våren 2013.

Göteborg den 28 januari 2012

För Svenskläraryrkingens styrelse

ANN BOGLIND

Ordförande

ANN LÖWBEER

MADELEINE ELLVIN

BIRGITTA RUDESKOG

HILLEVI LARSSON

KRISTINA MAGNÉR

FREDRIK ROSTE

GUSTAF SKAR

LOTTA STORM

MICHAEL TENGBERG

ELISABET WILHELMSSON

Utmanande undervisning i klassrummet

AV JAMES NOTTINGHAM

U tmanande undervisning i klassrummet är en praktisk handbok att använda vid planering av undervisning, såväl för enskilda lärare som för arbetslag. I boken presenteras hur man kan planera och genomföra undervisning så att eleverna utvecklar sin förmåga att formulera självständiga ståndpunkter och reflektera över sitt eget lärande. Den innehåller också många exempel på lektionsplanering med syfte att utmana och utveckla elevers kreativa och kritiska tänkande.



James Nottingham har flerårig erfarenhet av arbete både som lärare och skolledare i Storbritannien, och har ett nära samarbete med skolforskaren John Hattie.



Natur & Kultur Tel: 08-453 86 00 www.nok.se info@nok.se