

Perspektiv på läsning

Liv, lust och lärande

Redaktörer *Madeleine Ellvin* och *Lena Manderstedt*

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2009
Svenskläraryserien 232



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 humanistisk grundsyn
- 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.

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 svensksdidaktisk anknytning
- anordnar kompetensutveckling
- skriver remisser och gör uppvaktningar i skol- och utbildningsfrågor
- utgör ett nätverk för språkutvecklare och litteraturvänner i undervisningsvärlden.

Kontakta Svenskläraryöreningen!

Box 15211

10465 Stockholm

Telefon och fax: 08-6607528

www.svensklararforeningen.se

Medlemsavgift är 220 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!

Perspektiv på läsning. Liv, lust och lärande

Svenskläraryöreningens årsskrift 2009. Svenskläraryöriien 232

Redaktörer: Madeleine Ellvin och Lena Manderstedt

Omslagsbild: Tiofoto/Nordic Photos/Frank Chmura

© Svenskläraryöreningen 2009. Distribution Natur & Kultur

Elanders 2009

ISBN 978-91-27-41855-4

Jag har inte läst en bok i hela mitt liv.
Det borde jag nästan få pris för.

Ingeborg Karlsson, 99 år och 10 månader



Innehåll

Förord	7
CAROLINE LIBERG	
Svenska elevers läsförmåga	11
LARS MELIN	
Läsa för att lära och lära för att läsa.	
Mer och insiktsfullare sakprosaläsning på gymnasiet!	25
MONICA REICHENBERG	
”Det är lättare att komma ihåg om man tar det del för del.”	
Texter och textsamtal i grundskolan och gymnasiesärskolan	39
HELEN SCHMIDL	
Möten med texter. Om elevers lässtrategier.	55
KARIN FOGELBERG	
Det vidgade textbegreppet kräver mediekompetens!	71
ANITA NORLUND	
En kritisk granskning av kritisk läsning	83
JESPER WAHLGREN	
Att överleva trots dyslexi	
– en tillbakablick på tio år i grundskolan	95
MAGNUS PERSSON	
Den motvilliga apologetiken.	
Om några samtida författares försvar av litteratur och läsning.	99

STEFAN ESTBY

Motvilliga pojkars läsning

– reflektioner från yrkestekniskt gymnasium 111

INGRID MOSSBERG SCHÜLLERQVIST

Förstå texten eller livet?

Val av mål för litteraturundervisning 125

ANN LÖWBEER

Med hjärtat för boken

– läsprojektet som spreds likt ringar på vattnet 137

Svenskläraryrkeförbundet 2008 148

Förord

För drygt tio år sedan skrev Svenskläraryöreningen i ett förord att skönlitteratur utvecklar och stimulerar barns språk och fantasi, tränar koncentrationsförmågan, ger kunskap om andra människor, länder, tider och kulturer, ger kunskap om det egna jaget, ökar förmågan till empati och slutligen att den ger god underhållning. Idag skulle nog många lärare reservera sig mot den säkra hållningen, för vet vi egentligen vad skönlitteraturen ger eleverna och vad den tillför deras personligheter? Trots en viss skepsis torde dock de flesta lärare även idag formulera såväl nyttan som nöjet med läsning av skönlitteratur ungefär på samma vis. Ser vi till styrdokumentet är förväntningarna på effekten av läsningen högt ställda, även om man inte utlovar exakt ovan nämnda resultat. De flesta försök att motivera varför läsning är viktigt undviker dock en dimension som är nog så viktig; den sensuella och fysiska njutningen av att komma in i en fiktiv värld eller i en välskriven och utmanande facktext.

Att eleverna ska läsa inom ramen för svenskämnet brukar anses som självklart för svensklärare. Däremot finns en del frågor som inte alltid är kontroversiella, men som likväl ger spridning vad gäller olika uppfattningar: Varför ska eleverna (och lärarna!) läsa? Vad ska läsas? Hur ska förståelse skapas och hur ska bearbetning av det lästa gå till? Vad ska vi göra om inte läsningen fungerar? Vad gör vi med de läsovilliga pojkarna?

Med utgångspunkt i ovanstående frågeställningar ville vi göra en årsskrift som vid sidan av den skönlitterära läsningen också behandlar den vanligaste texttypen i skolan, nämligen sakprosan. Vikten av att kunna läsa, tolka och förhålla sig till olika typer av medietexter diskuteras också. Titeln för årsskriften är *Perspektiv på läsning – liv, lust och lärande* och som titeln antyder behandlas läskompetensens betydelse för ett rikt och fullödigt liv. Vidare handlar den om läsning för ökad lust, och om hur lusten sedan leder till ökad läsning. Slutligen diskuteras givetvis läsningens betydelse för lärandet i ett flertal artiklar.

Det talas mycket om att eleverna läser allt sämre, men hur förhåller det sig egentligen? *Caroline Liberg* inleder med att redogöra för svenska elevers läsförmåga genom att visa på resultat i internationella läsundersökningar som PISA och PIRLS. Med utgångspunkt i resultaten diskuterar Liberg tänkbara förklaringar till dessa och pekar därtill på förändringar över tid. En viktig del av artikeln behandlar sådant man kanske inte hör i den vanliga debatten, nämligen vilka typer av läsförmåga som studeras respektive inte studeras i undersökningarna.

Elever behöver inte bara lära sig att läsa – de behöver strategier för att utveckla sitt läsande under hela skoltiden. *Lars Melin* både roar och oroar med sin artikel ”Läsa för att lära och lära för att läsa. Mer och insiktsfullare sakprosaläsning på gymnasiet”. Han visar hur läsförmågan i landet har förändrats och pekar på ett antal faktorer som svensklärare behöver tänka på i arbetet med framför allt sakprosa.

Att alla kan bli aktiva läsare påpekar *Monica Reichenberg*. Hon beskriver hur elever, genom att få tillgång till lagom svåra texter och regelbundna och strukturerade textsamtal, kan få hjälp att förstå texter. Reichenberg tar utgångspunkt i ett par modeller för textsamtal och visar hur utfallet kan bli i några klasser.

Helen Schmidl fortsätter att diskutera elevers lässtrategier, men då i mötet med en specifik skönlitterär text, Per Nilssons *Hjärtans fröjd*. Utifrån elevernas reception förs en diskussion om didaktiska lärdomar, som hur elevernas förkunskaper har betydelse för deras förståelse, värdering av det lästa och även för deras lässtrategi.

Läsning är så mycket mer än skönlitteratur och sakprosa, och det visar sig inte minst i läroplanens formulering av det vidgade textbegreppet. *Karin Fogelberg* skriver i sin artikel att detta kräver en ny typ av mediekompetens och varför denna typ av läskompetens blivit så nödvändig i dagens samhällsliv. Hon argumenterar för att eleverna måste få tillfälle att bli mediekompetenta, medielitterata i skolan.

Precis som Fogelberg argumenterar *Anita Norlund* för att elever behöver tränas i att bli kompetenta läsare. Norlunds bidrag heter ”En kritisk granskning av kritisk läsning” och behandlar olika

aspekter av ett så kallat kritiskt förhållningssätt i talad, bildbaserad och skriven sakprosa. Hon visar med exempel från bland annat lärarintervjuer och läromedel hur olika typer av kritisk läsning konkretiseras i svenskundervisningen.

När läsningen inte fungerar drabbas eleverna hårt och det är inte alltid skolan förmår stötta på rätt sätt. Gymnasieeleven *Jesper Wahlgren* berättar om en grundskoletid kantad av misslyckanden och förödmjukelser. Men han berättar också om ljusglimtar och om betydelsen av stöd för en dyslektiker.

För elever med lässvårigheter kan lösningar som går ut på att slippa läsa framstå som lyckade strategier, vilket ju är fullt begripbart. Detta innebär dock att de går miste om alla fördelar som finns i exempelvis den skönlitterära läsningen. *Magnus Persson* för fram några författarens försvar av litteratur och läsning och finner att det är svårt att på ett självklart sätt strida för den skönlitterära texten. Istället menar han att författarna bjuder in läsarna ”till ett kritiskt samtal om litteratur där svaren inte är givna på förhand”, ett samtal som borde utgöra ideal för en framtida litteraturpedagogik.

Ett konkret litteraturpedagogiskt arbete synliggörs i läraren och ungdomsboksförfattaren *Stefan Estbys* artikel. Estby beskriver sina försök att motivera motvilliga pojkar på yrkesförberedande program att läsa. Han reflekterar också över läsning i ett historiskt perspektiv, vad läsning i skolan egentligen ska syfta till och påminner oss alla om läsningens demokratiaspekter, vilka ju ska genomsyra all skolverksamhet.

Även nästa bidrag behandlar varför eleverna alls ska läsa – i det här fallet fiktionslitteratur. *Ingrid Mossberg Schüllerqvist* beskriver olika tolkningsgemenskapers betydelse för läsförståelsen och textuppfattningen. Hon pekar bland annat på hur olika arenor, som kursplaner, *Svenskläraryrkeförbundet* årskrift och *Tidskrift för litteraturvetenskap* för fram skiftande argument för den skönlitterära läsningens syfte, bland annat beroende på hur nära det faktiska klassrumsarbetet respektive gemenskap befinner sig.

I det sista bidraget möter vi *Ann Löwbeer*, som tillsammans med en kollega initierat och drivit läsprojektet Med hjärtat för boken. Hur gör man egentligen för att entusiasmera elever och lärare? Hur

går det till när lusten för läsning tar fart och bär? Löwbeer berättar om hur ett helt län engagerades av läsprojektet. Låt er inspireras!

Slutligen: Vad vore en bok om läsning utan att nämna de livsavgörande böckerna? Mellan de olika artiklarna finns därför olika läsminnen insprängda – för att påminna oss alla om det stora och sällsamma som sker när en bok hittar sin läsare.

Madeleine Ellvin och Lena Manderstedt
Stockholm och Luleå, oktober 2009

Svenska elevers läsförmåga

Caroline Liberg

Medvetenheten om utbildningens roll i ett samhälles utveckling har ökat kraftigt de senaste decennierna. Ett utfall av det är efterfrågan på instrument med vars hjälp man kan mäta hur väl elever lyckas i olika utbildningssammanhang. Det ger en indikation på ett samhälles välstånd och utvecklingspotential. Resultaten kan användas till att få stöd och inspiration från andra länder. De utgör också underlag för att ta beslut om olika typer av insatser. När det gäller läsförmåga deltar Sverige i två internationella studier som förkortas PIRLS och PISA. I PIRLS mäts läsförmågan hos elever i årskurs 4, vilket motsvarar det som ska läras ut i skolan. Eleverna som deltar är således cirka tio år gamla. I PISA mäts femtonåringars kompetenser som menas vara nödvändiga för att möta utmaningar i dagens och framtidens samhälle. Förkortningen PIRLS står för ”Progress in International Reading Literacy Study”. Studien bedrivs av en internationell organisation ”The International Association for the Evaluation of Educational Achievement” (IEA) och har genomförts två gånger hitintills, 2001 och 2006. En tredje omgång är inplanerad 2011. PIRLS har sin föregångare i studien ”Reading Comprehension” 1970 samt två omgångar av studien ”Reading Literacy” 1991 och 2001. Sverige har deltagit i samtliga dessa studier. PISA som står för ”Programme for International Student Assessment” arrangeras av OECD-länderna. PISA har genomförts fyra gånger 2000, 2003, 2006 och 2009. Resultaten från 2009 är ännu inte publicerade. Även i detta fall har Sverige deltagit i alla omgångar.

I det följande kommer resultaten från de här internationella undersökningarna att presenteras med fokus på svenska elevers prestationer. Tänkbara förklaringar till resultaten och förändringar som skett över tid lyfts fram. Vidare diskuteras vad det är för typer av

läsförmåga som studeras i de här undersökningarna och om det är några typer av läsförmåga som inte studeras.

Svenska elevers läsande i ett internationellt perspektiv

Svenska elevers läsförmåga står sig bra i ett internationellt perspektiv. Både de yngre och de äldre eleverna placerar sig väl i jämförelse med elever i många andra deltagande länder. I såväl PIRLS 2006 (*PIRLS 2006, 2007*) som PISA 2006 (*PISA 2006, 2007*) är det bara sex länder som kommer före Sverige av de fyrtiofem respektive femtiosju deltagande länderna. I PIRLS är det Ryssland, Hongkong (Kina), Kanada (Alberta), Singapore, Kanada (BC) samt Luxemburg. I PISA är det fem OECD-länder: Sydkorea, Finland, Kanada, Nya Zeeland och Irland, samt ett icke-OECD-land: Hongkong (Kina).

Av studierna framgår att barn i många länder redan före skolstart mött skriftspråket och andra visuella symboler. Svenska familjer utmärker sig genom att ligga i en toppgrupp när det gäller att ge sina förskolebarn en skriftspråksstimulerande hemmiljö och goda läsarförbilder. Nästan alla föräldrar uppger att de läser böcker för sina barn redan i förskoleåldern och ungefär hälften av barnen har börjat läsa och skriva på egen hand. Sverige har också en mycket stor andel familjer med ett stort innehav av barnböcker. När barnen börjar skolan kan det stora flertalet bokstäverna och många kan både läsa och skriva enklare ord. I vissa av de här avseendena ligger Sverige bättre till än en del av de sex länder där eleverna lyckas bättre än svenska elever.

När barnen har gått några år i skolan, är det många som utvecklat ett stort intresse för att läsa. Två tredjedelar av de svenska tioåringarna i årskurs 4 uppger att de läser för nöjes skull minst någon gång per vecka. Lika ofta läser ungefär lika många berättelser på fritiden och något färre läser faktatexter. Intresset för läsning av den här typen av längre texter tycks emellertid avta med stigande ålder. Bara en tredjedel av de svenska femtonåringarna uppger att de läser romaner och berättelser och en tiondel att de läser faktaböcker flera gånger per månad. Ytterligare en tredjedel av femtonåringarna säger att de inte alls läser på fritiden. För de flesta länder inklusive Sverige är det en tydlig samvariation mellan läsprovresultat och elevernas uppgifter om hur de förhåller sig till läsning. Elever som har en

mycket positiv attityd till läsning när ett högt genomsnittligt läsprovresultat och tvärtom.

Olika grupper av läsare

Läsuppgifterna eleverna ska svara på har delats in i olika svårighetsgrader. På så sätt kan man se hur många elever som klarar olika så kallade läsnivåer. Även om läsuppgifter och läsnivåer inte är konstruerade helt och hållet likadant i PIRLS och PISA, går det att jämföra resultaten på ett mer generellt plan. Den lägsta nivån i båda studierna innebär i stort att läsaren ska kunna hitta enstaka sakuppgifter och detaljer, se enklare samband eller identifiera huvudbudskapet. Näst intill alla tioåringar och femtonåringar klarar detta i Sverige. Enbart två procent av tioåringarna och fem procent av femtonåringarna når inte upp till den nivån. Den andra läsnivån innebär att leta fram central information, dra enkla slutsatser eller använda någon form av kunskap utanför texten för att förstå den. Närmare nittio procent av eleverna klarar även det. En betydande andel når även den tredje nivån: lite drygt hälften av tioåringarna och närmare två tredjedelar av femtonåringarna. Den nivån innebär att läsaren klarar att skilja ut relevant information, föra samman olika delar i texten och dra slutsatser för att förklara olika samband. Ytterligare ett steg på svårighetsskalan tar de elever som klarar den fjärde nivån. Den går ut på att hitta något mer inbäddad information, tolka bildspråk och språkliga nyanser samt kunna förhålla sig kritiskt granskande. Det är en dryg tiondel av tioåringarna och en tredjedel av femtonåringarna som klarar detta. I PISA finns även en femte nivå som nås av en dryg tiondel av femtonåringarna. Den innebär att eleverna behärskar information som är svår att hitta i obekant text, drar slutsatser om vilken information i texten som är relevant, värderar och formulerar hypoteser, utnyttjar specialkunskaper och hanterar motsägelsefull information.

Läsnivåerna ger en generell bild av olika grupper av läsare från mindre starka till mycket starka och avancerade läsare. Undersöker man elevernas resultat på de olika läsuppgifterna mer i detalj, kan man se att även en del av de mindre starka läsarna kan klara uppgifter på mer avancerade nivåer. Det är således inte så att alla elever

som finns på de lägre nivåerna bara klarar dessa uppgifter, utan en hel del klarar uppgifter på de närmast högre nivåerna och några kan även klara uppgifter på de allra högsta nivåerna.

På de högre läsnivåerna kan man vidare se att flickor är över-representerade, medan pojkar och elever med utländsk bakgrund är under-representerade. Om man ser till medelvärden klarar sig flickor således bättre än pojkar i de här läsundersökningarna. Sverige tillhör även de länder där medelvärdesskillnaden mellan könen är relativt stor i jämförelse med många andra länder. Även om de här skillnaderna existerar, presterar såväl den genomsnittlige pojken och flickan som en medelstark läsare. Skillnaden mellan flickor och pojkar är med andra ord inte så stor i jämförelse med skillnaden mellan de minst starka läsarna och de mest starka. I de här och andra undersökningar (t.ex. *Modig och stark – eller ligga lågt* 2005) av barns och ungas läsande av böcker och längre texter visas hur läsförmåga och läsintresse är starkt kopplat till just läsarens kön, men att ålder och framför allt socialgruppsstillhörighet också är starka styrmekanismer. En flicka eller pojke som kommer från en skriftspråkligt stark miljö kommer alltså att med stor sannolikhet utveckla en starkare läsarposition än en flicka eller pojke från en mindre stark miljö. Att vara både flicka och komma från högre socialgrupp borgar för att hon med allra största sannolikhet kommer att bli en god läsare. Icke-läsare finner man framför allt bland pojkar från lägre socialgrupper.

Förändringar över tid

En viktig funktion som de här undersökningarna fyller är att se förändringar och trender över tid. En glädjande förändring som skett i Sverige är att andelen barn som kommer till skolan i årskurs 1 med stora erfarenheter av olika typer av skriftspråkliga aktiviteter samt goda eller mycket goda läs- och skrivfärdigheter har ökat. Det står däremot i bjärt kontrast till att det skett en statistiskt säkerställd tillbakagång av läsresultaten i årskurs 4 mellan 2001 och 2006. Även om den här tillbakagången inte är så stor, är den en fortsättning på en nedåtgående rörelse som går att identifiera redan från studien ”Reading Comprehension” 1970 och framåt (Rosén (kommer)). Mellan 2001 och 2006 är det andelen starka och mycket starka lä-

sare bland tioåringarna som har minskat i antal. Antydning till en liknande minskning av andelen elever i de tidiga skolåren med de högsta resultaten kan också iakttas mellan 1991 och 2001 (Gustafsson & Rosén 2005). Den här långdragna nedåtgående trenden är en mycket tydlig varningsklocka. En annan klang i den klockan är att Sverige också har blivit omsprunget av andra länder mellan 2001 och 2006.

Samma tongångar hörs inte från PISA-undersökningarna. Andelen svenska femtonåringar på olika läsnivåer har inte ändrats nämnvärt mellan 2000 och 2006. Den enda förändring som går att iakttä är att de fem procent minst starka läsarna har blivit något sämre mellan 2000 och 2006. Men det är först i och med resultaten från undersökningen 2009 som det med säkerhet går att uttala sig om eventuella förändringar i femtonåringars läsförmåga. I PISA mäts nämligen inte bara elevernas läsförmåga utan också deras kunskaper i matematik och naturvetenskap. Men i varje undersökningsomgång står bara ett av de här ämnesområdena i huvudfokus. De andra områdena får då inte lika stort utrymme och andelen uppgifter som används är för få för att kunna genomföra säkerställda beräkningar. Det innebär att man enbart kan uttala sig med säkerhet om eventuella förändringar i de omgångar där ett område är fokuserat. Femtonåringarnas läsförmåga har stått i centrum i PISA 2000 och 2009. I den nationella utvärderingen från år 2003 visas emellertid på en nedgång i läsförmåga hos elever i årskurs 9 från tidigt 90-tal och dessutom en större spridning mellan elevernas resultat (Skolverket 2004). En tendens till större spridning går också att iakttä i PISA 2006 i jämförelse med 2003. Det är med andra ord med viss spänning vi emotser presentationen av resultaten från PISA 2009.

Förklaringsgrunder till resultat och trender

Att Sverige trots viss nedgång i resultaten lyckas väl i de internationella undersökningarna vilar med stor sannolikhet på flera grunder. Det finns många aspekter som har betydelse för hur en läsare lyckas i mötet med en text. I figuren nedan har de allra viktigaste aspekterna ställts samman (Liberg 2001).

läsarens	sociokulturella erfarenheter av literacypraktiker
	förhållningssätt och preferenser
	ämneskunskaper och kulturella bas
	språkliga, metaspråkliga och metakognitiva kompetens



*Mötet mellan läsaren och
text/texuppgift samt dess syfte*



textens och textuppgift- ernas	medium och modalitet
	innehållsfält och kulturella bas
	deltagaraktivitet
	makrostrukturella uppbyggnad (genrestruktur)
	mikrostrukturella uppbyggnad (ord-, sats- och meningsbyggnad)

Figur 1. Centrala aspekter av mötet mellan läsaren och texten

Av figur 1 framgår att sammanhanget, läsaren och texten är tre huvudingångar till förståelse av hur läsarens möte med en text och textuppgifter kommer att gestalta sig. De utgör tillsammans med undersökningsmetodologiska aspekter, t.ex. urval av elever, val av testinstrument och beräkningsmodeller samt olika typer av mätfel en god grund för att kunna förklara resultat och trender.

Sammanhanget

Sammanhanget eller kontexten för elevernas möte med texterna och textuppgifterna rör sig från en mer övergripande nivå till den rent konkreta lässituationen. På den övergripande nivån brukar olika styrmekanismer lyftas fram som förklaringsgrunder. På svensk mark diskuteras bland annat förändringar när det gäller det ekonomiska läget och tilldelning av resurser, huvudman för skolan (från stat till kommun), uppdelning i kommunala skolor och friskolor, styrning av skolarbetet (från regelstyrning till mål- och resultatstyrning), läroplan och kursplaner (från Lgr 80 till Lpo 94), pedagogiska tren-

der i skolarbetet (t.ex. från mer kollektiv undervisning till så kallat "eget arbete") samt ny lärarutbildning (från klasslärarutbildning till 1–7 och 4–9 lärarutbildning)¹ och däri liggande tendenser till förändrad syn på förhållandet mellan teori och praktik. På vilka sätt och i vilken grad de här kontextuella aspekterna bidrar till de goda resultaten, men också de iakttagna förändringarna av svenska elevers läsförmåga, är fortfarande en öppen fråga.

I en mycket omfattande studie från McKinsey & Company (2007) om vilka länder som lyckas väl i olika internationella undersökningar lyfter man fram två huvudtyper av framgångsfaktorer. Det är för det första den mänskliga faktorn som omfattar högkvalitativ lärarkompetens och ledarkompetens. Det som utmärker bra utbildningssystem är att kvaliteten i utbildningen aldrig kan bli högre än kvaliteten på dess lärare. Den andra faktorn rör struktur och organisation. Exempel på sådana strukturella aspekter är att sätta upp mål i världsklass, ha en allmän förskola samt finansiera långsiktigt. Såväl i McKinsey-rapporten som i Europakommissionens diskussion av läraryrket² pekar man på att lärare måste vara välutbildade för att kunna leva upp till kraven på att möta utmaningarna i kunskaps-samhället och för att aktivt kunna medverka i den utbildning som förbereder barn och ungdomar i förskola och skola att bli självständiga och starka i sitt livslånga lärande. För att nå de bästa resultaten och utvecklas snabbt gäller det enligt McKinsey-rapporten att:

- rekrytera de bästa personerna till lärarutbildning
- utveckla effektiv undervisning i skolan av högsta kvalitet
- uppföljningssystem för att säkra att **alla** elever klarar sig bra i utbildningssystemet

De här olika aspekterna av den mer övergripande kontexten har med olika styrka inverkan på vad som kan och inte kan göras i den omedelbara kontexten, klassrumsverksamheten. Resultaten från PIRLS och PISA visar att Sverige tillhör ett av de länder som har relativt li-

¹ Den senaste lärarutbildningsreformen 2001 har ännu ej kunnat ha inverkan på resultaten i PIRLS och PISA.

² European Commission (Directorate-General for Education and Culture) Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications.

ten skillnad mellan olika skolor. I den svenska rapportering av PISA 2006 slår man fast att framförallt Finland, men även Sverige och övriga nordiska länder, har de mest likvärdiga utbildningssystemen.

Den omedelbara kontexten för PIRLS och PISA – det vill säga den konkreta lässituationen i undersökningssammanhanget – består i att eleverna ska läsa ett antal texter, svara skriftligt på frågor och sedan lämna in sina svar. Det liknar visserligen en del lässituationer i den svenska skolan. Men både där och kanske än mer utanför skolan är det ändå vanligast att man använder det man läst för att tala med andra om det. Av rent praktiska skäl är det emellertid inte möjligt att undersöka förmågan att tala om det man läst i storskaliga undersökningar som PIRLS och PISA. Eleverna som ingår i studien ska alltså läsa texterna på egen hand, utan någon förberedelse eller något annat sammanhang än själva testsammanhanget. Det finns inte heller någon uppföljning av deras läsning och försök att svara på frågorna. Den här situationen ställer krav på eleverna att vara självständiga och ha förmåga att skriva svar på de öppna frågorna. Den läsfärdighet eleven uppvisar i den här formen av situation ses således som en god indikation på hur självständiga eleverna är i sitt läsande och vad de därmed har med sig för typ av erfarenheter och förkunskaper inför läsandet i andra typer av situationer.

Läsaren

Som diskuterats ovan har starka läsare för det mesta en positiv hållning till läsning och de läser ofta och mycket på fritiden. De ingår också ofta i en stimulerande skriftspråklig hemmiljö och har goda förebilder i sina föräldrar. Det är av den anledningen inte så konstigt att minskningen mellan 2001 och 2006 av andelen starka läsare bland svenska tioåringar åtföljs av säkerställda minskningar av andelen elever med mycket positiv attityd till läsningen och som läser mycket ofta för nöjes skull samt som har föräldrar som läser mycket ofta bland annat för nöjes skull.

En läsares språkliga, metaspråkliga och metakognitiva kompetens är vidare av avgörande betydelse – det vill säga hur förmögna de är att röra sig i skriftspråkliga världar, att leka och laborera med språket och tala om det samt att tala om sitt eget agerande och

kunskapande. Det finns emellertid inga säkerställda indikationer på att det är en förmåga som skulle ha förändrats på något radikalt sätt under de senaste fem till tio åren bland svenska tioåringar. Men många lärare vittnar om att de upplever en försämring av elevers förmåga att uttrycka sig. Om det är ett utfall av en ganska vanlig reaktion i mötet mellan en äldre och en yngre uppväxande generation (Kotsinas 2004) eller något annat, behöver studeras närmare innan några uttalanden görs. Vad vi däremot vet är att Sverige i ett nordiskt perspektiv har en relativt stor grupp elever med utländsk bakgrund och att de är överrepresenterade bland de mindre starka läsarna. Det finns emellertid inget som indikerar att sammansättningen av den gruppen elever skulle ha förändrats på något påtagligt sätt mellan de aktuella åren.

Ytterligare en betydelsefull aspekt för att förstå resultaten är deltagarnas kunskaper inom ämnet för texten, och i vilken mån ämnet vilar på en kulturell bas som de känner igen sig i och kan identifiera sig med. Det behandlas härnäst i samband med presentationen av de texter och textuppgifter eleverna möter i studierna.

Texten och textuppgifter

Texten och textuppgifterna är en tredje central ingång för att förstå en läsares sätt att läsa. I både PIRLS och PISA är det texter som presenteras i pappersmediet. I PIRLS är det för den åldersgruppen längre texter (cirka 800 ord per text) med få illustrationer. Det är båda narrativa texter och sakprosa³. I PISA är det ett bredare utbud av såväl längre som kortare texter.⁴ Bland de längre texterna finns både berättelser och sakprosa som redogörelser och argumentationer representerade. Andra och kortare så kallade icke-löpande texter utgörs av tabeller, diagram, formulär och liknande.

Kraven på texterna är många. Texterna ska inte missgynna några grupper av deltagare, etniska grupper, socioekonomiska grupper eller flickor respektive pojkar. Deras innehåll ska helt enkelt vila på en kulturellt neutral bas, om det nu är möjligt. De ska också

³ För exempel på texter och textuppgifter i PIRLS se PIRLS 2006 (2007) samt Liberg (kommer).

⁴ För exempel på texter och textuppgifter i PISA se PISA 2006 (2007).

kunna översättas till många språk utan att innehållet förändras. För att kunna se trender ska texterna vara möjliga att återanvända i flera på varandra följande undersökningsomgångar utan att föråldras. De ska vidare inte innehålla sådan allmän kunskap att uppgifterna kan lösas utan att eleverna har läst texten. Inga elever i några av de deltagande länderna ska ha mött texterna förut samtidigt som de ska vara autentiska. Texterna förutsätts naturligtvis vara välskrivna och kunna skapa deltagaraktivitet och engagemang hos läsaren. Som framgår av den här listan är det inte en enkel uppgift att finna texter och det är många förslag på texter som diskuteras, men som så småningom diskvalificeras. Inte sällan bortses från de sist uppräknade kraven. Texternas kvalitet och förmåga att engagera är många gånger med andra ord inte de allra bästa.

Syftet med läsningen i de här undersökningssammanhangen är att svara på ett antal frågor. Textuppgifterna styr med andra ord hur läsningen kommer att se ut. I både PIRLS och PISA används såväl flervalstuppgifter som öppna frågor. Textuppgifternas utformning påminner om varandra i de båda undersökningarna. I PIRLS studeras elevernas förmåga att

- uppmärksamma och återge explicit uttryckt information
- dra enkla slutsatser
- tolka och integrera idéer och information
- granska och värdera innehåll, språk och textelement.

För de två första typerna av uppgifter går svaren för det mesta att finna direkt i texten. De två andra kräver däremot en förmåga att kunna dels läsa mellan raderna, dels distansera sig från texten. I PISA studeras förmågan att

- *söka information genom att skumläsa, söka, hitta och välja ut relevant information i en text,*
- *göra en tolkning genom att förstå och dra slutsatser,*
- *reflektera över och utvärdera texter genom att relatera till sina tidigare kunskaper, idéer och erfarenheter.*

Tillsammans ska uppgifterna ge en så bred bild av elevernas förståelse som möjligt. Men det är inte möjligt i den här typen av

storskaliga undersökningar att ha uppgifter som sonderar mer personliga kunskaper, erfarenheter eller åsikter eller som lyfter fram aspekter som baseras på annat än det som har en tydlig förankring i texten. En utvecklad intertextuell och associativ läsning ryms inte här. Med andra ord premieras elever som kan hålla sig till en mer sak- och textbaserad läsning oavsett om det rör sakprosa eller skönlitteratur.

Språkliga landskap elever vistas i och läsundersökningar

Texterna som ingår i PIRLS och PISA utgör en typ av språkliga landskap som barn och unga lever i. För en del är det framför allt i skolan de möter de längre typerna av texter som används i de här studierna. Däremot är det med största sannolikhet mycket sällan texter ingår i ett så isolerat sammanhang som de här undersökningssituationerna skapar. Av studierna framgår som tidigare nämnts att tioåringars och femtonåringars läsning på fritiden av längre texter avtar med stigande ålder. De är idag mer konkurrensutsatta än tidigare av kortare texter som blogg- och chatttexter, texter inom ramen för TV- och datorspel, e-post, textremsan på TV och SMS-meddelanden. Studierna visar därmed att de allra flesta svenska elever är mycket aktiva läsare och skrivare. Med stor sannolikhet läser och skriver den genomsnittlige tioåringen och femtonåringen betydligt mer idag än för bara femton till tjugo år sedan. Men det är till stor del digitala texter och texter som är relativt korta och som samspelar med mycket bildmaterial. De elever som läser mest korta texter är däremot inte alltid de allra starkaste läsarna. De starkaste läsarna är fortfarande de som läser längre texter som berättelser och sakprosa.

Såväl barn och unga som äldre vistas i större utsträckning än tidigare i förändrade kulturella och språkliga landskap (från en mer skrifttextlig miljö till en mer visuell miljö: från text på papper till text på skärm) och måste därmed utveckla andra typer av läsarter. Läsning på nätet kräver att läsaren både kan orientera sig i de hierarkiskt ordnade hypertexterna och kan läsa illustrationer i en betydligt större omfattning än tidigare (t.ex. Aarseth 1997, Kress 2004, Kress & van Leeuwen 2004). Diskussioner pågår för närvarande inom

exempelvis PIRLS att i framtida studier även inkludera möjlighet för länder att undersöka elevers läsande på nätet.

Slutord

Det är en avancerad läsförmåga som studeras i PIRLS och PISA. Eleverna ska klara sig på egen hand och läsa texter och svara på frågor som i de flesta fall är krävande. Men det ger en god bild av hur självständiga de är i sitt läsande och vad de kan klara av när de i andra situationer ska läsa på egen hand eller när de ska läsa och diskutera tillsammans med andra. Det som studeras i PIRLS och PISA är med andra ord förmågan att kunna gå in i, bearbeta och förstå innehållet i en text. Däremot studeras inte andra aspekter av en individs läsförmåga som att klara själva avkodningen eller att förstå läspraktiker som sådana och syftet med dem. Det vore värdefullt om även dessa aspekter av läsförmågan kunde studeras närmare i dessa sammanhang. PIRLS och PISA skulle med fördel kunna kompletteras med sådana andra studier och också med mer kvalitativa analyser av resultaten. Som diskuterats tidigare vore det värdefullt att mer i detalj få reda på hur olika grupper av läsare klarar av olika typer av uppgifter, för att ge lärare ett gott stöd i de didaktiska val av undervisningsinnehåll de står inför.

Referenser

- Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext. Perspective on Ergodic Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Gustafsson, J.-E. & Rosén, M. (2005). *Förändringar i läskompetens 1991–2001. En jämförelse över tid och länder*. IPD-rapporter Nr 2005:15. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kotsinas, U.-B. (2004). *Ungdomsspråk* (3:e upplagan). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2004). *Reading Images- the Grammar of visual design*. London: Routledge.
- Liberg, C. (2001). "Svenska läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar." I: McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*.

- Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola.* (2005). Lena Kåreland (red.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Nauclér, K. (red.). *Symposium 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande.* Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: Sigma Förlag. S. 108–128.
- PIRLS 2006. Läsformågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen.* (2007). Rapport 305. Skolverket.
- PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse.* (2007). Rapport 306. Skolverket.
- Rosén, M. (kommer). *Analysing trends in levels of reading literacy between 1970 and 2001 in Sweden.* Paper presented at The 2nd IEA Research Conference, Washington 9–11, 2006.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – svenska/ svenska som andraspråk, engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5.*

Caroline Liberg

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

En god karamell

Biblioteksböcker luktade så gott. Att komma hem med en hel kasse böcker från biblioteket. Mums. Agaton Sax, Ture Sventon, Lisa Tetzners böcker om Barnen i 67:an. Men de bästa böckerna fanns inte på mer än några filialer i Malmö: Biggles. Bannlyst av renhjärtade bibliotekarier. Men vi köpte och lånade av varandra och fyllde den tomma bokhyllan som fanns på försättsbladet i Wahlströmsböckerna med fler och fler gröna streck. Och en sak minns jag: Vissa avsnitt, vissa sidor eller scener kunde jag läsa om och om igen, hur många gånger som helst. Njuta som av en god karamell som aldrig tog slut. Så läser jag mycket sällan nuförtiden.

Per Nilsson

Läsa för att lära och lära för att läsa

Mer och insiktsfullare sakprosaläsning på gymnasiet!

Lars Melin

Inledning

Tyvärr finns en lång rad missförstånd om läsning, och alla är djupt förankrade i det allmänna medvetandet: Man lär sig läsa på lågstadiet, och sedan är läsning bara ett hjälpmedel att tillägna sig annan kunskap. Dessutom är vi i Sverige världsbäst på läsning så det finns absolut inte någon anledning att se läsning som ett problem.

Nej, nästan all läsning från skolår ett fram till gravsättningen brukar innebära att man finslipar sina tekniker för informationshantering. Blir det inte så får det negativa konsekvenser både intellektuellt och emotionellt, både privat och professionellt. Exakt så börjar det bli, för läsförmågan i Sverige är numera långtifrån vad den har varit. Så läsning börjar verkligen att bli ett problem.

Men låt oss ta detta lite mer i detalj. Först något om grunden för god inläring ur ett psykolingvistiskt perspektiv. Därefter något om vad effektiv läsning är och goda strategier för sådan. Allt detta leder till ett par skolpolitiska funderingar innan vi slutar med riktigt tråkiga data om läsutvecklingen i Sverige – det som borde vara väckarklockan för alla goda krafter.

Men vi börjar i positiv anda.

Aha-processen

Vi vet, och de flesta accepterar, att den enskilt viktigaste faktorn för inläring är positivt engagemang. Att vilja lära sig är kanske inte halva jobbet, men det är en förutsättning för en god fortsättning. Det är gott och väl för intressanta ämnen eller ämnen som en författare lyckats göra intressanta, men utbildning och yrkesverksamhet

vimlar av texter som inte ens är i närheten av dessa ideal. Det finns trista, ja rent frånstötande texter som vi måste ta till oss.

Knepet är förstås att skratta för att bli glad. Det positiva engagemanget måste lockas fram, och det finns normalt bara en väg: att förstå texten, överraskas av det nya i den och få aha-upplevelsen: ja, precis så hänger det ihop! Nyckeln till positivt engagemang går alltså över förståelse. Har man väl kommit igenom den vallen blir det lättare att sätta in detaljer i ett sammanhang och att förstå mer och mer, och intressera sig mer och mer och att engagera sig positivt mer och mer.

Ja, men hur gör man?

Sammanhanget är allt

Lika etablerad som teorin om det positiva engagemanget är sambandet mellan sammanhang och minnesbehållning. Kunskap hänger samman i nätverk där allt förbinds med allt (Anderson & Bower 1973). Detta är teorin bakom så kallade mind-maps.

Sammanhangets betydelse visar sig på alla plan. Den legendariske experimentalpsykologen Herman Ebbinghaus gjorde sina glömskekurvor redan under förförre seklet, och ingenting har modifierat hans experimentresultat: meningslösa enheter glömmes vi med expressfart, men det vi sett ett sammanhang i kan vi minnas länge.

Om vi ställs inför en serie ord kan vi reagera på två sätt. Vi testar med denna:

Stockholm, Göteborg, Malmö, Uppsala

Antingen läser vi dessa namn som fyra enheter, eller också blir vi nyfikna på vad det femte ska bli. Ett nytt ord? En svensk stad? Västerås?

Självfallet är det den som sett mönstret ”svenska städer i storleksordning” som är med på tåget, som har chansen att inte bara komma ihåg, utan också ligga steget före texten.

Lika självklart knyter sammanhanget ihop meningar och stycken. Är det något att läsare bör ha som prio ett är det att just vara uppmärksam på mönster, sammanhang, samband och helhet. Den

bakomliggande teorin är förstås att vi behöver helheten för att hålla samman alla delar (Melin 2004). Och teorin stöds av ingenting mindre än vardagserfarenheter.

Den som blir skickad till affären för att köpa köttfärs, ströbröd, mjölk, potatismjöl, kapis, rödbetor, formfranska och ägg kommer att glömma hälften om han inte inser att det handlar om att göra parisare till middag. Då kommer allt med. Och vardagserfarenheterna i sin tur bekräftas av klassiska välde signerade experiment (Miller 1956) som visar att vi kan "lura" korttidsminnets begränsningar genom så kallad *chunking*, det vill säga en organisation på ett högre plan (till exempel maträtt i stället för ingredienser).

Men låt oss se på mindre uppenbara samband. Alla har fått lära sig att anoden är positiv och katoden negativ, men hur många kommer ihåg det och är säkra på saken? Eftersom det inte finns något genomskinligt samband mellan orden och det orden står för är det ofta nödvändigt att *skapa* ett samband. Det kallas *mnemoteknik*, och ska (till skillnad mot logiska samband som storleksordning på städer) vara så töntigt som möjligt. Ett par exempel: katoden måste vara negativ därför att katodstråleröret i en dator eller TV drar till sig så mycket positivt damm. Eller: nyckeordet *pank* för Positiv Anod och Negativ Katod.

Kunskapen om att vi måste *se* samband där de finns och *skapa* dem där de inte finns, och framför allt att vara nyfikna på dem, är så grundläggande att ingen elev får lämnas i okunnighet om saken.

Självfallet måste elever, både på grundskolan och på gymnasiet, få elementär undervisning i det som traditionellt kallas studieteknik: att planera, repetera, anteckna, kontrollera, att välja tid, plats och utrustning. Ingenting av detta har tappat i aktualitet, men frågan om att se mönstret är det viktigaste inslaget i studieteknik.

Svaga elever är kända för sin detaljfokusering, sitt tunnelseende. De kommer ihåg Marie Antoinettes bakelser efter att ha läst om franska revolutionen, de minns att Newton brukade koppla av under ett äppelträd när de läst om gravitationen och så vidare. Sådant är förstås tragiskt, men det är värt att komma ihåg att inför vissa texter är vi alla svaga läsare och behöver handfasta strategier att luta oss mot.

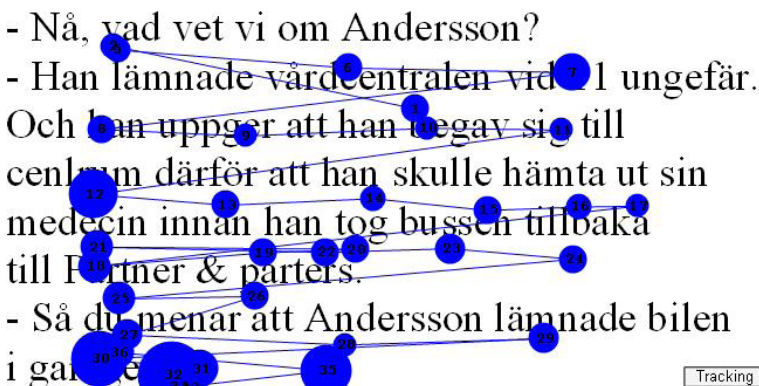
Effektiv läsning

Studier är ett jobb som precis som alla andra jobb ska skötas rationellt och effektivt. Och effektivitet är i sin tur något som kan definieras exakt. Det är kvoten mellan minnesbehållning och lästid. Syftet med informativ läsning är normalt att integrera nykunskap i den gamla kunskapsbanken i hjärnbarken, så det är knappast någon tvekan om vad som ska stå ovanför bråkstrecket i ekvationen. Att det står lästid under bråkstrecket behöver dock förklaras.

Vuxna, mogna läsare, alltså personer som automatiserat avkodningen, är synnerligen flexibla läsare. Trots att de alla upplever att läsningen tickar på i jämn lunk anpassar de sin läshastighet till olika slag av texter, och läshastigheten ändras ofta drastiskt stycke för stycke, mening för mening och ord för ord. Vi känner automatiskt av svårigheter och vi skaffar oss tid för mental bearbetning av texten. Allt sådant kan noggrant avläsas med ögonrörelsekamera.

I texten här nedan markerar strecken hur ögonen rör sig och ringarna markerar hur länge de stannar på en så kallad fixation. Ju större ring desto längre tid. Vi ser att läsaren stoppar upp inför stavningen "cenrum" för centrum, men att stavfelet "medecin" går spårlöst förbi. När det blir ett hopp i sammanhanget i de två sista raderna blir ringarna också större. Rad fem och sex upplevs också som förvirrande med sina orelaterade detaljer så det blir många korta ögonrörelser.

- Nå, vad vet vi om Andersson?
- Han lämnade vårdcentralen vid 1 ungefär.
Och han uppger att han tog sig till
cenrum därför att han skulle hämta ut sin
medecin innan han tog bussen tillbaka
till Fortner & parters.
- Så du menar att Andersson lämnade bilen
i garaget.



Tracking by Tobii

STUDY: GK_h07. STIMULUS: Melin. RECORDING: Kristin Eriksdotter. FRAME: Melin.jpg.
TIME SEGMENT: Only include fixations inside interval [87,9633] ms.

Det är alltså möjligt att med tidtagarur och en samling frågor på texten avgöra vilken av ett par texter som är svårast. Vi kan få ett mått: minnesenheter per sekund. På samma sätt kan man avgöra om läsning av samma text under olika förutsättningar leder till olika effektivitetsmått. Ger ökad förförståelse bättre effektivitet? Är det lättare att förstå en text om sammanhanget uttrycks explicit än om läsaren själv måste syntetisera fram det? Ja, experiment med textvarianter, grupper av försökspersoner och ändrade läsförutsättningar kan ge svar på de flesta frågor. Så det vi påstår om lässtrategier är inte bara pedagogisk spekulering utan resultat som verifierats i kontrollerade test. Flera exempel på sådana test redovisas på min hemsida www.larsmelin.se.

Vi ska här se närmare på de viktigaste (av flera) strategierna för effektivt läsande som sådana experiment pekat ut.

En enda mening

Ett vanligt sätt att mäta textförståelse är att be försökspersoner att sammanfatta texten i en enda mening. Till skillnad från lucktest, flervalsfrågor och detaljfrågor på texten ger detta en klar bild av hur klockrent försökspersonen fattat det viktigaste, det övergripande, den organiserande ramen, huvudpunkten, tesen, the bottom line (eller vad vi ska kalla det) i den lästa texten. Vi kan testa med en mycket kort text:

För ungefär 10 000 år sedan fattades ett av mänsklighetens viktigaste beslut. En familj hade gått över väldiga områden och samlat ihop sädeskorn de funnit lite här och där. De hade fått mer än vanligt så de kunde ha bakat ett par extra limpor, men i stället valde de att röja en bit jord och plantera säden. Det gav bröd skörd efter skörd.

Ungefär samtidigt väljer en annan familj att avstå från en härlig hönsgräta för att i stället låta de fåglar de nyss fångat leva och föröka sig i familjens närhet. Det gav på sikt både ägg och kycklingkött.

Med höns utanför grottan och säd som växte några meter bort var det ett lätt beslut att bo kvar och inte ge sig ut på nya vandringar i jakt på mat. Nomaderna blev bofasta.

I denna text (liksom i de flesta andra texter) går det inte att stryka under någonting och kalla det för en kärnmening. Vi är tvungna att plocka lite från början, lite från mitten och lite från slutet: *För 10 000 år sedan blev de första nomaderna bofasta tack vare kunskap om jordbruk och avel*. Vi har med andra ord inte upptäckt sambandet, vi har skapat det.

Har vi väl fångat helheten har vi ett kompakt minnesblock i stället för många orelaterade detaljer, och vi har möjlighet att hänga upp detaljer på denna helhet: när hände det? Hur gjorde man före respektive efter nytänkandet etcetera? Vi slipper med andra ord tunnelseendet (exemplifierat av Marie Antoinettes bakelser), och vi har något att knyta upp detaljer på.

Därmed har vi alltså den viktigaste ingrediensen för aha-processen.

Observera att det alltid, oavsett textlängd går att formulera huvudinnehållet i en enda mening. Det har till exempel skrivits miljarder sidor om andra världskriget, men det går med en enda mening också:

Tysklands expansionsambitioner under 1930-talet ledde till en världsomspännande konflikt som började med krig över hela Europa men också i Afrika och Asien och som slutade med en ny konflikt mellan västvärlden och kommunistregimer i Sovjet och Kina.

Någon kanske skulle sammanfatta det annorlunda, men det blir historiska hårklyverier.

Varje elev som läser längre texter behöver veta att det är viktigare att kunna sammanfatta texten i en mening än att kunna svara på detaljfrågor. Har man inte helheten kan man vara övertygad om att detaljkunskaperna snart skingras med vinden.

Textens signaler

Självfallet räcker det inte med att kunna en mening om varje text. Det gäller att också få detaljerna på plats. En text är en helhet, men delarna, kapitlen, styckena och meningarna, gör olika slags jobb. De påstår, frågar, förklarar, utreder, argumenterar, exemplifierar

etcetera. Att förstå en text är alltså mer än den helhet vi utredde i förra stycket, det är att förstå hur delar samspelar till helheten. Låt oss se på ett mycket kort exempel.

Redan på 1920-talet upptäckte astronomerna att alla galaxer rörde sig bort ifrån varandra. Världsrymden, universum, blev större och större. Hade den varit mindre? Och hur mycket mindre? Tanken på ett pyttelitet startuniversum var född. Började det hela med en Big Bang?

Den som förstår texten förstår den exakt så här:

Redan på 1920-talet upptäckte astronomer att alla galaxer rörde sig bort ifrån varandra. Världsrymden, universum, blev *alltså* större och större. *Därför* måste rymden ha varit mindre tidigare. *Frågan* var bara: hur mycket mindre? *Därmed* var tanken på ett pyttelitet startuniversum född. *Kanske* började det hela med en Big Bang.

Med de kursiverade orden insatta ser vi direkt att den andra mening-
en drar en slutsats av den första (alltså). Den tredje anger en orsak
(därför). *Därmed* i den fjärde drar ut en konsekvens av mening tre.
Och *kanske* i den sista visar att författaren refererar en spekulation.

Många texter är mycket frikostiga med sådana så kallade *kon-
nektiver* (Melin 2009), medan andra lägger över jobbet på läsaren
att göra logiska kopplingar mellan meningarna.

Ett annat signalsystem brukar kallas *metatext*. Författaren skriver
i klartext att han introducerar, sammanfattar, går vidare, anger mot-
argument etcetera. Vi kan illustrera med en korttext där all metatext
är kursiverad:

Energi finns i många olika former. De flesta har med rörelser att göra. *Vi ska
här se* på några energislag som skapats av flera olika slags rörelser, från det
stora till det lilla.

Ett tydligt exempel är ett tåg som far fram i full fart. Det är svårt att stoppa
tåget även om motorn stängs av därför att det har mängder av så kallad
rörelseenergi som byggts under färden.

Att *också* värme är rörelse är svårare att se. Värme uppstår när atomer
eller molekyler rör sig fortare och fortare. När vi tror att vi hettar upp

något har vi i själva verket hittat ett sätt att snabba upp atomernas rörelser.

Men också rörelser mellan atomer eller molekyler kan ge energi. Den kallas kemisk energi. När två eller flera atomer binds till varandra frigörs oftast värme, eller också måste energi tillsättas. Det är kemisk energi som utlöses då en låga brinner eller då krut exploderar.

Ett fjärde energislag är elektrisk energi som bildas när elektronerna kring atomkärnan rör sig i till exempel en kopparledning. I ett batteri ser man till att det finns många elektroner i pluspolen och få i minuspolen, så att det blir fart på elektronernas rörelse. När det är lika många elektroner i båda polerna är batteriet dött därför att inga elektroner längre behöver röra sig mellan polerna.

Slutligen kan också energi bildas i atomens innersta, dess kärna. Om man slår sönder en stor kärna eller slår samman flera små bildas kärnkraft.

Så *sammanfattningsvis*: energi handlar oftast om rörelse, och det som är i rörelse kan vara tåg, molekyler, atomer, elektroner eller atomkärnor. Och att det är små saker som rör sig behöver inte betyda att det är en liten kraft.

Både konnektiver och metatext är sådant som måste uppmärksammas där de finns och skapas där de inte finns. För det ligger ofta på läsaren att aktivt tänka ”vad gör denna mening här?” Ganska snart lär man sig att det inte finns så många roller: orsak, exempel, slutsats, introduktion, sammanfattning och, förstås, massor av signaler för att ”här kommer en ny punkt i listan”. Alternativet blir att antingen uppfatta texten som en lång serie orelaterade detaljer eller att oreflekterat anta, ett kanske felaktigt, samband.

Om nu helhet och detalj har fallit på plats finns i alla fall en stoppkloss kvar.

Orden

Varje läsare, oavsett språklig nivå och läserfarenhet, stöter dagligen på nya ord. Det innebär sällan så drastiska problem att vi måste tillgripa en ordlista eller googla på ordet. Många ord behöver vi

faktiskt inte förstå just i läsögonblicket, och andra klarar vi ut med hjälp av sammanhanget. Vi prövar med en kort text:

Härstamningen hos människans bästa vän har nu slagits fast av svenska forskare. De moderna tamhundarna, från minsta pudel till största grand danois, är släktingar till en liten sydasiatisk varg. Det är alltså inte vår vanliga grävvarg som är hundens anmoder. I hundkretsar har artens härstamning alltid varit en flitigt debatterad fråga, och den har nu fått svar av forskare vid KTH.

Orden *härstamning*, *grand danois* och *anmoder* är mycket ovanliga. I tidningstext förekommer de ungefär en gång per tio miljoner ord (www.spraakbanken.gu.se). Det är alltså ursäktligt att många elever inte kan dem. Men *måste* de kunna dem? Grand danois står i motsatsställning till minsta pudel, så det är lätt att inse att det rör sig om en stor hund. De båda andra orden står helt klart för det texten handlar om: släktskap. Exakt hur behöver eleverna inte veta.

KTH är ett vanligare ord, men det finns ingenting i ordet som visar att det är Kungliga tekniska högskolan som avses, däremot visar texten tydligt att det är en forskningsinstitution av något slag. Mer behöver vi inte veta. ”Å andra sidan”, säger moralens väktare indignerat, ”ska de inte lära sig orden?”. Jo, men det är ju det de gör.

Det handlar inte om någon gissningslek. Det är dels en fråga om att lägga need to know level rätt, dels att använda sammanhanget strategiskt. Nyckelord, sådana som låser upp texten, måste vi givetvis förstå, men slå-uppeneryn kan användas mer kreativt när det gäller flertalet ord. Här varken upptäcker eller skapar vi sammanhanget, vi utnyttjar det.

Lästeknik

Allt detta att upptäcka sambandet, kopplingen, logiken och betydelsen, eller att i värsta fall skapa dessa ting själv är vad som krävs vid aktiv läsning av svåra texter. Det kostar mental energi, men det betalar sig i aha-upplevelser. Somliga finner tekniken själva, andra har fått tips om knepen och, tyvärr, allt för många står utanför dessa avgörande tekniker.

Det är sådant vi har skolsystemet för att ordna. Mitt lilla bidrag

till detta är boken *Greppa texten! Sju experiment som visar hur du tar greppet om texten, förstår den och lär dig mer*. Flertalet exempel i denna artikel är hämtade därifrån.

Två svenskämnen

Mina kontakter med gymnasiets svenskundervisning indikerar att läsning av sakprosa hanteras på mycket olika ambitionsnivåer. Visst finns det skolor med god kompetens och höga ambitioner. Men på många håll är skönlitteraturen viktigare och prestigefullare än sakprosan, och på ännu fler håll har man den trankila inställningen att sakprosa, det är något för andra ämnen; i svenska läser man (om) litteratur och språk, och det får räcka.

Tyvärr behövs ett stadigare grepp. Eleverna har rätt att få veta hur man framgångsrikt tar sig igenom svåra texter, och de har rätt att få vägledning i hur man i praktiken går från ett detaljkaos till den aha-upplevelse som utgör hela skillnaden mellan själsdödande råplugg och insiktsfull läsning. Och det är bara svenskläraren som har tillräckliga kunskaper om hur text fungerar för att kunna ge denna vägledning.

På denna punkt brukar mina känsliga morrhår uppfatta vibrationerna från hotade litteraturälskare. Ska utrymmet för skönlitteraturen minska ytterligare? Nej, jag är inte fientligt inställd till fiktion bara för att jag lyfter fram också andra värden inom det rika svenskämnet.

Vad jag däremot definitivt vill hävda med bestämdhet är att det finns två svenskämnen: ett romantiskt, estetiskt och emotionellt ämne och ett classicistiskt, funktionellt och intellektuellt. Dessa båda svenskämnen delar på lärare, lektioner och betygsutrymme, men de måste mentalt åtskiljas. Dessa båda svenskämnen sammanbor av historiska skäl, och det finns all anledning att nu låta dem gå skilda vägar. De blir troligen lyckligare var för sig än tillsammans. Men så lär det inte bli i brådrasket. Så länge ämnena sammanbor gäller att göra det bästa av läget och aldrig förledas att tro att fiktionsläsning gör eleverna mer skickade att läsa non fiction. Detta gäller bara på lägre stadier.

Ett ganska pinsamt förhållande som belyser denna problematik

är att gymnasiebetyg i svenska inte korrelerar med högskoleprovets språkliga delar LÄS och ORD. Svenskbetyget säger alltså ingenting om en elevs språkliga kapacitet och utvecklingsnivå (Lexius 2004).

Men det främsta skälet att göra en ämnesseparering, administrativ eller mental, är att kartan inte riktigt stämmer med verkligheten längre. Vi har hamnat i ett läge då vi desperat behöver stödja båda slagen av läsning. Låt oss se vad som hänt!

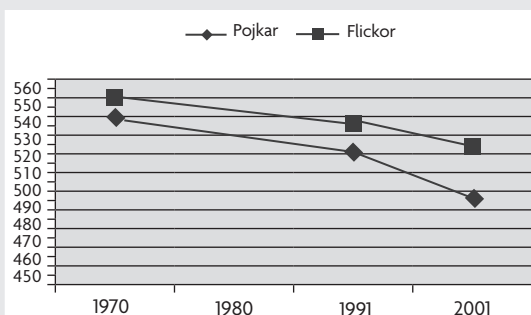
Läsning i Sverige

Sverige har en stolt läshistoria. Långt före införandet av den obligatoriska folkskolan på 1840-talet verkade husförhör och pigromaner för en mycket stor läskunnighet i landet, och traditionen har sedan förvaltats väl av en nitisk lärarkår och ambitiösa folkbildningstraditioner. Men något gick snett, och vi vet när men inte varför.

När de första så kallade läsolympiaderna genomfördes med början på 1970-talet, låg vi på bronsplats i världen (Warwick 1992). Men det fanns en fläck. Den ärorika placeringen gällde skönlitteratur. För sakprosa hamnade vi på sjunde plats. Visst är det trevligt att läsa skönlitteratur, men det är sakprosan som ger nycklar till högre studier och till framgång i yrkeslivet. Privatlivet också, för den delen.

Senare undersökningar visar att vi halkat bakåt, även om vi fortfarande ligger bra till internationellt. Detta är den tråkiga långsiktstrenden.

Trend för pojkar & flickor 1970–2001



Diagrammet har hämtats från Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet, men websidan finns inte längre kvar.

När sådana undersökningar refereras i pressen finns ofta en vinkling mot svaga läsare. I så fall vore det inte något annat än en naturlag; det finns alltid elever som är sämre än andra. Problemet är tvärtom att alla elever, även de allra bästa, blir sämre över tid. De senare mätningarna, till exempel PISA, finns alla tillgängliga på Skolverkets hemsida.

En rent svensk studie, Per Fröjds doktorsavhandling (Fröjd 2005) bekräftar dessa data, och den visar också att försämringen fortgår. Fröjd har undersökt niondeklassare medan de internationella undersökningarna IEA och PISA i regel undersökt lägre stadier i den obligatoriska skolan.

Lärförståelse år 2000–2001

år	poäng	stdav	Differens
2000	4,16	1,16	
2001	3,99	1,1	-5
2002	3,83	0,95	-8

Det är anmärkningsvärt att utvecklingen går så fort att den är mätbar från år till år.

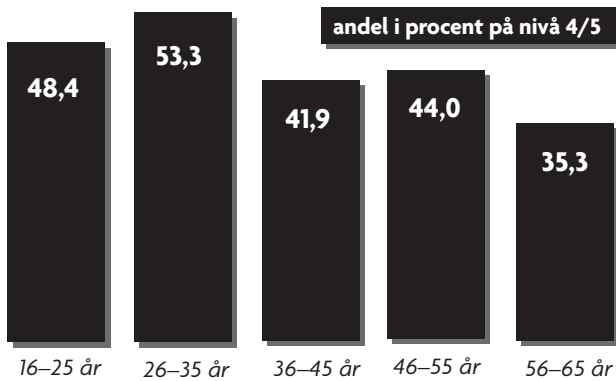
De internationella undersökningarna omfattar också vuxna läsare. Sådana redovisas i *The foundation for lifelong learning* (2000), och här står vi oss mycket väl i internationell jämförelse, kanske därför att undersökningen spänner över ett åldersspann mellan 16 och 65 år. Här redovisas nivåer av läsförmåga, och dessa rangordnas enligt dessa krav:

1. Finna info i välstrukturerad text, t.ex. se efter i en tabell vilket lag som vann derbymatchen i går.
2. Finna info i mindre strukturerad text, t.ex. läsa ett matchreferat och få fram samma information.
3. Kategorisera, omformulera, relatera till villkor etcetera. Alltså få fram information ur en text även om svaret ges i andra ord än frågan antyder.

4. Syntetisera olika slag av information och dra slutsatser.

5. Informationen finns inte explicit uttryckt i texten, och det finns flera distraktorer. Här blir det ofta nödvändigt att lägga samman information från olika delar av texten för att få ett underlag för en riktig slutledning.

Man tycker att de två högsta nivåerna ska vara ganska självklara i högre studier. Men så här ser bilden ut om man undersöker olika åldersgrupper av personer som läst högskoleförberedande gymnasieprogram:



Dessa personer med teoretisk gymnasieutbildning presterade avsevärt bättre än personer med lägre utbildning, men det är ett pinsamt faktum att mindre än hälften klarar avancerade läsuppgifter. I den allmänna debatten brukar man fastna för ett annat faktum: en fjärdedel av alla som deltog i undersökningen klarade bara nivå ett eller två, det vill säga de svarade inte mot grundskolans krav. Kolumn två här ovan visar dessutom att skolan får stark draghjälp av yrkesverksamhet. Skolan borde kunna prestera bättre.

Andra deltagande länder var inte bättre, vare sig i botten eller toppen, snarare tvärtom. Men dessa mätningar visar att de finns en klar förbättringspotential inom de teoretiska gymnasieprogrammen. Den måste förvaltas.

Referenser

- Andersson, J. R. & Bower, C. H. (1973). *Human associative memory*. Winston.
- The foundation for lifelong learning. A comparative international study of adult skills in understanding and using printed and written information* (2000). Skolverket Rapport nr 188.
- Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska: läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000–2002*. Göteborgs universitet. Institutionen för svenska språket.
- Lexius, A. (2004). *Högskoleprovet och de målrelaterade betygen*. Institutionen för beteendevetenskapliga mätningar, BVN 8:2004.
- Melin, L. (2008). *Greppa texten! Sju experiment som visar hur du tar greppet om texten, förstår den och lär dig mer*. Natur & Kultur.
- Melin, L. (2004). *Språkpsykologi. Hur vi talare, lyssnar, läser, skriver och minns*. Liber.
- Melin, L. (2009). *Nyfiken på texten*. Liber.
- Miller, G. (1956). *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information*. *Psychological Review*, vol. 63 pp. 81–97.
- Warwick, E. B (1992). *How in the world do students read*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Lars Melin

är docent i svenska vid Stockholms universitet. I sin forskning har han främst sysslat med experimentell språkforskning, och i sin undervisning främst arbetat med textanalys och psykologivistik. Han har skrivit flera läromedel för både ungdomsskolan, senast *Greppa texten! Sju experiment som visar hur du tar greppet om texten, förstår den och lär dig mer* och *Nyfiken på texten*. Han har också skrivit flera populärvetenskapliga böcker om språk.

”Det är lättare att komma ihåg om man tar det del för del.”

Texter och textsamtal i grundskolan och gymnasiesärskolan

Monica Reichenberg

Jag läser och läser och läser utan att jag fattar någonting (Denita, 17 år).

Citatet ovan är hämtat från en studie, där jag intervjuade elever om de texter som de mötte i skolan. Denita klarade av den tekniska sidan av läsningen, men sedan var det stopp. Denita är inte unik i det avseendet. Texterna som hon och hennes kamrater förväntades skapa mening i på egen hand utgjorde oftast ett oöverstigligt hinder.

Texter får inte bli oöverstigliga hinder!

Texten har stor betydelse för läsförståelsen. Textkunskap, dvs. kunskap om vad en text är, vad som kännetecknar olika typer av texter och vilken funktion de har, är avgörande för hur vi lyckas med läsningen. Texters språk, stil, form och uppbyggnad betyder mycket för hur vi tolkar innehållet. Olika drag i texten kan verka främjande respektive hämmande på förståelsen. Om textens svårighetsnivå ligger för långt från läsarens färdighetsnivå är möjligheten inte så stor att läsaren får utbyte av det lästa (Roe 2008).

Lättlästa läromedel då?

Under de senaste åren har användningen av lättlästa texter ökat markant. I en studie har Ingvar Lundberg och jag försökt reda ut begreppet lättläst och vilka som egentligen behöver sådana texter (Lundberg & Reichenberg 2008). Vår slutsats är föga överraskande, nämligen att alla någon gång behöver lättlästa texter. Hur bra läsare man än är, stöter man alltid på texter som är orimligt svåra och

tunglästa. Men för vissa grupper är behoven särskilt stora, såsom barn som håller på att lära sig läsa. Även personer med olika funktionsnedsättningar kan behöva lättlästa texter liksom vuxna med låg utbildning och bristfällig läserfarenhet.

Anpassade lättlästa texter syftar i första hand till att göra texter tillgängliga för personer som har särskilt svårt med läsningen. Dessa texter kan göra det möjligt för dem att öva upp sin läsfärdighet och uppnå flyt i läsningen på ett sätt som kanske skulle vara svårt att uppnå med autentiska texter.

Lättlästa, förenklade texter har också använts för elever som läser svenska som andraspråk. Men det finns språkforskare som ifrågasätter detta. Long och Ross (1993) hävdar att om man tar bort komplicerade språkliga former och ord och ersätter dem med förenklingar berövar man eleverna möjligheterna att lära sig de naturliga formerna i det nya språket. Någon menar till och med att förenklingen kanske bara är skenbar och i verkligheten gör budskapet komplicerat. Ett annat problem med förenklingar gäller orden. När svårare, men mer precisa ord ersätts av enklare och vanligare ord, kan textsvårigheten i själva verket öka. De enklare orden har oftare fler möjliga innebörder än de lågfrekventa och mer precisa orden. Ordet *fisk* är visserligen lätt att läsa ut och är vanligare, men betydligt oskarpare och öppnare för många tolkningar än *abborre* eller *makrill*. I en lingvistisk analys av autentiska och förenklade texter fann Crossley, Louwerse, McCarthy och McNamara (2007) att autentiska texter hade många fler markeringar av orsakrelationer. Det fanns fler verb av typen, *döda, göra, hålla* och fler orsaksmarkeringar av typen *eftersom, som följd av detta, som ett resultat*. Andra markeringar av hur olika delar av en text hänger ihop, *kohesion*, förekom också oftare i autentiska texter än i de förenklade. Risken finns därför att förenklade texter rentav blir svårare för dem som lär sig det nya språket.

Man skulle kunna hävda att resultatet av Crossleys studie inte behöver vara en attack på förenklade texter utan snarare ge vägledning för vad man skall undvika, när man förenklar texter. Autenticitet betyder inte nödvändigtvis att texter är välskrivna och begripliga. I försöken att göra otympliga texter mer läsbara bör man således vara särskilt uppmärksam på kohesionen. Ibland kan t.o.m.

lättlästa versioner bli bättre och mer precisa än språkligt överlastade originalverk.

Att hitta exakt den rätta texten för en elev på en viss nivå i läsutvecklingen är ingen lätt uppgift. Vad är en lagom svår text? Den får inte vara för enkel. Då tappar eleven lätt intresset. Ännu värre är om den är alltför svår. En text som gör att ett barn kan läsa 90–95 % av orden utan problem brukar kallas en text på *undervisningsnivå*, instructional level. Här blir undervisningen mest effektiv. Texter som är enklare blir texter på den *självständiga läsningens nivå*. Svårare texter ligger på *frustrationsnivån* och är olämpliga att använda. Om alla barn i en klass har samma text kommer den för alltför många att ligga utanför undervisningsnivån (Lundberg & Reichenberg 2008).

Även om nu Denita och hennes kamrater skulle få tillgång till texter på undervisningsnivå, innebär inte det per automatik att de på egen hand kommer att kunna läsa dessa med fullgod förståelse. Förklaringen är enkel: ingen läromedelstext är avsedd att stå på egna ben. Ett läromedel kan aldrig bli en fristående del av undervisningen som eleverna ska hantera på egen hand. Läromedelstexter måste vara en del av undervisningsprocessen, och bli en del av samspelet mellan lärare, elever och ämnesinnehållet (Lundberg 2004). Därför är samtalet före, under och efter läsningen viktigt om elever skall kunna utvecklas till goda läsare.

De viktiga strategierna

Vi vet idag ganska mycket genom s.k. högläsningsprotokoll om hur goda läsare gör för att förstå en text. Högläsningsprotokoll är ”transkriptioner av deltakernes [leserens] löpande höyttenkning under leseprosessen” (Strømsø 2001). Forskarna har analyserat dessa protokoll och funnit att goda läsare är aktiva och strategiska läsare (Bråten 2007). En aktiv läsning förutsätter att man på något sätt är medveten om de egna tankeprocesserna, den egna inläringen. En sådan medvetenhet, som också kallas *metakognition*, innebär att man kan ställa diagnos på sig själv under läsningen, att man vet när man förstår och inte förstår, så att man kan utveckla olika alternativa strategier och t.ex. anpassa lästempot till uppgiftens art och textens karaktär.

Det kan vara på sin plats att påpeka att strategisk läsning inte bara handlar om att bruka lässtrategier utan också om att veta i vilka lässituationer de olika strategierna lämpar sig bäst. Här spelar syftet med läsningen av den aktuella texten in, vilken läsart det rör sig om. Goda läsare vet oftast syftet och brukar följaktligen lässtrategier på ett flexibelt sätt, medan passiva läsare håller fast vid ett och samma stereotypa lässätt och ställer sig inte aktivt frågor inför texten eller försöker relatera det nya materialet till det han/hon redan vet.

I sin metaanalys av 38 studier visade Pressley och Afflerbach (1995) att goda läsare gör medvetna och strategiska val både före, under och efter läsningen av en text. De första studierna om hur elever skulle tränas att använda de strategier som goda läsare tillämpar kom i slutet av 1970-talet. Gemensamt för de tidiga studierna var att de tog sikte på att eleverna under kort tid i ett laboratorium – från några minuter till några timmar – skulle lära sig en strategi åt gången. Samtidigt visade studier av högläsningsprotokollen att goda läsare inte bara brukar en strategi utan flera under tiden de läser (Pressley 2000). Dessa upptäckter och kritiken mot att studierna bedrevs i laboratorier ledde till att forskarna började studera läsning i klassrummet (Strømsø 2001). En av de första klassrumsstudierna är Durkins (1978/79) som studerade 24 lärare som undervisade elever i fjärde klass. Durkin följde lärarnas undervisning i samhällskunskap, naturkunskap och engelska. Resultaten var nedslående. Undervisning i lässtrategier och bruk av lässtrategier lyste i stort sett med sin frånvaro. Den dominerande aktiviteten var av IRE-karaktär, *Initiation – Response – Evaluation* – dvs. läraren ställde frågor när eleverna läst texten. En elev svarade och läraren utvärderade svaret. Durkins studie rönte stor uppmärksamhet och banade väg för forskningsbaserade modeller, undervisningsprogram, vars syfte var att träna elever på flera lässtrategier i klassrummet. Tre av dem kom att få stort genomslag och uppmärksammas i National Reading Panel (NRP) (2000)¹ nämligen: *CORI* (concept-oriented reading instruction) eller Begreppsorienterad undervisning (Guthrie, Wig-

¹ Amerikansk rapport som presenterar en översikt över internationell läsforskning. Syftet med rapporten var att ge lärare riktlinjer för effektiv klassrumsundervisning.

field & Perencevich 2004), *TSI* (Transactional Strategies Instruction) (Pressley & Wharton-McDonald 2006) och *RT* (Reciprocal Teaching) eller Reciprok undervisning (RU) (Palincsar & Brown 1984). Samtliga har visat sig ge dokumenterad effekt på läsförståelse inom både skönlitteratur och sakprosa. Alla tre modellerna utgår från fyra grundstrategier:²

1. *Sammanfatta* med egna ord.
2. *Initiera frågor*. Avsikten är att få eleverna att skilja det väsentliga i texten från det oväsentliga samt ge läraren möjlighet att kontrollera elevernas förståelse.
3. *Reda ut oklarheter*, exempelvis svåra ord, komplicerad syntax, centrala idéer.
4. *Föregräpa*, där syftet är att träna elever att förutsäga vad de tror att texten kommer att behandla med hjälp av exempelvis rubrik och bilder. Det innebär också att kunna dra slutsatser från vad de redan vet i ljuset av ny information som dyker upp i texten.

RU är den mest strukturerade av de tre modellerna. Studier har visat att svaga elever gynnas av struktur (Wasik & Slavin 1993). Det finns två olika typer av *RU*-undervisning *reciprocal teaching only* (RTO) och explicit *teaching before reciprocal teaching* (ET-RT). I RTO introduceras de fyra lässtrategierna under dialogen (textsamtalet), som sker i smågrupper. I ET-RT introduceras de fyra strategierna innan dialogen börjar, vid genomgång i helklass och/eller arbetsblad. Palincsars och Browns studie från 1984 kan placeras i RTO. En fördel med *RU* är att bara små textavsnitt, segment, läses åt gången. Då belastas inte elevernas minne lika hårt, vilket torde innebära att i synnerhet lässvaga elever får större behållning av det

² I transaktionell strategiundervisning uppmuntras eleverna att själva aktivt använda strategier i syfte att skapa personliga tolkningar och förståelse av texter. Läraren modellerar strategier för eleverna. Därefter använder eleverna strategierna i smågrupper där de fortlöpande får stöd av läraren. Stödet avtar dock i takt med att elevernas kompetens ökar (Pressley & Wharton-McDonald 2006). I Begreppsorienterad undervisning kombineras strategiundervisning med åtgärder för att öka elevernas motivation och kunskap om fackterminologi (Guthrie, Wigfield & Perencevich 2004).

lästa. När eleverna blivit inskolade i *RU* turas de och läraren om att vara samtalsledare.

En annan modell för textsamtal är *Questioning the Author* (fortsättningsvis *QtA*) (Beck, McKeown, Sandora, Kucan & Worthy 1996). Även här läses bara små textavsnitt åt gången. Uppdelningen sker dels där läraren förutser att eleverna kan få problem med att förstå, dels där läraren vill uppmärksamma en central tanke i texten. Läsningen avbryts då av frågor och reflektioner som följs av diskussioner. För att inte helheten ska gå förlorad, sammanfattar läraren vad som lästs i det aktuella avsnittet och knyter samman det med vad som lästs i de tidigare textavsnitten innan man går vidare. I *QtA* är syftet att bryta ner avståndet mellan läsare och författare. *QtA* vill uppmärksamma eleverna på att författaren har ett stort ansvar när det gäller texters läsbarhet och att eleverna har all rätt att ifrågasätta författarens auktoritet. En fördel med *QtA* är att den vill lyfta skuldbördan från elevens axlar då denne inte förstår en text, till att lägga skuldbördan på författaren för att denne uttryckt sig oklart och inkonsekvent. Därigenom kan man säga att *QtA* också har en demokratiserande funktion. Men, *QtA* nöjer sig inte med att få eleverna att kritisera utan syftar också till att träna dem på att bli aktiva, medskapande läsare genom att få dem att ställa egna frågor till texten och komma med förslag till omformuleringar av den. I *QtA* får inte eleverna lära sig namnet på de strategier som läraren använder. Det får de däremot i *RU* därför att de så småningom själva skall bli samtalsledare (se Reichenberg 2008a för en utförligare beskrivning av modellerna). En teoretisk ram för såväl *QtA* som *RU* kan man finna hos Vygotsky (1962).

Vad är då mest gynnsamt för elevernas läsförståelse: fokus på textinnehåll och implicit träning av strategier som i *QtA* (content-based), eller fokus på explicit träning av strategierna: initiera frågor, förutsäga, läsa mellan raderna och sammanfatta (strategy-based)? I en studie, som pågick i två år, undersökte McKeown, Beck och Blake (2009) detta. Lärare som undervisade elever i årskurs 5 deltog i studien. Forskarna fann att det innehållsfokuserade tillvägagångssättet var mest gynnsamt därför att eleverna fick ägna mer tid åt att fokusera centrala idéer i texten. Den explicita träningen av strategier

i det strategifokuserade tillvägagångssättet kan ha medfört att eleverna blev splittrade, eftersom de skulle fokusera inte bara innehåll utan också komma ihåg namnet på de strategier de skulle tillämpa och hur de skulle tillämpa dem.

Textsamtal i praktiken

I sju studier har jag låtit elever delta i lärarledda textsamtal. Textsamtalen har videofilmats.

Fem av studierna bygger på modellen *QtA*: två av dem genomfördes på gymnasiet och tre i grundskolan. I en av dem följdes eleverna från årskurs 4 till årskurs 6 (Reichenberg 2008b). Två av studierna – pilotstudier – bygger på reciprok undervisning och är gjorda med elever i gymnasiesärskolan (Reichenberg, 2009, inskickat för publicering) respektive vuxna på Daglig verksamhet (Reichenberg, under arbete).

Mina *QtA*-studier³ skiljer sig något från Beck et al. (1996) därför att (a) de sker i smågrupper om sex personer (b) lärarna instruerades att låta eleverna läsa igenom hela texten först och informera dem om att man därefter skulle läsa texten segment för segment. Detta gjordes för att inte eleverna skulle uppleva att texten blev sönderstyckad. I mina *RU*-studier⁴ har Reciprocal Teaching Only (*RTO*) använts med vissa modifieringar: (a) Enbart läraren är samtalsledare. (b) Det är också läraren som talar om vilka strategier som används så eleverna skall kunna koncentrera sig på textinnehållet. I samtliga studier är således elevernas läsning och samtal både strategiinriktade och innehållsfokuserade men framför allt innehållsfokuserade.

I samtalen användes såväl fakta- som skönlitterära texter. I de fem *QtA*-studierna användes autentiska texter, men i *RU*-studierna användes både autentiska och lättlästa texter. Faktatexterna var hämtade dels från läroböcker, dels från tidningar.

³ I den första studien fick dock inte eleverna skumma igenom texten först (Reichenberg 2003).

⁴ Även *RU*-samtalen skedde i smågrupper.

Hur gick det första samtalet?

Under det första filmade textsamtalet ställde både gymnasielärarna och grundskollärarna frågor först när hela texten lästs. Som tidigare påpekats ställer det krav på att eleverna har så god minneskapacitet att de kan plocka fram alla viktiga tankar i texten och föra in dem i samtalet när de kommer upp till diskussion. Många elever kan därför komma till korta då de har svårt att minnas vad de läst. Kommunikationsmönstret i flertalet av grupperna påminde om en IRE-lektion (Initiation-Response-Evaluation). Läraren frågade, en elev svarade och läraren utvärderade elevsvaret. Något egentligt samtal blev det aldrig, eftersom lärarna oftast riktade sig till en elev. Det verkade som om eleverna inte hade tänkt tanken att det bakom varje faktatext finns en författare som de förväntas ifrågasätta. Nedanstående textutdrag med elever från årskurs 4 får representera detta. De har just läst en lärobokstext om livet på en bondgård:

Lärare Berg: Vad äter dom?

Henrik: Dom dricker 100–150 liter vatten om dagen.

Lärare Berg: Osch!

Henrik: Dom mjölkar väl en ca 30–40 liter mjölk nej 30 liter mjölk. *Läser direkt från texten.*

Lärare Ståhl: Per dag?

Henrik: Plus 40 kg gödsel och 20 liter urin om dagen. *Läser direkt från texten.*

Lärare Berg: Vad äter den tror du?

Henrik: Ja, lite hö och foder.

Lärare Berg: Är det nån som vet nåt mer vad dom äter, hö det är ju så där gammalt, det äter ju kor va? Är det något annat dom äter?

Henrik: Havre.

Lärare Berg: Havre ja.

Elsa: Pellets.

Lärare Berg ställer mest faktafrågor, dvs. frågor där svaren går att hämta direkt från textens yta. Svaren från Henrik – som enligt lärare Berg är en svag läsare – är mer eller mindre en direkt återgivning av textens ordalydelse.

Ingen av lärarna tillämpade strategier för att få eleverna att ”brotas med texten”. De uppmuntrade inte heller eleverna att ställa frågor. Vare sig grundskoleelever eller gymnasieelever intog ett kritiskt förhållningssätt när de läste.

Vad hände sen?

Efter det första videoinspelade textsamtalet inbjöds lärarna till seminarier, där vi tillsammans såg på och diskuterade textsamtalen. I gymnasiesärskolan inbjöds också eleverna.

Efter seminarierna skedde vissa förändringar. Det visade sig framför allt i lärarnas (a) bruk av strategier, (b) uppmuntran till eleverna att ifrågasätta författaren och (c) frågor. Även elevernas inlägg i samtalen ändrades. Låt oss se på ett textutdrag hämtat från ett samtal i årskurs 5. Lärare Steen och hennes elever har läst följande textsegment:

”Olympiskt mästerskap. De olympiska mästerskapen är det största i sportens värld, därför borde alla atleter ha det som mål förklarar pappa och lilla Hiu Minh förklarar inte helt oväntat att hon vill till OS. Jag vill vinna en guldmedalj säger hon.”

Lärare Steen: ... här ändrar sig texten lite genom att man skriver vad pappan tycker. Varför väljer författaren att skriva vad pappan tycker här?

Nadja: Det är pappan som är tränare, det är pappan som gör henne till en bra idrottsman.

William: De skriver ju också att hon vill till OS, så han försöker ju hjälpa henne så mycket han kan.

Lärare Steen: Vem tror du vill mest till OS, är det pappan eller Hiu Minh?

Kalle: Papp... eller bägge vill ju till OS. Pappa försöker ju att hon ska vilja det.

William: Hon säger ju själv att hon vill ha guldmedaljen.

Nadja: Jag tror det är både och att han tränat henne jättemycket för att hon ska dit för att det visar att han är en bra tränare och gjort ett bra jobb. Antingen så bryr han sig om henne eller så är det hon som gör som pappa vill.

Rasmus: Vad gör han på fritiden han liksom inte bara tränar?

Nadja: Jobb måste han ha.

William: Hon är säkert jättesmal.

Lärare Steen: Många frågor här igen. Vad vill ni att författaren skulle skriva,

vad skulle han eller hon ha med?

Rasmus: Vem som ville, vem som ville dit mest.

Nadja: Om pappan jobbar heltid med henne, eller om han springer med henne varannan dag och är ledig varannan dag.

...

Lärare Steen: Okej... om vi sammanfattar den delen då? Vad är de viktiga i den delen?

...

William: Att OS är så stort så båda vill dit.

Av eleverna som deltar i textsamtalet ovan är William, Kalle och Rasmus svaga läsare medan Nadja är en god läsare enligt lärare Steen. För att få dem att brottas med textinnehållet inleder lärare Steen med strategin att apostrofera artikelförfattaren. Det visar sig vara en framkomlig väg och snart är meningsskapandet i full gång. Eleverna hittar luckor i texten. Lärare Steen tar tillfället i akt genom att ånyo använda strategin att apostrofera textförfattaren. Denna gång ber hon eleverna komma med förslag på hur författaren skulle kunna förtydliga sig. Såväl Nadja som Rasmus har förslag till förändringar. Innan det är dags att läsa vidare ber lärare Steen eleverna sammanfatta det viktigaste i segmentet.

Lärare Ståhl på gymnasiesärskolan inledde med att repetera strategier (*RU*) i början av textsamtalet.

Lärare Ståhl: Då börjar vi med att ni skall försöka ställa frågor till texten... Vad var det mer man skulle göra? ... Sammanfatta vad det handlar om som vi har läst.

Efter denna repetition läste eleverna en text om barnarbete, hämtad från 8 *sidor*.

Lärare Ståhl: Om ni skulle sammanfatta den här texten?

Besim: Flera tusen barn blir tvingade att jobba i fälten som bomullsplockare åtta timmar.

...

Lärare Ståhl: Om ni skulle ställa några frågor.

Besim: Hur länge får de jobba som barnarbetare?

Terje: Hur många barn är det som jobbar?

Lärare Ståhl: Hur många är det?

Elever: Flera tusen.

Besim: Är det lagligt i Sverige att ha små barn som arbetare?

...

Lärare Ståhl: Det är förbjudet i det flesta länder i världen men i vissa länder då. Det är framför allt i Asien då som det är tillåtet ...

Som framgår av textutdraget fungerade strategierna. Eleverna lyckades inte bara sammanfatta utan också att initiera frågor. Besim, som har kurdiska som förstaspråk och kom till Sverige under de tidiga skolåren, är mycket aktiv. Svaret på en av hans frågor finns inte i texten och först när lärare Ståhl har förvissat sig om att ingen elev kan svaret går han in och använder strategin *reda ut*.

I *RU* ingår att träna strategin *föregripa*. Här stod lärare Ståhl inför ett problem. Under de tre första textsamtalen delade han ut hela texten. Då fungerade det inte så bra med strategin eftersom eleverna ville läsa hela texten direkt. Lärare Ståhl löste det genom att klippa isär texten vid varje segmentering som han gjort. Sedan fick eleverna bara ett textsegment åt gången. Innan eleverna börjat läsa textsegmentet nedan, som är hämtat från *8 sidor*, tillämpar lärare Ståhl strategin *föregripa*.

Zimbabwe ber om hjälp

Zimbabwe är ett land i kris. Människorna har varken demokrati, jobb eller mat. Nu har landet dessutom fått nya problem. Sjukdomen kolera sprider sig över hela landet. Fler än tio tusen människor har blivit sjuka. Omkring 600 har dött.

Lärare Ståhl: Tror ni att Zimbabwe kommer att få hjälp?

Elever: Ja.

Lärare Ståhl: Det tror ni.

Elever: Ja.

Lärare Ståhl: Det står ju här i överskriften "Zimbabwe ber om hjälp."

Elevernas svar är korta. Lärare Ståhl är inte nöjd och upprepar därför frågan när eleverna skall läsa segment 2. "Tror ni att Zimbabwe kommer att få hjälp? Det har vi inte fått reda på än. Ska vi vända upp?" Eleverna vänder på textsegmentet och Villiam konstaterar:

Villiam: Nu har jag fått svar på din fråga. De får inte så mycket hjälp.

I slutet av det tredje och sista segmentet ställde lärare Ståhl ånyo frågan:

Lärare Ståhl: Hur tror ni att det kommer att gå för Zimbabwe?

Villiam : Om inte han Robert Mugabe försvinner kommer det nog att gå dåligt. De måste ta bort han först.

Lärare Ståhl: Vad tror ni andra då?

Elever: Samma sak som Villiam.

Lärare Ståhl: Hur tror ni bara Robert Mugabe kommer att lämna ifrån sig makten?

Elever :Nej.

Villiam: Då måste det bli en militärkupp eller så. Han kommer inte bara att lämna ifrån sig makten.

Av textutdragen framgår att strategin *föregripa* satte igång tankeprocesserna i elevernas huvuden.

Vad tyckte lärare och elever om textsamtalen?

I samtliga sju studier har textsamtalen utvärderats. Jag väljer här att närmare presentera vad lärare Ståhl och hans elever tyckte:

Lärare Ståhl: Liten grupp är att föredra. Mycket lugnare. Lättare för alla att komma till tals. Lättare med sarkasm i storklass. Negativa sidor kommer fram i storklass. Man sitter och pratar med bänkgårn och tror att det inte hörs. Det är lättare att smita undan i storklass. Viktigt att man utmanar intellektet, hjärnan.

Alla elever: Bra att dela upp texten i stycken. Då börjar man förstå. De som har svårt att lära är det bra för. Man läser bara lite åt gången som man förstår. Det är lättare att komma ihåg om man tar det del för del.

Dennis och Terje: Mycket bättre att sitta i liten grupp. Lättare att koncentrera sig.

Alla elever: Lugnt också. Det är lättare att koncentrera sig när det är lugnt. Ingen som gapar. Vi jobbar bättre när vi kan koncentrera oss. Vi förstår mer. Det skulle inte gå lika bra att läsa tillsammans i hela klassen. För de blyga är det bra med liten grupp.

Av utvärderingen framgår att såväl lärare Ståhl som eleverna

ser flera fördelar med att ha textsamtal i liten grupp (Reichenberg 2009, inskickat för publicering).

Sammanfattande diskussion

Inledningsvis tog jag upp exemplet Denita och hennes kamrater som i skolan möter texter som ofta utgör oöverstigliga hinder. Men det är inte bara i skolan utan också i samhället i övrigt som elever möter dylika texter. Här vilar ett stort ansvar på oss pedagoger att ge eleverna redskap så att de lyckas med sin läsning. Vad kan vi då göra? Svaret måste bli: vi måste börja använda texter som inte utgör oöverstigliga hinder. Här har Ingvar Lundberg och jag gjort ett första försök med vår forskningsöversikt kring lättläst. Men, det räcker inte med goda texter. Vi måste också ge eleverna strategier för hur de greppar texterna. Jag har i denna artikel också velat lyfta fram betydelsen av att ha regelbundna, strukturerade textgenomgångar, s.k. textsamtal, med eleverna.

Forskningen har visat att textsamtal kan bedrivas i såväl storklass som i mindre grupper (Beck et al. 1996, Rosenshine & Meister 1994). Mina erfarenheter, liksom lärarnas och elevernas utvärderingar, tyder på att den lilla gruppen är att föredra, när man skall skola in elever i den aktiva läsarrollen (Reichenberg, inskickad för publicering). I en liten grupp kan de elever som känner sig otrygga och ängsliga för att yttra sig i helklass, våga göra detta. I en liten grupp får också alla komma till tals. Läraren upptäcker också lättare om en elev inte förstår (Reichenberg, inskickad för publicering). I det vägleda textsamtalet i den lilla gruppen ges varje elev möjlighet att utveckla sin förförståelse i nära samspel med undervisande lärare och ett fåtal klasskamrater. Den individuella utvecklingspotentialen blir åtkomlig och läraren kan utmana varje enskild elev utifrån dess specifika förmåga och vilja. Det ett barn kan göra i samspel med en vuxen idag, kan det göra på egen hand i morgon. Detta kan översättas med att det en lärare tydligt har modellerat kan eleven utföra självständigt senare.

Det kan invändas att textsamtal tar tid. Detta bör dock vägas mot scenariot om vad som kan hända med de elever som får ringa undervisning i läsförståelse under sin skoltid. Risker är överhängande att elevernas tro på textens/lärarens auktoritet kvarstår. Det

leder till att de får ytliga och fragmentariserade kunskaper om det samhälle de lever i. Vilka följder kan det få om de inte förstår sin omvärld? Vad händer om de helt ger upp och ansluter sig till dem som kan ge ett enkelt och auktoritärt svar? Frågorna innebär onekligen en utmaning för alla pedagoger.

Referenser

Använda artiklar:

Strandberg, Sofia (2007). Hui Minh, 8, springer ett maraton om dagen. *Expressen* 11 april 2007, nätupplagan.

8 sidor; Barn plockar bomull. 26 november 2007.

8 sidor; Zimbabwe ber om hjälp. 5 december 2008.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora, C., Kucan, L., & Worthy, J. (1996). Questioning the Author: A yearlong implementation to engage students with text. *The Elementary School Journal*, 96, s. 385–414.

Bråten, I. (2007). Leseforståelse – om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om lesning*, s. 3–11.

Crossley, S. A., Louwse, M. M., McCarthy, P. M. & McNamara, D. S. (2007). A linguistic analysis of simplified and authentic texts. *The Modern Language Journal*, 91, s. 15–30.

Durkin, D. (1978–1979). What classroom observation reveals about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, s. 481–533.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. (2004). *Motivating reading comprehension concept-oriented reading instruction*. London: Lawrence Erlbaum.

Long, M. H. & Ross, S. (1993). *Modifications that preserve language and content*. In M. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and application* s. 29–52. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Lundberg, I. (2004). *Konsten att läsa faktatexter*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2008). *Vad är lättläst?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

McKeown, M. G., Beck, I L. & Blake, R. (2009). Rethinking *Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches*. *Reading Research Quarterly*, 44, s. 218–253.

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. Washington DC: National Institute for Child Health and Human Development.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities. *Cognition and Instruction*. 1, s.117–175.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosentahl, P. Pearson & R. Barr (Red.). *Handbook of reading research*, volume III. NJ Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M. & Wharton-McDonald, R. (2006). The need for increased comprehension instruction. I M. Pressley (red). *Reading Instruction that works: The case for balanced teaching*. 3rd edition. s 293–346. New York. The Guilford Press.
- Reichenberg, M. (2003). *Vad står det egentligen i texten?* En pilotstudie av elevers förståelse av två bibeltexter. IPD-rapporter. Nr 2003:02. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Reichenberg, M. (2008a). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Reichenberg, M. (2008b) “But before you said you believed that...” A longitudinal study of text talks in small groups. *The Reading Matrix*. Vol 8, No1. s. 158–185.
- Reichenberg, M. (inskickad för publicering). Elever i gymnasiesärskolan läser och samtalar kring lästlsta texter.
- Reichenberg, M. (under arbete). Textsamtal på Daglig verksamhet.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk-etter den første leseoppleringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64, s. 479–530.
- Strømsø, H. (2001). *Syv studenter leser: En teoretisk og empirisk studie av lesing i høyere utdanning: Avhandling for graden dr.polit. Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo*.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wasik, B. A. & Slavin, R. E. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, 28, s.179–200.

Monica Reichenberg

är docent i ämnesdidaktik vid Göteborgs universitet. Hon har arbetat i många år som lärare i svenska, svenska som andraspråk och samhällsorienterande ämnen. Hennes forskning har varit inriktad på vad som gör texter begripliga samt elevers lässtrategier.

Möten med texter

Om elevers lässtrategier

Helen Schmidl

En klok gammal dam sa en gång till mig att det finns lika många sätt att läsa ett skönlitterärt verk som det finns läsare. Och nog ligger det något i detta uttalande. När vi påbörjar läsningen av en text bär vi alla med oss olika erfarenheter och intressen, skilda litterära kunskaper, varierande förväntningar samt vår ålder och psykologiska mognadsgrad. Sist men inte minst har vi olika syften med vår läsning. Sammantaget leder detta till att våra lässtrategier och tolkningar av texten tar sig individuella uttryck.

Vid läsning i en skolklass är detta ofta tydligt. Här är situationen speciell såtillvida att alla har ett av läraren beskrivet gemensamt syfte och mål med läsningen. De böcker som läses är dessutom, åtminstone i de flesta fall, valda utifrån vissa kriterier. Till skillnad från vid fritidsläsning rör det sig alltså om ett styrt läsande, som kan antas ha visst inflytande över vilka lässtrategier eleverna använder sig av. Ändå är det uppenbart att elevers tolkningar av den fiktion de läser i skolan på många sätt skiljer sig från varandra och att deras förutsättningar att tillgodogöra sig en text kan variera kraftigt.

Utgångspunkter

I denna artikel kommer jag att analysera en grupp elevers läsning av Per Nilssons populära ungdomsbok *Hjärtans fröjd* (Nilsson 1992), och utifrån deras reception framhålla några didaktiska lärdomar.¹ Läsare är eleverna i en år 8-klass på en skola i mellersta Sverige. Deras lärare anser att litteraturundervisningen är en mycket betydelsefull del av svenskämnet. De flesta av eleverna kommer från

¹ Artikeln grundar sig på ett kapitel ur min doktorsavhandling i ämnet litteraturvetenskap (Schmidl 2008), men analyserar läsningen utifrån delvis andra frågeställningar. Den aktuella klassens läsning av *Hjärtans fröjd* ägde rum år 2003.

medelklasshem, och de går i en så kallad musikklass. Följaktligen har de musikintresset gemensamt. Tack vare svensklärarens betoning av litteraturens betydelse är eleverna förhållandevis vana vid att diskutera och analysera skönlitteratur.

Fokus riktas framförallt mot att utröna vilka lässtrategier eleverna använder sig av och hur dessa påverkar receptionen av texten. Till hjälp vid analysen har jag den amerikanska litteraturredaktören Judith A. Langers teori om läsandet som en sorts skapande av föreställningsvärldar (Langer 1995). Hennes tankar har på senare år använts i flera svenska studier (Nilsson 2000, Molloy 2002, Bergöö 2005, Thorson 2005, Bommarco 2006, Olin-Scheller 2006, Schmidl 2008). En orsak till att hennes teorier om läsarens väg till förståelse av en text använts så flitigt kan vara dess öppenhet och lättillgänglighet. Dessutom är Langer tydlig i sin betoning av litteraturens betydelse för oss som människor. I följande passage framhåller hon att fiktionen inte bara är viktig för den personliga utvecklingen, utan att den också hjälper oss att bli självständigt tänkande individer, eller *literate thinkers*. Det finns alltså viktiga skäl till att våra elever ska ges möjlighet att utveckla sina lässtrategier och kunna analysera en text på ett objektivet sätt:

Through literature, students learn to explore possibilities and consider options for themselves and humankind. They come to find themselves, imagine others, value difference, and search for justice. They gain connectedness and seek vision. They become the literate thinkers we need to shape the decisions of tomorrow. (Langer 1995:1)

Utgångspunkten för Langers teori är hur läsare med varierande läsvanor begrundar olika frågor och tankar som uppkommer vid läsningen av skönlitterär text. Allteftersom läsningen fortgår ser läsaren nya aspekter av texten och utvecklar sin tolkning. Langer beskriver det som att läsaren rör sig inom och mellan olika föreställningsvärldar, och hon anser att tolkningsprocessen kan fortsätta även efter avslutad läsning genom bland annat diskussioner och skrivande (Langer 1995:9 f). Men framförallt har hennes teori en rent praktisk funktion i undervisningssituationen. Hon menar att läsaren kan inta fyra olika positioner, vilka representerar alla de val

läsaren gör för att kunna tolka och bringa reda i texten. Utifrån dessa positioner kan vi som lärare hjälpa eleverna att bena ut och strukturera de tankar och idéer texten har väckt hos dem (Langer 1995, s. 20).

I den första av de fyra positionerna, *att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld*, letar läsaren efter allmänna ledtrådar till textens betydelse utifrån sina tidigare erfarenheter och kunskaper. Han eller hon riktar främst in sig på att lära om bokens personer, handling och miljö. Den andra positionen, *att vara inne i och röra sig genom en föreställningsvärld*, innebär att läsaren vill få djupare kunskap om texten och därför ställer sig frågor om bland annat relationer och orsaksförhållanden. I den tredje positionen, *att stiga ut och tänka över det man vet*, ställer sig läsaren tillfälligt utanför texten för att skapa sig överblick. Denna position är speciell eftersom läsaren här använder sina nya kunskaper från läsningen till att exempelvis fråga sig vilken nytta han eller hon kan ha av texten i sitt liv. Den fjärde positionen, *att gå ut ur och objektifiera upplevelsen*, går ut på att läsaren analyserar sin förståelse av texten och jämför med sina analyser av tidigare lästa böcker. De litterära aspekterna står i denna position i fokus, och man kan säga att läsaren här fungerar som litteraturkritiker (Langer 1995, s. 16 ff).

Vi ska strax följa elevernas rörelser in och ut genom dessa föreställningsvärldar under deras läsning av *Hjärtans fröjd*. Denna prisbelönta ungdomsroman är tämligen vanligt förekommande i svenskundervisningen, och har visat sig vara populär bland såväl flickor som pojkar.² Berättelsen skildrar en ung pojkes första förälskelse i den något äldre och betydligt mer erfarna flickan Ann-Katrin. Hans starka känslor är dock inte besvarade, och boken beskriver i ett tillbakablickande perspektiv hur pojken försöker bearbeta deras relation och allt som har hänt dem emellan. Med tanke på huvudtemat kärlek kan det tyckas förvånande att läsare av båda könen uppskattar den. Ofta hävdas det ju att pojkar inte tycker om att läsa om

² Vid Mediateket i Stockholm, det vill säga skolornas biblioteksbas varifrån böcker till undervisning kan lånas, var *Hjärtans fröjd* med sina 493 utlån den mest utlånade av alla böcker för skolår 7–9 år 2003. Informationen är given av Mediatekets statistikansvariga Ljuba Grigorjeva via e-brev den 11/11 2004.

kärlek. Men boken är skriven från en pojkes horisont, något som brukar locka unga manliga läsare (Appleyard J. A. 1990). Den har dessutom en säregen, filmisk berättarstil som kanhända har bidragit till att den väckt många unga läsares intresse. Pojken beskriver det hela som en filmföreställning med följande rollbesättning:

HJÄRTANS FRÖJD

manus & regi: Han själv

(Eller kanske hon..., tänker han.)

i huvudrollen: Han själv

(Eller kanske hon..., tänker han.)

tillåten från 15 år

Blir det reklam?

Nej, inga reklamfilmer före Hjärtans Fröjd.

(Nilsson 1992:14)

Det litterära bagaget

Svenskundervisningen i klassen präglades som sagt av lärarens starka betoning av litteratur och dess betydelse. Hans främsta strävan var att få eleverna intresserade av litteratur och av att, som han sade, ”göra dem till läsare”.³ Läraren ville ge sina elever en chans att samla på sig ett ansenligt litterärt bagage, med kunskaper inom flera genrer. I just denna klass var emellertid intresset för läsning redan relativt stort, och utgångsläget därmed ganska bra. Framförallt fanns bland de elva flickorna en stor andel storläsare, det vill säga personer som läste i det närmaste varje dag. Åtta av flickorna kan räknas till denna grupp, medan övriga tre kan sägas vara då-och-då-läsare, då de sade sig läsa någon gång i veckan eller i alla fall några gånger i månaden. Bland pojkarna var situationen däremot en annan. Samtliga kan räknas till då-och-då-läsarnas skara, men med variationer alltemellan att läsa någon gång i veckan till att bara läsa någon gång ibland, när andan faller på och tiden så tillåter. Det faktum att flickorna som grupp läste mer än pojkarna är inte särskilt förvånande. Snarare har ett tydligt sådant mönster framträtt när svenska ungdo-

³ Om inte annat anges härrör lärarens yttranden från min intervju med honom den 9/12 2004.

mars läsvanor har studerats (Carlsson, Facht & Hellingwerf 2004; *Kulturbarometern* 2002).

Bland pojkarna tyckte hälften om att läsa fantasy. Nils var en av dem, och han beskrev sin läsning på följande sätt, avseende hur ofta och vad han brukade läsa: ”Lite då och då. Fantasy, andra världskrigsböcker och deckare”.⁴ Hans läsarprofil är därmed representativ för klassens manliga elever, varav flera brukade läsa inte bara fantasy utan också deckare. En pojke föredrog samtidsrealistiska skildringar. Tre av dem läste också facktidsskrifter om musik. Flickorna var mer spridda i sin läsning, och generellt kan sägas att deras genreprensenser var bredare än pojkarnas. Utöver fantasy, deckare och andra spänningsfyllda genrer var samtidsrealistiska skildringar, kärleksromaner och hästböcker också populära bland flickorna. Ett representativt exempel på hur deras läsning kunde se ut är följande utdrag från Filippas läslogg: ”Jag har alltid en bok på gång och det är mkt fantasy och äventyr (helst mixat med kärlek och känslor)... Deckare är också bland mina stora favoriter. Jag läser helst böcker av svenska författare. En allätare helt enkelt!”

In och ut genom föreställningsvärldarna

Via boksamtal i helklass och skrivande av läsloggar gavs eleverna kontinuerligt möjlighet att reflektera över sin läsning. Eftersom vi alla har såväl olika lässtrategier som sätt att lära oss är det viktigt att både de som är mer verbala och de som har lättare att uttrycka sig skriftligt ges goda möjligheter att framföra sina tankar (Probst 1988:38; Molloy 1996). Detta tillgodosågs med hjälp av samtalen och läsloggarna. Det tudelade arbetssättet är också berättigat utifrån ett genusperspektiv. Tidigare studier har nämligen gett en bild av flickor som jämförelsevis duktiga och utförliga skribenter, medan pojkar många gånger har visat sig ta stort muntligt utrymme i klassrummet (Einarsson & Hultman 1984, Öhrn 1990, Bowman 1992, s. 83 ff och Reisby 1998).

⁴ Elevernas kommentarer är hämtade antingen från de läsloggar de skulle skriva under läsningens gång, och där de utöver kommentarer kring texten skulle skriva mer allmänt om sina läsvanor, från de lärarledda boksamtal som ägde rum vid två tillfällen, eller från de intervjuer jag genomförde med två av eleverna. Samtliga namn är fingerade.

Med tanke på att många av flickorna redan var vana läsare av kärleksskildringar kan man tänka sig att de lättare än pojkarna skulle kunna röra sig genom texten och skapa de föreställningsvärldar Langer talar om. När läsningen tog sin början var detta just vad som skedde. Flera av de läsvana flickorna sögs snabbt in i boken och ville gärna läsa vidare för att få veta vad som skulle komma att hända. Att bokens komposition är ganska speciell och kräver en viss litterär kompetens föreföll snarast stimulera dem att läsa vidare.⁵ Dessa flickor kom med kommentarer som ”det här är ju mer annorlunda, och så blir man sugen på att läsa resten” eller ”men det här är ju en sådan bok som man måste läsa till slut, och sedan måste man läsa om den några gånger, för att förstå den från början”. Pojkarna var istället tydligt avvaktande. Olof tyckte exempelvis att handlingen var ”skum och pojken tråkig” och Viggo tyckte ”att den var helt konstig. Fattar knappt vad som händer”.

En grupp flickor hängav sig alltså genast åt lässtrategier typiska för Langers första position, *att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld*, och började fundera och reflektera över vem pojken är och vad som har hänt honom. Några andra flickor började till och med gå in i Langers andra position genom att fundera över relationer och orsakssammanhang. Ett exempel är Filippas fundering:

Det verkar som om han är sansad utåt men att han är upprörd inuti. Jag skulle inte vilja vara ensam på slutet av sommarn, så något måste ha hänt. Det känns som att Per Nilsson har varit med om detta själv. Det skulle kunna handla om honom, men det är bara en gissning förstås. Jag vill läsa vidare!

Hos Filippa och ytterligare några flickor hade texten av allt att döma gett upphov både till frågor och till en önskan om att få mer kunskap om pojkens situation och om vad som har inträffat.

Övriga elever föreföll antingen mest förvirrade av eller likgiltiga

⁵ Begreppet litterär kompetens myntades år 1975 av den amerikanske receptionsforskaren Jonathan Culler och inbegriper de normer som har betydelse för läsprocessen, och som är av vikt för hur läsaren kan tillgodogöra sig texten. Den litterärt kompetente läsaren har kunskap om fiktiva texters komposition och vet att de litterära normerna skiljer sig åt inom olika genrer och beroende på lässituation (Culler 1975 och 1981/2001).

inför handlingen och hade svårt att ta till sig bokens form. Att kompositionen har betydelse för tolkningen visade sig med tiden tydligt. Efter läsningen fick eleverna nämligen skriva om hur deras intryck av boken hade förändrats. Det visade sig då att en del elever som till en början hade upplevt berättelsen som svårbegriplig eller tråkig nu hade ändrat ståndpunkt. I synnerhet påpekade flera att de efter ett tag hade fått ett bättre grepp om textens handling och uppbyggnad, och att de därför tyckte att boken hade blivit bra. Dessa elever behövde uppenbarligen lite mer tid för att komma in i berättelsen och tolka skeendet, men lyckades slutligen övervinna sitt till en början bristande intresse allteftersom texten mer och mer formades till en helhet.

Med denna utveckling i åtanke tydliggörs vikten av att förmå unga läsare att inte ge upp läsningen för tidigt utan att ge texten en chans. Detta har i andra sammanhang visat sig vara en genusberoende fråga, då pojkar har visat en tendens att lättare än flickor ge upp läsningen om de inte fann boken intressant (Bowman 1992:86). Här har vi som lärare en viktig uppgift att fylla, genom att på olika vis ge eleverna en god förståelse innan läsningen tar sin början. Likaväl som att läsprocessen enligt Langer fortgår efter att själva läsakten har avslutats menar jag att läsprocessen kan påbörjas innan eleverna öppnar boken. Till exempel kan det ske genom att skapa en diskussion kring de teman boken tar upp. Eller varför inte introducera boken med en presentation av författaren och hans eller hennes skrivsätt? Kanske kan det passa att läsa bokens inledande avsnitt högt, för att på så sätt skapa en gemenskap kring texten? Vid läsningen av *Hjärtans fröjd* föregicks läsandet av att eleverna fick diskutera omslagsbilden och vilka associationer den väckte. Det visade sig att bilden, som visar några för handlingen centrala föremål, inte skapade särskilt höga förväntningar. Snarare tvärtom.

Bokens slut beredde många av läsarna problem, precis som inledningen hade gjort. Slutet är öppet och lämnar läsaren i ovisshet om vad som egentligen sker. I en av de sista scenerna ringer Ann-Katrin till pojken. Samtalet är mycket efterlängt, men han kan inte förmå sig att svara:

Han svarar inte. Han lyfter inte luren.
RIIIIIING!!
– Du. Vill du veta en sak, viskar han utan att lyfta luren.
RIIIIIING!!
– Jag älskar dej.
Telefonen tystnar.
Telefonen står tyst.
(Nilsson 1992:149)

Vid det efterföljande boksamtalet och i läsloggarna höjdes många kritiska röster mot detta sätt att avsluta en roman. En av dessa tillhörde Maria som skrev att ”[d]et hände ju inte direkt nåt. Han satt mest vid sin telefon och väntade. Så oerhört onödigt när han inte ens svarade när det ringde.” Utifrån detta, och flera andra, exempel kan man dra slutsatsen att Maria inte hade utvecklat sin reception i någon större utsträckning. Hon hade så att säga fastnat i *att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld*, men reflekterade inte djupare över personerna och skeendet.

För många andra var det frustrerande att inte få ett tydligt slut presenterat för sig, och somliga hade även svårt att förstå slutet:

Olof: men alltså, det kändes som ett ganska luddigt slut.
Nils: ja precis. Man förstår inte riktigt vad slutet--.
Viggo: man vill ju veta lite mer.
Nils: sedan slutar den med telefonen står tyst. Det tycker jag är dåligt.
Ylva: kan det inte sluta med att telefonen ringer istället?
Nils: jo, precis. Telefonen ringde och sedan kan han väl svara.

Av dessa och många andra kommentarer framgår det att det öppna slutet inte uppskattades. Endast några få vana läsare såg en poäng i att själva få möjlighet att skapa ett slut och fundera över vad som senare händer pojken.

Överhuvudtaget ställde sig ganska många elever frågande till bokens på flera sätt speciella och utmanande berättarstil. De föredrog en mer rättfram och enkelt uppbyggd skildring utan några större överraskningar, och de hade svårt att analysera och fundera över personerna och skeendet på ett lite djupare plan. Många återvände därmed ofta till Langers första position, där de gång på gång ställde

sig mer grundläggande frågor om texten. Langer har själv betonat att detta är ett vanligt problem bland mindre vana läsare. Hon skriver:

Instead, unexpected events, unfamiliar formats, or new language can cause them to lose their present envisionment, sending them back into the first stance, once again in search of an array of initial information familiar enough to allow them to 'step in' again. (Langer 1992:4).

För åtskilliga elever tycktes tolkningen av bokens uppbyggnad alltså stanna vid att de av olika anledningar fastnade i att försöka förstå de mer allmänt hållna ramarna för berättelsen. Emellertid diskuterades bokens tematik lite mer ingående och föreföll vara lättare att hantera för eleverna. Framförallt återkom en del läsare ofta till pojkens och Ann-Katrins beteende. Det gav upphov till en tämligen polariserad argumentation, och det var uppenbart att många hade starka åsikter. Intressant nog syntes många vara mest kritiska till den huvudperson som hade samma kön som de själva. En stor grupp flickor ställde sig därmed mest negativa till Ann-Katrin, som ansågs både lösaktig och opålitlig. Somliga pojkar menade istället att den manlige protagonisten var alltför feg, oföretagsam och martyrlig. Säkerligen är denna polarisering en följd av att eleverna är mitt uppe i sitt identitetsskapande. De måste därför hitta ett sätt att förhålla sig till rådande genusnormer. Med Beverley Skeggs ord handlar det om att identifiera eller disidentifiera sig med de oskrivna regler som för stunden gäller för hur en ung kvinna respektive man ska bete sig (Skeggs 1997). De flickor som identifierar sig med rådande normer för hur kvinnor ska vara kan därför antas vara kritiska till den själv-säkra och erfarna Ann-Katrin, medan flickor som ansluter sig till någon form av motkultur måhända ser mer positivt på Ann-Katrins uppförande. Motsvarande gäller för pojkarna och hur de ställer sig till den manlige huvudpersonen.

Ett annat sätt att uttrycka det hela är med Lars-Göran Malmgrens begrepp *läsning som skydd*, det vill säga en form av selektivt läsande där läsaren väljer bort svårbegripliga eller alltför personliga ämnen för att därigenom känna att han eller hon har kontroll över

texten (Malmgren 1986:99 ff). För eleverna ifråga rörde det sig främst om att de genom att snabbt och kategoriskt ta ställning mot personen av det egna könet slapp fundera mer över huvudpersonens identitet och hur den skulle kunna jämföras med dem själva. Precis som att somliga elevers bristande lästeknik bidrog till att deras rörelse mellan skilda föreställningsvärldar hämmades vill jag hävda att tendensen till att läsa med skygglappar för ögonen medverkade till att analysen av texten främst försiggick på ytan av handlingen och av protagonisternas personligheter.

Didaktiska slutsatser

Jag har redan nämnt att det i klassen fanns ovanligt många vana och intresserade läsare. Dessa hade självklart redan från början ett försprång gentemot sina mindre läsvana kamrater, eftersom de inte behövde lägga lika mycket energi på att förstå textens uppbyggnad. I någon mån avspeglas detta i elevernas slutliga bedömning av boken, där särskilt några av de mest ovana läsarna gav negativa omdömen. Exempelvis betonade Carl och Hanna, som sällan läste böcker, att de förlorade lusten att läsa när de var tvungna till det. Detta resulterade i att de nätt och jämnt rörde sig i Langers första position, och att de definitivt inte breddade sin tolkning mer än så. En del av de övriga eleverna var däremot intresserade av bokens tematik, vilket bidrog till att de diskuterade och resonerade kring sina tankar. Även om det endast i några få fall utmynnade i tolkningar som innefattade alla Langers fyra positioner, är det tydligt att många av eleverna hade utbyte av att läsa *Hjärtans fröjd*, framförallt genom att boken gav dem chans att diskutera kärlek och relationer.

Men vilka didaktiska slutsatser kan man dra av elevernas reception? Till att börja med var de flesta tämligen statiska i sina tolkningar. Deras rörelser fram och tillbaka mellan Langers positioner var i många fall tröga. Den tredje fasen, där läsaren för en stund ställer sig utanför texten och reflekterar över dess betydelse, var mycket sporadiskt förekommande. Likaså var det endast några få elever som rörde sig mot den fjärde, och mest litterärt inriktade, positionen. Till viss del har detta att göra med läsarnas tidigare läser-

farenheter, men även deras ålder spelar med all säkerhet in. Många hade ännu inte den mognad som krävs för att kunna analysera en text ur alla dess aspekter, och de hade därmed inte möjlighet att se och förstå dess olika nivåer. Särskilt avspeglas detta i deras bitvis problemfyllda förhållande till berättartekniken, medan bokens tematik låg nära elevernas verklighet och därför var lättare att sätta sig in i. Trots att Langer betonar att hennes teori ska fungera för alla läsare, menar jag alltså att de två sista positionerna förutsätter dels en psykologisk mognad, dels en litterär och analytisk förmåga som eleverna ännu inte hade tillskansat sig. På grund av detta fick receptionen slagsida mot ett alltför erfarenhetsbaserat och personligt sätt att läsa, på bekostnad av en mer allsidigt inriktad tolkning.

Ett exempel utgörs av Ylvas lässtrategier. Hon var mycket förjust i *Hjärtans fröjd* och fick stort utbyte av läsningen rent emotionellt. Men hennes reception var mycket subjektiv. Följden blev att hon hade svårt att ställa sig utanför texten och diskutera den på ett objektivt plan, utan att dra in egna erfarenheter. I hennes reception saknades också en medvetenhet om textens litterära aspekter. På grund av sin distanslösa hållning till texten gick Ylva miste om en möjlighet att utveckla sin läsarroll, något som skolans läsning bör ge tillfälle till. Hon kom inte heller närmare att bli en sådan *literate thinker* som tidigare nämnts och som Langer menar behövs för att forma vårt framtida samhälle.

Läsningen av *Hjärtans fröjd* understryker också vikten av att eleverna är intresserade av den text som ska läsas. Redan på 1930-talet framhöll den amerikanska receptionsforskaren Louise M. Rosenblatt betydelsen av att texten måste matcha den unga läsarens intressen och läspreferenser, och det visade sig viktigt även i denna klass (Rosenblatt 1938/1995). De elever som inte uppskattade skildringen var nämligen samstämmiga i sin kritik av att boken inte var spännande. Med begreppet spänning menas här att texten ska engagera och få läsaren att spánt invänta fortsättningen. Det rör sig alltså inte om att handlingen ska vara rafflande och actionfylld, som man annars kan tro (Bennich-Björkman 1977, Svedjedal 1995, Söderlund 2004). I vissa fall kan läsarna vara intresse-

rade redan från start, kanske för att det rör sig om ett ämne eller en genre de tycker om. För många andra krävs istället lite hjälp på traven, vilket jag redan har betonat. Annars döms boken lätt ut som blott och bart tråkig, något som givetvis inverkar på receptionen. Måhända påbörjar läsaren då inte sitt skapande av föreställningsvärldar, eller så avbryter han eller hon sin läsning helt och hållet.

Vid tolkningen av *Hjärtans fröjd* användes på det hela taget motsatspar som spännande och tråkig alltför frekvent och lättvindigt i såväl boksamtal som läsloggar. Klassens lärare bemödade sig om att motverka detta genom att i diskussionerna gång på gång försöka få eleverna att utveckla sina ståndpunkter, men ofta med magert resultat. Detta aktualiserar en av litteraturundervisningens viktigaste uppgifter, nämligen att lära eleverna att värdera och reflektera över texter (*Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier* 2000). De måste återkommande ges möjlighet att utveckla verktyg för att kunna förstå och diskutera de texter som läses.

I klassen fortgick som sagt ett arbete med fokus på att bredda elevernas lässtrategier, även om många elever fortfarande hade svårt att börja tänka i nya banor kring texterna. Den kanske viktigaste aspekten av litteraturundervisningen var att alla i klassen oftast läste samma bok. Därför fick eleverna gemensamma läsupplevelser, men framförallt också möjlighet att diskutera sin läsning. På så sätt kunde de hjälpa varandra i sitt skapande av föreställningsvärldar. Läsningen av *Hjärtans fröjd* blev också till en läsupplevelse med positiva inslag för ganska många elever, varav åtskilliga blev intresserade av såväl personer som tematik. Med än mer vana vid att läsa och analysera texter hade deras möten med denna bok emellertid säkert också lett till mer allsidiga tolkningar, och kanske också gjort fler elever till mer självständiga läsare.

Referenser

- Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge UP.
- Bennich-Björkman, B. (1977). *Forskning om detektivromanen 1907–1977*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bowman, C.A. (1992). "Gender Differences in Response to Literature", *Gender Issues in the Teaching of English*, red. B. C. Appleby & N. Mellin McCracken. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Carlsson, U., U. Facht & K. Hellingwerf (2004). "Bokläsning i den digitala tidsåldern. Resultat från Mediebarometern 1979–2003". *Bokläsning i den digitala tidsåldern. Aktuella undersökningar från Nordicom och SOM-institutet*, red. U. Carlsson. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Culler, J. (1981/2001). *The Pursuit of Signs*. London & New York: Routledge.
- Einarsson J. & T. Hultman (1984). *God morgon pojkar och flickor*. Malmö: Gleerups.
- Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier* (2000). "Svenska. Kursplan". Stockholm: Skolverket och Fritzes, s. 96–101.
- Kulturbarometern 2002* (2003). "Kulturen i siffror 2003:1. Stockholm: Statens kulturråd.
- Langer, J. A. (1992). "Rethinking Literature Instruction", *Literature Instruction. A Focus on Student Response*, red. J.A. Langer. Urbana: National Council of Teachers of English, s. 35–53.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press och Newark: International Reading Association.
- Malmgren, L-G. (1986). *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning. Årskurs 7–9*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2002). *Läraren–Litteraturen–Eleven. En studie om skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.

- Nilsson, N-E. (2000). "Att skapa textvärldar", *Läsares läsning. Ämnesdidaktiska perspektiv på meningsskapande*, red. N-E. Nilsson & S-O. Ullström. Karlstad: Karlstad universitet, Ämnesdidaktiska gruppen, s. 41–57.
- Nilsson, P. (1992/1997). *Hjärtans fröjd*. Stockholm: En bok för alla.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Probst, R.E. (1988). *Response and Analysis. Teaching Literature in Junior and Senior High School*. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Reisby, K. (1998). "Könssensitiv pädagogik", *Likt og ulikt*, red. A-L. Arnesen et al. Oslo: Høgskolen i Oslo, s. 13–38.
- Rosenblatt, L.M. (1938/1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America.
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. Stockholm: Makadam.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class and Gender. Becoming Respectable*. London: Thousand Oaks.
- Svedjedal, J. (1995). "Spänning och nyfikenhet som effekter av prosafiktions temporalstruktur. En begreppsdiskussion". *Brott, kärlek, äventyr*, red. Dag Hedman. Lund: Studentlitteratur, s. 61–72.
- Söderlund, P. (2004). *Läsarnas nätverk. Om bokläsare och Internet*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Thorson, S. (2005). *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Helen Schmidl

disputerade i föl vid Uppsala universitet på en litteraturvetenskaplig avhandling om skolelevers litterära reception. Hon är gymnasielärare i svenska och engelska, bosatt i Östersund och arbetar under hösten 2009 med ett läsförmedlande projekt knutet till Länsbiblioteket i Jämtlands län. Projektets syfte är att fortbilda barn- och skolbibliotekarier samt svensklärare i barns och ungdomars läsning och i litteraturdidaktik.

Sartres ”Flugorna”

Ett minne

Jag har ännu kvar programmet från Göteborgs stadsteaters föreställning av Jean-Paul Sartres pjäs ”Flugorna”, som spelades hösten 1945. Den kom att betyda något speciellt för mig.

På den tiden hette skolans svenskämne modersmålet. Jag var sexton år och gick i andra ringen på Vasa högre allmänna läroverk, där vi hade uppsatsskrivning en gång i månaden. Pjäsen hade gjort ett djupt intryck, och jag valde att skriva om den.

Vad det handlar om är det antika Orestesmotivet. Den unge Orestes hamnar i konflikten mellan plikten att hämnas fadern Agamemnonns död och plikten att vörda modern Klytimestra, vars älskare Aigisthos är den som har mördat fadern. Orestes dödar Aigisthos och blir förföljd av hämndens gudinnor erinnyerna, envisa som flugor.

Pjäsen hade spelats med stor framgång i Paris under tyskarnas ockupation. Det var lätt för åskådarna att se paralleller med samtiden. Detta var viktigt för existentialisten Sartre, som betonade diktarens ansvar för sin tid och varje människas ansvar för sitt liv.

I fortsättningen skrev jag nästan alltid litterära ämnen, när det var dags för uppsatsskrivning. Och jag valde språket som yrke.

Sture Allén

Kulla Gulla i slukaråldern

Ett av mina starkaste läsminnen är de många böckerna om Kulla Gulla. Jag kan inte skilja dem från varandra, men minns att jag slukade dem glupskt. Jag älskade överhuvudtaget romantiska böcker och det som var romantiskt med Kulla Gulla var att hon var levde förr i världen och var så fattig, men samtidigt så tapper och stark. Hon var föräldralös och blev tjänstehjon hos en rik familj, men så småningom visade det sig förstås att hon inte var vilken fattig som helst ... Hennes utseende var förstås viktigt och jag kunde inte läsa nog så många gånger om hur hennes hår krullade sig i pannan. Men mest var böckerna dramatiska och spännande och man hade hela tiden på känn att en dag skulle livet bli annorlunda för Kulla Gulla, denna fantastiska människa, som man aldrig träffat på någon som liknande i verkliga livet.

Sara Kadefors

Det vidgade textbegreppet kräver mediekompetens!

Karin Fogelberg

Alla behöver idag vara *media literate*, dvs. mediekompetenta. Men mediekompetens är inte medfödd egenskap – den behöver läras in. Ett aktivt medborgarskap förutsätter att vi kan förstå och hantera det enorma medieutbud som omger oss. Att vara mediekompetent inkluderar kunskaper och förmågor av flera olika slag. En mediekompetent person ska kunna använda och utnyttja alla de möjligheter som medieutbudet erbjuder. En mediekompetent person ska också kunna förstå och kritiskt förhålla sig till de medier som omger oss. En mediekompetent person behöver ha förmågan att uttrycka sig via olika slags kanaler och kunna göra sin röst hörd med hjälp av de uttrycksmöjligheter som finns idag. För att uppnå detta behöver den svenska skolan undervisa betydligt mer om medier och med en högre kvalitet än vad som görs idag. Skolan behöver bedriva ett genomtänkt arbete för att utbilda barn och ungdomar till att kunna bli aktiva, kritiska konsumenter och producenter av medieinnehåll.

Mycket medier på fritiden, men lite undervisning om medier i skolan

Medierna är helt integrerade i våra vardagsliv. Medievärlden idag består av det vi traditionellt vant oss att betrakta som hyfsat stabila mediaslag såsom press, radio och TV som idag finns tillgängliga både i sina traditionella former likväl som via digitala kanaler tillsammans med ett stort och växande utbud av nya genrer och mediaslag som t.ex. spel, forum och olika distributionskanaler för musik. I den digitala medievärlden löses gränserna upp mellan medieproducent och mediekonsument, mellan envägskommunikation och sociala medier. Gränser mellan fakta och fiktion är inte alls självklara.

Svensken ägnar i genomsnitt sex timmar om dagen åt medier av olika slag. Barn i åldrarna 9–14 år ägnade under 2008 fyra timmar om dagen till olika medier. Tv upptar största delen av medietiden för denna åldersgrupp, medan Internet kommer på andra plats med knappt en timma per dygn för nio- till fjortonåringarna. För åldrarna 15–24 år är den sammanlagda tiden medieanvändning betydligt högre. Denna åldersgrupp ägnade under 2008 i genomsnitt cirka 7 timmar per dygn åt olika medier, varav cirka två timmar per dygn ägnades åt Internet (Carlsson 2009, s. 23f). Mediestatistik av detta slag ger en entydig bild av hur stor plats medierna tar i våra liv. Det finns studier av hur denna medieanvändning ser ut bland unga (t.ex. Dunkels 2009), och vad medierna innebär i ungas vardagsliv (t.ex. Ekström och Tuftte 2007). Sammantaget visar både svenska och internationella studier den stora betydelse som medierna har i människors vardagsliv idag.

Tyvärr har inte barnens och ungdomarnas medievardag haft särskilt stort genomslag i den undervisning som genomförs i skolan. Kritiken utvecklas bland annat av den brittiske pedagogikprofessorn David Buckingham, som pekar på riskerna med vad han uppfattar vara den nya digitala klyftan. Den ”gamla” digitala klyfta som åsyftas är klyftan mellan de som har respektive de som inte har tillgång till digitala medier. Den nya klyftan består i den växande klyftan mellan barns och ungdomars erfarenheter av digital medieteknologi utanför skolan och deras erfarenheter i skolan (Buckingham 2007, s. 112). Buckingham hävdar att skolvärlden generellt sett är dålig på att undervisa om medier, och skolundervisningen bygger sällan på eller relaterar till barns och ungdomars omfattande erfarenheter av medier utanför skolan. Barns och ungdomars liv med medier på fritiden respektive i skolan blir helt skilda världar. Buckingham och flera andra forskare med honom kritiserar bilden av ungdomar när ungdomar hyllas för att vara digital natives eller cyberkids. Barn och ungdomar kan ofta använda medier på sätt som t.ex. lärare och föräldrar inte behärskar, men det betyder inte att de redan kan allt de behöver veta om medier. Mediekompetens innebär kunskaper och färdigheter som skolan måste undervisa om (Buckingham 2007, s. 113). Skolan och vuxenvärlden får inte

kapitulera och tro att man inte har något att lära den datorvana generationen.

Att förstå hur mediasystemen fungerar och att kunna utveckla kritiska och analytiska perspektiv på medier, är sådant som skolan behöver arbeta aktivt med för att eleverna ska kunna utveckla sin mediekompetens i en vidare mening. UNESCO-organet Alliance of Civilizations beskriver problemet på följande sätt:

... this generation of young people spends half as much time as the previous generation participating in "family" conversations. These developments raise several questions: Who is educating our youth? Who is imparting to them ethical and social values? Who is supplying them with role models to emulate?

Most school curricula do not take into consideration this new paradigm. Indeed, to the extent that they address new technologies, schools primarily teach *technical skills* (i.e. how to use computers) but seldom *critical thinking skills* relevant to digital learning. As important as expanding internet access is, so too is the development of educational initiatives that teach media consumers how to critically interpret the information they receive. (Alliances of Civilizations Media Literacy Education Clearinghouse)

Lyckligtvis finns lösningar på dessa problem. UNESCO har slagit fast att mediekompetens är ett viktigt område för skolor, och att detta behövs globalt. Med hänvisning till FN:s barnkonvention lyfts bland annat artiklarna om informationsfrihet och yttrandefrihet fram som argument för *media literacy*. Det finns omfattande forskningsbaserade kunskaper om medier och mediernas roller både historiskt sett och i dagens samhälle. Det finns också en rad internationellt verksamma organisationer som verkar för att stödja undervisning om medier runt om i världen. UNESCO-organet, Alliance of Civilisations, har utvecklat ett resurs- och informationscentrum kring medieundervisning, Media Literacy Education Clearinghouse (Alliance of civilizations). På EU-nivå pågår arbete för att förbättra undervisning om medier i skolan. EU:s medlemsstater ska aktivt arbeta för att utveckla undervisning om medier i skolan (European Commission). I Sverige finns ett resurscentrum som på UNESCO-

initativ arbetar med frågor om barn, unga och medier (Nordicom International Clearinghouse on Children, Youth and Media). Dessa organisationer kallas ofta för *clearinghouse* vars syfte är att samla aktörer och resurser för att möjliggöra nätverk och kunskapsspridning. Via dessa clearinghus finns bland annat material och uppslag som gratis kan laddas ner och användas som grund för undervisning om medier (se t.ex. den UNESCO-utgivna handboken *Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*, Frau-Meigs 2006). Detta utgör resurser som skulle kunna mobiliseras för att reformera den svenska medieundervisningen.

Vad ett medievetenskapligt perspektiv kan tillföra

I internationell litteratur som handlar om barn, unga och medier används begreppet *media literacy*, vilket ungefär motsvaras av det svenska begreppet mediekompetens. Media literacy beskrivs som en nyckelkompetens som utbildningssystemet måste ta ansvar för att utveckla. Barn och ungdomar behöver utveckla kompetenser och förmågor inom följande tre områden (se t.ex. beskrivning av media literacy på Nordicom International Clearinghouse on Children Youth and Media):

- *Använda*
Att kunna använda medier. Man behöver ha tillgång till medier och ha förmåga att använda sig av mediernas möjligheter likväl som att ha kunskaper om lagar och regler, t.ex. om yttrandefrihet och om skydd från medieinnehåll som är skadligt.
- *Förstå*
Att ha förmågan att tolka, förstå och kunna ha ett kritiskt förhållningssätt till mediernas innehåll.
- *Skapa*
Att kunna skapa medieinnehåll, att kunna uttrycka sig via olika slags medier och att kunna interagera via medier.
Mediekompetens förutsätter att man undervisar och bygger upp elevernas kunskaper om medier utifrån ett antal centrala nyckelteman. För att vara mediekompetent behöver man ha kunskaper om mediernas ”språk”, mediernas repre-

sensationer, mediernas publik, samt medieproduktion (se t.ex. Manalilli, Rhenberg 2008). En närmare beskrivning av vad detta innebär är:

- *Mediernas språk*
Skolan behöver ge eleverna verktyg att förstå hur mediernas budskap utformas. Det kan handla om kunskaper om olika genrens konventioner där till exempel reklam, fiktions- och realitygenrerna alla har sina olika konventioner för hur budskap byggs upp.
- *Mediernas representationer*
Medierna ger oss dagligen en mängd olika bilder av verkligheten. Eleverna behöver verktyg för att kunna förstå hur olika medieinnehåll bygger upp representationer av verkligheten. Några basala frågor kring medierepresentation är: av vem, för vem, i vilket syfte och med vilken effekt? Detta skapar en medvetenhet om att skildringar av verkligheten påverkas av från vilket perspektiv skildringen görs. Det finns inga neutrala sätt att skildra något på – alla skildringar bär på t.ex. ideologiska dimensioner och reproducerar mer eller mindre stereotypa bilder av grupper eller företeelser.
- *Mediernas publik*
Medieproducenter söker alltid nå en publik. Eleverna behöver kunskaper om hur budskap designas för olika målgrupper. Producenterna har kunskaper om olika målgruppers preferenser och intressen och anpassar sina medieprodukter för att tilla en tänkt publik. Eleverna behöver också kunskaper om hur människor tar del av medieutbud, i olika historiska och kulturella kontexter.
- *Medieproduktionen*
Eleverna behöver ges kunskaper om den medieindustri och de ekonomiska system som finns bakom medieproduktion. För att förstå hur medierna fungerar behöver man kunskaper om de politiska och ekonomiska krafterna bakom medierna. Hur medierna ägs, drivs och regleras är viktig kunskap för att kunna förstå mediernas och mediasystemets roll i samhället.

Att undervisa *om* medier får inte förväxlas med att undervisa *med* medier. Att använda medier som läromedel behöver inte per automatik innebära att man lär sig något om medier. Att enbart arbeta med att producera medieinnehåll behöver inte heller innebära att man utvecklar en kritisk mediekompetens. En bra medieundervisning förutsätter att man har fokus på medier som kunskapsobjekt. Studier av medieundervisning har visat att undervisning fungerar bäst där man arbetar både teoretiskt och praktiskt, dvs. en undervisning där man integrerar teoretiska och analytiska perspektiv med att eleverna själva producerar medieinnehåll (von Felitzen, Carlsson 2003).

Svensk medieundervisning i internationell belysning

Det saknas genomarbetade medieperspektiv i svenska skolans läroplaner och kursplaner, men det går att hitta enskilda skrivningar som kan kopplas till medieperspektiv. I läroplanen för grundskolan står det bland de sexton angivna mål som grundskolan ska uppnå två mål som ligger helt i linje med media literacy, att varje elev efter genomgången grundskola ska: ”ha kunskaper om medier och deras roll” samt ”kunna använda informationsteknik som ett verktyg för kunskapsökande och lärande” (Lpo 94, s. 10).

I läroplanen för gymnasieskolan finns följande kunskapsorienterade mål att uppnå: ”har förutsättningar att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv” även målet: ”har förmågan att kritiskt granska och bedöma det eleven ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” (Lpf 94, s. 10).

Om man sedan går till kursplaner i enskilda ämnen på grundskolenivå och på gymnasienivå finns en hel del skrivningar som kan knytas till ett media literacyperspektiv i ämnen som svenska, samhällsorienterande ämnen, bild, hem- och konsumentkunskap och musik (Se t.ex. Fogelberg 2005, Wall 2005, Jonsson 2005, Manalilli och Rhenberg 2008).

Ser vi till dagens gymnasieskola är mediefrågor framförallt samlade i ett särskilt program, medieprogrammet, där mediekunskaper förmedlas via ett antal kurser. Medieprogrammet beskrivs som ett

yrkesförberedande program där praktiska kurser i medieproduktion dominerar framför mer ämnesteoretiska kurser. I den aktuella gymnasieutredningen föreslås en förändring av detta förhållande (se SOU 2008: 27, s. 482). I den kommande gymnasiereformen kommer medieprogrammet sannolikt att tas bort, och medierelaterade kurser kommer istället att ingå i ett nyinrättat nationellt högskoleförberedande program, Programmet för Samhällskunskap och Media. Om utredningens förslag genomförs innebär det sannolikt att medieämnet kommer att bli ett ämne som kommer att läsas av fler elever än tidigare. Det skulle också innebära en större tyngd vid ämnesteoretiskt innehåll inom medieområdet.

Internationella studier av medieundervisning har visat att idealen kring undervisningens inriktning har växlat från att ha syftat till att vaccinera eleverna mot mediernas förmodade skadliga effekter till att senare i allt högre grad ha syftat till att fostra eleverna till kompetenta mediekonsumenter och medieproducenter. Denna tyngdpunktsförskjutning har beskrivits med begreppen *protect* respektive *promote* (t.ex. von Felitzen och Carlsson, 2003). Det är den stödjande inriktningen på medieundervisning (promote) som både UNESCO och EU förespråkar idag. Det är därför lite sorgligt och förvånande när den aktuella lärarutbildningsutredningen "En hållbar lärarutbildning" till stor del förespråkar ett förlegat *protect*-perspektiv. Dessutom reduceras medieundervisning och hela problemkomplexet kring mediefrågor till en fråga om "IT".

Eftersom lärarutbildning ger grunderna för vad de blivande lärarna har kompetenser att undervisa om, finns det skäl att närmare granska vad lärarutbildningsutredningen skriver om medierelaterade frågor.

I lärarutbildningsutredningen skrivs IT fram som ett centralt kunskapsområde för blivande lärare. Ur ett medievetenskapligt perspektiv är det förstås välkommet att utredningen lyfter fram IT så starkt, eftersom en stor del av medieutbudet idag är tillgängligt via digitala kanaler såsom Internet. IT beskrivs i utredningen som ett redskap som det är viktigt att skolan använder sig av, men *protect*-traditionen tycks starkt:

Generellt kommer läraren att spela en ny och viktig roll i det framtida informations- och kommunikationssamhället. IT i olika former kommer mer att genomsyra den vardagliga tillvaron för framtidens medborgare. Det behövs emellertid en vägledare som med kompetens och auktoritet kan stödja barn och ungdomar på väg ut i samhället. Läraren kan genom sin utbildning och erfarenhet varna för faror på Internet, hjälpa till med såväl sökningsmetoder som strukturering av funnet material och stimulera till innovativt tänkande. Läraren kan också vägleda i etikfrågor på nätet, ta upp frågor om mediehantering, ge sakkunniga råd om ord- och bildbehandling samt skapa förståelse för matematiska samband genom animerade förklaringar (SOU 2008:109, s. 196–197).

Detta är skrivningar vilka inte känns speciellt framsynta och knappast i takt med aktuell forskning inom området. IT-området beskrivs i lärarutbildningsutredningen kortfattat och i starkt reducerande termer. I utredningen beskrivs IT-området utifrån perspektiven: Internets faror, informationssökning, informationsbearbetning, frågor om etik, ord- och bildbehandling och animering. Det handlar om skrivningar som sammantaget ger en tämligen torftig bild av IT-området. Även det faktum att texten är skriven i futurum är talande. IT genomsyrar faktiskt den vardagliga tillvaron redan idag. Det finns goda skäl att hävda att vi redan idag lever i ett informations- och kommunikationssamhälle. Men vi kan förstås som utredningen också skriva räkna med att digitala medier kommer att ha än större betydelse i framtiden.

Låt oss titta lite närmare på resonemanget i utredningen. I den argumenteras för tre dimensioner på IT som bör beaktas. De två första dimensionerna är nödvändiga men långt ifrån tillräckliga. Dessa handlar om "IT-som-verktyg". Den tredje dimensionen väcker vissa förhoppningar om en diskussion om en medieundervisning i den svenska skolan i framtiden. De tre dimensionerna beskrivs av utredaren enligt följande (SOU 2008:109, s. 370–372):

- *IT som verktyg och informationskälla.* Detta handlar om kunskaper om IT-användning, dvs. de praktiska kunskaper en lärare behöver för att kunna använda sig av aktuell teknik som hjälpmedel i undervisningen.
- *IT:s möjligheter till förnyelse och fördjupning.* Detta handlar

om att kunna använda teknik för att t.ex. arbeta med simuleringar, studera skeenden i naturen eller andra innovativa sätt att förnya undervisningen.

- *Den sociala dimensionen av IT.* Denna tredje och sista dimension är den mest intressanta för det som tas upp i denna artikel. Den handlar enligt utredningen om: ”frågor om IT som allmän samhällsföreteelse, men också medias roll och olika förhållningssätt gentemot media. Frågor om säkerhet, integritet och etik måste tas upp. Inte minst är det på sin plats att behandla IT:s påverkan på samspelet mellan människor, där ämnen som mobbning och social isolering står som givna.” (SOU 2008:109, s. 371)

Det som beskrivs som ”den sociala dimensionen av IT” är sådant som pekar mot möjligheter att betrakta IT som en del i den medievärld vi lever i och att detta bör vara ett kunskapsområde som skolan behöver fokusera. ”IT som allmän samhällsföreteelse” är en komplex, viktig och intressant fråga som man med stöd i forskningen kan se många möjligheter till relevanta och kreativa sätt att hantera i skolans värld. Skrivningen ”IT:s påverkan på samspelet mellan människor” har tyvärr drag av teknikdeterminism, vilket är vanligt då förhållandet samhälle och IT avhandlas. Teknikdeterminism innebär att man har en syn på att teknik utvecklas oberoende av samhället, att tekniken utgör en primär samhällsomvandlande kraft och att samhället påverkas av tekniken och inte tvärtom (se Sundqvist 2001, s. 5). Omnämmandet av mobbning och social isolering pekar återigen på att utredningens ser faror och skydd mot faror vara centrala aspekter att ta upp kring mediefrågor, dvs. att farorna med nya medier är något som unga behöver skyddas emot. Detta är förstås viktigt, men det finns betydligt fler aspekter som måste inkluderas.

Det torde vara tydligt att denna artikel är kritisk till ambitionerna för den svenska skolans medieundervisning. Jag önskar att skolans undervisning om medier ska bli betydligt mer utvecklad än den är idag. Om den svenska skolans ska kunna leva upp till UNESCO:s och EU:s rekommendationer så behöver ett genomarbetat media

literacyperspektiv prägla skolans läro- och kursplaner i högre grad än de gör idag. Om lärare ska kunna undervisa om medier behövs fortbildning av yrkesverksamma lärare, och en lärarutbildning som förser alla blivande lärare med adekvata forskningsbaserade kunskaper om medier och mediernas roll i dagens samhälle.

Referenser

- Alliance of Civilizations, *Media Literacy Clearinghouse*, www.aocmedialiteracy.org.
- Buckingham, D. (2007). *Media education goes digital: an introduction*, i Learning, Media and Technology, Vol 32, nr 2, Routledge.
- Carlsson, U. (ed) (2009). *Nordicom Sveriges Mediebarometer 2008*. Nordicom. Göteborgs universitet.
- Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, Geneviève, Tornero, José Manuel Pérez (eds) (2008). *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*, Nordicom. Göteborgs universitet.
- Dunkels, E. (2009). *Vad gör unga på nätet?* Malmö: Gleerups.
- Ekström, K., Tufté, B. (eds) (2007). *Children, Media and Consumption. On the Front Edge*. Nordicom. Göteborgs universitet.
- European Comission, information om media literacy, http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm
- Feilitzen von, C., Carlsson, U. (eds) (2003). *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Education*. Nordicom. Göteborgs universitet.
- Fogelberg, K. (2005). *Media Literacy – en diskussion om medieundervisning*, arbetsrapport nr 25, Institutionen för journalistik och masskommunikation. Göteborgs universitet.
- Rapporten kan laddas ner via: http://arbetsrapporter.jmg.gu.se/pdf/Nr_25_media_literacy_hela_rapporten.pdf
- Frau-Meigs, D. (ed) (2006). *Media education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*, UNESCO. Paris.
- Jonsson, E. (2005). *Medieundervisning i grundskolans senare år. En kvalitativ studie av hur lärare i årskurs sju till nio förhåller sig till och arbetar med medieundervisning i relation till nationella och lokala styrdokument*, Examensarbete inom lärarutbildningen, rapport nr: 2432-001, Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Lpf 94, *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Skolverket.

Manalili, R., Rhenberg, J. (2008). *Media Education in Swedish Compulsory School – a comparison of Swedish curriculum documents with the leading countries*, Examensarbete i medie- och kommunikationsvetenskap ht 2008, Institutionen för journalistik och masskommunikation. Göteborgs universitet.

Nordicom International Clearinghouse on Children, Youth and Media <http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php>.

SOU 2008:109, *En hållbar lärarutbildning*, Utbildningsdepartementet.

SOU 2008:27, *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Utbildningsdepartementet.

Sundqvist, G. (2001). *Bredbandspolitik. En tekniksociologisk analys av kommunala bredband*. STS Research report 2, Avdelningen för teknik och vetenskapsstudier. Göteborgs universitet.

Wall, F. (2005). *Medieundervisning och dess förutsättningar på den svenska gymnasieskolan En kvalitativ studie av styrdokument samt gymnasielärare och deras attityder till medieundervisning*. C-uppsats. Göteborgs Universitet.

Karin Fogelberg

är lektor i Journalistik och masskommunikation och verksam vid Göteborgs universitet. Karin är lärare i Medieinriktningen i lärarutbildningen och arbetar med organisation och kvalitetsuppföljning av de samhällsorienterande inriktningarna inom lärarutbildningen. Hon är utbildningsledare för forskarskolan Centrum för Utbildningsvetenskap och Lärarforskning (CUL) och verksam inom enheten för högskolepedagogik och interaktiv lärande. Karin arbetar med ett forskningsprojekt om sjukhusrealityserier i TV.

Kolonisation och invasion

Mina tidiga läsminnen är också mina starkaste. Det jag läste i tretton – fjortonårsåldern, i övergången mellan Wahlströms oskuldsfulla pojkböcker och den s.k. vuxenlitteraturen (nej, spännande ungdomsböcker var det ont om) skakade om min läsvärld i grunden. Det var samma revolutionerande upplevelse, samma känsla av wow! som när Clash, Sex Pistols, The Jam, Ebba Grön och de andra punkbanden intog musikscenen 1977–78.

Låt mig nämna den djävulska spänningen och minst sagt överraskande upplösningen i Agatha Christies *Tio små negerpojkar*, de realistiska stridsskildringarna i Sven Hassels självbiografiska böcker om Porta, Lillebror och de andra "frontsvinen" i Hitlers armé, James Herberts *Råttorna* (ur Kalla Kårars pocketserie) där muterade gnagare sprider dödlig smitta i London, Sjöwall/Wahlöös *Den vedervärdige mannen från Säffle*, där ondskefull polis får halsen avskuren med bajonett på Sabbatsbergs sjukhus i första kapitlet – och sen blir det bara värre, Ray Bradburys anti-SF-novellsamling *Invasion på Mars*, om hur kaxiga jordbor (amerikaner, förstås) koloniserar Mars, men vilka är det som egentligen koloniserar vilka?

Magnus Nordin

En kritisk granskning av kritisk läsning

Anita Norlund

Många elever skulle nog hålla med om att de i sin skolvardag möts av uppmaningen att ”förhålla sig kritiskt” till olika källor eller att ”läsa med ett kritiskt öga” och många lärare skulle nog på samma sätt hålla med om att detta är uppmaningar de gärna ger sina elever. Kritisk läsning är helt enkelt en aktivitet som vi allmänt inom utbildning ser på som central. Frågan är dock hur man som elev får kunskap om vad det innebär att läsa kritiskt, och hur man som lärare kan tydliggöra just vad det innebär. Studier visar att kritiska färdigheter är något som exempelvis höskollärare (Blåsjö 2004) tycker det är svårt att sätta ord på inför sina studenter. Det finns anledning att tro att det inte heller för elever på gymnasiet eller i ännu lägre åldrar är klart uttalat vad som egentligen efterfrågas. Det ligger naturligtvis delvis i läsningens natur; att läsa är en osynlig och svår-fångad aktivitet. Icke desto mindre är det viktigt att området uppmärksammas, menar jag, för att eventuellt otydliga förväntningar inte ska utöva press varken på elever eller på lärare.

Med detta som bakgrund har jag i min avhandling (Norlund 2009) försökt fånga hur kritisk läsning konkretiseras i svenskämnet. Jag har gjort läroboksstudier, lärarintervjuer och en kategoriseringsstudie av det nationella provet i svenska. Jag utgick från gymnasiet svenskämne, men även andra ämnen kom att beröras. Jag utgick enbart från sakprosaläsning, något som inte oväntat visade sig ha ganska litet utrymme i svenskämnet. Därför handlar de beskrivna exemplen som jag snart kommer att presentera inte enbart om skri-ven sakprosa. Det var just så i mina studier att mycket av materialet också visade sig handla om talad eller bildbaserad sakprosa.

Jag kommer i min framställning först att redogöra för delar av resultatet från mina studier, dvs. synliggöra några exempel på hur

kritisk läsning konkretiseras i svenskämnets undervisning, beröra några försvårande omständigheter för den kritiska läsningen, och slutligen också föreslå vad som kan vara viktiga diskussionsfrågor för svenskämnet i framtiden.

Det finns en mängd tidigare gjorda definitioner och typologier av vad kritisk läsning är. Jag har dock valt att sammanställa en egen typologi, som visar på fyra olika aspekter av den kritiska läsningen. Min förhoppning är att indelningen tydliggör den variation som kritisk läsning kan kännetecknas av. De fyra aspekterna är *kritisk-analytisk*, *kritisk-integrerande*, *kritisk-evaluerande* och *kritisk-ideologisk* läsning. Jag behandlar dem en i taget under var sin rubrik och ger exempel på olika aktiviteter utifrån mitt empiriska material.

Kritisk-analytisk läsning

Kritisk-analytisk är ett vedertaget begrepp som bland annat tidigare har förekommit i kursplanen för Svenska B i Lpf 94, då ihop med skrivande snarare än med läsande. Jag definierar 'kritisk-analytisk läsning' som när läsaren sovrar, jämför, ser paralleller, identifierar orsak och verkan eller ser kronologiska skeenden i en tidsaxel. Sådan läsning visade sig i några av de undersökta svenskläroredlen till exempel konkretiseras i att elever uppmanades att jämföra några olika källor. "Jämför tre olika mediers sätt att rapportera om samma nyhet. Var fanns den bästa informationen?", föreslår ett av läroredlen¹. Ett annat exempel på hur kritisk-analytisk läsning realiseras i klassrummet hittar vi i en av de lärarintervjuer som jag gjort. Där beskriver en lärare hur hans elever i samband med utomhusundervisning får i uppgift att begrunda orsak och verkan ihop med den lokala åns betydelse för industrin:

Vi var tre lärare, jag, en samhällsvetare och naturkunskapsläraren. Vi har jobbat rätt mycket ihop. Vi funderade på X-åns betydelse här. Den kommer rinnande och har gett upphov till X-fabriken och allt det här. Då började vi med att, vi gick helt enkelt genom hela till där den löper ut ..., vi fick nog någon liten föreläsning på något ställe, men grunden var ju egentligen att fundera över vattnets betydelse här i bygden.

¹ Hedencrona, Eva, & Smed-Gerdin, Karin. (2004). *Bra Svenska A*. Kristianstad: Gleerups, s. 208

Att dra paralleller mellan källor är ytterligare en analytisk aktivitet som framkommer i intervjuerna. En av de deltagande lärarna formulerar det så här:

Det kan vara att dra paralleller mellan antikens könsroller och dagens. ... sedan skulle dom utgå dels från den texten, utgå från vad jag hade gått igenom, hur det antika samhället såg ut för då hade jag haft en genomgång. Hur var det i antikens Grekland och hur såg det ut i Aten, vad hade män och kvinnor för olika roller?

Kritisk-integrerande läsning

Med inspiration från Blåsjö² (2004) har jag skapat ett nytt begrepp, nämligen *kritisk-integrerande* läsning. Sådan läsning innebär att läsaren integrerar sina egna ställningstaganden med en eller flera texters ställningstaganden, eller att läsaren utan att ta ställning själv integrerar olika texters ställningstaganden med varandra.

Ett exempel på kritisk-integrerande läsning bidrar en av de lärare som jag intervjuat med. Denna lärare har tillsammans med sina elever varit på bio och sett en film, *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*. Därefter har de läst den lokala tidningens recension och jämfört omdömet som ges där med omdömet i *Dagens Nyheters* recension.

En annan lärare ger följande exempel från sin undervisning:

För att ta ett exempel, i idrottspsykologin visar jag nu en dokumentär om stress och vad som sker i kroppen när vi är stressade. Då pratar en skolsköterska i den här filmen och hon säger att "många elever söker upp mig för att dom känner sig stressade och det kan vara magont och huvudvärk och så vidare, som kan vara ett resultat av stressen. Men förkylning och så handlar ju inte om stress överhuvudtaget", säger hon. Då tar jag in ett material istället som visar att stresshormonerna ju kan sänka immunförsvaret. Därmed får vi enklare förkylningar så stress kan faktiskt orsaka att man drabbas av förkylning oftare och så vidare. Så jag försöker nog göra dom medvetna om att allt, "köp inte allt som ni ser".

² Blåsjö använder två begrepp som jag slagit ihop; *kritisk-dialogisk* och *kritisk-pluralistisk*.

Ytterligare en aktivitet av det kritisk-integrerande slaget är när elever har samlat material inför en skrivuppgift. Detta beskriver en av lärarna:

Till exempel upplysningen och romantiken fick dom redovisa genom att skriva en debattartikel, där dom skulle argumentera för vilken av epokerna som är viktigast för oss idag, som har lämnat mest spår.

I det nationella provet kan främst A-uppgiften ses som kritisk-integrerande. Där består uppgiften i att elever läser ur ett texthäfte, väljer två texter som på något vis har samröre med varandra och motiverar valet.

Kritisk-evaluerande läsning

Kritisk-evaluerande läsning är den term som tycks ligga närmast en gängse definition av kritisk läsning. Termen står för att läsaren antingen bedömer trovärdigheten i en text eller bedömer textens användbarhet i relation till den uppgift som man är i färd med att utföra. Hos Alexandersson och Limberg (2004) lyfts just båda dessa ingredienser fram, dvs. trovärdighet å ena sidan och relevansen för skoluppgiften å andra sidan.

Kritisk-evaluerande läsaktiviteter finns det en mängd exempel av i mina studier. Läroböckerna uppehåller sig i hög grad vid internet-texter och varnar för att dessa kan vara skrivna av "lurendrejare". Sådana formuleringar hittas i läromedlen, vilket jag illustrerar med följande citat:

Vem som helst kan föra fram vilka lögner som helst på en webbsida, också nynazister, rasister och andra knäppskallar³.

Även lärarna som ingår i min studie ger många exempel på att de undervisar i hur man kan bedöma källors trovärdighet. Att skilja mellan en personlig hemsida och *Nationalencyklopedin*, är en sådan aktivitet som nämns:

³ Skoglund, Skoglund, Svante, & Månberg (Red.). (2003). *Bokochwebb, Svenska A*. Bokochwebb i Göteborg AB, s. 34.

Jag har en sådan här grej som jag brukar köra, kort, kort, informationsökning eller någonting. Ett litet häfte som vi sitter i datasalen och jobbar med där vi tittar på olika källor. Om man går in på *ne.se*, vad är detta för typ av källa. Vad är *ne.se*, kan man lita på den och varför och så vidare. Sedan har vi någon annan, just för att vi brukar alltid ta att om man hämtar ett arbete så får man skilja på Olle Olsson, 14 år, i Mullsjö, som skriver något på sin hemsida och *Nationalencyklopedin*.

Kritisk-ideologisk läsning

Med *kritisk-ideologisk* läsning avser jag en läsning som närmar sig det gängse begreppet 'ideologi-kritisk'. *Critical literacy*⁴ är ett vedertaget didaktiskt och teoretiskt begrepp som hamnar nära min definition. Att läsa kritisk-ideologiskt innebär i och med detta att man läser och ifrågasätter världsbilder, villkoren för underordnade grupper eller sina egna villkor.

Den kritisk-ideologiska läsningen visar sig i min undersökning konkretiseras på olika sätt. En av läroböckerna tar upp att massmedier kan påverka oss i vår omvärldsuppfattning⁵ och en av lärarna berättar att hon i undervisningen behandlar frågor om män och kvinnors språk och hur kvinnor kan komma i underläge om de inte vet de språkliga koderna i offentliga sammanhang. Läraren vittnar om att så kallat tysta flickor får en aha-upplevelse i samband med denna insikt. Annat som beskrivs hända i undervisningen är att lärare medvetandegör sina elever om att språk och texter också har en maktaspekt. Så här säger en av de studerade lärarna:

... makt och vem har makten ... att vissa har större makt och dom använder ett annat språk.

I det nationella provets texthäfte (Skolverket 2005) finns texter som tar upp att valet av benämning på det som i dagligt tal kallas "rinkebysvenska" är av betydelse för hur man ser på företeelsen.

⁴ IRA, International Reading Association www.reading.org/focus/critical_lit.html

⁵ Hedencrona, Eva, & Smed-Gerdin, Karin. (2004). *Bra Svenska A*. Kristianstad: Gleerups, s. 206-

Några kommentarer

Innan jag går vidare vill jag kommentera något av vad jag hittills behandlat. Det första är frågan om vad som *inte* ska betecknas som kritisk läsning i en typologi som den jag har beskrivit. Mitt svar på det är att de texter som läses och de syften som åberopas på något vis ska behandla människors gemensamma angelägenheter för att jag ska inkludera det i 'kritisk läsning-begreppet'. Det innebär vidare att den fjärde kategorin, *kritisk-ideologisk* läsning, omsluter de tidigare tre aspekterna eller är beroende av dem. Några exempel får illustrera detta. När en lärare ovan beskriver hur eleverna går ut och tittar på den lokala ån och sedan i en kritisk-analytisk aktivitet förstår sambandet mellan ån och den dominerande industrin, berörs en gemensam angelägenhet, dels på det lokala planet, dels som ett exempel på hur naturfenomen allmänt kan ha betydelse för människors livsvillkor. Det är dock inte förrän frågor om underordnade positioner ges plats som jag menar att det kritisk-ideologiska träder in. Om temaarbetet också handlar om maktförhållanden mellan dem som arbetade i industrin, eller att eleverna förstår på vilket sätt industrin möjliggör eller hindrar dem själva, skulle jag föreslå att det är frågan om en sådan kritisk-ideologisk läsaktivitet. Om en annan av de återgivna didaktiska situationerna, den när eleverna på ett kritisk-integrerande sätt läser olika recensioner om filmen *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*, också inrymmer en granskning av hur recensenterna behandlar ungdomars villkor som grupp blir läsningen likaså av kritisk-ideologiskt slag. Ett sista exempel får hämtas från den tidigare beskrivna kritisk-evaluerande uppgiften om vad som är en vedertagen trovärdighetsrangordning, dvs. vad som skiljer i tyngd mellan Olle Olssons hemsida och nationalencyklopedin. Om aktiviteten för eleverna dessutom leder till en insikt om att det är kvalificerande att hänvisa till källan med mer trovärdighet, eller om aktiviteten leder till ett resonemang kring att den elev som har tillgång till nationalencyklopedin som en materiell resurs också har fördelar, transformeras läsningen till en kritisk-ideologiskt färgad sådan.

Några försvårande omständigheter för de kritiska läsaktiviteterna

I mina studier åskådliggörs en mängd omständigheter som kan betraktas som fördelaktiga för den kritiska läsningen. En sådan är det som jag tidigare tagit upp, nämligen att konkretiseringar inrymmer såväl skrivet, som talat och bildbaserat material. Denna variation är överensstämmande med det som benämns som *ett vidgat textbegrepp*, och som kan innebära möjligheter för elever att använda och förstå material av många olika slag. En annan möjliggörande faktor är den stora omsorg som syns läggas på kritisk-evaluerande läsaktiviteter, både av läromedel och av lärare. Samtidigt vill jag hävda att båda dessa omständigheter också kan problematiseras. För det första kan avsaknaden av sakprosamaterial i svenskundervisningen kollidera med tanken om att svenskämnet är det ämne, åtminstone allmänt sett och tidvis även i kursplaneversioner, som ses som ansvarigt för läsundervisningen. Detta ansvar inbegriper en förväntning som inte går att bortse från, även om forskning i allt större utsträckning börjar uppmärksamma att varje skolämne delvis har sin egen läsning (Maagerø & Seip Tønnessen 2006).

Även det faktum att kritisk-evaluerande läsaktiviteter ges stort utrymme kan problematiseras. Behovet av sådan läsning hör delvis ihop med tanken om 'det egna textsökandet' som i sin tur har fått ett uppsving parallellt med undervisningsprincipen 'eget ansvar', något som ser ut att mötas av allt mer kritik (se t.ex. Dovemark 2004). I min undersökning av läromedlens konkretisering av kritisk läsning framträder dessutom att läromedlen uppmanar eleverna att behandla de texter som de har sökt fram själva i termer av 'sant' kontra 'falskt'. Det innebär en risk, menar jag, att förytliga den kritiska läsningen, även om det inte behöver vara så. Informationsökning kan mycket väl inbegripa fördjupad läsning. Alexandersson och Limberg (2004) definierar exempelvis informationsökning i en tredelad indelning. Den första delen definieras som "[f]aktasökning, finna det rätta svaret eller säkra bevis", den andra delen som "[a]tt väga information för att välja rätt; finna tillräckligt med information för ett personligt ställningstagande" och den tredje i form av "[a]tt granska och analysera; kritisk granskning av olika informa-

tionskällor och samband mellan dem, att finna olika infallsvinklar, att genomskåda värderingar” (s. 23)⁶. Särskilt den tredje kategorin förutsätter som synes en mer fördjupad form av läsning. Icke desto mindre kan informationssökning ha en konnotation av att mer ytligt sökläsa efter information. Till exempel definierar Shenton (2004) informationssökning som “the action taken by an individual to locate messages in order to address a perceived information need” (s. 244).

Det nationella provet beskrivs allmänt av flera av lärarna som ett prov på elevernas kritisk-integrerande förmåga. Det är möjligen en oreflekterad och inte alldeles rättvisande föreställning. Sakprosatexter kan undvikas genom hela provet, enligt mina studier, som bygger på en granskning av provens utformning men också på lärarnas beskrivning av att eleverna exempelvis i det muntliga delprovet, inte självklart använder källor med ett kritisk-integrerande angreppssätt.

Försvårande omständigheter framkommer också för kritisk-analytiska aktiviteter. Lärarna berättar bland annat att elever uttrycker att det är svårt med analytiska begrepp. Detta gör att lärarna helt enkelt ser sig tvungna att göra modifieringar i undervisningen och minska antalet tillfällen då elever möter sådana begrepp. Ett annat fenomen är att lärarna, när eleverna visar att de tycker sakprosatexter är svåra, möter detta med att föreslå ordboksarbete. I mina intervjuer är ordboksövningar vanligt omnämnt. Här inträder ett observandum; i forskning har ordboksarbete nämligen inte visat sig vara otvetydigt till nytta för eleverna (Snow, Griffin & Burns 2005). Istället är det viktigt för elever att möta många ord i sitt sammanhang och i många, och kanske långa, texter, menar man.

Svenskundervisningens läsansvar för de kritisk-evaluerande läsaktiviteterna, omgärdas också av några problematiska företeelser. Det ena är, menar lärarna, att det inte finns så mycket i svenskämnet att värdera. Så här uttrycker en av lärarna det:

⁶ Med referens till Limberg (2000).

Svenskan är ju ... litteraturundervisningen blir ju ändå på något sätt att man dels har rena basfakta, råfakta: "Vem skrev vad och när?". Och ungefär vad var det för typ av idéer rent idéhistoriskt som var på modet just under den perioden. Men utöver det sedan, då är det väl mer av rent personligt tyckande från elevernas sida. Det är kanske det som gör att det blir lite mer så där att antingen eller, att antingen så är det bas-, odiskutabla fakta och sedan å andra sidan är det mer av en ren värdering, rent tyckande. Just där kanske dom här mer källkritiska verktygen är mindre relevanta på något sätt.

En annan lärare menar på samma sätt att texter typiska för svenskämnet inte ger naturliga tillfällen till granskning; "för vem går ut och skriver falsarier om H. C. Andersen". Å andra sidan finns i mitt material också exempel på när litteraturinnehållet kan vara föremål för en variation av kritiska läsaktiviteter:

Ja, om vi tar Albert Engström, till exempel. Han har ju skrivit ganska mycket, ja inte mycket, men han har skrivit lite grann. /.../Och sen, andra som har skrivit om honom, de är ju mera kritiska mot honom. Han var ju ganska negativ mot Hultbönderna därute och tyckte att dom var lata och inte brydde sig så mycket och kanske inte arbetade så hårt. Men jag menar, andra som skrev om Albert Engström, dom såg ju också Hultböndernas problematik, att det var fattigt och eländigt. Det var inte så lätt för dem att klara sig.

Kritisk-ideologisk läsning möter i sin tur motstånd i att exempelvis 'solidaritet' är ett ord som har fått mindre utrymme i policy-texter, till förmån för ord som 'individualism' (Båth 2006). Tidsandan, menar likaså någon av de intervjuade lärarna, är annorlunda idag och ger mindre utrymme åt rättvisefrågor än vad den gjorde på 80-talet när sådana frågor hade en tydlig plats.

Utöver vad som hittills redovisats kan dilemman uppstå i att det finns spänningar i kritisk läsning som företeelse i sig. Kritisk läsning vacklar mellan att vara något traditionellt och något icke-traditionellt. Thavenius (1996) sätter fingret på att humaniora hör till "ifrågasättandets tradition" (s. 9). En del av spänningen består då i att kritisk läsning dels innebär en form av socialisation, in i ett vetenskapligt förhållningssätt, dels att den kan innebära ett mot-

stånd. Ytterligare en spänning handlar om den mellan känsla och logik. Halldén (1980) har lyft fram detta och invänder mot en gängse tudelning mellan känsla och förnuft:

... snålt och fantasilöst och instängt. Det är en vanlig åsikt att det kritiska tänkandet innebär något slags formell, logisk, exercis, som ingenting har att göra med påhittighet, vardagskunnande, empiriska insikter, vanlig anständighet, personlighetens kraft och generositet (s. 5).

Frågor för ett framtida svenskämne

I analysen av de studier som jag gjort har Basil Bernsteins pedagogiska teori (1990, 2000) varit vägledande. Med Bernsteins begrepp bör elever i skolan ges möjligheter att röra sig från läsning som har drag av en *horisontell diskurs* till läsning med drag av en *vertikal diskurs*. Det innebär, något förenklat, att elever vid sidan om en mer vardaglig och kanske mindre medveten kritisk läsning, också ska ges tillträde till en mer specialiserad och medveten form av läsning. En medveten kritisk läsare vet då vilken variation av kritiska läsaspekter som finns, hur man rör sig mellan dessa, med vilka redskap man griper sig an läsningen och hur slutresultatet förväntas låta. Att ge sådant innehåll uppmärksamhet i undervisning skulle kunna vara ett steg i att ge elever tillträde till läsning av den vertikala diskursens slag. Kanske, tänker jag, är det också viktigt att mildra en nutida betoning på läsning som informationsinhämtning, och då särskilt betoningen på att information är sann eller falsk, till förmån för en tanke om läsning som ett sätt att få syn på olika perspektiv. Det är en utmaning för alla oss som är intresserade av svenskämnet. Ett resultat från mina studier som i synnerhet behöver utmanas är det underförstådda antagandet, vilket främst visar sig i de undersökta läromedlen, att elever på yrkesförberedande program inte skulle vara i behov av samma redskap för sin läsning som elever på studieförberedande program. För ett längre resonemang om detta hänvisar jag till min avhandling (Norlund 2009).

Jag ser också av flera orsaker fram emot en diskussion om den skrivna sakprosan och risken att den tappar mark. Den skrivna sakprosan har både möjligheter och begränsningar, men dess per-

manenta form och möjligheten som den därmed ger läsaren att gå tillbaks och granska skrivna ställningstaganden (Snow, Griffin & Burns 2005) är värd att uppmärksamma som betydelsefull. Sakprosan är dessutom en kraftfull form som ger tillträde till domäner där skriftspråkliga kulturer råder, såsom på högskola och universitet. Behövs då sakprosaläsningen i svenskämnet överhuvudtaget? Ja, jag menar att den gör det; svenskämnet har alla möjligheter att ge utrymme för maktfrågor och i sådana utgör resonemang om språket en huvudingrediens. Sakprosan kan också vara viktig för ungdomar när de har behov av att läsa om orättvisor och sociala frågor, enligt Moje (2002).

Referenser

- Alexandersson, M. & Limberg, L. (2004). *Textflytt och sökslump informationssökning via skolbibliotek*. Forskning i fokus, nr 18. Myndigheten för skolutveckling: Uppsala.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bläsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Båth, S. (2006). *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg Studies in Educational Sciences 240. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg Studies in Educational Sciences 223. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. Seip. (2006b). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moje, E. B. (2002). But where are the youth on the value of integrating youth culture into literacy theory. *Educational Theory*, 52(1), 97–120.
- Norlund, A. (2009). *Kritisk läsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Göteborg Studies in Educational Sciences 273. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Shenton, A. K. (2004). *Research into young people's information-seeking: perspectives*

and methods. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 56(4), 243–254.
Skolverket. (2005). *Vida världen*. Nationellt prov i svenska kurs B och svenska som andraspråk B, vt 2005. Skolverket, Stockholm. Provmaterial.
Snow, C. E., Griffin, P. & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the Teaching of Reading*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Anita Norlund

arbetar med lärarutbildning vid Högskolan i Borås och undervisar där främst blivande svensklärare. Hennes avhandling från 2009 har titeln *Kritisk läsning i gymnasieskolan – didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Tidigare har hon varit verksam som gymnasielärare i svenska och engelska.

Att överleva trots dyslexi

– en tillbakablick på tio år i grundskolan

Jesper Wahlgren

Jag har aldrig lärt mig läsa ordentligt, utan så länge jag minns har jag varit dålig på att läsa. Lärarna har alltid sagt till mig: ”Du måste utveckla ditt läsande. Du måste läsa mera.” Men läsningen tar för mycket på krafterna, för att jag ska orka. Det är nog svårt för någon som har lätt för att läsa att förstå. De dagar det är mycket läsa och skriva i skolan, kräver det så mycket av mig att jag blir helt däckad, och somnar så fort jag kommer hem.

Jag har alltid fått enkla böcker att läsa, och när klassen har läst en gemensam bok, har jag ofta fått en enklare variant av samma bok. Då har jag känt mig utanför för att jag inte hänger med när de andra läser. Kompisarna kan berätta om händelser i sina böcker, och jag undrar: ”Vad, vad var det för någonting?” Sen har jag fått förklara att det inte stod i min bok, för att jag har en annan utgåva.

Jag har ofta känt mig särbehandlad. I sexan hade jag fått en enklare SO-bok och vi hade högläsning. När det var min tur att läsa högt, förstod jag inte var vi var, för jag hade ju inte samma text som de andra.

– Läs nu, Jesper, sa läraren.

– Men jag vet inte var vi är.

– Men vi är ju här på den här sidan.

– Men jag har ju inte samma bok.

– Ska det vara så svårt?

– Men jag har ju inte samma text.

Fröken blev förbannad, och det kändes inte roligt. Efter den dagen snodde jag en vanlig SO-bok bara för att hänga med de andra och få samma information som de. Mamma fick läsa högt för mig hemma. I den lätta boken var texten enklare med färre fakta och det var fler bilder. Men det var inte bra för mig, för jag förstod inte sammanhanget. När mamma läste ur den riktiga SO-boken fattade jag mycket bättre.

Jag lärde mig läsa först i trean. Det gick väldigt långsamt. I fyran kunde jag läsa lite bättre, men i femman gick det åt helvete, för under sommarlovet hade jag inte läst alls. När vi kom tillbaka på hösten, gjorde vi LUS-test och då låg jag på nivå för årskurs två.

Jag fick gå hos en speciallärare redan från andra klass. Vi läste regelbundet och läsningen blev bättre. Men i femman ville jag inte längre gå dit, för att jag fick gå från klassrummet då, och det kändes inte rätt att jag missade vad de andra gjorde. Det hade varit bättre om de hade tagit en stund av rasten.

Mellan årskurs fyra och sex blev jag hela tiden satt i smågrupper som skulle lära sig samma saker som de andra, men i långsammare takt. Det funkade ju inte – eftersom de andra i klassen jobbade vidare i snabb takt, så blev jag alltid efter och det kändes omöjligt att komma ikapp. Jag lärde mig typ hälften av vad de andra lärde sig. Det tyckte jag inte om. Jag har egentligen alltid varit faktatörstig och vetgirig, så för mig blev det helt fel nu.

När jag ser tillbaka på min skolgång kan jag tycka att lärarna skulle ha gett mig hjälpmedel tidigare. Jag skulle behövt ha något som hjälpt mig att skriva och läsa. Jag kunde inte se vad jag skrev, och bokstäverna stod i fel ordning. Jag hade behövt något att spela in på, för att inte missa information. Lashjälpen jag fått var inte tillräcklig. Jag hade också tyckt det var bättre att bli utredd tidigare. Nu fick jag min diagnos först i sexan.

Jag har hela tiden fått stöd hemifrån. Mamma läser högt. Om jag läser en text själv idag och är intresserad av den, så kan jag orka igenom och förstå vad jag läser även om det tar tid och energi. Om det är något jag är helt ointresserad utav skummar jag bara igenom, hoppar över ett ord här och där. Ord som är för långa kollar jag första bokstaven på och gissar. Ibland får jag ett sammanhang,

ibland inte. Lärobokstexter är heljobbiga. De tar mycket på krafterna, och tar lång tid. Jag har en speciell teknik: först kollar jag bilderna, sen bildtexten och sen läser jag texten. För om jag tittar på bilderna, får jag ett hum om vad det handlar om, och om jag sen läser bildtexten får jag en förklaring och därefter blir det ett ungerfärligt sammanhang även om jag inte läser alla ord. Under åren har jag fått många läsuppgifter i alla ämnen. Jag har misslyckats med de flesta, faktiskt.

Jag har läst max 15 böcker under hela min skoltid. De andra kan läsa tre böcker under en sommar – det är vad jag i bästa fall läser på ett helt år. De flesta böcker har jag misslyckats med för att jag inte har orkat läsa klart. Och om jag orkat ta mig igenom boken, så har jag alltid varit tvungen att skriva om den efteråt. Då har jag fått underkänt på skrivdelen med kommentaren ”Du skriver för magert och för kort. Tänk på att reflektera mer över vad du läser.” Jag hade velat redovisa muntligt med hjälp av en mind-map eller i en mindre grupp med kamrater, där fröken ställer frågor till oss. Då blir det inte samma krav och fokus på skrivandet. Jag fattar inte varför vi ska tvingas skriva hela tiden. I alla ämnen. T.o.m i bild och syslöjd!

Böckerna som jag läst har jag läst tillsammans med mamma. Hon har läst högt och vi har diskuterat efteråt. Först i nian har jag börjat använda talböcker. Då kan jag koncentrera mig på händelserna i böckerna, på upplevelsen och inte på att försöka tyda bokstäverna. Enda problemet är att jag somnar lätt.

En bra bok jag läst är Mats Berggrens *Kalsonger med gröna älgar*. Den hade enkel text, var lagom lång och hade rolig humor samtidigt som huvudpersonerna skildrades som riktiga med goda och onda sidor. Det var inte mycket mellansnack och beskrivningar utan en rak text med mycket dialog som för handlingen framåt.

Efter tio år i grundskolan tycker jag inte att jag nått dit jag hade kunnat nå. Det beror förstås på mig: Om jag hade gjort annorlunda, lagt ner mer tid på skolan och tagit tag i arbetena hade det så klart gått bättre. Jag tycker egentligen om att ta reda på fakta, men jag orkar inte med läsningen. Mina magra studieresultat beror tyvärr också på skolan, att de inte riktigt förstått mina behov och kunnat anpassa provsituationer och inlämningsuppgifter för mig. I

skolan har det även varit många egna arbeten och forska själv, vilket betyder att jag ska läsa mycket på egen hand och det klarar jag inte. Jag gillar när en lärare berättar levande, för när jag lyssnar, fastnar saker bättre.

Vid prov har jag ofta fått längre tid än andra. Det har inte hjälpt mig, för jag läser för långsamt för att få ett sammanhang och själva läsningen stjäl för mycket energi. Jag föredrar att höra provet och sedan svara muntligt.

Jag har ofta blivit kallad lat. Om man inte får bekräftat att man anstränger sig, så slutar man ju att anstränga sig. Man tröttnar ju på att kämpa när man kallas lat, och då gör man till sist ingenting.

Jag sitter ofta vid datorn, för det är avslappnande. Där är det också text, men det är aldrig tio sidor som du ska läsa igenom. Jag chattar mycket, och då är det korta texter, en konversation, rakt på sak. Jag spelar onlinespel med engelsk text. Det är mycket förkortningar och småord. Samtidigt vet jag inte vad alla långa ord betyder.

Nu när jag ska börja i gymnasiet tänker jag vara mer krävande, tala om för lärarna att jag har dyslexi och spela in mer än jag gjort tidigare, inte använda penna och papper.

I framtiden, efter gymnasiet, kommer jag inte att läsa. Jag kommer inte att orka. Idag läser jag inte tidningar, kollar bara serier och tittar på rubrikerna. Jag kan skumma igenom artiklar om sånt som intresserar mig, t.ex. Ipred-rättegången, och jag hänger med på vad som händer i samhället genom radio, eftersom jag lyssnar när jag äter frukost.

Sammanfattningsvis kan jag säga att jag nog inte skulle klarat skolan alls om jag inte hade haft hjälp av mamma hemma. Och så ska det väl inte behöva vara?

Jesper Wahlgren

är 16 år och gick ur grundskolan i våras. Han är nu elev på gymnasiets livsmedelsprogram. Artikeln är en renskrivning av en bandad intervju utifrån en mind-map.

Den motvilliga apologetiken

Om några samtida författares försvar av litteratur och läsning

Magnus Persson

En stämning av missmod har slagit rot i den litterära institutionen. Trots ökad bokförsäljning och ökat läsande uppfattas litteraturens ställning ännu en gång som hotad. I skolan är litteraturläsning en allt mindre självklar aktivitet. Många elever – och lärare – undrar vad den egentligen skall vara bra för. Litteraturvetenskapen påstås befinna sig i kris – liksom folkbiblioteken, litteraturkritiken och de flesta andra organ som har till uppgift att skapa intresse för och diskutera litteratur. Vad denna krisstämning beror på, och om den är befogad, kan man ha olika åsikter om. Det är i vilket fall slående att känslan av utsatthet genererat en strid ström av försvarstal, apolo-gier, för litteratur och läsning. Dessa försvarstal kan se väldigt olika ut. De kan ta formen av lässtimulerande kampanjer à la Läsrörelsen. Uppsvinget för handböcker i konsten att läsa litteratur, liksom de otaliga mer inomakademiska och litteraturteoretiskt grundade försvarstalen, är andra exempel (Persson 2008). Sammantagna visar dessa exempel, eller symptom, att svaren på *varför* man skall läsa litteratur, privat såväl som inom utbildningssystemets ramar, uppenbarligen blivit så oklara eller öppna för förhandling att de måste formuleras explicit och offensivt på nytt.

En given röst att lyssna på i dessa sammanhang är naturligtvis den skönlitterära författarens. Vem skulle bättre än han eller hon kunna förse oss med starka och goda argument och motiveringar? Utan några som helst anspråk på generaliserbarhet skall jag i denna uppsats göra nedslag i några nutida författares försök att legitimera litteraturen och läsningen. Texterna i fråga utgörs av essäer där författarna explicit tacklar frågan om litteraturens och läsningens funktioner, värden och legitimeringar i vår tid.

Mitt mer specifika syfte med denna uppsats är att försöka visa hur författarnas legitimeringar av litteraturen tycks fångade i ett nät av reservationer och kvalificeringar. Försvarstalen måste särskilja sig från naiva, felaktiga, oförbehållsamma eller instrumentella försvar för litteraturen. Apologetiken blir motvillig. En intressant fråga blir då självfallet hur detta skulle kunna förklaras. En annan intressant fråga är vad litteraturpedagogiken har att lära av författarnas försvarstal.

Övertygelser

Låt mig börja med ett exempel som faktiskt inte stämmer in på ovanstående karakteristik. Den norske författaren Jan Kjærstad inleder sin artikel ”Sju grunner til å lese romaner” (2004) på ett sätt som får karakteriseras som både offensivt och provokativt: ”Den mest nærliggende grunnen til at vi leser skjønnlitteratur, er kanskje den mest undervurderte: Å lese en god roman er ren – og nå kommer et fremmedord for mange som arbeider for mye, kanskje både lærere og elever – nytelse.” (s. 117). Resonemanget pekar på en inom den litterära institutionen central motsättning: läsning som arbete eller njutning. Det är till exempel tveklöst så att det är den disciplinerade, distanserade och analytiska läsarten som varit den privilegierade inom ett ämne som litteraturvetenskap.

Men Kjærstads provokation stannar inte vid detta. Hans val av metafor för att ringa in romanläsningen är en chokladkartong. Samma slags barnsliga glädje som infinner sig när man skall öppna konfektasken drabbar läsaren när hon ger sig i kast med en ny roman. Och romanen erbjuder liksom chokladkartongen många olika smaker och njutningar. Kopplingar mellan ätande och läsning är förvisso inte ovanliga, men de har en stark tendens att laddas med negativa värden (Radway 1986). Läsning som tanklöst slukande. Läsning som frosseri. Läsning av ”snasklitteratur” som bara ger tomma kalorier och skapar ett osunt beroende. Kjærstad väljer alltså istället att bejaka ”ätandet” av litteraturen

Efter denna inledning följer ytterligare sex argument för läsning. Romanläsning ger kunskap, konfronterar läsaren med värderingar och sätt att tänka, får läsaren att se nya sammanhang, övar upp

fantasin, fungerar språkutvecklande och kan slutligen skänka en form av djup, intuitiv insikt. Det måste självfallet tilläggas att min sammanfattning inte gör författarens formuleringskonst någon rättvisa.

Kjærstads argument för läsning är i sig själva varken nya eller originella, något som han heller inte gör anspråk på. Det ovanliga ligger i stället i den kombination av självklarhet och självsäkerhet som legitimeringarna framförs på. Kjærstads tilltro till litteraturen – och dess framtid – andas stor optimism. Själva projektet att formulera explicita motiveringar för läsning framstår inte som naivt eller potentiellt reduktivt. Den i dessa sammanhang så vanliga rädslan för att läsningen tillskrivs en uppsättning instrumentella och utomlitterära funktioner lyser med sin frånvaro. När författaren elaborerar det sjunde argumentet påpekar han att litteraturen behåller vissa av sina hemligheter för sig själv: ”En god skjønnlitterær bok skiller seg fra en god faglitterær bok ved at den beholder en gåtefull rest, et ufortellelig moment som paradoksalt nok er historiens viktigste bestanddel.” (s. 125). Även om ”en god romans innerste kjerne er utsigelig, er den nyttig”, inskräper författaren (s. 126). Istället för att knyta det utsägliga till litteraturens fundamentala onyttighet, till filosofen Immanuel Kants ”intresselösa intresse”, eller andra varianter av doktrinen om litteraturens autonomi, vilket hade varit närliggande, väljer alltså Kjærstad att betona att också det utsägliga och ovetbara är *nyttigt*. Det är genom det utsägliga som litteraturens djup- och långtidsverkan manifesterar sig. Det utsägliga tangerar det oförklarliga, irrationella och oförutsägbara. Romanen låter läsaren komma i kontakt med detta hemliga rum.

Anledningar och helomvändningar

Om vi bortser ifrån att föremålet för apologin i det ena fallet är klassiker och i det andra romaner tycks vid en första anblick den italienske författaren Italo Calvino's essä ”Why Read the Classics?” (1981) uppvisa många likheter med Kjærstads försvarstal. Texterna signalerar redan i sina titlar tydligt att det rör sig om argument för läsning. Dessa argument är i båda fallen explicita och disponerade i form av numrerade listor. Kjærstad redovisar sju argument, Calvino

fjorton. Det visar sig emellertid att den senares argument inte alltid förhåller sig till just frågan *varför* man skall läsa klassiker, utan lika gärna kan kretsa kring andra aspekter, till exempel *vad* som egentligen kännetecknar en klassiker. Första argumentet – eller punkten som jag föredrar att kalla det – slår betryggande fast att man inte behöver skämmas om man inte har läst en viss klassiker (längre fram skriver Calvino att en klassiker alltid skall läsas av kärlek och aldrig av plikt). De följande punkterna beskriver klassikerns verkan på läsaren, vilka slags erfarenheter den ger upphov till. Klassikern utövar ett särskilt slags inflytande, både när den etsar sig fast i medvetandet och när den gömmer sig i det individuellt eller kollektivt omedvetna, skriver Calvino. Klassikern ger en fortsatt känsla av nyhetens behag efter varje omläsning, samtidigt som den ger en känsla av omläsning redan vid första läsningen. Klassikern uttömmar aldrig vad den har att säga sina läsare. Det är en bok som alltid överraskar oss när vi läser den, fast vi kanske trodde att vi redan kände till det viktigaste om den. De klassiker som tillägnats på ett djupt personligt plan och blivit dina ”egna” lämnar dig aldrig likgiltig.

Det är viktigt, skriver Calvino, att i sin läsning hitta en god balans mellan klassikerna och de samtida verken. Klassikerna skärmar av samtidens brus, men klarar sig samtidigt inte utan detta bakgrundsljud. Den samtida kulturen må vara ytlig och banal, skriver han, men läsningen av klassikerna måste ske *någonstans* ifrån. Till och med när samtiden förefaller helt inkompatibel med klassikerläsning framhärdar och överlever den.

Efter utläggningen av dessa punkter, som onekligen genererat ett antal legitimeringar av klassikerläsning, om än något mer indirekta än hos Kjærstad, gör Calvino sedan vad som måste beskrivas som en radikal helomvändning. När han alldeles mot slutet av essän förvånat konstaterar att Leopardi är den enda italienska författare som han omnämnt inser han att han borde skriva om hela texten, eftersom läsningen av just de nationella klassikerna har mycket att berätta om historia och kulturell identitet. Men skriver Calvino, med en lika underbar som överrumplande gest, då måste han också skriva om hela texten ytterligare en gång ”so that people do not believe that classics must be read because they serve some purpose.

The only reason that can be adduced in their favour is that reading the classics is always better than not reading them.” (s. 9).

Efter de djuplodande resonemangen om hur en klassiker erbjuder läsaren specifika, starkt positiva, estetiska erfarenheter landar Calvino i en legitimering som riskerar att dekonstruera hela försvarstalet: Det är alltid bättre att läsa klassikerna än att inte göra det. Argumentet känns egendomligt avskalat och skapar givetvis nya följdfrågor (Bättre på vilket sätt?). Med tanke på att det inte är vilken författare som helst vi har att göra med är effekten av osäkring säkert också avsikten.

Calvinos legitimeringar är liksom Kjærstads primärt formulerade i individuella termer. Det är den enskilde läsarens behållningar av litteraturen som preciseras – inte kulturens eller samhällets. Att utreda litteraturläsningens värde för individen kan som sagt ses som ett tillräckligt riskfyllt företag. Att därifrån också ta steget till att förklara varför läsning är bra för samhället framstår då som ett ännu osäkrare projekt. Det är kanske därför ingen slump att Calvinos tvivel sätter in vid just den punkt i texten där ett sådant språng från det individuella till det samhälleliga (nationella) förbereds.

Övertygelser och tvivel

En intressant och mycket egensinnig kombination av övertygelse och tvivel när det gäller litteraturens värde och funktioner framträder i V. S. Naipauls skrift *Att läsa och skriva. En personlig betraktelse* (2000, svensk övers. 2003). Betraktelser över barndomens läsning är legio i texter som handlar om läsning (se Persson 2008). Ofta präglas dessa av ett visst mått av nostalgi. Den vuxne läsaren drar sig till minnes ett annat sätt att läsa – uppslukande, inlevelsefullt, magiskt. Några sådana exempel på den tidiga läsningens mirakler redovisar inte Naipaul: ”Jag hade aldrig haft förmågan att bli uppslukad av en bok; liksom min far kunde jag bara läsa ett stycke här och var.” (s. 29). Naipaul berättar att han redan som barn var fast besluten att bli författare – men att han inte tyckte om att skriva. Dessutom saknade han den ”fantasins nyckel” som är nödvändig för läsning. Varken detektivromaner eller den stora engelska romanen fungerade. Studietiden i Oxford erbjöd heller ingen förlösning.

Fantasin fick sin huvudsakliga näring från biografen. Grubblrier över idén om litteraturen som konstruktion ledde ingen vart: ”Var fanns logiken och var fanns värdet?” (s. 34).

Vändningen kommer när Naipaul bestämmer sig för att i sitt skrivande återvända till barndomens gator:

När jag var barn och försökte läsa, kände jag att två världar skilde mig från de böcker som erbjöds mig i skolan och på biblioteket: barndomsvärlden med minnena från Indien och den mer koloniala världen i staden. Jag trodde att svårigheterna hade med de sociala och emotionella störningarna i min barndom att göra [...] Det jag inte visste [...] var att dessa båda mörkrets sfärer hade blivit mitt ämne. (s. 46 f)

Djupt personliga erfarenheter, som samtidigt bär ofrånkomliga märken av ett kolonialt samhälle och en problematisk kulturell identitet, blir Naipauls väg in i litteraturen. Till skillnad från Kjærstad och Calvino kan inte motiveringarna till skrivande och läsande stanna vid det individuella. De individuella erfarenheterna och behoven är de nödvändiga utgångspunkterna, men när dessa visar sig vara ouplösligt och ambivalent sammantvinnade med övergripande geopolitiska maktstrukturer, är bryggan mellan det individuella och det sociala alltid redan ett faktum. Detta innebär inte att Naipaul formulerar några legitimeringar för läsning i termer av vad som är bra, nyttigt etc. ur ett samhälleligt perspektiv. Det grundläggande värdekriteriet är originalitet: ”Det som i sista hand betyder något i litteraturen, det som alltid finns kvar, är det som är verkligt bra. Och det som är bra är alltid det som är nytt, både till form och innehåll.” (s. 70).

Någon egentlig apologi kan man inte kalla Naipauls text för. Kärleken till litteraturen finns självfallet där. Hans beundran för 1800-talets klassiska realistiska verk är stor. Men Naipaul anlägger ett skoningslöst historiskt perspektiv. Den europeiska realismens romaner blev – och förblir – stora därför att de uppfann en form som gav det industriella samhället en mycket tydlig bild av sig själv (s. 65 ff). Något motsvarande tycker inte Naipaul man kan anföra om dagens litteratur, särskilt inte vad beträffar romanformen, som fortfarande härmar de stora föregångarnas mönster:

Det sena nittonhundratalet, som är övermätt på nyheter, kulturellt långt mer förvirrat och återigen hotat av lika stora stam- eller folkvandringar som under det romerska imperiets tid, kräver en annan sorts tolkning. [...] Som form är romanen nu banal nog och begränsad nog att kunna läras ut. Den uppmuntrar till ett övermått av narcissism i när och fjärran, en narcissism som ersätter originaliteten och ger formen en illusion av liv. Det är ett tecken på tidens fåfånga att romanen ännu envisas med att vara litteraturens slutgiltiga och högsta uttryck. (s. 71)

Naipauls motvilliga apologetik är av ett lite annorlunda slag än Calvins. Naipauls försvarstal för litteraturen har som en av sina förutsättningar en skarp kritik av den samtida litteraturens oförmåga till verklig förnyelse. Många författare och kritiker skulle inte hålla med honom, men enligt Naipaul har romanformen alltså inte lyckats att för sina läsare skapa en bild av vår tids komplexa globaliserade samhälle. Romanen har bekvämt slagit sig till ro med sina gamla vanliga illusionsnummer. Den lever inte upp till denne författares högt ställda krav på originalitet.

Litteraturens och läsningens etik

Man talar sedan en tid om den etiska vändningen inom litteraturvetenskapen (se t.ex. Eaglestone 1997). Här står frågor om litteraturens etiska funktioner och eventuella effekter på läsaren i centrum. Hur skildrar litteraturen den Andre? Vilket etiskt ansvar har läsaren när hon närmar sig den Andre i litteraturen – och livet? Kan litteraturläsning vara en övning i empati och inlevelse som har bäring också på utomlitterära mänskliga relationer och erfarenheter? Den etiska vändningen, med sina sofistikerade teoretiska resonemang och obligatoriska referenser till filosofer som Emmanuel Levinas och Jacques Derrida, har emellertid en mer vardaglig motsvarighet i något som jag lite provokativt skulle vilja benämna *myten om den goda litteraturen*. Enligt denna myt gör litteraturläsning dig till en etiskt sett godare och bättre människa. Litteraturen är god och läsningen av den gör läsaren god. Detta har varit en dominerande tankefigur i skolans litteraturundervisning oavsett om den bedrivits med nationellt konservativa eller pluralistiskt demokratiska förtecken (Persson 2007), och den får ofta stort genomslag i olika läskampanjer.

När de skönlitterära författarna närmar sig frågan om litteraturens etik kan man märka en tydlig (och förståelig) vilja att distansera sig från förenklade resonemang om läsningens positiva etiska effekter. Detta gör emellertid att apologetiken också när det gäller denna aspekt tenderar att bli motvillig. Den sydafrikanske författaren J. M. Coetzee låter på ett ställe karaktären Elizabeth Costello göra bokslut över litteraturens anspråk på att skapa godare människor:

I en lyckligare tidsålder än vår var det möjligt för människor att lura sig att tro att klassikerna erbjöd en levnadslära och ett sätt att leva. I vår egen tid har vi ganska uppgivet nöjt oss med hävdandet att studiet av klassikerna i sig kanske erbjuder ett sätt att leva, eller i annat fall åtminstone ett sätt att tjäna sitt livsuppehälle som, om man inte kan bevisa att det åstadkommer något gott, åtminstone inte av någon påstås göra skada. (Coetzee 2003, s. 76)

Resonemanget påminner om Calvinos nedtonade slutsats. Insikten om humanioras nuvarande identitetsproblem och historiskt sett minskade betydelse beskär utrymmet radikalt för grandiosa påståenden om läsningens goda effekter.

Tron på litteraturens inneboende godhet – och kritiken av denna tro – kan ta sig många uttryck. När den brittiska författaren Zadie Smith i en essä om skrivande diskuterar hur kritiker som Roland Barthes och Virginia Woolf resonerat om förhållandet mellan stil och personlighet skyndar hon sig att försäkra oss om att ”inget av vad de skrev gick att reducera till barnsliga formuleringar som ’bara goda människor skriver goda böcker’” (Smith 2008, s. 21). På samma sätt gör Aris Fioretos (2008) en markering mot godhetsmyten när han i en essä inskärper att litteraturens uppgift inte är att läka utan att smitta: ”Att omarrangera läsarens immunförsvar borde vara varje boks sanna syfte.” (s. 163). Och för att ta ett sista exempel, så distanserar sig författaren och kritikern Ulf Eriksson (2007) mycket tydligt från myten i sina resonemang om läsandes etik i essäsamlingen *Natten, vakenheten*. Litterär etik handlar inte om sedelärande berättelser och inte heller om det slags läsning som i litteraturen söker bekräftelse på gruppidentiteter av olika slag. Inte heller skall den litterära etiken förväxlas med ”något slags tillämpning av en

uppsättning levnadsregler” (s. 88). Trots alla dessa reservationer vill inte Eriksson (och, bör tilläggas, inte heller Smith eller Fioretos) överge tanken på en litterär etik:

Tvärtom tycks den poetiska såväl som den narrativa texten erbjuda sin etik som en särskild form av potentiell uppmärksamhet i vars våldsamma famn vi på en gång triumferar och kommer till korta. Den litterära etiken, i den version jag skisserar här, är med andra ord främmande för det slags segrande tillämpning vi förknippar med målrationalet. Den handlar mer om passion, brist, paradoxalitet och fortlöpande betydelsearbete. Denna uppmärksamhets tillblivelse och stegring är, kan man gissa, vårt svar på det litterära konstverkets dubbla eller fugerade inbjudan: att för det första *ta emot*, för det andra *hejda sig* inför det som inte kan kontrolleras (exempelvis uttömmande tolkas eller reduceras till symptom eller läras ut). (Eriksson 2007, s. 88)

Vi befinner oss här onekligen långt från svenskämnetts värld och kursplanernas formuleringar om litteraturläsning som en aktivitet vars syfte är att skapa goda, toleranta, empatiska och demokratiska individer (det vill säga just en sådan aktivitet som Eriksson benämner ”segrande tillämpning”). Hos Eriksson ser vi återigen hur försvaret av litteraturen och läsningen måste gardera sig mot anklagelser av olika slag: instrumentalism, naivitet, reduktionism med mera. Klyftan mellan skolans och de mera common sense-aktiga försvararna av litteratur å ena sidan, och de skönlitterära författarnas å andra sidan, förefaller enorm. Vad kan litteraturpedagogiken lära av författarnas motvilliga försvarstal? Om detta handlar uppsatsens sista avsnitt.

Kritik och apologetik

En förklaring till att författarnas försvarstal blir motvilliga skulle kunna vara att deras argument måste navigera mellan ett par olika och sinsemellan motstridiga diskurser om litteratur och läsning. Jag har redan nämnt autonomidoktrinen och myten om den goda litteraturen. Författarna känner sig tvingade att distansera sig från renodlade former av båda dessa diskurser. Tron på litteraturens fullständiga autonomi skulle innebära ett förbud mot alla former av

legitimeringar som kan översättas till utomlitterära nyttoaspekter. Den som tydligast distanserar sig från doktrinen är Kjørstad, som menar att också de dimensioner av litteraturen som verkar onyttiga i själva verket är nyttiga. Men i de övriga nedslagen kan man avläsa en reservation mot alltför tvärsäkra nyttoresonemang. Reservationen kan bero på att författaren helt enkelt inte tror på att litteraturen har sådana nyttiga effekter, eller på att författaren i slutändan ändå bekänner sig till en svagare form av autonomidoktrinen. Det bör poängteras att autonomi kan förstås på flera sätt och inte alls måste ses som synonymt med idéer om att konsten existerar utanför/ovanför historiska och sociala omständigheter. En tro på estetisk autonomi kan också innebära ett försvar av den relativa frihet som litteraturen åtnjuter inom den sociala institution vi benämner konst (se Jusdanis 2005).

Myten om den goda litteraturen är en diskurs som präglas av förenklingar och för givet taganden. Myten lever därmed inte upp till litteraturens egna högt ställda krav på (formell och innehållsmässig) komplexitet och blir följaktligen mycket svår att omfamna. Myten predikar och levererar färdiga svar. Litteraturen komplicerar, nyanserar och ifrågasätter.

En tredje diskurs, som inte gjort några starka avtryck i mina nedslag, bör ändå nämnas. En helt central riktning inom de senaste decenniernas tänkande om litteratur har varit det man med en samlingsbeteckning kallat kritisk teori. Exempel kan vara olika former av marxism, feminism och postkolonialism. Gemensamt för dessa är att man är intresserad av att påvisa hur litterära texter förmedlar dominerande ideologier och därför i någon mening kan sägas fungera förtryckande. Men om litteraturen fungerar förtryckande blir det ju ännu svårare att svara på frågan varför man skall läsa den. Det är nog en vanlig slutsats, men inte en nödvändig. Mera sofistikerade former av kritisk teori fokuserar estetiken i dess fulla komplexitet, vilket innebär att en undersökning av olika kulturformers ideologiska drag också måste beakta dess utopiska, emancipatoriska och lustfyllda dimensioner (Jameson 1992).

Försvarstalen för litteraturen blir motvilliga för att de måste vara det, klämda som de är mellan starka diskurser om litteratur som

cirkulerar både i och utanför konstinstitutionen och utbildningssystemet. Men försvarstalens motvillighet skall inte ses som en defensiv gest. Det är i själva verket en styrka, en stor styrka, att apologetiken kan vara öppen, prövande och självkritisk (det vill säga allt det som myten om den goda litteraturen inte är). Genom sin essäistiska form kommer den ofta också nära, eller uppgår i, litteraturen.

Den motvilliga apologetiken ställer inte upp på i skolan vanligt förekommande idéer om att det viktigaste är *att* eleverna läser, inte vad, hur och varför de läser. Apologetiken predikar inte litteraturens godhet eller överlägsenhet gentemot andra medier. Författarna bjuder in läsaren till ett kritiskt samtal om litteratur där svaren inte är givna på förhand.

Det må låta utopiskt, men skulle man inte kunna se dessa motvilliga försvarstal som ideal för en framtida litteraturpedagogik? Det förutsätter med all säkerhet att vi som lärare ibland måste inta Kjærstads offensiva och självsäkra hållning, snarare än Naipauls extremt kritiska. Det förutsätter att vi kan förmå våra elever och studenter att med Erikssons ord både ta emot och hejda sig i mötet med den litterära texten. Det förutsätter till syvende och sist att vi kan ge starka argument för varför vi skall läsa och studera litteratur. Flera av dessa kan de skönlitterära författarna hjälpa oss att formulera.

Referenser

- Calvino, I. (1999). "Why Read the Classics" (1981). Övers: Martin McLaughlin, i förf:s *Why Read the Classics?*. New York: Vintage Books.
- Coetzee, J. M. (2003). *Elizabeth Costello*. Övers: Thomas Preis. Stockholm: Brombergs.
- Eaglestone, R. (1997). *Ethical Criticism. Reading After Levinas*. London & New York: Routledge.
- Eriksson, U. (2007). *Natten, vakenheten*. Göteborg: Autor.
- Fioretos, A. (2008). *Vidden av en fot*. Stockholm: Norstedts.
- Jameson, F. (1992). "Reification and Utopia in Mass Culture" (1979), i förf:s *Signatures of the Visible*. New York & London: Routledge.
- Jusdanis, G. (2005). "Two Cheers for Aesthetic Autonomy". *Cultural Critique*, 61, Fall.

- Kjærstad, J. (2004). "Sju grunner til å lese romaner", i förf:s *Menneskets nett*. Oslo: Aschehoug.
- Naipaul, V. S. (2003). *Att läsa och skriva. En personlig betraktelse* (2000). Övers: Rose-Marie Nielsen, Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2008). "Boken om böcker i medieåldern", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3–4.
- Radway, J. (1986). "Reading Is Not Eating: Mass-Produced Literature and the Theoretical, Methodological, and Political Consequences of a Metaphor", *Book Research Quarterly*, Fall.
- Smith, Z. (2008). "Misslyckas bättre" (2007). Övers: Göran Dahlberg & Elin Talje. *Glänta*, nr 1–2.

Magnus Persson

är docent och universitetslektor i svenska. Han är verksam som lärare och handledare inom grundutbildning och forskarutbildning vid Lärarutbildningen, Malmö högskola. Hans senaste bok heter *Varför läsa litteratur?* (Studentlitteratur 2007).

Motvilliga pojkars läsning

– reflektioner från yrkestekniskt gymnasium

Stefan Estby

Sökordet ”pojks läsning” får 535 000 träffar på Google. Därav kan man förstå att det finns ett stort intresse för ämnet. En annan sak att lägga märke till är att många är engagerade – utom de som är föremål för intresset: pojkarna som inte läser.

En tillbakablick

Det kan vara intressant att i detta sammanhang göra en tillbakablick. I början av 1900-talet fanns det på en del håll mycket tydliga och påtagliga krafter som arbetade för bildning av arbetarklassen. Även om det då var långt till att göra alla till studenter – säkert en utopisk tanke som väl ingen uttalade – fanns det ungdomsrörelser, t.ex. SSU, som framförde mycket bestämda uppfattningar om vad som var bra för ungdomen.

Vikten av studier inpräntades i de unga socialdemokraterna. Vid 1907 års kongress beslutade man också att förbundet skulle agitera mot ”smuts- och kolportagelitteraturen”. Det handlade om skräckromaner, enkla kärleksromaner, Nick Carter-böcker med mera. Man tryckte upp kongressens proklamation Ljus över landet, det är det vi vilja i en halv miljon exemplar, och distribuerade ut den genom klubbarna. Förbundet började också ge ut socialistisk teoretisk litteratur jämte dikter och noveller genom Frams förlag.¹

Det gällde att vinna ungdomen och det fanns konkurrenter även på den tiden, inte minst idrotten som drog ungdomen, särskilt pojkarna från böckerna. Fritiden var kort och värdefull. Ingen tid till nöjen som dans, supande och Nick Carter om det skulle bli tal om ett maktövertagande.

¹ www.data.s-info.se/data_page/1195/documents/Uppsats_Moller.doc

Detta med att studera lämplig litteratur för politiskt intresserade ungdomar skedde under stort motstånd från arbetarungdomarnas föräldrar som ofta ansåg det vara bättre att arbeta, att det var onödigt att bränna lyse och att man kunde bli tokig av att läsa för mycket, det vill säga sjuk på något sätt. Exempel fanns ofta på nära håll bland så kallade läsare, som blivit frälsta och läste religiös litteratur och var helt uppslukade av den. Dessutom kostade både nöjesläsning och studier pengar, pengar som behövdes till annat i hushållet. Att studier kunde leda till bättre och mer välbetalda arbeten avfärdades som orealistiska drömmar. Så kampen försiggick även på hemmaplan.

Femtio år senare, på femtiotalet, fanns Nick Carter och mycket annat som ansågs som skräplitteratur kvar trots att bildningsnivån höjts något. Men då fanns också Stellan Arvidsson, som är fader till enhetsskolan och senare grundskolan med nioårig skolplikt för alla.

Arvidsson får väl också sägas vara anfader även till nya gymnasiet, som nu i stort sett alla går igenom. Meningen var att höja nivån så att alla skulle ta ”studenten”. Idag tar även elever som har icke godkänt i flera ämnen på sig kostym och vit mössa och hurrar för sig själva. Någoting har sparat ur och ibland anklagas Stellan Arvidsson för detta, eftersom han var socialdemokrat och arbetade mot elitiskolor och utslagning. Han kallas också för skolans dödgrävare.

Vid den skola där jag sist var verksam har man nu koncentrerat kurs B till årskurs 2 och skurit ner antalet författare och verk till hälften. I årskurs 3, då eleverna är mognast, ska de alltså inte läsa skönlitteratur. Kellgren, Tegnér och Rydberg är bara några som kommer att vara okända för eleverna. Strindberg får vara kvar men man ”ska försöka göra honom roligare”. Om denna utveckling får fortsätta slås snart de sista spikarna in i kulturarvets kista. Vi blir tidens bydårar, en nation utan minne. Den enda gemensamma referensramen i framtiden blir aktuella idrottsstjärnor, såpaskådisar, programledare i TV, rock- och popsångare. (Sjövall 2002)

På femtiotalet, när Stellan Arvidsson verkade, hade en annan ungdomsfara, som hade med läsning att göra, hittats. Socialläkaren Nils Bejerot gick till storms mot det växande serieläsandet och gav 1955 ut en bok *Barn – serier – samhälle* om seriers och deras skadliga

inverkan. Boken fick en nyutgåva 1981 och innehåller förutom en rejäl genomgång av olika serier och deras utveckling dessutom detaljerade råd om hur hemmen, skolan och andra ska motarbeta serierna till böckernas förmån.

Så skedde också. Bejerot påverkade, men inte barnen och inte arbetarklassen. Vi som växte upp på femtioalet slukade serier (och cowboyböcker, kioskdeckare, rekordmagasin och annan underhållningslitteratur) vid den här tiden och hade ingen aning om att denne socialläkare fanns. Men i skolan fick vi veta att serier var dåligt och så ansågs det tydligen fortfarande 1981. Slutorden i boken visar läkarens heta debattumör:

Till producenter av mindervärdig barn- och ungdomskultur slutligen, vill man säga: Begrunda den djupa visdomen i de ord Strindberg riktade till en parasiterande grupp: Ni har ingen annan rättvisa än att avskaffas!

Bejerot hade fått ABF:s Gunnar Hirdman att skriva ett välvilligt förord, vilket skulle visa att syftet var välmenande folkbildning. En ny svensk serietidning startades också, med Gösta Knutssons och Helga Henschens hjälp. Bara godkända svenska serier skulle den innehålla. Den försvann dock ganska snabbt. Men det kan nämnas att en föregångare till Bamse, Teddy, fanns med.

Trots att det sedan framkom att både Per Albin Hansson och Lars Forssell läste serier (Stålmannen respektive Tjalle Tvärvigg) fanns det en stark aversion mot den berättarformen långt fram i tiden. Dessa ord fanns med i inledningen till Bejerots bok när den kom i nyutgåva 1981. Tom Carlsson som skrev förordet ansåg inte på något sätt kritiken mot serier vara passé:

beklämmande att så lite egentligen har ändrats. Serierna är fortfarande lik-som storebror kiosckeckaren, 'ett mentalhygieniskt problem som angår oss alla. /---/ Huvudproblemet kvarstår dock. Bekämpandet av det kulturella förfallet, särskilt bland ungdomen, är en första rangens uppgift för föräldrar, lärare och den ansvarskännande folkopinionen.²

² www.nilsbejerot.se/BARN_SER.PDF

Nu recenserar serier i DN och anses vara kult, men barnens intresse har samtidigt avtagit.

(En kuriositet i sammanhanget är att Povel Ramel gjorde en film som drev med det beskäftiga antiseriekampanjandet, *Hoppstan*, 1955. Povel är i filmen serietecknare som angrips av arga lärare på korståg.)

Summering: Först ska ungdomen inom arbetarklassen inte läsa alls. Detta enligt föräldrarna. Sedan ska de inte läsa så kallad skräplitteratur – enligt ett politiskt ungdomsförbund. Därefter avstå från serier – enligt socialläkare och andra experter. Nu har de lagt av och vill inte läsa alls och då har det blivit verkligen illa.

Men är det här verkligen sant? Det finns källor som menar att ungdomar läser mer än någonsin, men de läser inte traditionella böcker. Enligt Ola Larsmo i DN 090730 läser män och kvinnor mer än de gjorde 1980. Vuxna läsare visserligen, men i alla fall. Ungdomsrådet vittnar om att ungdomar läser mer än någonsin, men då gärna på dataskärmen och gärna på engelska. Men ungdomar blir snart vuxna och enligt samma Ola Larsmo är våra siffror höga även internationellt sett. 45 procent av kvinnorna och 38 procent av männen läser varje dag i en bok.

Vad är det då för problem? Och är det verkligen ett problem? Kanske en klassfråga? Hur är det med förebilderna? Finns det gubbar som sitter och läser? Vuxna som läser i en bok så att barn och ungdomar ser det?

Tja, både ja och nej. Det pågår otaliga läsprojekt i skolor för att få ungdomar, i synnerhet pojkar, att läsa skönlitteratur. Vad som helst är bra. Margit Söderholm eller Nick Carter. Precis som när det gäller droger anses lättare saker leda till ett tyngre bruk eller missbruk. Tvärt emot Möller och Hansson på SSU-kongressen 1907. Men fritiden har ökat betydligt på 100 år och man kanske kan lära sig nåt även av Marklund och Guillou.

Vi är tillbaka där vi började för 100 år sedan: ungdomen läser inte det vi vuxna vill att de ska läsa, men bilden är en smula skev. Alla får läsa, alla uppmuntras och alla har tillgång till böcker, men många – eller vissa – läser inte alls, varken skräplitteratur, serier, klassiker eller annat.

Alla är överens om att det är bra och praktiskt att kunna läsa. Att kunna förstå skilda texter med alla möjliga korta och långa ord är en demokratiskt rättighet och ett av skolans viktigaste mål. Idag har också alla samma läroplan och alla ska lära sig lika mycket under tolv års skolgång. Men där brister det. Alla kan inte och alla vill inte. I alla fall inte just då, när det krävs, eller när vuxna kräver att de ska läsa. Varför detta motstånd?

Egna erfarenheter i läraryrket

Min lärarpraktik 1979 gjorde jag på Komvux och där tänkte jag inte på att det kunde vara några problem med läsovilja. Därför fick jag och mina kurskamrater en smärre chock när en metodiklektor tog med elevuppsatser som vi skulle få träna på att bedöma. De här-rörde från elever på tvåårigt ungdomsgymnasium, en hybrid mellan fackskola och gymnasium, och vi hade alla gått i riktigt treårigt gymnasium och inte läst andra texter än våra egna, inte ens klasskamraternas. Dessutom var vi ganska duktiga i svenska.

Metodiklektorn sa att detta var verkligheten. Sådana här svaga elever skulle vi möta. Och det gjorde vi.

När jag fick tjänst på ett tekniskt gymnasium med yrkes- och naturvetarlinjer, trodde jag att alla på teknik- och natur skulle bli läkare och civilare och att den intellektuella nivån var på topp. Jag föresatte mig att här skulle jag få tillfälle att förmedla mina goda erfarenheter av liv och studier, särskilt av läsning. Erfarenheten av läsning i skolan var ett antal romaner i realskolan och på gymnasiet, böcker som vi då fick köpa eller i alla fall skaffa oss själva, och dessutom tipsade jag och mina kompisar varandra och läste och bytte böcker. Oj, så mycket jag hade att förmedla till alla mina blivande elever!

Det var så klart inte så enkelt som jag trodde, men en glädjande sak var att jag hade elever som läste Sven Hassel, yrkeselever som redan i årskurs ett hade hittat denne författare, bibliotekariernas stora fasa. Jag och några äldre kamrater hade läst honom i smyg i slutet av femtiotalet. Och att eleverna läste dessa krigsskildringar glädde mig, eftersom jag visste eller var säker på att de som läste Hassel inte skulle nöja sig med honom utan hitta en massa annat, precis som

jag själv hade gjort – efter serier, barnböcker, ungdomsböcker, klassiker i förkortning och skolans rekommenderade verk. Dessutom brukade det vara så att författare man läste i sin tur skrev om andra som man blev sugen på.

Jag jobbade också tillsammans med kollegerna för att göra någon sorts kanon på vår skola. Vi hade ett konto för inköp till svenskan som steg till 135 000 kronor. Jag läste alla böcker vi köpte och gjorde listor över rekommenderade böcker, men det visade sig att det bara var jag som brydde mig om listorna, varför det istället inom svensklärarkåren bestämdes att rekommendera eleverna läsa några klassiker, till exempel *Iliaden* och *Odysseen* i förkortad form, *Tristan och Isolde*, *Candide* och *Robinson Crusoe*.

Men blev det något ökat läsintresse? Jag vet inte. Vi mätte aldrig och frågade aldrig. Jag krävde att eleverna på teoretiska linjer skulle läsa minst tre romaner per termin, sex om året, 18 under gymnasietiden på treåriga linjer. (Själv läste och läser jag omkring 100 om året och tycker att det är rena nöjet.) Men det blev kritik från naturvetarläraryrarna om att vi humanister var för krävande. Eleverna hann inte studera matematik och fysik därför att de måste läsa böcker som vi svensklärare valt ut. Dessutom var det svårt att hålla kontrollen och svårt att veta och vara överens om sanktioner för dem som trots allt inte läste.

Som bekant blev det sedan treårigt gymnasium för alla, med samma A-kurs och B-kurs. Då grävde vi ner ribban eller lade den på marken så att alla skulle komma över. Läspensumet var helt omöjligt med våra elever. Mina nuvarande elever har svårt att hinna läsa *en* bok, en hel bok under gymnasietiden. Om de påbörjar en tunn sak som *Candide* i ettan blir några färdiga efter någon vecka medan andra kommer med redovisningen i juni i årskurs 3. Vad gör man då? Anpassning är en av den dolda läroplanens hörnstenar och den gäller lärare så väl som elever.

En viss lättnad har vi fått genom att textbegreppet har ändrats i läroplanen. Bilder och filmer räknas också som text och det hjälper en del, men ger ingen lästträning, särskilt för dem som har ett motstånd och bäst behöver läsa – helst högt. Några lektioner i veckan räcker inte när eleven inte fortsätter hemma.

Dessutom är filmavtalet märkligt när skolan ska betala hundratal kronor för att visa en film medan man kan köpa samma film i ett köpcentrum för ett par tior. Och de filmer som visas i skolan konkurrerar knappast med de filmer eleverna ser på fritiden.

Ett problem för eleverna är att de måste läsa och inte kommer undan om de vill ha framgång i studierna. Problem för skolans del är elever som är läsovilliga. Tempot blir släpigt när allt sker motvilligt. Detta har uppmärksammats och man försöker att med alla möjliga medel åtgärda, men hjälper det? Och finns det någon mirakelmedicin? Man kan bli tänd på en metod och jobba för den, men när det gäller elever finns det ingen evig sanning. Man måste hitta på nytt hela tiden och det gäller att inte tappa sugen. Eleven gör allt för att slippa och han tappar inte sugen att komma med undanflykter.

Janos Kovacs och En dansk neger

Sedan några år använder jag en kort novell som introduktion till läsning på gymnasiet. Den heter *När dog Janos Kovacs* och är en existentiell betraktelse av den ungerska författaren Lajos Zilahy.

Novellen är diskutabel och intressant och jag försöker visa vad som står mellan raderna och det brukar gå hem. Men det är långt därifrån till att varenda elev på egen hand ska hitta läsupplevelser och diskutera dem med kamrater eller med mig.

Även Stig Claessons novell *En dansk neger*, som jag också använder i årskurs 1, är föremål för analyser. Bara titeln gör att den politiskt korrekta eleven eller läraren sätter i halsen, vilket är mitt syfte. Självklart frågar jag i förväg om jag råkar ha en mörkhyad elev, men det brukar inte vara något problem. Så: Vem är det som är kränkt av ordet?

Ett önskemål är att få igång någon sorts litterärt samtal och ibland kan det hända att vi kommer så långt, men tyvärr alltför sällan. En stötesten är förstås mina elever som oftast har en framtid som elektriker eller byggare att se fram emot. Ibland säger de att det inte är någon idé att läsa och skriva: de ska ändå inte bli författare eller nobelpristagare. Men jag brukar svara dem att det är deras berättelser som saknas i den nutida litteraturen.

Klassbetonat läsande

I LR:s utredning från 2005 får vi veta att ”de som kan läsa flera hundra sidor text utan bilder och rubriker och klarar att omsätta det i egna reflektioner och egen skrift är de som kommer att vara väl förberedda för framtidens krav.” Och att ”boken är det enda mediet där man får tillåtelse att skapa egna bilder” och ”krav på självständighet i skolarbetet kräver god läs- och skrivförmåga och att läsförmåga får man genom att läsa.” Man påstår också att läsintresset är klasskiljande och att skolan ska ställa upp med det hemmet inte ställer upp med, vilket får tolkas som: Läser de inte hemma, ska skolan erbjuda möjligheter och tillfällen.

Man konstaterar, efter att ha undersökt 1168 pojkar och flickor i åk 7–9 i Stockholm med förorter samt Eskilstuna, att 16 % uppger att de inte läser böcker utanför skolan medan 18 % uppger att de inte ens läser böcker i skolan! 25 % pojkar och 10 % flickor läser inte. Det är kanske inte så märkligt. Läsiintresset avtar också med åren. Om vi hade frågat 1955 hade differenserna säkert varit större, även om en viss del av pojkarna på den tiden läst Mickey Spillane och Walt Slade. Nu läser en stor del av pojkarna *Harry Potter* och *Sagan om ringen*. Samma eskapism alltså.

Men än sen då? Om vi ska möta eleverna där de befinner sig får vi kanske läsa en del fantasy, men vi måste också visa att vi har mer i bagaget och tala om vad som finns förutom fantasy.

Vi kommer aldrig att nå alla – i alla fall inte samtidigt. Och eftersom vi har så många elever, finns det anledning att förmoda att de är olika. En elev kan gilla *Candide*, medan en annan ”inte fattar nånting”, men tycker att det är häftigt att läsa högt ur *Havamal* eller *Romeo och Julia*, eller Stiernhielm. Oförutsägbart och det är det som är charmen med yrket.

Klassfråga? Egen undersökning

Jag började med en enkätundersökning på min egen skola för ett par år sedan – i ett mera anspråkslöst format än den som nämnts ovan. Det jag var intresserad av var förstås läsiintresset och orsaken till att det eventuellt saknades. Är det så att arbetarklassens föräldrar och barn läser mindre?

Min egen skola är Teknikgymnasiet i Södertälje med programmen bygg, måleri, design, teknik/data och el. Skolan har omkring 400 elever och enkäten tillställdes årskurs ett. Det fanns 295 elever i årskurs 1, vilka besvarade enkäten under åren 2006–2008. Av dessa elever var 89,15 % pojkar och 10,85 % flickor.

- Fråga 1: Hur många böcker läste du under högstadiet (ej skolböcker)?
40 elever, det vill säga 13 %, uppgav att de läste 0 böcker
- Fråga 2: Hur många läste du under åk 9 och sommaren innan du började på gymnasiet?
Där uppgav 99 elever, det vill säga 34 %, att de läste 0 böcker.
(Intresset tycks ha avtagit, som LR kunde konstatera.)
- Fråga 3: Vilket yrke har din mamma?
Här var svaren väldigt skiftande. Det blev tyvärr svårt att dra slutsatser om samhällsklass på grund av svar som: ”ekonomi, kontor, arbetslös, säger inte, något, sjukpensionär ”eller ”sjuksköterska, distriktssköterska, forskare”. Vem är arbetarklass? Medelklass? En anställd byggnadsarbetare som äger aktier i företaget han jobbar på? En byggnadsarbetare som blivit byggmästare och har ett eget företag, som klarar sig hjälpligt?
- Fråga 4: Hur ofta läser din mamma?
”Hon läser ofta” svarade 132 elever.
”Ibland” skrev 100 elever.
”Aldrig” svarade 70 elever
- Fråga 5: Vilket yrke har din pappa?
Lika svårt att sortera och samhällsklassbestämma som mammornas yrken.
- Fråga 6: Hur ofta läser din pappa?
”Ofta” svarade 41 elever.
”Ibland” ansåg 104 elever.
”Aldrig” hävdade 123 elever,

Tydligt är att lika många mammor och pappor läser ibland. En tredjedel och fler pappor än mammor läser aldrig och tre gånger så många mammor som pappor läser ofta.

Fråga 7: gällde tillgång till böcker. Flera alternativ fanns och alla har noterat att de har tillgång, främst via egen bokhylla och via bibliotek.

Fråga 8: Kan du tänka dig att läsa en bok utanför skolan frivilligt?

Ja, svarar 218 elever, dvs. 74 %

Nej, svarar 77 elever, dvs. 26 % Orsakerna som anges är oftast: ”orkar inte”, ”ej intresserad”.

Fråga 9: handlade om fritidsintressen. Kompisar, sport/träning är överlägset vanligast samt spel/dator.

Med tanke på förra århundradets signaler och önskemål från föräldrar och experter kan man säga att ungdomarna jag träffar dagligen verkar vara sociala, fysiskt aktiva samt tekniskt intresserade, men tyvärr är allt detta inte så intressant just nu

Man kan tolka signalerna som så, att eftersom ungdomarna inte läser nu, så är det högst önskvärt att de läser mera. Det handlar om skönlitteratur i bokform. (Fast tre fjärdedelar av dem är faktiskt läsvilliga.) Man måste ha i minnet att elever läser en massa annat än skönlitteratur. Inte desto mindre finns det elever som har lässvårigheter och som därför inte tycker om att läsa. Det går för sakta och de förstår inte. Dessa elever har alltid funnits, men först på senare år i treårigt gymnasium.

Läsprojekt och studier

I hela landet pågår mängder av läsprojekt. Även på min skola. Där pågår schemalagd läsning varje morgon, åtminstone fyra dagar i veckan. När vi startade, kom elever och ville ställa mig till svars för detta och jag förklarade för dem att läsningen hade införts just för deras skull, de som var ovilliga. Tyvärr fungerar läsningen dåligt i datasalar och idrotten har förstås fått undantas. Vissa lärare har ännu inte begripit att de också ska läsa en bok och inte pyssla med

annat eller sitta och glo. Men som i allt skolarbete måste man ha tålamod.

Om man har tålamod kan man få uppleva underbara stunder i stämningfull tystnad när det enda som hörs är när blad vänds eller någon fnissar tyst åt något roligt i texten. Det har hänt att någon elev fått andra med sig. En gång för många år sedan satt en verkstadsklass knäpptyst och läste Hemingways *Den gamle och havet*. Tills den var färdigläst. Detta för att EN elev tyckte den var intressant.

Ett originellt och särskilt behjärtansvärt arbete pågår inom LO, där fäder läser för söner med målsättningen att både fäder och söner ska bli goda läsare och man har haft fina resultat. Författare som Mats Berggren och Torgny Karnstedt är aktiva i sammanhanget.

Man arbetar på lång sikt med att få nya läsare med just manliga LO-medlemmar, eftersom det anses att arbetarklassen läser mindre och att det är omanligt att läsa böcker.

Frågan är hur det är på skolorna som egentligen är de som ska fixa allting? Anser manliga lärare att det är omanligt att läsa? Har de "inte tid", men skulle vilja? Är det olika för olika kategorier av lärare? Tekniker? Naturvetare? Yrkeslärare?

Barn, läsning och genus är en magisteruppsats som diskuterar pojk- och flickböcker och konstaterar att pojkar läser sämre och inte gärna skönlitteratur. Vidare diskuteras att pojkar inte vill ha rosa böcker, att det finns för få böcker för pojkar när det gäller att identifiera sig.

Men det är förstås en myt. Det finns båda nyskrivna och äldre böcker med pojkar i huvudrollen. Uppsatsen visar bara att vi kan diskutera hur mycket som helst. Det ändrar inget.

Egna böcker

Man kan givetvis skriva egna böcker för att stimulera. Det finns förstås en hel del redan, som böcker av t.ex. Mats Berggren, Jacobson/Olsson, Mats Wahl, Bengt Cras och andra som skriver för just pojkar och om sådant som pojkar tänker på. Men om de läsovilliga väl börja läsa och söka böcker, behövs det förstås mer.

För att i någon mån hjälpa till med problemet har jag också

skrivit ungdomsböcker för att hjälpa och uppmuntra pojkar mellan 12 och 16 att läsa mera. Det är svårt att som författare nå ut, men de som hittat böckerna har uppskattat dem.

Till sist

Även om läsovillighet är ett problem just nu, kanske det avtar något när vi får en ny läroplan där det inte fokuseras så mycket på att alla ska studera. Det är också en mognadssak. Alla är inte mogna att tryckas in i samma form samtidigt. Det går inte att klämma in runda klotsar i fyrkantiga hål. Det måste vi acceptera. Klart att vi får med några med läsprojekt, men aldrig alla. Dessutom: Om 100 % av våra ungdomar hade haft som största intresse att läsa böcker och inte att vara med kompisar – vilket problem det skulle ha varit! Föräldrar och lärare hade sagt: ”Men sitt inte och häng över böckerna! Du måste umgås med kompisar, vara ut i friska luften, röra på dig. Kan det verkligen vara bra att bara sitta inne och läsa jämt?”

Några procent av ungdomarna kan nog lockas att bli intresserade av att läsa, men knappast alla, möjligen med egna, valfria böcker som alternativ, men skolan har förstås en uppgift här. Tvång eller lust – det är bara att prova sig fram, använda olika metoder och projekt. Alla blir inte läsare, men det går kanske att väcka några – med serier, fantasy, Hassel eller ungdomsböcker. Vi får ju ut något av det vi läser och vi kan i alla fall visa vad som finns. Om elever kan sitta tysta och läsa *Den gamle och havet* i timmar, eller bli heltända på *Slamfarmen* eller *De fördömdas legion* finns det hopp. Och sådant händer. Även om vi just nu är i en svacka på grund av nedrustning av skola och bibliotek, då det ska sparas och knappas in och kommunens kalla och knappa stjärna lyser svagt, finns det hopp. Jag tänker i alla fall hålla ut. Gör Du?

Referenser

- Bejerot, N. (1955). *Barn – serier – samhälle*. Stockholm: Folket i Bild.
- Claesson, S. (1966). En dansk neger. I: *1900-talsberättare*. Red: Rydén, H. Stockholm: Natur och Kultur.
- Läsa för att lära* – rapport från Lärarnas Riksförbund september 2005.
- Persson, H. (2008). *Barn, läsning och genus*. Magisteruppsats. Högskolan i Borås.
- Sjövall, S. (2002). En utbildningspolitisk katastrof. I *Contra*, nr 3.
- Zilahy, Z. (1946). När dog Janos Kovacs? I: *All världens berättelser och du*. red. Falkenland, R. Stockholm: Natur och Kultur.
- www.data.s-info.se/data_page/1195/documents/Uppsats_Moller.doc
- [http://sv.wikipedia.org/wiki/Nick_Carter_\(fktiv_agent\)](http://sv.wikipedia.org/wiki/Nick_Carter_(fktiv_agent))
- www.contra.nu/c023prov.html
- www.nilsbejerot.se/BARN_SER.PDF
- www.granser.se/index.php?cat=40&fid=106
- <http://stp.ling.uu.se/~mikaela/sprak/svenska/endansk neger.html>
- www.turture.abf.se/.../beb91603605af300c125689000491950!OpenDocument
- <http://bada.hb.se/bitstream/2320/4217/1/08-116.pdf>
- www.svd.se/nyheter/idagsidan/.../artikel_196131.svd

Stefan Estby

är gymnasielärare i svenska och filosofi på Teknikgymnasiet i Södertälje. Han är medlem i Författarcentrum Öst och Sveriges Författarförbund och har tillsammans med sonen Victor Estby skrivit ungdomsböckerna *Beskjuten* (2001), *Jagad* (2002) och *Plåtad* (2004). Böckerna handlar om 15-åriga Ted, som bor i Stockholmsförorten Gröndal. Böckerna vänder sig till tonårspojkar som annars inte läser så mycket.

Planerat deckarmord

Jag och min kompis slukade deckare.

Eftersom många barn tydligen fångade bovar ville vi också göra det. Vi hade en hemlig klubb och smög på mystiska gubbar – utan resultat.

I trean fick jag Bengt Linders första Dantebok i julklapp. Han skilde sig från de andra – hade humor, snackade bort alla vuxna.

Jag läste boken tre gånger på jullovet.

Efter det hade året sex högtider: födelsedagen, julafton, skolavslutningarna och när de nya Dante kom.

Som vuxen läste jag om böckerna och tyckte de var dåliga. Någon måste ha skrivit om dem. Jag hade svårt för den enkla synen på ont och gott.

1993 gav jag ut *Kalsonger med gröna älgar*, som började i kärleken till Dante – men problematiserade ont och gott.

Jag ville göra slut på genren.

Föga anade jag.

Mats Berggren

Förstå texten eller livet?

Val av mål för litteraturundervisning

Ingrid Mossberg Schüllerqvist

Inom svenskämnet arbetar lärare med litterära texter. Frågan är vilka kunskaper och kompetenser litteraturstudiet ska generera. I talet om litteraturläsning återfinns många olika uppfattningar om syftet med fiktionsläsning (Somers och Gibson 1996). En synpunkt är att fiktionsläsning kan medverka till identitetsutveckling, att läsaren får kunskaper om andra människors levnadsvillkor och att man blir medveten om missförhållanden i samhället. Att väcka läslust sägs vara ett annat viktigt motiv. Andra menar att litteraturstudiet ska ge kunskaper om estetiska verkkningsmedel och hur dessa används i litterära texter. Ytterligare andra hävdar att läsarens kognitiva förmågor utvecklas när man samtalar om det som Judith Langer rubricerar som litterära föreställningsvärldar (Langer 1995). Fiktionsläsning kan också bidra till språkutveckling. Litteraturstudiet ger kunskaper om litteraturhistoria, genreutveckling, teoretiska perspektiv, analysmetoder och tolkning.

I min avhandling *Läsa texten eller "verkligheten"*. *Tolkningssamfundet på en litteraturdidaktisk bro* undersökte jag hur fyra grupper av röster talade om litteraturläsning (Mossberg Schüllerqvist 2008). Denna artikel kommer att diskutera avhandlingens bärande idéer och resultat, dvs. hur tre tolkningssamfundet genererar olika former av läsförståelse och textuppfattningar. Artikeln kommer också att anknyta till brittisk forskning om *complexity*, effekter eller utfall av undervisning (*learning outcomes*) och lärandeobjekt (*learning objects*). Begreppen diskuteras senare i texten. Ference Marton använder sig av lärandeobjekt i forskning om *learning studies* (Marton 2005).

Jag har för avhandlingsarbetet intervjuat sammanlagt åtta svensklärare i grundskolan, läst kursplaner från Lgr 80 till version

2000 av Lpo 94, *Svenskläraryöreningens årsskrift, SLÅ* och *Tidskrift för litteraturvetenskap, Tfl* från 1990 till strax efter millennieskiftet och undersökt talet om läsning, förståelse och tolkning av litterära texter. Svensklärarna är särskilt bekymrade över att en del elever inte har tillgång till en komplex läsförståelse, det man i vardagsspråk benämner att kunna läsa mellan raderna, och de säger att det är svårt att undervisa om att den litterära texten innehåller ett mångfacetterat meningserbjudande. Jag känner igen detta från min egen verksamhet som lärare i grundskolan, på gymnasiet och på universitet och högskola. Varför är det då så svårt att förstå fiktion och varför får vi som lärare inte de resultat vi eftersträvar?

Tolkningsgemenskaper för fiktiv läsning

Receptionsteoretikern Wolfgang Iser menar att den litterära texten erbjuder en mångtydig förståelse, men också att något i texten inbjuder läsaren till en litterär, fiktiv läsart (Iser 1980). Men många elever och lärarstudenter uppfattar fiktiva texter som om de vore sanna och att de berättar något om det verkliga livet (Årheim 2007). Detta något, som Iser talar om, är uppenbarligen inte tillräckligt tydligt för många läsare. Den amerikanske forskaren Stanley Fish menar att man i undervisning måste upprätta tolkningsgemenskaper för fiktionläsning (Fish 1980). Detta innebär att ramarna för läsningen och läsförståelsen kommuniceras till eleverna. Om undervisningen ska fokuseras på en fiktiv läsart måste eleverna få kunskaper om vad det innebär innan läsningen påbörjas.

Fish menar att mening upprättas i mötet med den litterära texten i läsningen hos reella läsare. Han menar, i motsats till Iser, att texten i sig inte innehåller några anvisningar om hur den kan tolkas. Min egen uppfattning om fiktionstexter ligger närmare Iser, men de erfarenheter jag gjort som litteraturlärare för oerfarna läsare medför att min undervisning närmar sig tankarna hos Fish. Oerfarna läsare behöver uppmärksammas på textens berättande element och fiktitivitet för att de ska kunna läsa fiktivt. Annars kan texten lika gärna läsas som en faktaskildring eller som dokumentära utsagor, vilket många läsare gör idag.

Örjan Torell och Stig Bäckman (Torell 2002, Bäckman 2002)

visar i en undersökning av svenska, finska och ryska studenter att svenska förstaårsstudenter på lärarutbildningen kan anknyta litterära texter till livet, men har stora svårigheter att analysera och diskutera texten som en fiktiv text. Torell och Bäckman kritiserar erfarenhetspedagogisk undervisning (bl.a. L-G Malmgren 1996), eftersom de anser att en sådan ger utrymme för en aktiv tolkningsgemenskap. Denna konflikt väckte mitt intresse och jag undrade om dessa olika uppfattningar återfanns i talet om litteraturläsning som jag ville undersöka.

Att forska om lärares praxis – talet om ämneskonstruktioner

I litteratursociologisk forskning ses svensklärare som aktörer i en litterär värderingsprocess (Furuland 1996, Furuland och Svedjedal 1997, Svedjedal 2002). Med utgångspunkt i ett sådant synsätt menar jag att lärare i svenska utför liknande uppgifter som en kritiker, fast i en annan kontext. Lärare introducerar verk för elever, berättar om villkoren för hur texten blir till, ger faktakunskaper om författare och visar via uppgifter och samtal på hur olika en litterär text kan läsas och visar därmed fram olika tolkningsgemenskaper. Kritiker i dagspress och tidskrifter stödjer sig ofta på litteraturteorier när de placerar in verk i ett sammanhang och diskuterar hur de kan förstås (Yrlid 1987, Forser 2002). Men lärare har andra mottagare för sin kritikerfunktion och de behöver relatera sin verksamhet mot den fostrande dimension som skolan inrymmer. Några barnlitterära forskare belyser denna problematik (Rhedin 1992, Nikolajeva 2004, Westin 2005).

För att kommunicera ramarna i olika tolkningsgemenskaper till sina elever behöver lärarna omforma sina ämneskunskaper i förhållande till de elever de har (Ongstad 2004 a och b). Lärares förståelse av fiktionsläsning måste transformeras och utgå från elevernas förförståelse och uppfattningar om fiktion och lärare måste kunna diskutera och definiera vad som avses med fiktionsläsning.

Att forska om tal om litteraturläsning och praxis – kategorier för beskrivningar

Läraryrkesintervjuerna gav uttryck för att de använde flera tolkningsgemenskaper i sin undervisning och jag behövde utforma kategorier som kunde visa denna mångfald i praxis. Jag har konstruerat tre kategorier för att beskriva och diskutera tolkningsgemenskaper för litteraturundervisning: *inom litteratur*, *genom litteratur* och *kombinationsstrategier*.

Kategorin *inom litteratur* innebär att undervisningen riktas mot kunskaper inom forskningsämnet litteraturvetenskap. Man läser litteraturhistoria, får kunskaper i narratologi och teoretiska perspektiv på tolkning av litterära texter och man arbetar med analys med utgångspunkt i den förförståelse eleverna har. Den litterära texten och fiktionsläsningen står i centrum. Tolkningssamfundet *genom litteratur* inriktas mot att litteraturläsningen i första hand ska generera livskunskaper och livsförståelse. Litteraturläsningen ska hjälpa eleverna att förstå sig själva och andra människor. När man arbetar med tolkningsgemenskapen *genom litteratur* är undervisningen mindre fokuserad på den litterära texten och dess fiktitivitet och man använder sig av en faktiv läsart.

Kombinationsstrategier i praxis

En tredje kategori behövdes, eftersom svensklärarna inte tydligt tog ställning för det ena eller den andra. I avhandlingen har jag introducerat Elaine Showalter (Showalter 2003) litteraturdidaktiska utformning av det brittiska perspektivet *complexity* för att konstruera min tredje kategori. Denna ansats som påbörjades inom historieämnet (Booth & Hyland (ed) 2000) avser att överbrygga konflikterna mellan externa och interna målsättningar för undervisning. Med externa mål menas att ämnesstudierna ska generera medborgarkunskaper, t.ex. främja jämställdhet och demokratiskt handlande. Ämnet ses här som ett redskap för detta syfte. Interna lärandemål innebär att forskningsämnets teorier, metoder och innehåll ses som det viktiga för undervisning. Inom litteraturvetenskap finns, enligt Showalter, också en konflikt mellan dessa målsättningar. Ansatsen hävdar även att undervisning ska vara både stoff- och

färdighetsorienterad. När Showalter ger exempel på *complexity* för litteraturundervisning skriver hon att ett renässansstudium både kan inriktas på kunskaper om verk, idéströmningar och på frågor om vilka färdigheter och kompetenser eleverna eller studenterna ska få av att studera renässansens texter. Hon, och Booth och Hyland, menar att undervisning både ska generera specifika kunskaper och färdigheter, men också generella sådana. De kompetenser som ska utvecklas utgör en tillämpning av den teori som man arbetat med. Diskussionen om *learning outcomes* är central inom detta synsätt. För svenska öron kan diskussionen om effekter av undervisning te sig främmande, men jag anser att den är viktig. Om elever ska lära sig att läsa mellan raderna, så måste lärare definiera vad det innebär, visa vilka lärandeobjekt som eleverna ska kunna hantera för att kunna läsa mellan raderna. Man behöver fråga sig vilka kunskaper och färdigheter eleverna behöver för att kunna utföra en bestämd tankeoperation infogad i en förståelseakt, och sedan kommunicera den till andra.

För att man som lärare ska kunna utvärdera eller bedöma både sin undervisning och elever eller studenter behöver man klargöra vilka lärandeobjekt som ingår i kursen eller det område som studeras. Eleverna eller studenterna måste också förstå vad lärandeobjekten innebär och vi måste tillsammans undersöka vilka förkunskaper och vilken förförståelse eleverna har. Showalter har gjort ett förslag på flera lärandeobjekt som hon vill att hennes studenter ska nå efter undervisning (Showalter 2003 s. 12 och Mossberg Schüllerqvist 2008 s. 81–82). I avhandlingen använder jag mig av *kombinationsstrategier* som översättning av *complexity*.

Lärarnas tal om tolkningsgemenskaper

Svensklärarna talade om litteraturläsning och litteraturundervisning på ett sådant sätt att det kunde kategoriseras som *kombinationsstrategier*. De åtta lärarna lägger olika tonvikt på dimensionerna inom denna kategori i sitt tal om undervisning. Ibland fokuserade de mer på att läsa mellan raderna. Utifrån Bäckman och Torell (2002) kan man säga att de fokuserade på att lära eleverna litterär kompetens och få dem att se den litterära textens mångfaldiga meningserbju-

dande. För en av lärarna på Skola 1 hade den inriktningen fått större betydelse på senare tid, liksom litteraturhistoria, men de använde också de litterära texterna för att diskutera genus, rasism, vardagsliv osv. På de andra skolorna fanns liknande skillnader (Mossberg Schüllerqvist 2008).

Lärarna arbetade med att utveckla elevernas värderingsargumentering av det de läste. Man kan säga att de explicit utvecklade kritikerfunktionen i klassrummet och att kombinationsstrategin som de använde inkluderade värderingar som den också gör hos Showalter.

I intervjuerna talade lärarna om ideal och konkret undervisning, eftersom intervjufrågorna konstruerats på detta sätt. Man kan säga att jag eftersträvade två olika tal om tolkningsgemenskaper och lärandeobjekt från lärarnas sida. En tredje aspekt uppenbarades vid den fråga som behandlade vilka mål som var särskilt viktiga vid slutet av år nio. I tolkningen av lärarnas svar fann jag något mycket intressant, som synliggjorde ytterligare tolkningsgemenskaper som skulle gälla efter skolans slut. Under intervjun hade vi talat om effekter av litteraturundervisning inom skolans ram och de gav konkreta exempel och diskuterade olika former av svårigheter som var förknippade med att utveckla komplex läsförståelse. Men som svar på mål för år nio sa flera av lärarna att de ville att eleverna skulle ha läslust, att de skulle kunna välja texter i förhållande till sina behov och att de genom läsningen av fiktionstexter skulle kunna förstå andra människor.

Styrdokumentens tolkningsgemenskaper

De styrdokument som finns i svensk skola idag förutsätter att en tolkning görs på en lokal nivå. Det har framförts kritik mot kursplanerna i Lpo 94, då de anses vara svårtolkade och man efterlyser mer konkreta mål (Bäckman 2002, Molloy 2002, Thavenius 1995). Jag menar att det istället krävs ett avancerat arbete på en lokal nivå för att kunna identifiera och diskutera lärandeobjekt i mål och betygskriterier. I ett uppnåendemål för år 9 att ”kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka” kan

tolkningsgemenskaperna genom, inom och kombinationsstrategier alla användas för att sätta upp ramar för tolkningsgemenskaper för litteraturstudiet, beroende på var man lägger tyngdpunkten (Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 142).

Presentationen i kursplanerna för svenskämnet av ämnets innehåll och karaktär präglas av kategorin genom litteratur (Mossberg Schüllerqvist 2008, s. 111–146). Men i betygskriterierna för VG finns skrivningar som möjliggör att undervisningen kan riktas mot tolkningsgemenskapen inom litteratur.

Svenskläraryrörelsens tal om litteratur

Svenskläraryrörelsens årsskrift, *SLÅ*, utgör ytterligare en aktörsgrupp i talet om varför vi läser skönlitteratur och vilka tolkningsgemenskaper som förordas. Genomgående är att under tidsperioden 1990–2000 samt 2003 menar huvuddelen av redaktörer och artikelförfattare att litteraturläsningens varför- och hur-frågor ska besvaras via kategorin *genom litteratur*. Fiktivitetens problematik belyses inte.

Talet om litteraturstudier i Tidskrift för litteraturvetenskap

I *Tidskrift för litteraturvetenskap*, *TfL*, diskuteras och debatteras forskningsämnet litteraturvetenskap. Under 1990–2002 pågår en intensiv debatt om ämnets innehåll utifrån feministisk forskning, om hur litteraturhistorieskrivning utifrån globala, regionala och feministiska perspektiv kan skrivas, hur ämnet kan utvecklas i framtiden osv. Undervisningsfrågor saknas nästan helt. Mot slutet av 1990-talet utbryter en polemik om vilka lärandeobjekt som ska representeras i introduktionslitteratur till ämnet. Två aktörer diskuterar hur man på bästa sätt presenterar litteraturvetenskap för nybörjare på universitetet och vilka krav man vill ställa på studenterna. Inte oväntat karakteriseras *TfL* av kategorin *inom litteratur*. Kategorin *genom litteratur* och dess emancipatoriska målsättningar kan skönjas i de artiklar som behandlar feministisk forskning samt diskussioner om den etiska vändningen. Några inlägg problematiserar faktiva läsningar av fiktionstext (Furuland 1996, Tyrberg 2001).

Litteraturredidaktiska slutsatser

Lärarnas tal om sin litteraturundervisning har jag kategoriserat som kombinationsstrategier. De grupper av röster som befinner sig längre från klassrummets praxis placeras antingen i kategorierna inom eller genom litteratur. Det saknas arenor för diskussioner om olika tolkningsgemenskapers konsekvenser för läsförståelse där företrädare från ungdomsskola, lärarutbildning och forskningsämne skulle kunna utbyta erfarenheter och kunskaper om hur undervisning om fiktionsläsning kan utvecklas (Brink och Nilsson 2006). Jag saknar också en diskussion om hur vi kan definiera och arbeta med lärandeobjekt för att nå de mål som tolkningsgemenskaperna implicerar. Via en diskussion om lärandeobjekt och utfall av undervisning kan också en mer utvecklad diskussion om bedömning och utvärdering komma till stånd.

Den brittiska ansatsen complexity har bidragit till att jag har kunnat beskriva kombinationer av målsättningar som lärare ger uttryck för i praxis. Ansatsen kan fortsättningsvis bidra med en utveckling av undervisningsdiskussioner, särskilt via fokuseringen på lärandeobjekt och utfall av undervisning. Ongstads begrepp *omstilling* och *omstillingselementer* har varit användbara för att beskriva förändringar i lärares ämneskonstruktioner och orsaker till dessa förändringar.

Kompetensen eller färdigheten att läsa fiktivt är problematisk för flera aktörer – på olika sätt. I kommentarmaterialet *Läsa* fanns skrivningar om att ungdomsskolan inte skulle utbilda litteraturvetare (Skolöverstyrelsen 1988). Torell och Bäckman (Torell 2002 och Bäckman 2002) visade att svenska lärarstudenter inte kunde ge uttryck för hur texten var berättad eller att den var tolkningsbar på flera olika sätt. De ryska studenterna uttryckte kompetenser inom båda dessa sätt att tala om texterna. Även Elaine Showalter skriver om att hennes studenter har problem med att läsa fiktivt på universitetet och föreslår ett metaperspektiv för läsning av realistiska romaner. Då kan frågor om sanning och hur verkligheten via fikcionaliseringshandlingar (Iser 1993) tar sig in i fiktionen diskuteras och faktionsinriktad läsning problematiseras. Lärare kan ställa frågor om fiktiva personer finns och diskutera om man kan tala om dem som om de levde. I en metadiskussion är det möjligt att fråga om man kan tala

om enstaka händelser i en litterär text utan att diskutera händelsens betydelse för strukturen i berättelsen. Frågorna inrymmer fler lärandeobjekt som är möjliga att ställa i ungdomsskolan.

Vid Karlstads universitet har kursen *Att utmana och utveckla elevers textförståelse* getts inom Lärarlyftet 2008–2009. I kursen har lärare arbetat med att definiera lärandeobjekt som skall främja utvecklingen av komplex läsförståelse. Det har varit en svår och givande uppgift. En uppgift har varit att definiera vad fiktion är och vad det inte är tillsammans med eleverna. Kursdeltagarna har också arbetat med att fastställa lärandeobjekt för att förstå Langers fyra faser (stances). Lärarna har diskuterat fram uppgifter tillsammans med andra lärare för att eleverna ska kunna förstå vad det innebär att röra sig inne i en föreställningsvärld och sedan kunna beskriva vad som händer när de är – eller inte är – inne i en textvärld. Lärarna har låtit eleverna berätta, rita, dramatisera vad de ser, hör, känner, tänker när de befinner sig utanför, inne i och vad man tänker efter att läsningen är avslutad. Lärarna har sagt att de blivit skickligare på att efterfråga ett lärandeobjekt i taget och att eleverna har haft lättare att förstå vilka resultat som eftersträvades. Diskussionerna med eleverna har också bidragit till att lärarna har fått nya insikter i hur deras elever resonerar om text och läsning.

Om lärandeobjektet är att lära eleverna läsa fiktion så att de får insikter om andra människors levnadsvillkor, vilka frågor behöver lärare då ställa? På vilka sätt kan lärare visa sina elever hur fiktion kan ge kunskaper om människors liv och hur kan de diskutera gestaltning, sanning och hur litterära texter relaterar till verkligheten? Lärares försök att identifiera lärandeobjekt i en komplex läsförståelse har visat sig ha stora reflektions- och utvecklingspotentialer för undervisning.

Referenser

Booth, A., Hyland, P. (ed.) (2000). *The Practise of University History Teaching*. Manchester and New York: Manchester University Press.

Brink, L., Nilsson, R. (2006). *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Lärarutbildningens skriftserie nr 2. Gävle: Högskolan i Gävle.

- Bäckman, S. (2002). "Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten" i Ö. Torell (red.) *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Institutionen för humaniora vid Mitthögskolan i Härnösand. Rapport nr 12. Stockholm: Mitthögskolan, s. 101–123.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Forser, T. (2002). *Kritik av kritiken. 1900-talets svenska litteraturkritik*. Gråbo: Anthropos.
- Furuland, L. (1996). "Litteratursociologin i Sverige. Framväxt, forskningstraditioner, framtid" i *TfL* nr. 3–4, s. 129–136.
- Furuland, L., Svedjedal, J. (red.) (1997). *Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Iser, W. (1980). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1993). *The Fictive and the Imaginary*. Baltimore and London: John Hopkins.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College press.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (2005). "Om praxisnära grundforskning" i Vetenskapsrådet. *Forskning av denna världen II. Om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Molloy, G. (2002). *Läraren Litteraturen Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten". Tolkningssamlingar på en litteraturdidaktisk bro*. Stockholm: Stockholms universitet.
www.diva-portal.org/su/theses/abstract.xsql?dbid=7515
- Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ongstad, S. (2004 a). "Fagdidaktikk som forskningsfelt" i *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*. Oslo: Norges forskningsråd, s. 30–53.
- Ongstad, S. (2004 b). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Landslaget for norskundervisning nr 154. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken. På väg mot en teori*. Skrifter utgivna av svenska barnboksinstitutet nr 45. Stockholm: Alfabeta.
- Showalter, E. (2003). *Teaching Literature*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.

- Skolöverstyrelsen (1988:12). *Läroplaner: Läsa: grundläggande färdigheter. Kommentarmaterial*. Angered: Liber Utbildning.
- Somers, M. R., Gibson, G. D. (1996). "Reclaiming the Epistemological 'Other': Narrative and Social Constitution of Identity", Calhoun, Craig (red) *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell, s. 37–99.
- Svedjedal, J. (2002). "Litteratursociologi" i Bergsten, Staffan (red). *Litteraturvetenskap – en inledning*. Lund: Studentlitteratur, s. 81–98.
- Thavenius, J. (1995). "Det avpolitiserade språket" i *Utbildning och demokrati* nr 2. Örebro: Örebro universitet.
- Torell, Ö. (red.) (2002) *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport från projektet *Literary Competence as a Product of School Culture*. Institutionen för humaniora vid Mitt-högskolan i Härnösand. Rapport nr 12.
- Tyrberg, A. (2001). "Estetik och etik: kommunikation och läsarposition" i *TfL* nr 1, s. 19–25.
- Westin, B. (2005). "Barnlitteraturen, (litteratur)vetenskapen och forskningen" i *Barnboken* nr 2. Stockholm: Svenska barnboksinstitutets tidskrift, s. 41–49.
- Yrild, R. (1987). *Domedagar. Svensk litteraturkritik efter 1880*. Avdelningen för pressforskning. Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, Lunds universitet.
- Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press, Acta Wexionensia. Humaniora.

Ingrid Mossberg Schüllerqvist

disputerade 2008 på en avhandling *Läsa texten eller "verkligheten"*.
Tolkningssamfundet på en litteraturdidaktisk bro vid Stockholms universitet.

Hon är utbildad ämneslärare i svenska, religionskunskap och historia, har arbetat som lärare på flera stadier inom ungdomsskolan, samt som lärarutbildare vid Högskolan i Gävle. Hon är för närvarande anställd som lektor i litteraturvetenskap vid Karlstads universitet och arbetar med kompetensutveckling i ämnesdidaktik för universitetets lärare och med ett fortbildningsprojekt för svensklärare *Text, läsare och läsning*, där litteraturdidaktiska teorier och modeller prövas i praktiken. Hon är även engagerad i kurser inom Lärarfyltet.

Längtan till grottor

När jag var tolv år hette året 1957 och jag läste gärna berättelser i vilka det fanns en grotta vid ett vatten. Det finns en grotta med en skallerorm i på Jacksons ö i Huckleberry Finn. Man hittar ett otal grottor i Blytons berättelser om De Fem. Fängelsehålan och Abbe Farias cell på If och skattgrottan på Monte Christo besökte jag gärna. Jag bodde ofta i grottan som man spränger fram ur berget i Den hemlighetsfulla ön.

Huck Finn i sin kanot om natten på Mississippi. De fem som rör den tunga roddbåten till Kirrin Island. Edmond Dantes som kastas i havet insydd i en svepning som inte är hans. Jules Vernes lättförsvrade grotta med utsikt över Stilla Havet. Min kärlek till grottor vid vatten hade en höjdpunkt 1957. Jag längtar nuförtiden ofta till vatten, sällan till grottor.

Mats Wahl

Med hjärtat för boken

– läsprojektet som spreds likt ringar på vattnet

Ann Löwbeer

Läslust och läsglädje kändes som slitna uttryck när vi skulle finna ett namn till vårt läsprojekt. Men ett hjärta är livsviktigt och det måste hela tiden få nytt blod och ny näring – det är precis som läsning färskvara. Lärare behöver hela tiden påminnas om och inspireras av att utveckla det pedagogiska arbetet. Det är också viktigt att inte tappa greppet om vilken litteratur som ges ut och är intressant för våra elever. Vi ville inte att det skulle bli ett projekt som gnistrade till som ett tomtebluss för att snart vara släckt och slut. Så blev det inte heller, förändringsarbete tar tid och är strävsamt. Vi försökte att hela tiden ha lusten som en ledstjärna.

Hur idén väcktes

En vårkväll 1977 ringde min läs- och lärarvän Kajsa Molin. Hon var uppfylld av både ängslan och entusiasm. Vi hade tidigare arbetat på samma skola i många år. Kajsa hade flyttat från skolan, utbildat sig till specialpedagog och arbetade sedan några år på Resursteamet, vår kommunala organisation för elevvård. Hon hade under det läsåret fått så många läs- och skrivutredningar att göra att hon inte längre kunde förstå hur det hängde ihop. Hur kunde det finnas så många elever som inte klarade av att läsa så de kunde lära? Hon ville att vi tillsammans skulle fundera ut något som vi kunde göra för att få våra elever i grundskolan att återerövra läsandet. Vi förstod att det fanns flera orsaker till att det årets läsdiagnoser för skolår 7 visade så dåliga resultat. Det var cirka 40 % av eleverna som saknade förmåga att kunna läsa för att lära.

Den nya tekniken hade sedan flera år gjort ett kraftfullt intåg i barns och ungdomars liv. Kraven på att lärare skulle ändra arbetssätt var stort. Eleverna skulle arbeta på egen hand i större utsträckning,

gärna vid en dator. Nyköping var en av de kommuner som gjorde stora besparingar i början på 1990-talet. Grupptimmarna blev färre och trenden var att läraren skulle agera mer som handledare i helklass än att ha gemensam undervisning.

Nu kände vi att vi måste göra något mer, något annat, större och inte bara arbeta i vår ensamhet. Det fanns inte något samarbete mellan skolorna i kommunen vid den här tidpunkten. Kommunen har många småskolor och vi tänkte oss att lärare säkert skulle kunna dela med sig av sina erfarenheter om de bara fick möjlighet och lite hjälp på traven. Vi hade också märkt att lärare inte längre visste vad det fanns för skönlitteratur att använda i undervisningen. Lärare använde i stor utsträckning den litteratur som hade varit vanlig sedan lång tid tillbaka. Den skönlitterära boken hade hamnat i bakvattnet.

Vad skulle vi kunna göra?

Det skulle vara roligt, lusten skulle vara det absolut viktigaste. Det fick inte heller kosta mycket – det ekonomiska läget skulle aldrig tillåta det. Vi tog upp frågan med chefer och politiker i kommunen och fick de resurser som behövdes för att starta. Vi diskuterade också idén med Stadsbibliotekets barn- och ungdomsavdelning som under hela tiden varit en mycket god samarbetspartner. Vi kom att lägga upp projektet så här:

- Vi bildar pedagogiska nätverk för idé- och erfarenhetsutbyte med lärare
- Vi köper ett referensbibliotek med nyutgiven barn- och ungdomslitteratur
- Vi ”marinerar” alla i ett ”bokbad”. De får läsa massor av nya böcker och sedan diskutera vad man kan göra för att eleverna ska läsa mer och verkligen vilja det
- Lust och förståelse ska stå först!

Vi började läsåret 1997–1998 och slutade 2005, och mellan 2003–2005 intensifierades projektet när vi arbetade med länet. Därefter följde några år med inspiratörer i vår egen kommun. Varje skola valde ut en lärare som var intresserad av läsning och kunde vara en

länk mellan skolan och de möten vi ordnade för inspiratörerna. Vi hade möten vid fyra tillfällen/termin. Men under de åren märkte vi att lärare, särskilt i de lägre skolåren, hade så mycket att göra att de inte längre hann med att delta på ett sätt som ledde till någon vidareutveckling. Vi lät "Hjärtat" vila några år. Utan att det för den skull slutade att slå! Under hösten 2009 börjar vi igen.

Idag är nätverk något alldeles naturligt, men när vi startade kändes det inte lika bekant och prövat. De första åren fick de som ville anmäla sig och vara med i vårt nätverk. Det var entusiastiska lärare som fann det här mycket meningsfullt och roligt, lusten var det inget fel på. Samtalen slutade med rosiga kinder och glada miner. Alla längtade efter att i klassrummet få praktisera det vi talat om.

Hur arbetade vi?

Varje läsår startade vi med en inspirationsdag med inbjudna författare och läsinspiratörer. Det kunde vara lärarutbildare, forskare eller andra som hade intressanta föreläsningar, och som kunde intressera och inspirera. Att starta med det här på hösten var lyckat. Lärarna var utvilade och längtade efter att få inspiration och lust. I början hade vi mindre påkostade dagar för att så småningom ordna inspirationsdagar för flera hundra personer.

I olika nätverk träffades vi en gång i månaden under hela läsåret. Under höstens möten låg fokus på att diskutera de böcker vi läste mellan våra träffar. Vilka titlar kunde vara lämpliga för läslata, lässvaga, pojkar, flickor, sportintresserade, hästintresserade och så vidare? Efter ett par nätverksträffar var det dags att ägna tiden åt idéer om hur vi skulle arbeta kring och med litteraturen. Vi gav varandra i läxa att pröva något med klassen/gruppen. Vad tyckte eleverna om? Vad gav bra resultat och ledde till intressanta diskussioner och samtal med eleverna? Vilka olika sätt fanns att läsa på? Vi gjorde listor över litteratur och arbetsmodeller. Meningen var att vi skulle pröva någon arbetsmetod vi inte använt tidigare. I slutet av höstterminen bestämde varje lärare vad som skulle bli klassens eget "Med hjärtat för boken"-arbete. Alla skrev en plan på vilka böcker som skulle läsas och vilka mål som fanns. Vi hade möjlighet att köpa en bok/elev. Det rymdes inom de ekonomiska ramarna

kommunen gett oss de första åren. Några lärare berättade så roligt om hur den där lådan öppnades under stor uppmärksamhet, som en jättekartong med godis! Eleverna vände och vred, bläddrade och kände på de nya böckerna. De luktade så gott! Det här blev lustfyllt, för det var inte vanligt med ny skönlitteratur i klassrummen.

I början på vårterminen var det bara att sätta igång att läsa och arbeta i klassrummet.

Vi fortsatte att berätta och diskutera det som hände i klassrummet när vi träffades. Hade vi valt rätt litteratur? Gick det som vi tänkt? Vi kom hela tiden på nya idéer som vi kunde vidareutveckla tillsammans. I nätverksgrupperna fanns det lärare med både kort och lång erfarenhet av läraryvet. Det gjorde diskussionerna dynamiska och intressanta. Vi träffades efter skoldagens slut och laddade alltid med god smörgås och några kolor.

För att engagera och motivera föräldrarna att ta del i sina barns läsning medverkade Kajsa och jag vid många av höstens föräldramöten i kommunen. Vi berättade om läsning och visade nyutgiven litteratur.

Från kvantitet till kvalitet

I början av projektet, 1997–1999, arbetade vi mycket med att få lärarna att komma igång med läsningen i elevgrupperna. Det handlade många gånger om att visa på kvantitet, antal lästa böcker och sidor, diplom för det ena och det andra. Vi kom sedan att arbeta mer med kvaliteten på arbetet än kvantiteten. Hellre läsa en bok tillsammans och verkligen gå på djupet än att tävla och ge diplom för antal lästa titlar. Vi arbetade mycket med boksamtal och hade god hjälp av Aidan Chambers litteratur. Han är en passionerad boksamtalare och vi använde frågor med öppna svar, t.ex. Vad var det första du tänkte på när du fick boken och började läsa? När du läst boken, var den så som du trodde från början? Om inte på vilket sätt var den annorlunda? Känns det som om handlingen skulle kunna utspela sig i verkligheten? Tycker du att det är en bra bok? Har din åsikt förändrats medan vi har läst boken? I vissa klasser var det framgångsrikt att också med bild återge svaret på frågorna. En an-

nan bra metod var att göra tidslinjer där man tillsammans ritade ut viktiga händelser.

Vi ordnade flera fortbildningstillfällen förutom inspirationsdagarna vid läsårets början. Det var bland andra Ingvar Lundberg och Mats Myrberg som gav oss intressanta föreläsningar utifrån sina forskarperspektiv. Ann Boglind talade om detektivläsning, Gunilla Molloy talade om läsning med tonåringar, Rigmor Lindö talade utifrån sin bok *Det gränslösa språkrummet* och litteraturpedagog Karna Nyström gjorde oss bättre på att hålla bokprat och boksamtal. Kopplingen mellan teori och praktik är värdefull när man ska utveckla sitt arbete. Lärare har alldeles för många gånger deltagit i fortbildning för att sedan inte ha någon tid att omsätta det i praktiken. Ena dagen har man tagit del av något som kan vara hur intressant som helst, nästa dag är man åter i klassrummet och helt uttagen med vad som sker där och då.

Kompetensutveckling måste ges tid och möjlighet att få fäste i det vardagliga arbetet. Det blir en god cirkel som stärker lärarnas självförtroende när de får tid att pröva, diskutera och reflektera, för att sedan arbeta vidare. Det känns proffsigt helt enkelt!

Länet läser

Under vintern 2002 tog före detta landshövding Bo Holmberg kontakt med oss. Han hade varit på ett föräldramöte i en av sönerns klass. Där hade han sett hur barnens läsförståelse i siffror såg ut och blev bekymrad. Läraren berättade om ”Med Hjärtat för boken” och Holmberg blev intresserad. Kan man sprida projektet i länet? Kan konsekvensen bli att fler ungdomar så småningom söker sig till högre utbildning? Det slutade med att vi under åren 2003–2005 arbetade tillsammans med länsstyrelsen i projektet ”Länet läser”. Vi åkte det första året runt i alla kommunerna och träffade skolchefer och bibliotekarier för att berätta om ”Hjärtat”. I stort sett alla nappade och blev intresserade av att delta. På det här sättet spreds idén kring nätverk och samtalen kring litteratur och pedagogiskt läsarbete kom igång bland lärarna.

Kommunerna skaffade sig ansvariga för ”Länet läser”. Det blev ofta någon av barnbibliotekarierna på stadsbiblioteket i respektive

kommun. Kajsa och jag fortsatte att under åren åka till varje kommun några gånger per år och berätta om hur arbetet fortsatte och vilka erfarenheter vi fick av arbetet i Nyköping. Den riktiga guld-kanten stod Sörmlands Sparbank för. Under de här åren delade de med sig av 1 miljon kronor till inköp av litteratur. Det blev många nya böcker!

Sammanlagt satte det här igång många hundra lärare och tusen-tals elever. Jag minns en gång när vi kom till Eskilstuna. Där fanns två mycket entusiastiska personer som höll i trådarna. Vi skulle vara i en av kommunens samlingslokaler och de hade tänkt sig ungefär 50 personer, men vi blev nog 150! Vilket intresse för läsning och litteratur! Nästa gång vi kom var det över 200 lärare. Att få ägna sig åt att läsa barn- och ungdomslitteratur och prata om hur man kan arbeta med den var roligt och givande. I några kommuner gjorde stadsbiblioteken stora insatser genom att ordna med inköp och de gjorde också särskilda rum för alla böcker som hörde till "Länet läser". Kommunerna samlade sina böcker efter att de blivit lästa för att kunna byta med varandra mellan skolorna.

Det blev i en del kommuner en språngbräda till ett ökat och bättre samarbete mellan skolor och stadsbibliotek.

Utvärdering:

Alla deltagande elever i Nyköping diagnostiserades under hela projektiden med Psykologiförlagets standardiserade läsförståelsetest vid läsårets början och slut. Resultatet visade på en mycket god utveckling i samtliga utvärderingar. Den har varit tydligast bland de sämst presterande. Eftersom vi inte hade praktiska möjligheter att jämföra resultaten med några kontrollgrupper, så kunde vi inte tillmäta resultaten vetenskapligt värde, men vi är tämligen säkra på att de beskrev en tydlig tendens i rätt riktning. För så gott som alla deltagande elever och lärare blev det goda resultatet ett kvitto på väl utfört arbete.

Vi visade kontinuerligt chefer och politiker de siffror vi fick fram. På det sättet fick vi nya pengar under flera år. Alla lärare och elever besvarade en attitydenkät med frågor om urval av böcker, arbetssätt, läsförståelse hos eleverna före och efter projektet. Efter tre

år av mycket goda resultat på utvärderingar och enkäter beslöt dåvarande skolchef, Erik Carlgren, att projektet skulle omfatta lärare i år 3, 5, 7 samt speciallärare. Det betydde att i stort sett alla lärare som undervisade i svenska deltog i "Hjärtat" under "Länet-läser-åren".

Goda råd från lärare som medverkat i projektet

- Att begränsa sig och inte skriva om allt man gör eller läser. Det viktiga är att eleverna läser och inte att de producerar massor av pappersprodukter som man inte vet vad man ska göra med.
- Våga pröva nya idéer!
- Se till att det finns tid till att läsa skönlitteratur, helst varje dag.
- Läs själv barn- och ungdomslitteratur så mycket som möjligt. Det är en härlig känsla att kunna tipsa en elev som inte är särskilt intresserad av att läsa böcker om en bok som verkligen väcker läsintresset.
- Ta så många tillfällen som möjligt till bokprat.
- Den gemensamma läsoplevelsen kan inte nog poängteras. Arbeta intensivt periodvis, så att eleverna kan se en början och ett slut.
- Läs någon gång en svårare bok, men läs den då högt för eleverna.
- Njut av läsande då och då. Allt behöver inte diskuteras eller skriva om men är likväl viktigt.
- Var noggrann vid presentation av böcker och idé.
- Jobba med färre titlar under samma tid, så är det lättare att hålla samman läsningen. Tänk på att läsförmågan är väldigt olika hos eleverna.
- Eleverna gillar när de ser att de böcker som nämns på TV och i Kamratposten även finns i klassrummet.
- Det är bra att avbryta högläsningen och fundera högt över något, t.ex. "Jag undrar vad som ska hända nu, vad tror ni?" – en kort reflektion för att visa eleverna att något intresserar och gör mig som läsare nyfiken.

- Använd inte bara den skönlitteratur du redan känner till. Läs och njut av nyttgiven barn- och ungdomslitteratur. Våga arbeta med annorlunda redovisningsformer! Var flexibel och lyhörd i den klass du arbetar.

Var hämtade vi vår egen inspiration?

Kajsa och jag har olika utbildning i botten – hon är lågstadielärare och jag utbildade mig till mellanstadielärare. Sedan har Kajsa utbildat sig både till talpedagog och specialpedagog. Jag har ägnat mig åt arbetslagsutbildning, ledarskapsutbildning av olika slag och gått utbildningar som ordnats för svensklärare och skolbibliotekarier. Det här gjorde att vi kompletterade varandra bra. Vi kan och känner till olika delar om utvecklande språkarbete i skolan. Under projekt-tiden åkte vi till Bok- och biblioteksmässan i stort sett varje år. Vi kunde uppdatera oss på nya böcker och lyssna på olika seminarier. Kajsa höll sig ajour på forskningssidan vad det gällde läsning och kunde på det sättet föra vidare lämpliga delar på våra möten. Jag besökte ofta Bibliotekstjänst som ordnar bokpresentationer för olika åldersgrupper. Det blev ett bra sätt att lättare plocka ut godbitarna i den nyttgivna skörden.

Det som under projektiden gjorde oss mest imponerade och begeistrade var ett besök i några av skolorna på Manhattan i New York. Vi sökte stipendier och fick från SFUB, Svenska folkundervisningens befrämjande och vi fick också Bibliotekstjänsts stipendium för läsfrämjande arbete och vi åkte hösten 2004.

Vi packade ner några översatta barnböcker och några bokdockor som Pettson och Findus, att ge till lärare och elever i de skolor vi skulle besöka. De här skolorna är mycket kända för sitt läs- och skrivarbete. Vad var det vi skulle få se och vara med om?

Vi var med på många lektioner och fick se hur ett ständigt pågående och medvetet språkarbete går till. Särskilt imponerade blev vi i ett klassrum. Här möttes vi av ”Picnic of the world”, 24 stycken 7-åringar presenterade sig och sjöng för oss. Inget märkvärdigt i sig kanske, men de gjorde det med en självklarhet, ett självförtroende och ett lugn som kändes i hela klassrummet. Vi blev alldeles tårögda! Det var fullt med saker i klassrummet, många ställen att sitta på

och hörn för olika aktiviteter. Lugnt och metodiskt tog läraren med eleverna på genomgångar, hela tiden med en fingertoppskänsla för vilka frågor som skulle kunna leda vidare. Därefter arbetade eleverna själva, eller i par, det var full aktivitet med mycket lite ovidkommande prat. Gjorde man ett bra och fint arbete som elev fick man massor av beröm, gjorde man sämre ifrån sig fick man verkligen veta att förväntningarna var större: bara att ta hem och göra om!

Skolorna var slitna, men det var aldrig fult. Det materiella fick stå tillbaka, allt utom litteratur. På en skola med några hundra elever köpte man böcker, i stort sett bara skönlitteratur för 150 000 kr/år. När vi kom hem, gjorde vi en föreläsning som utgick ifrån bilder vi tagit. Under våren därpå for vi länet runt och berättade om vårt besök.

Kombinationen av att få inspiration utifrån på olika utbildningar och sedan samtala med andra om det blir en god cirkel: den ena tanken föder den andra. Man tänker och lär hela tiden i den kommunikation som uppstår. Nya tankar och idéer som kan prövas och ge ny erfarenhet föds. Litteraturen, både skönlitteraturen och den pedagogiska, har förstås också varit en stor inspirationskälla.

Vad skulle kunna göra att vi fick fler elever att känna läslust?

Utgivningen av barn- och ungdomslitteratur är stor, 2008 var det 1821 titlar. Det kan ha stor betydelse att man tillsammans hjälps åt att plocka ut den litteratur som är värd att ta med i undervisningen. I flera kommuner kommer Bibliotekstjänst och har en utställning med nyutgivna böcker och i samband med det en bokpresentation. I Nyköping har vi haft mycket glädje och nytta av denna återkommande aktivitet.

Vi skulle få ett bättre utgångsläge om vi på olika sätt kunde få fler föräldrar att bli medvetna om varför det är viktigt att läsa. Vi behöver bli bättre på att förklara vad vi menar med läsning, att det inte bara är att lära sig läsa utan så mycket mer som att läsa mellan raderna, kunna ställa egna frågor och samtala utifrån texten.

Svenskämnet i skolår 7–9 behöver få draghjälp av andra ämnen. Det är inte möjligt att klara vårt uppdrag i svenska med den tid

som står till förfogande i timplanen. Alla lärare som undervisar i skolår 7–9 måste bli mer medvetna om språkets betydelse i respektive ämne. Tänk, om alla lärare som tycker om att läsa, oavsett vilket ämne de undervisar i, berättade för eleverna vad de läser för böcker och hur roligt och intressant de tycker att det är!

Referenser

- Chambers, A. (1994). *Böcker omkring oss: om boksamtal*. Stockholm: Norstedt.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studenlitteratur.
- Keene och Zinnerman. (2003). *Tankens mosaik: om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Studenlitteratur.
- Kjersén Edman, K. (2002). *Barn- och ungdomsböcker genom tiderna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lagercrantz, O. (1985). *Om konsten att läsa och skriva*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund. Studenlitteratur.
- Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund. Studenlitteratur.
- Läslust och läslist för högstadiet och gymnasieskolan*. (2005). Red. Lundberg, I. Lund: BTJ-förlag.
- Läsprojekt. (2007). *Inspirationsbok för förskola, skola och bibliotek*. Lund: BTJ-förlag.
- Molloy, G. (2002). *Läraren Litteraturen Eleven*. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- På tal om böcker: om boksamtal och bokprat i skola och bibliotek*. (2005). Lund. BTJ-förlag.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts.

Ann Löwbeer

är ledamot i Svenkläraryöreningens styrelse, lärare och bibliotekspedagog på Borgmästarhagsskolan i Nyköping. Hon arbetar med läsprojektet *Med Hjärtat för boken* i kommunens skolor sedan många år. Hon är nominerad och uttagen som finalist till Kunskapspriset 2008 och 2009.

Svenskläraryöreningens verksamhetsberättelse 2008

Styrelse och arbetsutskott

I styrelsens arbetsutskott har under året ingått Marita Bergman, Stockholm, ordförande; Lena Holmbom vice ordförande, Luleå, Madeleine Ellvin, Stockholm, sekreterare och medlemsansvarig; Birgitta Rudeskog, Stockholm, kassör. Övriga ledamöter i styrelsen har under året varit Synnöve Prage, Uppsala, Carl-Johan Markstedt, Stockholm, Martin Sandberg, Göteborg, Elisabeth Berg, Uppsala, Ann Boglind, Göteborg. Birgitta Rudeskog har varit adjungerad till styrelsen.

Styrelsen har sammanträtt två gånger under året: den 5 och 6 april och den 27 september i Stockholm. Styrelsemötet i mars inleddes med föreningens årsmöte. Medlemmarna i arbetsutskottet har träffats vid fyra tillfällen och har därutöver haft tät kontakt via e-post och telefon.

Redaktör för tidskriften Svenskläraren har under året varit Maria Löfstedt, Göteborg. Ann-Charlotte Sandelin, Norrköping, har ansvarat för layoutarbetet med tidskriften.

Medlemsantal och ortsföreningsverksamhet

Antalet medlemmar i föreningen uppgick i december 2008 till 1664. Styrelsen arbetar fortfarande aktivt för att värva fler medlemmar genom att synliggöra föreningen i olika sammanhang, till exempel vid samarbetsarrangemang med förlag och vid större konferenser som rör svenskämnet. Föreningen försöker också rekrytera blivande lärare i svenska vid landets lärarutbildningar. I detta sammanhang har föreningens hemsida, www.svensklararforeningen.se, visat sig vara ett gott verktyg för nyrekrytering.

En viss föreningsverksamhet på lokal nivå finns fortfarande kvar i form av någon enstaka ortsförening som ordnar program under läsåret. Ortsföreningen i Stockholm är mycket aktiv och erbjuder

ett uppskattat fortbildningsprogram. Ortsföreningar finns även i Västerås, Göteborg och Kalix. Även nätverk för svensklärare finns utan formell ordsföreningstyrelse till exempel i Uppsala.

Medlemsavgiften i föreningen har höjts med 20 kronor till 220 kronor (studerande och pensionärer 120 kronor).

Ekonomi

Föreningen har gjort ansträngningar för att förbättra ekonomin under året. Det åvilar styrelsen att vidta ytterligare åtgärder för att återställa balansen mellan föreningens tillgångar och skulder då föreningens kapital fortfarande är negativt.

Föreningens publikationer

Tidskriften Svenskläraren har under 2008 utkommit med fyra nummer. Svenskläraren innehåller artiklar, recensioner och notiser och har för varje nummer ett speciellt tema. Teman för de fyra numren under 2008 har varit Texttyper/genrer, Digital kompetens, Samtal och Romanläsning.

I SLF:s årsbok 2008 med titeln *Ungdomskultur – äger eller suger?* (red. Madeleine Ellvin, Lena Holmbom) skriver 14 skribenter om olika ungdomskulturer och hur lärare kan använda sin kunskap om ungdomskulturer i klassrummet.

Nordspråksverksamheten

Samarbetet inom Norden utgör en viktig del av SLF:s verksamhet. Synnöve Prage och Erik Lidbaum representerar föreningen i Nordspråk, samarbetsorgan för lärare i nordiska språk som modersmål eller som främmande språk. Detta år 2009 anordnas det en kurs i Haugland i Nordnorge. Synnöve Prage medverkar i förberedelserna.

Stockholm 2009-03-28
för Svenskläraryöreningens styrelse
Marita Bergman



Nyhet!



Genrekoden – nyckeln till språket!

Genrekoden är Gleerups nya basläromedel i svenska för år 6–9.

Genom Genrekoden blir eleverna medvetna om att varje genre och varje talsituation har ett specifikt syfte. De genretypiska dragen visar konkret vad som är utmärkande när det gäller form och språk. I Genrekoden tränas samtliga färdigheter för att eleverna ska kunna framföra sina åsikter, tankar, idéer och reflektioner i olika sammanhang, muntligt såväl som skriftligt. Arbetsättet i Genrekoden är inspirerat av genrepädagogik.

Handböckerna i Genrekoden, **Genrekoden – skriva** och **Genrekoden – tala** samt **Genrekoden – antologi**, är studieövergripande material, som tillsammans med **Genrekoden – elevwebb** och **Genrekoden – lärarwebb** ger flexibilitet och möjlighet till repetition. Till läromedelspaketet finns även **Studiebok 1–3** som är tänkta för skolår 6/7, 8 och 9.

På www.gleerups.se/skola/genrekoden hittar du mer information och smakprov.

Vill du veta mer?

Kontakta Inger Blomquist, läromedelsutvecklare,
040-20 98 11, inger.blomquist@gleerups.se

Gleerups kundservice 040 - 20 98 10
info@gleerups.se • www.gleerups.se

gleerups 

– i samarbete med dig





GUNILLA MOLLOY
 Docent i svenska med didaktisk inriktning vid
 Stockholms universitet och medförfattare
 till boken *Makt, mening, motstånd*.

LITTERATUR SOM HJÄLPER TILL

Vi lägger stor vikt vid att utveckla pedagogiska läromedel för högskolan som stöttar studenten i sitt lärande, med hög kursrelevans skrivna av de bästa forskarna inom sina områden. Följ hela vårt utvecklingsarbete på www.liber.se/hogskola. Välkommen!



MAKT, MENING, MOTSTÅND

Gunilla Molloy, Lotta Bergman, Stefan Lundström, Eva Hultin

Svenskämnetns djupare mening, litteraturens värde och de grundläggande frågorna om varför och hur lärare och elever läser tillsammans.



LÄSA BÖR MAN...?

Lena Käreland (red.)

Belyser litteraturundervisningen och litteraturens ställning inom svenskämnet och läranutbildningen, där bl.a. läsvanor, litteraturförståelse och litteratursyn i läromedel tas upp.



SKRIVANDETS MAKT

Birgitta Norberg Brorsson

Den här boken tar upp hela undervisningsförloppet kring skrivande, från det att uppgiften introduceras till att eleverna får respons på sin text. Den är också tänkt som en didaktisk grundbok för blivande svensklärare.



BYGGA BROAR – ÖPPNA DÖRRAR

Karin Jönsson (red.)

Tanken är att boken ska hjälpa läraren att förstå hur man både kan bygga broar till barns språk- och textvärldar och öppna dörrar för barn att göra nya erfarenheter och möta nya textvärldar.





Vilken genre är du?
Gör vårt quiz på Facebook
(sök på "Vilken genre är du?")



Vilken genre är du?



På www.nok.se/fixatexten kan du kika på smakprov ur böckerna och beställa den läckra Fixa texten!-kalendern för 2010.

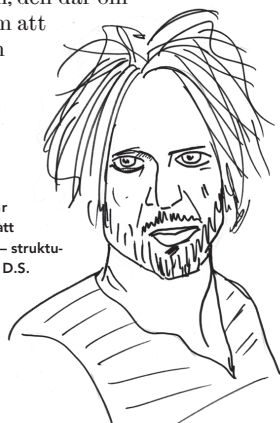
Tänk dig att du ställde den frågan till dina elever. Vad tror du att de skulle svara? Skulle alla vilja vara en berättelse eller skulle du få en uppsjö av olika genrer presenterade för dig? Variationen av svar beror säkert på hur medvetna dina elever är om att det finns olika genrer att välja mellan.

I *Fixa texten!* har jag samlat ett antal genrer som jag har arbetat med tillsammans med mina elever. Jag hoppas att du också ska ha nytta av böckerna i ditt arbete. Ju fler genrer eleverna lär sig, desto större palett att välja från när de ska skriva sina egna texter. Den dagen de skriver rätt text vid rätt tillfälle har vi lyckats med vårt uppdrag!

När eleverna arbetat klart med någon av böckerna kan du pröva att ställa den där frågan igen, den där om vilken genre de är. Jag är övertygad om att du kommer att få både spännande och roliga svar.

Lycka till!
Pär Sahlin, författare till Fixa texten!

P.S. Självt skulle jag vilja vara en dikt. Ni vet en sådan där djupsinnig tanke vars bildspråk får hela världen att gunga. Men det lutar mer åt att jag är en nyhetsartikel – strukturerad och saklig men alltid nyfiken på det allra senaste! D.S.



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

Greppa texten!

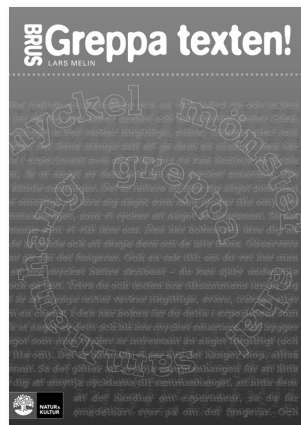
Med sju experiment visar Lars Melin hur du tar greppet om texten, förstår den och lär dig mer.

I Greppa texten! får läsaren delta i sju olika experiment som på ett konkret sätt visar hur man hanterar texter för att förstå dem fullt ut.

Boken presenterar lässtrategier och studieteknik på ett effektivt sätt.

Författaren Lars Melin är docent i svenska vid Stockholms universitet.

Han är författare till ett flertal populärvetenskapliga böcker om språk och en mycket uppskattad föreläsare.



Natur & Kultur
Telefon 08-453 86 00, Fax 08-453 85 20
order@nok.se www.nok.se

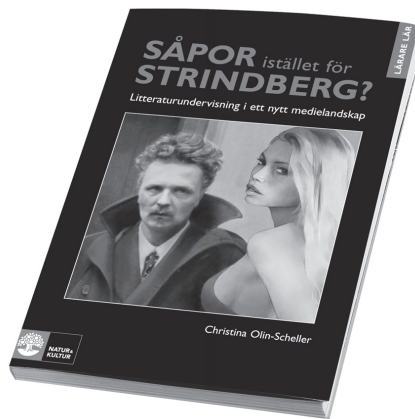
BRUS innehåller 2 grundböcker, antologi,
handbok och Greppa texten!
Författare: Annika Bayard, Lars Melin, Karin Sjöbeck.

”Jag förstår vad han skriver men jag får ändå inte lust att läsa den igen”

Det finns ofta ett glapp
mellan skolans syn på läsning
och elevernas fritidsläsning.

Svenskämnets texttyper måste närma
sig fritidsläsningens, samtidigt som
litteraturundervisningen bör utmana
ungdomarnas invanda föreställningar
om text och läsning. Här får du idéer
om hur din undervisning kan utveckla
elevernas textförståelse.

Boken bygger på författarens
avhandling *Mellan Dante och Big
Brother* och är framtagen för att
passa på lärarutbildningen och
annan lärarfortbildning.



Natur & Kultur
Telefon 08-453 86 00, Fax 08-453 85 20
order@nok.se www.nok.se

Såpor istället för Strindberg?
– Litteraturundervisning i ett nytt medielandskap

Författare: Christina Olin-Scheller

Best.nr 27-41482-2

Läsningens psykologi och pedagogik

Läsning är ett mångvetenskapligt fält där kunskaper utvecklade inom utvecklingspsykologi, kognitiv psykologi, neurobiologi, lingvistik och pedagogik måste samordnas. Här har vår nationellt främste läsforskare, professor Ingvar Lundberg, skrivit en systematisk bok som inrymmer hela området.

Boken ger en teoretisk grund och pedagogiska riktlinjer.



Natur & Kultur
Telefon 08-453 86 00, Fax 08-453 85 20
order@nok.se www.nok.se

Läsningens psykologi
och pedagogik

Författare: Ingvar Lundberg

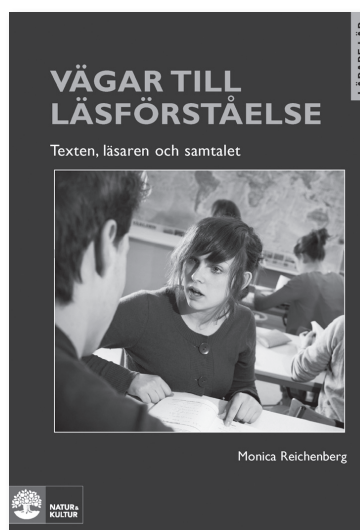
Best.nr 27-41956-8

F-pris: 298:-

Vägar till läsförståelse

Texten, läsaren och samtalet

Här ges praktiska tips på hur eleverna blir aktiva medskapare av de texter de läser. Författaren beskriver hur en medveten undervisning i läsförståelse kan gå till, med utgångspunkt i samtalsmetoden Questioning the Author. *Vägar till läsförståelse* vänder sig till alla lärare inom grund- och gymnasieskolan som använder sig av texter i undervisningen.



Natur & Kultur
Telefon 08-453 86 00, Fax 08-453 85 20
order@nok.se www.nok.se

Vägar till läsförståelse
– texten, läsaren och samtalet
Författare: Monica Reichenberg
Best.nr 27-72299-6
F-pris: 284:-

