

Växtkraft

Om svenskämnets möjligheter

Redaktörer Madeleine Ellvin och Lena Manderstedt

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2010
Svenskläraryserien 233



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

Kontakta Svenskläraryöreningen!

Box 15211

10465 Stockholm

Telefon och fax: 08-6607528

www.svensklararforeningen.se

Medlemsavgift är 250 kr per år

(120 kr för studerande).

Plusgiro 89 84-7,

Svenskläraryöreningen

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

Du behöver Svenskläraryöreningen – SLF behöver Dig!

Växtkraft. Om svenskämnets möjligheter

Svenskläraryöreningens årsskrift 2010. Svenskläraryörieriesen 233

Redaktörer: Madeleine Ellvin och Lena Manderstedt

Omslagsbild: Konrad Wothe/LOOK/IBL Bildbyrå

© Svenskläraryöreningen 2010. Distribution Natur & Kultur

Elanders 2010

ISBN 978-91-27-42250-6

Man växer så länge man lever.

Innehållsförteckning

Förord	7
------------------	---

STIG-BÖRJE ASPLUND

Visst läser pojkar också!	11
-------------------------------------	----

CHRISTIAN MEHRSTAM

Tarzan eller Döskraj: Att växa med litteratur	22
---	----

CARIN JÖRGEL-LÖFSTRÖM

Hur hittar vi tillväxtpunkten för kunskap och lärande hos eleven? Några idéer.	35
---	----

PER HOLMBERG

Skrivandets genrer: Tankearbete, mötesplatser och verktyg	56
---	----

KENT ADELMANN

Tjuvlyssnandets lov Om svenskämnets okända receptionsdisciplin	67
---	----

LOTTA BERGMAN

Möten mellan teori och praktik. Lärares sökande efter en meningsfull litteraturundervisning	80
--	----

SUSANNE GUSTAVSSON

Blivande lärares dokumentation av möten med läs- och skrivundervisning	94
---	----

EWA BERGH NESTLOG

Att bli människa i sitt språk och växa i sina texter.	105
---	-----

ANNAKARIN LINDQVIST OCH JÖRGEN THOLIN

SvEn – en verksamhet i ingemansland	120
---	-----

EVA ÖSTLUND-STJÄRNEGÅRDH	
Skrivutveckling speglad i prov	133
MARIA HAMMARÉN	
Att våga möta vad handen skriver	148
MATS WAHL	
Han som också är jag	154
HENRIK VALENTIN	
Revansch med roman	155
PETER POHL	
Magister Hollinger	157
Svenskläraryrkeförbundet verksamhetsberättelse 2009	164

Förord

Svenskläraryrskriftens årsskrift har svenskämnet växtkraft i fokus. Artiklarna spänner från elevers potentiella utveckling och växande till yrkesverksamma och blivande lärares utvecklingsmöjligheter. Slutligen kommer svenskämnet inneboende potentialer att belysas. Temat valdes i akt och mening att problematisera, men också i någon mån balansera, den diskussion som föregått de nya kursplanerna och ämnesförslagen som just nu bearbetas av Skolverket. Ämnet står inför en reform som kommer att visa sig både i grundskolan och i gymnasieskolan och som på olika sätt kan knytas mot artiklarna.

Vår första artikelförfattare, *Stig-Börje Asplund*, har skrivit ett bidrag med den hoppgivande titeln "Visst läser pojkar också". I den beskrivs en annan berättelse än den gängse när det handlar om fordonspojkers relation till skola och läsning. Asplund intresserar sig särskilt för de ögonblick i pojkarnas litteratursamtal som tecknar en nyanserad bild av deras tolkningsmönster och deras försök att ibland bryta dessa.

Precis som Asplund försöker *Christian Mehrstam* att förstå hur texter, läsare och läsningar samspelar. I artikeln "Tarzan eller Döskraj: Att växa med litteratur" presenterar han ett antal etablerade litteraturdidaktiska perspektiv och argumenterar sedan för det immergenta perspektivet, ett perspektiv som beaktar såväl läsaren som texten i ett specifikt sammanhang. Mehrstam diskuterar med utgångspunkt i ett eget exempel hur läsaren kan växa med rätt slags texter för det lässammanhang som denna är på väg in i och är van vid sedan tidigare.

En skribent som också intresserar sig för elevers språkliga växande är *Carin Jörgel-Löfström* som skriver om den viktiga tillväxtpunkten för elevers lärande och kunskapsutveckling. Hon argumenterar för ett förhållningssätt där intresset för elevernas erfarenheter, intressen och vilja att kommunicera tillvaratas i bland annat uppgiftsformu-

leringarna. Förslag på hur lärare kan hjälpa eleverna att reflektera över sin språkutveckling och sina val genom exempelvis loggböcker ges också i artikeln.

Per Holmberg betonar i artikeln ”Skrivandets genrer: Tankearbete, mötesplatser och verktyg” genrepedagogikens betydelse för elevernas skrivutveckling. Holmberg visar med stöd i yrkespraktiken hur olika lärare genom sina skrivpedagogiska val kommer att betona olika delar av skrivundervisningen och hur dessa lärare skulle kunna lära mer av varandras sätt att undervisa. En utblick mot pågående forskningsprojekt presenteras också.

Om förmågan att lyssna – svenskämnets bortglömda färdighet – skriver *Kent Adelman* i sin artikel ”Tjuvlyssnadets lov”, och menar att denna förmåga precis som de andra färdigheterna tala, läsa och skriva kan tränas upp och förbättras. I sitt bidrag ger han exempel på praktiska situationer för detta. Ju mer medvetna vi blir om konsten att lyssna, ju mer växer vår styrka att kontrollera vår uppmärksamhet mot det vi vill avlyssna.

Ett annat forskningsprojekt med litteraturdidaktiska förtecknen presenteras och analyseras sedan av *Lotta Bergman*. I texten ”Möten mellan teori och praktik i lärares sökande efter en meningsfull litteraturundervisning” får läsaren lära mer om forskarcirkel som metod för skolutveckling. Bergman fungerade som handledare och reflekterar i artikeln över erfarenheter från tre forskningsprojekt som lärarna genomförde i sina klasser.

I artikeln ”Blivande lärares dokumentation av sitt möte med läs- och skrivundervisning” belyser *Susanne Gustavsson* hur blivande lärare uppfattar läs- och skrivundervisning i grundskolans tidigare år och hur de beskriver mötet med lärarutbildaren under sin verksamhetsförlagda utbildning. Hur förenar studenterna teorier som de lärt sig med yrkespraktisk kunskap och vilken betydelse har dokumentationen för denna kunskapsutveckling?

Även om svensklärare har en särställning vad det gäller ansvar för elevers språkutveckling, vilar ansvaret också på övrig pedagogisk personal. *Ewa Bergh Nestlogs* artikel ”Att bli människa i sitt språk och växa i sina texter” tar sin utgångspunkt i språkvetenskapliga teorier. Här förs ett resonemang om det viktiga ansvaret för elevernas

språkutveckling som svensklärare delar med lärare i andra ämnen. Hur kan svensklärare utgöra en resurs i samarbetet med övriga kollegor och tillsammans med dem bygga broar mellan ämnesinnehåll och ämnesspråk? Hur kan grundskolans elever växa som språkande människor och hur skapas meningsfull undervisning?

Ett uppmärksammat problem för lärare i tillvalet svenska/engelska är att med befintliga resurser skapa en meningsfull undervisning. *Jörgen Tholin och AnnaKarin Lindqvist* beskriver utifrån empiriska undersökningar hur språkvalet svenska/engelska gestaltas vid olika skolor. Artikeln ”SvEn – en verksamhet i ingenmansland” visar att innehållet i valet svenska/engelska dels är kvalitativt mycket olika, dels är organisatoriskt eftersatt. Artikelförfattarna visar hur ämnet skulle kunna utvecklas till ett ämne som ger eleverna progression, meningsfullt innehåll och god bedömning av deras kunskap.

Nästa bidrag har progression i svenskämnet och bedömning av elevernas skriftliga produktion i fokus. *Eva Östlund-Stjärnegårdh*, projektledare för Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, beskriver i sitt bidrag en tänkt progression och skrivutveckling i ett F-12-perspektiv. Hon använder ett antal analyserade elevtexter och resultat från de nationella proven som underlag. Vidare problematiseras lärarnas bedömning av olika texttyper i skolan.

Vad är det då som gynnar språkande? Och vad kan hindra språklig utveckling? I *Maria Hammaréns* artikel möter läsaren en betraktelse över litteraturens och språkets förmåga att skapa växtkraft, men hon målar också en dystert bild av hur språkundervisningen kan komma att hämma människans språkliga växande. Svensklärarens uppgift att visa vägen till språket som växt- och mötesplats och att hålla den vägen öppen, är kanske den allra största utmaningen och gåvan ämnet bjuder.

Vem och vad får oss att berätta? *Mats Wahl* reflekterar över livets märkliga vägar och *Henrik Valentin* delger oss inspirationen till sin roman.

Peter Pohl, som får avsluta Svenskläraryrskriftens årsskrift 2010, delar med sig av sina erfarenheter av att på 40-talet vara en liten språktörstande människa, som genom en skolbibliotekarie blir sedd

och uppmuntrad. Han lyfter också fram betydelsen av att som vuxen språkintresserad människa se och bejaka den som ”hejdar sig och blir kvar i min närhet besynnerligt länge och envist”. Lärarkets mål och mening är kanske precis så lätt, och samtidigt så svårt, men framför allt är meningen, menar Pohl, ”förunnad var och en som är villig att ta vara på den”.

Madeleine Ellvin och Lena Manderstedt
Stockholm och Luleå, november 2010

Visst läser pojkar också!

Stig-Börje Asplund

I en rad nationella och internationella forskningsrapporter har det under den senaste tiden uttryckts oro över pojkars försämrade skolresultat. Det är den underpresterande och problematiske pojken som har uppmärksammats och inte sällan får vi ta del av berättelser om pojkar som inte bryr sig och pojkar som tar avstånd från skola och studier (Epstein, Elwood, Hey & Maw 1998; Björnsson 2005). Inte minst framhålls i dessa rapporter pojkars problematiska förhållande till läsning (se också Smith & Wilhelm 2002; Johnsson-Smaragdi & Jönsson 2002; Peurell 2004). Pojkar läser skönlitteratur i mindre utsträckning än flickor och i ett flertal olika kvalitativa studier som skildrar svenska skolförhållanden och elevers läsning möter vi pojkar som aktivt tar avstånd från den svenskundervisning och den läsning skolan erbjuder. Det största motståndet mot skolans litteraturundervisning verkar pojkar som studerar på yrkesförberedande program stå för.

I den här artikeln tänker jag visa hur det är möjligt att berätta en annan historia om pojkars relation till skola och om deras relation till läsning. Genom att även låta de sekvenser i ett forskningsmaterial som bryter mot redan etablerade mönster komma till tals går det att visa att de hållningar och attityder pojkar ger uttryck för i mötet med skolan i själva verket kan vara uttryck för att de bryr sig och att de vill framstå som skötsamma elever och duktiga läsare.¹

Handling går före smek

”Och så smekte dom på varandra också!”. Jonas respons på den roman han har läst (*I morgon när kriget kom* av John Marsden) och

¹ Artikeln bygger på delar av min avhandling om fordonspojkers litteratursamtal med titeln *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal* (Asplund 2010).

vilken han nu sitter och samtalar om tillsammans med några av sina klasskamrater från ett fordonsprogram på gymnasiet möts med en avvaktande hållning. Den händelse Jonas vill prata om utspelar sig senare i romanen och därför anser de andra pojkarna i gruppen att det inte är läge att diskutera "smekandet" just nu. I stället är pojkarna fullt upptagna med att referera den spännande actionintrigen i romanen och trots att Jonas något senare i samtalet återigen försöker lyfta fram det relationsdrama som löper parallellt med den spännande handlingen i romanen lyckas han inte etablera något intresse för denna läsning hos de andra pojkarna.

Den scen som beskrivs ovan är en av många scener som förekommer i den studie jag nyligen har genomfört om fordonspojkers litteratursamtal (Asplund 2010). Under drygt två års tid videofilmades de litteratursamtal som pojkar i en fordonsklass på gymnasiet var involverade i under sin svenskundervisning och i avhandlingen analyseras pojkarnas samtal om fyra romaner.² Studien är en interaktionsstudie och i analyserna av pojkarnas litteratursamtal kombinerar jag det samtalsanalytiska perspektivet³ med det receptionsteoretiska perspektivet.⁴

Utifrån ett receptionsteoretiskt perspektiv kan Jonas kommentar ovan och hans klasskamraters reaktion på den beskrivas som ett utslag av en spänningssinriktad läsning genom vilken pojkarna riktar sitt intresse mot att leva sig in i den yttre handlingen av den berättelse de har tagit del av (Appleyard 1991/1994; Thomson 1987). Som äventyrläsare dras de till den dualistiska skildringen av kampen mellan det goda och det onda och de identifierar sig med romanens framgångsrika och kompetenta hjältar och hjältinnor. En läsare som

² Pojkarna genomförde litteratursamtalen utan lärarens direkta medverkan.

³ Utgångspunkten för ett samtalsanalytiskt perspektiv är att mening och förståelse uttrycks och skapas mellan människor när de kommunicerar med varandra. När man anlägger ett samtalsanalytiskt perspektiv i sin forskning försöker man analysera och beskriva vilka metoder människor använder sig av när de interagerar med varandra och en central princip är också nödvändigheten av att studera hur samtalsdeltagare uppvisar hur de tolkar och förstår andra människors handlingar och vilka nya handlingar detta sedan genererar.

⁴ Den receptionsteoretiska forskningen är ett forskningsområde som intresserar sig för läsaren och läsprocessen. Inom den receptionsteoretiska forskningstraditionen har under senare tid en syn på läsning som en dynamisk process där mening skapas i dialog mellan läsare och text etablerats, och detta perspektiv utgör i sin tur en central utgångspunkt för analyserna av samtalen i min avhandling.

intar denna hållning har samtidigt, utifrån samma teoretiska perspektiv, svårt för att tillgodogöra sig partier som inte direkt driver handlingen framåt. Psykologiska partier avvisas och en bok som saknar spännande handling uppfattas helt enkelt av dessa läsare som en dålig bok.

I ett flertal andra receptionsstudier som gjorts är dessa läsarstrategier eller receptionsmonster inte sällan kopplade till unga manliga läsare. Charles Sarland (1991) har exempelvis visat hur brittiska pojkar och flickor tenderar att läsa David Morells roman *First Blood* (1972) på olika sätt. Medan flickorna i hans studie mer intresserade sig för människan Rambo (romanens huvudkaraktär) och drivkrafterna bakom hans handlingar fann pojkarna de mer psykologiserande partierna i romanen irriterande. Dessa partier avbröt nämligen det som enligt pojkarna var det intressanta och viktiga i romanen; den spännande handlingen.

Det finns också ett flertal svenska receptionsstudier som vittnar om hur en spänninginriktad läsning i högre utsträckning kopplas till pojkar än till flickor. I Lars-Göran Malmgrens receptionsforskning (1986, 1993, 1997) finns återkommande beskrivningar av hur kön konstrueras i läsprocessen och hur pojkar iscensätter ”ett skyddsmönster” (1986, s. 99 ff.) mot psykologiserande partier i de skönlitterära texter de läser. Gunilla Molloy (2002, 2007) visar i sin forskning hur fascinationen för action och undvikandet av det intima är effekter av vad hon benämner en genusimpregnerad läsning.

Fordonspojknas strategi att fokusera de yttre omständigheterna istället för att prata om de inre känslorna är en strategi som pojkar också använder sig av i andra kommunikativa sammanhang i en skolkontext. Johan Elmfeldt har tillsammans med Per-Olof Erixon (2007) undersökt hur mediekulturella förändringar påverkar skrivundervisningen i den svenska skolan och vilka spår av förändrade förhållanden mellan skriftspråkighet och mediekultur man kan finna i elevens egenproducerade texter av olika slag. I de skoluppsatser Elmfeldt och Erixon analyserat existerar könsspecifika skillnader. En av de mer framträdande könsspecifika skillnaderna är hur pojkarna i sitt skrivande, till skillnad från flickorna, undviker det intima och personliga och hur de i sina uppsatser fokuserar

yttre omständigheter istället för att skildra inre känslor. Detta drag i pojkarnas uppsatsskrivande kallar Elmfeldt och Erixon för *externalisering* (s. 230) och även om deras studie handlar om elevuppsatser ter sig de tendenser som existerar i materialet intressanta med tanke på hur pojkars undvikande av det intima i kommunikativa sammanhang slår igenom i litteratursamtalen i mitt eget material.

Just undvikandet av det intima är också något som Lars-Göran Malmgren skriver om tillsammans med Jan Nilsson i *Litteraturläsning som lek och allvar* (1993). När pojkarna i den mellanstadieklass Malmgren och Nilsson studerade konfronterades med de intima inslagen i undervisningen stod de ”stumma” (s. 86) inför dem. Enligt Malmgren och Nilsson är detta ett utslag av pojkars genuskonstruktion.

Även fordonspojkarna sällar sig alltså till denna bild. Deras ovilja att resonera om den kärleksscen Jonas lyfter fram i samtalet kan därför utifrån resonemanget ovan delvis förstås som ett utslag av en genusimpregnerad läsning där undvikandet av det intima och känslosamma utgör centrala drag. Sekvensen ur pojkarnas litteratursamtal kan därför, utifrån ett genusteoretiskt perspektiv, beskrivas och tolkas som ett utslag av att det är pojkar som är i full färd med att konstruera sin maskulinitet och i den manlighetsbild pojkarna orienterar sig mot ingår inte att samtala om känslor och relationer.

Den problematiske pojken

Studien om fordonspojkarna är inte enbart en studie om pojkar och deras litteratursamtal, utan också en studie som skildrar pojkars möte med skolan. Ett arbete som har haft stort inflytande på forskning om pojkar och deras relation till skola och studier är den brittiske skolforskaren Paul Willis klassiska *Fostran till lönearbete* (1977/1991). Under ett par års tid följde Willis en grupp arbetarpojkar i en engelsk stadsdel i mitten av 1970-talet. I sin studie visar Willis hur pojkarna, som för övrigt kallade sig själva för ”the lads” (sv. *gänget*), i sitt möte med skolan etablerade en motståndskultur mot de medelklassnormer och värderingar de upplevde att skolan representerade. För ”the lads” var avståndstagandet till skolan en viktig del i deras identifiering med en arbetarklasskultur, och deras

motståndskultur var också något som de förknippade med ett manligt beteende. För att framstå som en riktig man blev det därför viktigt för dessa pojkar att aktivt ta avstånd från skola, lärare och den undervisning de mötte.

Willis studie har under lång tid haft stor betydelse för den forskning som ägnar sig åt att studera pojkar och unga mäns förhållande till skola. Ofta har denna forskning utgått från att studera könsskillnader och en tendens har då varit att forskningen hela tiden har uppmärksammat just de fall då skillnaderna mellan könen har varit som tydligast (Nordberg & Saar 2008). Forskningen har på så sätt valt att fokusera situationer där flickors och pojkars olikhet ständigt bekräftas. För pojkars del har detta inneburit att de ofta i såväl forskning som i den skolpolitiska debatten har skildrats som skoltrötta, lågpresterande, bråkiga och lässvaga.

I det forskningsprojekt om fordonspojks litteratursamtal som jag själv precis har avslutat bekräftas också den bild av pojkar som skrivits fram i olika forskningsrapporter och som finns beskriven ovan. I de litteratursamtal jag tagit del av och analyserat sker ett maskulinitetsskapande där vissa stereotypa manlighetsideal uppmuntras. Det är den heterosexuella, handlingskraftiga och modiga mannen som hyllas i litteratursamtalen, och den tänkande, kännande och sexuellt oerfarne mannen betraktas som den avvikande.

Det stereotypa machoinriktade manlighetsideal som skapas i fordonspojksamtal påminner därför mycket om den manlighetsnorm som skapas och praktiseras av andra pojkar i skolmiljöer och som beskrivs i många internationella (Epstein, Elwood, Hey & Maw 1998; Frosh (2002); Pattman & Phoenix 2002; Mac an Ghail 1994; Pascoe 2007; Willis 1977/1991) och svenska studier (Hill 1998, 2001, 2006, 2007; Högberg 2009). Liksom pojkarna och de unga männen i dessa studier tar fordonspojksamtal tydligt avstånd från homosexualitet. Den grabbige, homofobiska jargongen utvecklades i samtalen tillsammans med den något distanserande hållning till litteratursamtalen som de skapar ger intrycket av att de behandlar skolarbetet med viss nonchalans. Som omtyckt klasskamrat och pojke är det riskabelt att visa sig alltför angelägen om att engagera sig i sina studier och i det vardagliga skolarbetet.

Den duktige pojken

Här skulle beskrivningen av fordonspojckarna ha kunnat avslutas och ännu en berättelse om dessa underpresterande och problematiska pojkar skulle ha sett dagens ljus. Nu är det så att bilden av pojkarna, sådan den ges ovan, inte är helt sann. Det finns nämligen en annan berättelse att berätta om pojkarna och deras litteratursamtal. Denna berättelse uppmärksammar också beteenden och handlingsmönster hos pojkarna som utmanar de rådande beskrivningarna. Genom den andra berättelsen om fordonspojckarna och deras litteratursamtal träder därför plötsligt en annan och mer mångfasetterad bild av pojkarna fram. Det andra perspektivet visar nämligen en grupp fordonspojkar som tar sig an den skoluppgift de är ombedda av sin lärare att engagera sig i. Även om pojkarna, inför varandra, visserligen är noggranna med att inte framstå som alltför ambitiösa och duktiga elever överger de inte litteratursamtalen utan de anstränger sig för att genomföra dem och de visar också att de verkligen har läst de romaner som de samtalar om.

Ett genomgående drag i fordonspojckarnas samtalande är att de är måna om att komma överens med varandra. Pojkarna etablerar på så sätt en gemenskap och en intressant iakttagelse i avhandlingen är att den gemenskap pojkarna bygger upp sinsemellan bygger på att de har läst den roman de samtalar om. För att få vara med i gemenskapen måste man alltså som elev visa för sina klasskamrater att man har läst den roman som behandlas i litteratursamtalet. Detta innebär då följaktligen att pojkarna orienterar sig mot litteratursamtalen som litteratursamtal och de orienterar sig på så sätt också, faktiskt, mot sig själva och varandra som just duktiga och skötsamma skol elever, vilket gör att deras handlande blir än mer intressant.

I flera avseenden visar sig fordonspojckarna också vara kompetenta läsare. Pojkarna utgår i sina samtal från de romaner de har läst och de är hela tiden noggranna med att förhålla sig korrekt till vad som står och inte står i romanerna. Vid de tillfällen då de i samtalen visar att de har haft svårt att komma in i den text de har läst eller då de inte har förstått något tar de hjälp av varandra för att komma vidare i sitt litteratursamtal. Detta visar hur pojkarna hela tiden är inriktade på att få grepp om texterna och de markerar också tydligt

en vilja att förstå vad texterna har att säga dem.

Fordonspojckarna framstår på så sätt som en grupp skolelever som på egen hand genomför litteratursamtalen och därför skulle man också kunna hävda att pojkarna tar ett ansvar för sitt eget lärande.

Handling och kompetens

Intentionen att skriva fram ”den andra berättelsen” om fordonspojckarna ger också den här artikelns inledande sekvens en annan innebörd. Det som pågår i pojkarnas samtal då Jonas faller sin kommentar är nämligen ett intensivt refererande av romanens handlingsplan. Tillsammans genomlever pojkarna den spännande handlingen i en kronologisk ordning och oviljan att samtala om känslor och relationer behöver därför inte i första hand vara ett tecken på en manligt konstruerad praktik utan i själva verket ett utslag av att pojkarna är i full färd med att visa upp sig inför varandra som kompetenta läsare genom att minnas och tillsammans återge handlingen. Jonas kommentar utgör utifrån den tolkningshorisonten ett brott mot pojkarnas refererande av romanens handling, och ska därför kanske inte först och främst förstås som en kommentar som kan leda till en för pojkarna farlig diskussion om känslor utan som en kommentar som ”stör” pojkarnas återberättande och arbete med att konstruera sig som duktiga läsare.

Tolkningen understöds av de iakttagelser de amerikanska literacyforskarna Michael W. Smith och Jeff D. Wilhelm gör i sin studie *Reading don't fix no chevys. Literacy in the lives of young men* (2002). I arbetet med att studera 49 pojkar i Middle School och High School i olika delar av USA och deras relation till läsning kartlade Smith och Wilhelm också vad pojkarna engagerade sig i för aktiviteter under sin fritid och varför de tyckte om dessa aktiviteter. Naturligtvis handlade det om många olika intressen, men trots de skiftande aktiviteterna fanns vissa överensstämmande inslag, något Smith och Wilhelm upptäckte med hjälp av psykologen Mikalyi Csikszentmihalyis teorier om upplevelsen av flow (1990). Utifrån Csikszentmihalyis teorier arbetade Smith och Wilhelm fram fyra huvudprinciper, vilka kunde hjälpa till att systematisera och för-

klara de upptäckter de gjort i sitt eget material. En av dessa huvudprinciper var pojkarnas betoning av betydelsen av att känna att de har kontroll över det de håller på med och att de besitter en kompetens i det de företar sig. Att känna sig kunnig i det man gör och att hela tiden se att man gör framsteg var betydelsefullt för pojkarna. Relateras detta till den läsning pojkarna gjorde i skolan så saknade många pojkar just denna känsla av kompetens och kontroll. Många av pojkarna i studien vittnade exempelvis om hur vanligt det var att de i sin undervisning mötte texter de inte klarade av att läsa.

Utifrån Smiths och Wilhelms (2002) studie kan man tolka fordonspojkarnas strategier att hålla sig till det kronologiska berättandet som ett utslag av att pojkarna genom detta förhållningssätt visar att de har kontroll över det de samtalar om och att de på så sätt också behärskar uppgiften att samtala om litteratur. Genom att, tillsammans, återberätta handlingen och genom att lyfta fram och reda ut olika detaljer ur den text de har läst bygger pojkarna upp en känsla av kompetens. Detta är något de behärskar. Sett ur detta perspektiv blir litteratursamtalen också en arena för pojkarna att konstruera sig, inte bara som läsare utan också som kompetenta läsare.

Avslutning

Som framgått i den här artikeln är risken för att utgå från och söka redan befintliga berättelser ständigt närvarande när man genomför ett forskningsprojekt. Det är mycket möjligt att den risken är särskilt överhängande när man studerar en grupp fordonspojkars möten med en litteraturundervisning på gymnasiet, vilket gör det ännu viktigare att även försöka berätta om de sekvenser eller ögonblick då etablerade mönster bryts och då dessa elever visar på andra responser vilka kan teckna en mer nyanserad bild av deras handlingar och beteendemönster.

Jonas kommentar och hans klasskamraters respons på den öppnar inte enbart upp för den analys jag redogjort för i artikeln. Jonas kommentar är också intressant för att den visar att det finns röster i klassrummet som faktiskt intresserar sig även för de intima inslagen i en roman. Min studie visar att det är svårt för de pojkar som visar på alternativa läsningar att komma till tals i litteratur-

samtalen. Det grupptryck som skapas i samtalen är starkt och det är svårt för pojkarna att bejaka sin egen individualitet. Trots detta grupptryck finns det gott om inslag i mitt material som visar hur några av pojkarna då och då försöker sig på att presentera andra tolkningar än de som gruppen gemensamt konstruerar. Dessa så kallade brytpunkter vittnar därför om att det existerar möjligheter för samtalen att ta andra riktningar, och här har naturligtvis läraren en viktig uppgift i att stödja och uppmuntra eleverna i deras läsning.

Referenser

- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
(Originalwork published 1991)
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. (Karlstad University Studies, nr. 2010:4). Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstads universitet.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och framgång. Tolkringar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Elmfeldt, J. & Erixon, P.-O. (2007). *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Epstein, D.; Elwood, J.; Hey, V. & Maw, J. (Eds.). (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Frosh, S.; Pattman, R. & Phoenix, A. (2002). *Young Masculinities. Understanding boys in contemporary society*. London: Palgrave.
- Hill, M. (1998). *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr. 126). Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hill, M. (2001). Om vikten av att få sig ett skratt. Ett elevperspektiv. I *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*. (s. 15- 31). Stockholm: Skolverket.
- Hill, M. (2006). Coola killar pluggar inte. *Ord & Bild* (3-4), 106-114.
- Hill, M. (2007). Coola killar pluggar inte. I J. Olofsson (Red.), *Utbildningsvägen*.

- Vart leder den? Om ungdomar, yrkesutbildning och försörjning (s. 158-172). Stockholm: SNS förlag.
- Högberg, R. (2009). *Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeslevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen.* (Linköping Studies in Pedagogical Practices, nr. 11). Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Johnsson-Smaragdi, U. & Jönsson, A. (2002). *TV och bokläsning – samspel eller konkurrens? Bokens ställning i mediekonkurrensen över tre decennier.* (Rapporter om utbildning, nr 3). Malmö: Malmö högskola.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling.* Buckingham: Open University Press.
- Malmgren, L-G. (1986). *Den konstiga konsten - om litteraturläsning och litteraturpedagogik.* Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv.* Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar.* Studentlitteratur: Lund.
- Marsden, J. (1996). *I morgon när kriget kom* (E. Svensson, övers.). Bonnier Carlsson. (Originalt publicerat 1993)
- Molloy, G. (2002). *Läraren - litteraturen - eleven. En studie om läsning skönlitteratur på högstadiet.* Doktorsavhandling, Stockholm: Lärarhögskolan.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver.* Studentlitteratur: Lund.
- Morrell, D. (1972). *First Blood.* London: Barrie and Jenkins.
- Nordberg, M. & Saar, T. (2008). Softarna, bråkstackarna och antipluggkulturen – om vikten av att också berätta de andra historierna. I M. Nordberg (Red.), *Maskulinitet på schemat. Pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola.* (s. 205-224). Stockholm: Liber.
- Pascoe, C.J. (2007). *Dude you're a fag. Masculinity and sexuality in high school.* Berkeley: University of California Press.
- Peurell, E. (2004). *Om läsning – mer eller mindre? En kommenterande jämförelse av fem läsaneundersökningar.* Hämtad 2009-10-22 från http://kulturradet.se/upload/kr/publikationer/2004/om_lasning.pdf
- Sarland, C. (1991). *Young people reading. Culture and response.* Philadelphia: Open University Press.
- Smith, M. W. & Wilhelm, J. D. (2002). "Reading dont fix no Chevys." *Literacy in the lives of young men.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Thomson, J. (1987). *Understanding teenagers' reading.* Norwood: Australian Association for the Teaching of English.

Willis, P. (1991). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
(Originalt publicerat 1977)

Stig-Börje Asplund

är utbildad gymnasielärare och undervisar sedan mitten av 1990-talet i svenska och historia på gymnasiet. Hans nyligen utkomna avhandling i pedagogiskt arbete heter *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*.

Tarzan eller Döskraj: Att växa med litteratur

Christian Mehrstam

När jag fyllde sju var det dags: Jag fick en bok, och man sa till mig att från och med nu fick jag försöka att läsa själv. Boken var nyutkomna *Döskraj* (1979) av Lasse Ekholm. Jag hatade den.

Jag stavade mig igenom något kapitel samma kväll och var jättebesviken, så besviken att jag inte kunde dölja det när mina föräldrar frågade om jag gillade boken. Och sedan minns jag i precis varje detalj vad som hände. Vi gick ned på bottenvåningen i vårt radhus i Nässjö, och farsan gick in i den garderob där jag och min syster inte fick vara. Han rotade runt en stund, och sedan kom han ut med en bok i handen. Den var alldeles dammig och gammal, inte alls som *Döskraj*. Dessutom, förklarade farsan, hade sidorna sprättats med kniv. Jag var helt klart intresserad.

Om du har läst E. R. Burroughs *Tarzans återkomst* i Margit Stenbecks översättning från 1921 någon gång och har den kvar – plocka fram den igen och bläddra lite. Kolla in den grymma framsidan. Lukta på boken, känn på de ojämna kanterna som sprättningen skapat. Tänk dig sedan att du är sju år och precis har lärt dig ljuda igenom ord du inte känner igen:

FÖRSTA KAPITLET.

På atlantångaren.

»Charmant«, utbrast grevinnan de Coude med dämpad röst.

»Vad säger du?« sporde greven och vände sig mot sin unga hustru. »Vad är det som är charmant?« Han såg sig omkring för att finna föremålet för hennes beundran.

»Å ingenting alls, kära du«, svarade grevinnan med en lätt rodnad. »Jag satt bara och tänkte med beundran på New Yorks väldiga skyskrapor.« Hon satte sig bekvämare till rätta i däckstolen och återtog tidskriften, som hon vid tanken på »ingenting alls« låtit falla ned i knäet. Hennes man begravde sig åter i sin bok, icke utan en mild undran över att hans vackra grevinnas efter tre dagars bortovaro från New-York plötsligt gripits av beundran just för de byggningar, som hon så nyligen karakteriserat som rysansvärda. (s. 7)

Så börjar boken. Som vuxen kan jag inte begripa hur det gick till, men jag tragglade mig igenom 208 sådana här sidor och kom någon vecka senare ut från mitt rum med drömmar om bortglömda djungelstäder och skumma ryssar, samt med en vokabulär som bl a inkluderade orden »distinguerade« och »gelikar«.

Vi är många som har Tarzan som ett av pojkårens starkaste läsminnen, och gestaltens betydelse för såväl unga läsare som författare är omskriven (se t ex Svensson 1997; Andersson et al 1996; Broberg 1985; Borberg, Breuning & Weinreich 1980). När någon frågar mig om hur det kom sig att jag blev svensklärare och litteraturvetare är det alltid den här berättelsen som jag tar upp. Det var här mitt verkliga intresse föddes. För mig är händelsen också fortfarande lite gåtfull. Varför *Tarzans återkomst* och inte *Döskraj*? Tarzan som mansideal (se Ambjörnsson 1999:35–49) utgjorde rimligtvis en dragningskraft, men var knappast hela sanningen. Jag var sju år och inte särskilt tidig i att lära mig läsa. Liksom många andra klassiker skrevs Burroughs roman för vuxna – språket, den erotiska »poängen« och det historiska avståndet i det ovanstående citatet kan knappast sägas ha ett så kallat dubbelt tilltal och rikta sig även till barn. *Döskraj* å andra sidan ter sig i många avseenden som ett perfekt val. Situationen där jag fick den boken var *också* speciell och mycket positivt konnoterad. Det var ju min födelsedag och jag fick en ny och fin, särskilt utvald bok att för första gången läsa själv. När jag öppnar *Döskraj* idag ser jag en typografiskt och språkligt lättöläst, lagom lång bok med en spännande berättelse om en liten kille som ger sig själv skulden för bästa kompisens död. Jag tycker att boken reser angelägna frågor om mod, rädsla, skuld och klass som jag både borde kunnat relatera till och upptäcka något nytt genom. Boken verkar ha haft alla förutsättningar att dra in och ta tag i mig som

sjuåring och motsvara mina förväntningar på upplevelsen att läsa själv.

Några etablerade perspektiv

Svenskläroverutbildningarna och det litteraturdidaktiska forskningsfältet domineras av flera äldre begrepp och perspektiv som används för att förstå barns och ungdomars läsning och som man även borde kunna tackla min berättelse med.

Ett av dessa perspektiv är *litterär kompetens*. Som skarpt, professionellt begrepp är det mest känt från Jonathan Cullers *Structuralist Poetics* (1975). Culler tänker sig att de fyra konventionerna om litteraturens *relevans*, *metaforiska koherens*, *tematiska enhet* och *historiska situering* gör kommunikationen mellan författare och läsare möjlig (1975:113ff). Genom att internalisera konventionerna skaffar sig individen en inre beredskap – en kompetens – som i sig är omöjlig att observera, men som visar sig genom *performans*, dvs i vad individen faktiskt gör och säger i t ex ett litteratursamtal eller i en uppsats. Såväl den instrumentella attityden som dikotomin inre–yttre är påtaglig, och allvarlig kritik har också riktats mot det här och efterföljande kompetensperspektiv. Kritiken gäller bl a det omöjliga i att skilja kompetensfaktorer från ramfaktorer i individens performans, ett statiskt textbegrepp, okänsligheten för sociokulturella faktorer samt – pedagogiskt – att kompetenstänkandet alltför lätt lånar sig till en förhørs- och förmedlingspedagogik (se Hetmar 2001:20ff; Malmgren 1997:212f; Mehrstam 2009:50f; Thavenius 1995:75).

Bortser man ett ögonblick från denna kritik kan man i ett Cullerperspektiv snabbt konstatera att det ovanstående Tarzancitatet bygger på konventionen om metaforisk koherens, dvs att läsaren vet att betydelse kan bildas på både bokstavlig och bildlig nivå. Kopplingen mellan Tarzangestalten och New Yorks skyskrapor är ju fallisk. Likaså reses krav på konventionen om litteraturhistorisk situering. *The Return of Tarzan* (1913) är eskapistisk äventyrlitteratur, vars kittlande egenskap i ett 1910-talsperspektiv måste förstås mot bakgrund av kolonialismen och ett klassbestämt *comme il faut*: Både New York och den djuriska, virila och ursprungliga sidan av Tarzan står i skarp kontrast till den förfinade europeiska grevin-

nan och hennes tråkige man, precis som romanen står i kontrast till den bättre litteraturen (jfr Ambjörnsson 1999:40f). Detsamma gäller även Margit Stenbecks översättning, som utkom i kölvattnet av den svenska så kallade Nick Carterdebatten, där man fördömde just den eskapistiska äventyrlitteraturen (se t ex Gagner [1909] 1986:252ff). Den dramatisk-ironiska finessen med inledningen, att läsaren till skillnad från greven kan förstå grevinnans sexuella att- raktion, bygger framför allt på dessa två konventioner. Det säger sig kanske självt att allt detta gick en sjuåring fullständigt förbi.

Ett annat etablerat perspektiv är *responseestetiken*, som innebär att man förstår läsupplevelsen som en respons på textens tilltal. Idén går här tillbaka på Roman Ingardens fenomenologi från trettio-talet, men har sin mest kända representant i Wolfgang Iser's sjuttioalsteori (Iser 1978). Jag anlade själv ett sådant perspektiv i mitt SLÅ-bidrag 2005, och Sonja Lagerwall gjorde det så sent som i *Svenskläraren* 2009:4 – båda i anslutning till det VR-stödda projektet *Främlingskap och främmandegöring*, där Iser var en av huvudteoretikerna (Mehrstam 2005, Lagerwall 2009, Thorson & Ekholm 2009). Inom den här riktningen tänker man sig att texten strukturerar läsarens aktiviteter, så att hon ibland kan fylla i med egna erfarenheter, ibland får information från texten. Hon kan lockas till inlevelse, men också stötas bort och tvingas omvärdera sina perspektiv. I mitt Tarzan-exempel skulle man t ex säga att grevinnans fascination över skyskraporna utgör en obestämdhet som engagerar läsaren och låter honom komma med egna lösningar, ända tills han på nästa sida får veta att det är Lord Greystoke som fascinerat grevinnan (när de möts kallar sig Greystoke dock för »Monsieur Tarzan från Afrika«, Burroughs 1921:8). Då dyker emellertid nästa problem upp – varför är denne lord Greystoke så fascinerande när grevinnan ju redan är gift med en gentleman? Så introduceras den dubbla Tarzangestalten gradvis i ett samspel mellan text och läsare, och det här skulle kunna förklara varför, i det här perspektivet, texten grabbade tag i och höll fast mitt sjuåriga jag.

Det finns emellertid flera problem med det responseestetiska perspektivet. Dess text-diktatoriska karaktär påpekades tidigt av flera amerikanska forskare och teoretiker, som t ex Stanley Fish (1981)

och Samuel Weber (1986). Den senare, svenska tillämpningen försöker i någon mån utveckla den fenomenologiska ansatsen, men det är samtidigt påtagligt att perspektivet är ett försvar av just en skönlitteraturens särart med sin yttersta grund i fysiska bokartefakter. Med Tarzanexemplet kan man emellertid snabbt visa på ett annat problem. Inte ens om man bortser från kritiken och accepterar Iser tankar kan man hävda att min beskrivning av tilltalet i början av *Tarzans återkomst* är den enda möjliga. Eftersom den potential som en läsare realiserar eller svarar på aldrig kan beskrivas rent eller i sin helhet, kan olika läsare svara mot *olika* tilltal även när de »läser samma bok«. Med andra ord utgör beskrivningen av tilltalet ovan inte en tillförlitlig förklaringsgrund för min reception som sjuåring (för vidare kritik av Iser, se Mehrstam 2009:36ff, passim). Detta är ett allvarligt problem för den svenska Isertillämpningen inom läsforskning, men också för didaktiska läsararter som bygger på att läraren ska förbereda sig genom att i förväg vaska fram appellstrukturen i de texter man ska läsa i klassrummet (se Thorson 2005).

Ett försök att hantera text och läsare mer jämbördigt är *repertoarbegreppet*. Det är mest känt från Kathleen McCormicks *The Culture of Reading and the Teaching of English* (1994), även om man finner liknande tankegångar från tidigt tjugotal och framåt hos teoretiker som Kenneth Burke och Louise Rosenblatt. I Sverige har begreppet använts av en lång rad litteraturvetare, som t.ex. Malmgren (1997), Thorson (2005), Olin-Scheller (2006) och Mehrstam (2010a). I grunden innebär begreppet att såväl läsare som text är bärare av historiskt och ideologiskt förankrade föreställningar om världen och om litteratur, och att dessa föreställningar – repertoarer – möts i läsningen. Då kan det bli fråga om matchning eller mismatchning. Här kan man återigen lyfta fram den Tarzanromanernas historiska situation som jag berör i kompetensavsnittet ovan, men man måste relatera den till den akademiska medelklassmiljö som min inledande berättelse utspelar sig i: Jag växte upp i ett hem fyllt av böcker, hade tydliga förväntningar på mig att bli storläsare och hade även lästs för regelbundet sedan tidig ålder. Man kan hävda att det hos mig som sjuåring låg både en upptränad litterär beredskap och en social drivkraft, även om jag var nybörjare

på det rent läsmekaniska planet. Men föräldrarna gör med samma perspektiv ett perfekt avvägt val i *Döskraj*. I den svenska forskningen om begreppet poängteras särskilt betydelsen av att avståndet mellan repertoarerna varken bör vara för stort eller för litet (Olin-Scheller 2006:213f, 229). Tarzanboken låg i alla avseenden milsvitt ifrån min repertoar – historiskt, språkligt och miljömässigt. *Döskraj* å andra sidan låg väsentligt närmare, samtidigt som det heller inte handlar om en perfekt överensstämmelse.

Bortsett från att repertoarbegreppet här inte hjälper oss, skymtar hos McCormick en tung invändning mot den egna teorin. Hon tvingas erkänna att texters repertoarer är åtminstone delvis avhängiga den historiska och ideologiska läsarposition varifrån de urskiljs i nutiden (1994:70f). Det går alltså inte riktigt att upprätthålla den gräns mellan text och läsare som är avgörande för McCormicks teori, och man kan inte beskriva matchningen mellan repertoarerna hos *Tarzans återkomst* och sjuåringen som jag har gjort. Det sjuåringen mötte var förstås inte den repertoar som den vuxne urskiljer trettio år senare.

Immergensperspektivet

Som jag ser det har de ovanstående problemen sin grund i ett subjekt–objekt tänkande kring litteratur och läsning. Man tänker sig å ena sidan texten som ett fast objekt som med hyfsat hög grad av objektivitet kan beskrivas och å andra sidan läsaren som ett autonomt subjekt till vilket kunskaper och kompetenser kan föras. Den här grundläggande hållningen leder till en syn på läraren som en förmedlare och tillvaratagare av litteraturens befintliga möjligheter: rätt litteratur till rätt person vid rätt tillfälle (se Mehrstam 2009:93; 2010a). Och att det på någon nivå *finns* ett rätt och fel är i detta ett ofrånkomligt måste – annars går det t ex inte att avgöra vad som är en kompetent läsning och vad som inte är det. Responseestetiken, Hetmars invändningar mot kompetensbegreppet och framför allt McCormicks repertoarer är försök att komma tillrätta med problemet, men det går inte utan att i grunden omförhandla det underliggande subjekt–objekt perspektivet. Och en sådan omförhandling har långtgående implikationer.

I min avhandling är identitet och omvärld hela tiden avhängiga hur gränsen mellan dem dras: Det *här* är jag, och då blir *det där* min omvärld. Eftersom jag är en *sådan här* läsare, blir *det här* den roman jag läser. Text och läsare kan bara förstås som *immergenta*, de dyker upp enbart för den som dyker ned i ett specifikt lässammanhang (immergens myntas i avhandlingen och kommer både från »immerse«, 'nedsänka' och »emerge«, 'dyka upp'). Ett lässammanhang kan t ex vara ett visst klassrum under en serie lektioner med en viss klass och lärare, ett annat sammanhang kan vara de föreställningar kring litteratur och läsning som figurerar i en enskild elevs hemmiljö. Men samtidigt som lässammanhangen alltså är avgränsade i tid, rum och karaktär, är de alltid kollektiva. Alla lär sig ju läsa av någon annan. Därför är det en fullt möjlig uppgift för t ex en lärare att försöka sätta sig in i en elevs lässammanhang, för att på så vis få syn både på eleven *som läsare* och på det sammanhangets specifika *text*. Först då kan hon förstå elevens respons. (Mehrstam 2009:249–286; 2010a; 2010b)

Jag tror att många lärare redan gör sådana här avvägningar. När de får en magkänsla för att en viss text fungerar eller inte fungerar i klassrummet, är det just klassrumssammanhangets immergenta text de bedömer, och de vet intuitivt att den kanske skiljer sig både från deras egna, vuxna lärartext och från enskilda elevs texter. Att underbygga detta teoretiskt är väsentligt svårare, men jag menar att det kan göras med immergensbegreppet och att detta är viktigt för framtida läsforskning. Jag menar också att det är värdefullt för lärarpraktiken, som kan ges ett språk för det som tidigare skett i det tysta.

Lässammanhanget för Tarzan–Döskraj när jag var sju år är inte helt lätt att nå, men heller inte omöjligt. Liknande försök att sätta sig in i en läsning utförd av ett tidigare jag har bl a gjorts av Lars-Göran Malmgren (1984:109–115) och Conny Svensson (1997:45–54).

Jag har redan beskrivit den akademiska medelklassaspekten av sammanhanget, men till detta hör också en redan genomförd klassresa. Farfar var fabriksarbetare och hade själv inte mycket till övers för böcker, men i början av femtioalet var det boklotteri om lördagarna på fabriken i småländska Fredriksdal. Man lottade ut Folket

i Bilds folkböcker. Farfar kom hem med någon bok varje vecka, vilket satte igång farsans bokslukarålder och så småningom förde honom både till realskolan, gymnasiet och universitetet – dvs till hans klassresa. Man kan tänka att det här knappast var del av sammanhanget för en sjuåring, men jag tillbringade mycket tid med mina farföräldrar, i vars hem den enda boken var ett exemplar av *Mor gifter sig*, som farmor en gång läst. Konflikten mellan kroppsarbete och läsning var påtaglig under min uppväxt. Efter min läsning av *Tarzans återkomst* oroade sig mina farföräldrar uppriktigt för att jag skulle »bli förläst«, och när jag långt senare berättade att jag läste till lärare var farfar visserligen stolt, men undrade ändå oroligt vad jag skulle ha för yrke (dvs han undrade vad jag skulle göra med händerna för att försörja mig). Poängen är här att *läsa själv* var någonting som förväntades av mig, men också någonting laddat som öppnade en särskild värld som alla inte riktigt förstod och som förändrade en människa.

1

– Ni går väl inte ut på isen om den är tunn? Mamma lät orolig!

– Tjata inte! sa Micke. Det är klart vi inte gör.

– Den var tre decimeter i söndags, la Kent till. Dom körde bil då.

– Men det har nästan blivit vår sen dess. Kent – lova att inte lura med Micke på nåt tokigt!

– Jag kan väl ta vara på mig själv, sa Micke. Tror du att jag riskerar livet för några strömmingar?

– Men du måste vara hemma till fem. Vi äter då.

(Ekholm 1979)

Så börjar *Döskraj*, och i sammanhanget blir det genast tydligt att det här inte kan motsvara den här sjuåringens förväntningar. Det är språkligt lagom för en nybörjarläsare och spänningen med isen som kan brista finns där redan i första meningen. Men det är knappast en ny värld som öppnar sig. Ur mitt vuxna perspektiv framstår *Döskrajs* lite socialrealistiska, sköra verklighet som något som befinner sig på lagom repertoaravstånd från min barndoms trygga idyll, men *sjuåringens immergenta text* visar sig genast vara alltför

näraliggande. Jag förväntande ju mig en riktig utmaning, någonting märkligt och exotiskt. Och så får jag strömmingar och »hemma till fem«! Istället för en tillgänglig, lockande appell är det här alltså en distanserande text, och min helt naturliga respons var en stark känsla av besvikelse.

Det är nu som vi går ner till garderoben och hämtar *Tarzans återkomst*. Det var inget prat om varför jag inte gillade *Döskraj*, och jag vet inte vad farsan tänkte, men helt klart var att den pedagogiskt pålästa, välmenande medelklassgåvan inte alls hade haft önskad effekt. Kanske mindes farsan också arbetarpojken möte med litteraturen. Någonstans infann sig i alla fall den där intuitiva magkänslan och ersatte det rationella perspektiv i vilket en nybörjarläsare inte kan svara mot kompetenskraven i en vuxenbok, inte uppmärksammar den fasta textens struktur och inte klarar att överbrygga det historiska och kulturella gapet mellan 1910- och 1970-talsrepertoarer.

När Conny Svensson minns sin egen läsning av *Tarzan apornas son* säger han träffande att »[f]ör unga läsare ägde de svenska översättningarna en lätt arkaisk och ödesmättad ordmagi« (1997:54). Det tror jag är centralt i förståelsen av min sjuårings immergenta text. »Charmant«, »rysansvärda«, »bortovaro« (Burroughs 1921:7) är inte alls någonting som hindrar förståelse, sluter texten eller stöter bort den ovane läsaren. Det är här inte ens fråga om bestämdheter i texten. Tvärtom utgör dessa ord lockande hålrum, gåtfullheter. De motsvarar också i hög grad sjuåringens förväntan på att få möta något annorlunda och märkligt, när han nu ska läsa själv. Kontrasten till det välbekanta talspråket både i *Döskraj* och i föräldrarnas högläsning är påtaglig, och denna ordmagi för småningom sjuåringen inte bara till djungeln, utan också till den fantastiska Atlantis-kolonin Opar, varifrån Tarzan måste rädda sin Jane (Burroughs 1921:165f; se vidare Broberg 1985:70).

På samma sätt måste man förstå gåtan med grevinnans beteende. För även om fallossymboliken över huvud taget inte finns där för sjuåringen – dvs den finns inte heller som möjlighet i den immergenta texten – är det klart att grevinnan sett något som intresserar henne: »Väl ensam, lät hon sina blickar förstulet glida över till en högrest ung man, som låg makligt utsträckt i en stol ej långt däri-

från«, får man veta på nästa sida (Burroughs 1921:8). De många finnesserna när Tarzan introduceras i den vuxne litteraturvetarens text (som självklart också är immergent, men just därför en *annan*) finns där inte alls, men dubbelheten Greystoke–Tarzan blir alltmer påtaglig och småningom mycket målände uttalad:

Olga de Coude skulle verkligen sett honom i det ögonblicket! Skulle hon känt igen den välklädde, lugne unge man, vilkens distingerade ansikte och oklanderliga uppträdande tjusat henne i så oroväckande grad för blott några få månader sedan? Och Jane Porter! Skulle hon kunnat älska denne vilde krigshövding, som prydd med guldsmycken och fjäderkrona dansade naken bland nakna vildar? Vad skulle Tarzans gelikar i överhuset gjort för min, om man pekat på den dansande jätten i sin barbariska dräkt och sagt: »Detta, mina herrar, är John Clayton, lord Greystoke!« (s. 147)

Man brukar anföra mansidealet Tarzan som den stora tjusningen för såväl pojkar som män, och i citatet är detta självklart en viktig del: Tarzan definieras både i förhållande till trånande kvinnor och reserverade brittiska gentlemän. Men för mig som sjuåring var det motsatta könet antingen mammor eller något man fick baciller av, och även bortsett från detta tror jag att man i lässammanhanget måste se mansidealet som underordnat själva dubbelheten i Burroughs hjälte (för just Ambjörnsson är dubbelheten emellertid en del av mansidealet, se 1999:40). Kontrasten mellan Greystokes brittiska liv och Tarzans djungel speglar den förväntade kontrasten mellan vardagens verklighet och den läsupplevelse som jag som sjuåring så starkt förväntade mig. När Greystoke kastar av sig kläderna, blir han också en annan, någon som omgivningen inte alls kan ana finns där och som de inte riktigt kan förstå. Detta är mycket tydligt i citatet ovan, och speglar både relationen mellan icke-läsare och läsare och mellan arbetarklass och medelklass som dominerade lässammanhanget. Småningom, efter min läsning, ville jag så klart vara Tarzan, lekte Tarzan, såg farsan som en Tarzan osv, men i detta första möte var det viljan att få vara del av läsares främmande världar som var avgörande.

Att växa med litteratur: pedagogiska konsekvenser

I de etablerade perspektiven som jag inledde med att presentera är litteraturen tämligen statisk: den kräver en viss kompetens, utgör ett visst tilltal och har en viss repertoar. Det här sättet att se på den har en motsvarighet i förståelsen av läsaren som en unik individ med en viss litterär beredskap, till vilken man dock kan addera fler färdigheter eller kännedom om fler konventioner och lässtrategier, så att individen kan tillgodogöra sig nya sorters litteratur. Läraren ställer diagnos på elevens behov genom att prata om symptomen och förmedlar sedan en lämplig bok för att öka på läserfarenheterna. De mest konkreta hjälpmedlen i detta är kompetenstaxonomier och kanoniserade läsningar av kanoniserad litteratur, för de tillhandahåller lättillgängliga måttstockar mot vilken elevernas utsagor kan mätas. Det är med hjälp av dem man avgör avsaknad eller obalans i kompetens, avgör om något är ett adekvat svar på en appell och avgör om det är frågan om matchning eller mismatchning. Trots att man alltså i en mening har individens utveckling för ögonen handlar det här om ett i grunden konservativt, stofforienterat förhållningssätt, som utöver de problem som jag redan tagit upp också riskerar att reproducera den kulturella över- och underordning som bl a kanon är ett uttryck för.

Som alternativ till detta vill jag anföra ett perspektiv där det dynamiska, kollektivt avgränsade lässammanhanget är utgångspunkten för lärarens arbete med att förstå och hjälpa elever med deras läsning. För sammanhanget omsluter och definierar såväl läsare som text. Hur framträder texter i de lässammanhang som eleven är på väg in i? Hur framträder texter i de sammanhang eleven är van vid sedan tidigare? Hur kan man förstå de olika läsrollerna inom dessa sammanhang? Detta är frågor borde vara helt centrala både för forskningen och för svenskläraren. Att växa som läsare är här inte någon additiv verksamhet, utan att gradvis socialiseras in i seenden där läsare och text är varandras avigsidor. Det handlar om en samtidigt, symbiotisk förändring av elevrollen och den omvärld som följer av den. Lärarens roll är följdaktligen inte att förmedla ett lämpligt stoff, återföra receptionen »till texten« eller analysera performans. Lärarens roll är istället att till klassrummets lässammanhang föra en

självobserverande, reflekterande nivå, så att man kan tala om hur sammanhanget och dess lässarroller och texter utvecklas. Det finns inte snyggt paketerade, enkelt mätbara och arbetsmarknadsmässigt attraktiva lärandemål att hämta här, men det finns goda verktyg både för undervisningen och för studiet av den gåtfulla läsutvecklingens inre mekanismer. Til syvende og sidst kan man ändå inte på ett tillfredsställande sätt tala om eller beskriva min sjuårige läsare eller den litteratur han läser utanför hans specifika lässammanhang. Om man gör det ger man honom *Döskraj* istället för *Tarzan*.

Referenser

- Ambjörnsson, R. (1999). *Mansmyter: James Bond, Don Juan, Tarzan och andra grabbar*. Stockholm: Ordfront.
- Andersson et al (1996). "Äventyrshjältarna gör entré". I: *Bild & Bubbla*, Nr 4/96, s. 4–11.
- Borberg, Breuning & Weinreich (1980). *Tarzanmyten: Romanerne, Filmene, Tegneserierne*. København: Borgen.
- Broberg, J. (1985). *I fantasins världar*. Göteborg: Zindermans.
- Burroughs, E. R. (1921). *Tarzans återkomst*. Stockholm: Lars Hökerbergs förlag.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ekholm, L. (1979). *Döskraj*. Bromma: Opal.
- Fish, S. (1981). "Why No One's Afraid of Wolfgang Iser". I: *Diacritics*, Vol 11, Nr 1, s. 2–13.
- Gagner, M.-L. [1909] (1986). "Våra barns nöjesläsning och kolportagelitteraturen". I: Furuland, Lars & Ørving, Mary (red.) *Utblick över barn och ungdomslitteraturen*. Stockholm: Rabén & Sjögren. S. 252–257.
- Hetmar, V. (2001). "Tekstkompetence". I: *Tekstkompetence: Rapport fra forskerkonference i Nordisk netværk for tekst- og litteraturpaedagogik*. København: Nordisk Ministerråd. s. 19–30.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge.
- Lagerwall, S. (2009). "Skönlitteraturen i ljuset av det vidgade textbegreppet". I: *Svenskläraren*, Nr 2009:4, s. 10–13.
- Malmgren, L.-G. (1984). *Den konstiga konsten: En genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception*. Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga institutionen.

- Malmgren, L.-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Mehrstam, C. (2005). "Pippi, pappor och texter som grejar" I: Sofia Ask (red.) *Perspektiv på didaktik: Svenskämnet i fokus*. Stockholm: Svensk lärarföreningen, Natur & Kultur.
- Mehrstam, C. (2009). *Textteori för läsforskare*. Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs Universitet.
- Mehrstam, C. (2010a). "Fallet med den muterade science fictiondeckaren: Om populärkulturens litteraritet och didaktiska potential", I: *Tfl*. 2010:1, s. 35–49.
- Mehrstam, C. (2010b). "Under pälsen: Främmandegöringspedagogik och antropomorfa serier". I: Kent Adelman (red.) *Sjunde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Malmö den 18-20 november 2009*. Malmö: Malmö högskola. s. 122–131.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Svensson, C. (1997). *Tarzan i slukaråldern*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Thavenius, J. (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Thorson, S. (2005). *Den dubbla receptionen: Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen i Göteborg.
- Thorson, S. & Ekholm, C. (red.) (2009). *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Weber, S. (1986). »Caught in the Act of Reading«. I: Samuel Weber (red.) *Demarcating the Disciplines: Philosophy Art Literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Christian Mehrstam

är lektor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning på Högskolan Väst. Han disputerade på avhandlingen *Textteori för läsforskare* (2009), som handlar om den filosofiska och teoretiska underbyggnaden för beskrivningar av hur text förbereder läsoplevelser. Nu riktar han uppmärksamheten mot frågor om populärkultur och litteraritet i lärandekontexter. Mehrstam var en av forskarna i det VR-stödda projektet *Främlingskap och Främmandegöring*, som avslutades 2009, och hörde till Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning. Han har också en bakgrund som gymnasielärare i svenska, religion och historia.

Hur hittar vi tillväxtpunkten för kunskap och lärande hos eleven?

Några idéer

Carin Jörgel-Löfström

När jag började min lärarbana hade jag bestämt mig för att möta alla elever med intresse och hänsyn, men särskilt uppmärksamma och försöka lyfta dem som verkade ha sämre förutsättningar och kanske kände sig vara i underläge. De behövde ökat självförtroende. Jag ville undervisa på ett sådant sätt, att *alla* verkligen förstod och fick möjlighet att ta till sig sådant de skulle lära sig. I synnerhet de som kom från studieovana miljöer behövde få sin självkänsla stärkt genom att utveckla egna kunskaper. Det var jag helt klar över. Jag hade tänkvärda erfarenheter från min egen skoltid under 40-50-talen i Lund. Där hade de som vuxit upp i akademikerhem lättare att göra sig hörda än vi andra. Det var inte bra. Hädanefter skulle också de "andra" få sin chans att komma till tals och känna sitt värde. Det var mitt mål.

I flera år jobbade och slet jag vid katedern i förhoppningen att mina elever skulle växa och utvecklas intellektuellt och kunskapsmässigt. Jag var saklig och ämnesinriktad (ursprungligen svenska – historia, sedermera sv – so) även om jag ibland kunde berätta något personligt för att illustrera det vi höll på med i klassrummet. Eller för att antyda att studier och utbildning inte måste förutsätta boklärd föräldrar. Elevernas egna erfarenheter fick dock ganska litet utrymme. När det gällde uppsatsskrivning var det viktigt att hålla sig till ämnet (som jag formulerat, förstås) och att lära sig ett klart och korrekt språk. Det skulle ge ökad säkerhet och andra skulle med respekt och intresse ta del av det man ville ha sagt.

I samband med fortbildningskurser inom bl a svenskämnet upptäckte jag så småningom andra förhållningssätt till elever, kunskap

och lärande. Att undervisa om *hur* man skriver medan elevernas *höll på* att skriva, var ett nytt grepp. Och att med välvilligt intresse koncentrera sig på vad en elev ville ha sagt och vänta med språkfelen tills innehållet var klart, kändes ovant - men faktiskt befriande! Jag märkte hur eleverna bemödade sig om att förbättra sina texter, när de förstod att tankarna i deras utkast var viktiga och togs på allvar (fast i början blev de lite förvånade). De blev angelägna om att skriva så bra som möjligt.

Att som undervisare försöka uttröna och ta hänsyn till vad som rör sig i elevers huvuden har stor betydelse för allt deras lärande, inte bara för skrivandet. Det är överhuvudtaget mycket mer meningsfullt att lyssna på hur elever uppfattar det läraren vill förmedla än att bara försöka förmå dem plugga in sådant de skall lära sig. Deras självförtroende stärks dessutom när de känner att deras funderingar är av betydelse för undervisningen. Under årens lopp har jag gjort många intressanta erfarenheter av hur detta fungerar och hur elever kan bli engagerade i sitt lärande. Jag har skrivit om det i två böcker, *Elevens röst i lärande och fördjupning* (2005) och *Nya erfarenheter i SO-undervisningen. Exempel från ett klassrum* (1996). De utgör till en del bakgrunden till den här artikeln.

Utgångsläge

Nya kunskaper har som bekant bättre förutsättningar att utvecklas hos den som kan knyta an till sådant hon känner igen eller hört talas om. Då blir hon lättare intresserad och engagerad. Ett av syftena med frågor och uppgifter i anslutning till undervisning och lärande borde alltså vara att öppna elevens föreställningsvärld för henne och få igång hennes tankar. Det gäller nämligen att hitta den punkt eller det område där eleven befinner sig kunskaps- och erfarenhetsmässigt, ”zonen för den närmaste utvecklingen” (Vygotskij 1999). Från denna kan vi sedan hjälpa henne att forma nya kunskaper, att göra sin värld större. Då är frågan: hur kan vi gå till väga för att hitta denna punkt, detta område?

Innan man börjar fundera över olika svar på denna fråga, måste man vara klar över vilket förhållningssätt till elever, språkanvändning och kunskap som är det bästa, om man på ett meningsfullt sätt

skall kunna hjälpa elever att bli motiverade.

För det första måste eleverna få möta en lärare som visar ett genuint intresse för deras tankar och verkligen bryr sig om och respekterar deras uppfattningar. Det är inte allmänt uppmuntrande tillrop som skall till utan en öppen, positiv och tillitsfull kommunikation kring enskildheter, där inte fel och missuppfattningar är det första som uppmärksammas. Sådana måste naturligtvis rättas till, men på ”rätt” sätt och vid lämpligt tillfälle. Den lärare som tror sig arbeta noggrant och ambitiös genom att först av allt peka på felaktigheter, vill nog helst framstå som en duktig och kunnig pedagog, en som kan allt och vet allt. Eleverna blir inte glada och tacksamma. De lär sig föga och hämmas lätt. Många försöker anpassa sig efter vad de tror läraren väntar sig. Eller så sätter de sig på tvären. Det gäller alltså att vi alla är medvetna om skillnaden mellan att *kontrollera* vad en elev har lärt sig efter lärandet och att *hjälpa* henne att reda ut och förklara sådant som dyker upp under lärandets gång, även felaktigheter, förstås. De fortlöpande dialogerna mellan lärare och elev, men även mellan elever inbördes, har stor betydelse härvidlag. Man diskuterar utifrån öppna frågor och uppgifter, där svaren alltså inte påverkar den slutliga bedömningen av eleven.

För det andra är det viktigt att förstå språkanvändningens betydelse för lärandet. Språk och tanke påverkar och utvecklar varandra ömsesidigt (Vygotskij 1999). Tänk bara på hur man kan muttra för sig själv – eller prata med andra – när man vill begripa sig på något som verkar invecklat! Sådant informellt pratande måste våra elever få tillgång till i samband med sitt lärande. Olga Dysthe beskriver i flera av sina böcker, exempelvis *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) hur elever i det ”dialogiska” klassrummet blir engagerade när öppna frågor diskuteras och när de blir positivt bemötta av en lärare som tar vara på deras synpunkter och använder dem i den fortsatta undervisningen. Också samtal elever emellan i smågrupper har betydelse när de försöker komma till rätta med problem och förstå sig på sådant de skall lära sig. Undersökningar och iakttagelser i klassrum visar detta (bl a Barnes 1978, Jörgel-Löfström 1995 och 2005, Sandström Madsén 1994, Säljö 2000). Eleverna i de här smågrupperna håller sig faktiskt till det de skall prata om och svävar inte ut

i ovidkommande ämnen eller privatprat! Kanske förvånande, men en förklaring till den goda samtalsdisciplinen kan vara att flertalet elever känner att de har nytta av dessa samtal. ”Man upptäcker nya saker eller sådant man glömt eller missuppfattat” är en vanlig synpunkt från eleverna när klassen diskuterar anledningen till att de ibland skall prata fritt i smågrupper – en diskussion som kan behövas oftare än man tror, eftersom i synnerhet yngre (väluppfostrade) elever anser att det inte går an att prata under lektionerna, ”för då lär man sig inget”. Utbytet av funderingar och prövandet av nya tankar har alltså stor betydelse för elevernas engagemang. Givetvis kan de skriva ner sina reflektioner i loggböcker, studiejournaler eller hur man nu benämner de anteckningar elever gör för att ”fortsätta förstå” det läraren undervisar om och för att fråga om oklarheter. Jag återkommer till användningen av loggböcker längre fram.

Den tredje viktiga förutsättningen för ett meningsfullt lärande är synen på kunskap. Föreställningen att kunskap är något som reproduceras, dvs överförs i befintligt skick från en person till en annan, är sedan länge övergiven av forskningen. Kunskap är i stället ”ett sätt att göra världen begriplig” (Skolverket 1994). Den utvecklas av den lärande själv och påverkas av tidigare kunskaper och erfarenheter liksom av samspelet med andra personer och den situation den lärande befinner sig i, den sociokulturella miljön (Säljö 2000). Redan från början av sin skolgång måste därför barn få möjlighet att reflektera över intryck och upplevelser de möter i samband med sina studier både i och utanför klassrummet. De måste prata med andra för att jämföra olika uppfattningar, få andra perspektiv och göra nya upptäckter. De måste engageras i sitt konstruerande av kunskap. Redskapet för detta är språket. Samspelet mellan språk och tanke bidrar vidare till att utveckla ett reflekterande förhållningssätt till sådant man möter och till ett självständigt och kritiskt tänkande, ett av de övergripande målen för undervisningen i alla ämnen.

Vad kan vi då göra för att våra elever skall upptäcka att deras tidigare kunskaper och erfarenheter liksom deras tankar och samspelet med andras tankar är viktiga, helt enkelt nödvändiga för att de skall bygga upp nya kunskaper och utveckla sina färdigheter? Hur tänder vi den gnista hos våra elever som får dem att växa?

Att reflektera

Något av det första som elever måste vänja sig vid är att reflektera över sådant de håller på att lära sig. Då kommer de senare att kunna förhålla sig mera kritiskt granskande till annat de möter i livet. Elever som är vana vid att "sättas i arbete", men ovana vid att läraren intresserar sig för deras funderingar, kan emellertid ha svårigheter med en uppmaning som "Reflektera över detta!" Någon undrar: "Hur då reflektera?" Lärarsvaret lyder måhända: "Tänk över det en stund! Fundera!" Efter en minut hörs: "Nu har jag funderat. Vad skall jag göra nu?"

Elever måste alltså bli medvetna om vad det är tankarna sysslar med, när man reflekterar över något. Man associerar, analyserar, tolkar, spekulerar, frågar och försöker förstå något nytt genom att formulera det för sig själv. Lika väl som en sångare måste träna olika röst- och andningstekniker – det duger inte att bara sjunga på! – måste elever få frågor och uppgifter som leder till att de reflekterar. Det räcker alltså inte att bara uppmana dem "reflektera", inte heller att be dem exempelvis "associera" och "analysera", begrepp som är ungefär lika abstrakta för elever som "reflektera". I stället behöver de frågor och uppgifter där svaren i sig utgör associationer, analyser och så vidare (Jörgel-Löfström 2005).

Det anspråkslösa samtalet i klassrummet kan tyckas vara det enklaste sättet att vänja eleverna vid att reflektera. Men då är det alltid några – de som drar sig för att prata inför kamraterna – som inte deltar i samtalet och andra som "inte bryr sig" och sitter passiva (eller sysslar med annat). Om alla i stället instrueras att under några minuter skriva ner sina funderingar (i loggböcker eller studiejournaler till exempel), måste de vara aktiva. Insikten att de inte skriver för att bli kontrollerade är mycket viktig för dem. De skriver faktiskt bara för sig själva. De skall *fundera* fram och tillbaka över en viss fråga eller uppgift, inte *lösa* den. Inget av det skrivna kan *i det här sammanhanget* vara rätt eller fel. Det enda som inte accepteras är om någon helt avstår från att skriva. Den som gör det måste förklara varför. En elev jag hade för några år sedan vägrade skriva enligt mina anvisningar och skrev i stället följande: "Jag anser att jag inte lär mig något på att skriva ner mina tankar om olika

sorters städer, därför gör jag det inte”. Detta tog jag upp – givetvis utan att nämna eleven – eftersom det gav en bra anledning att (än en gång!) förklara hur en snabbinventering av ens tankar inom ett visst område kan göra att man upptäcker kunskaper och erfarenheter som man inte visste om att man hade och som kan gynna ens lärande. Man skaffar sig en slags förförståelse.

Ett enkelt sätt att få eleverna att tänka själva utan att de skall behöva ängslas över om de tänker rätt eller fel är att be dem välja t ex tre av de föreslagna inledningarna på meningar i listan nedan, fullfölja dem och kanske skriva ytterligare två eller tre meningar utifrån sina egna reaktioner på något de läst, hört, sett eller varit med om, fakta eller fiktion:

Jag kom att tänka på...

Jag förstår inte...

Jag blev påmind om...

Jag tror...

Jag kände igen...

Jag tyckte det var intressant ...

Jag visste inte...

Jag lade märke till...

Jag förstod ...

Jag började fundera över...

Jag håller med om...

Jag är förvånad över...

Jag tycker...

Jag undrar ...

Om jag förstått detta rätt så...

Jag skulle vilja veta...

Ingen skall dock känna sig bunden av de föreslagna inledningsorden. Den som vill uttrycka sig efter eget huvud, skall förstås göra det – aktiviteten går ju ut på att det just är de egna tankarna som är intressanta. Tillåt också flera meningar om det behövs. Ibland måste både ett minimum och ett maximum anges när det gäller antalet meningar, rader, ord eller vad man nu vill använda för mått, kanske

tid: ”Håll pennan igång i tre minuter! Vet du inte vad du skall skriva så skriv att du inte vet vad du skall skriva när det gäller...”.

Detta skrivande kan varieras på olika sätt. Läraren kan välja ut ett fåtal inledningsord från listan, hitta på egna meningsinledningar eller anknyta direkt till något klassen läst, hört eller sett:

När jag läste om Cheopspyramiden.../såg filmen ”Duell”.../hörde Lisas redovisning...

...lade jag särskilt märke till...

...blev jag förvånad över...

...kom jag att undra över...

...fick jag svar på min fråga om...

Och vad händer sedan med det skrivna? Närmast till hands ligger att använda det som underlag för samtal i helklass, grupper eller parvis. Det rör sig ju om oftast mycket korta anteckningar. Någon eller några läser upp eller berättar vad de skrivit. Sedan pratar man om det och jämför med den egna uppfattningen. Det gäller alltså inte att kritisera eller hitta fel. Läraren föregår som samtalsledare med gott exempel genom att visa positivt – men uppriktigt! – intresse för enskildheter i elevernas synpunkter. Om ingen vill säga något, berättar läraren själv (kortfattat!) om sina reflektioner. (Det gäller att läraren skriver tillsammans med sina elever. Allas tankar och reaktioner är ju av intresse och många barn och unga behöver se skrivande vuxna. Att bevaka klassen eller sortera papper skickar ut fel signaler). Sedan är samtalen i gång. Dessa har stor betydelse för att eleverna skall vänja sig vid att ta del av andras synpunkter och upptäcka att det finns olika sätt att se på de frågor som diskuteras. Inte minst är de viktiga för att eleverna skall känna att de själva har synpunkter som respekteras och tas på allvar och ibland kan vara värda att utvecklas i olika former. Om samtalen förs parvis eller i smågrupper, kan det hela avslutas med att eleverna på nytt skriver i sina loggböcker och då svarar på frågor som ”Vad sa ni i gruppen? Blev du förvånad över något? Vad i så fall? Vad höll du med om? Fanns det något du absolut inte höll med om? Vad? Vad vill du fråga mig om?” Dessa anteckningar ger läraren en fingervisning om vad

som kan behöva tas upp under nästa lektion.

I andra hand kan läraren läsa och *besvara* det som skrivits, alltså inte ”rätta”. Jag har förstått att många lärare drar sig för att använda loggböcker, eftersom de är rädda för ytterligare arbetsbelastning, typ som att få in en hög skrivböcker att rätta. Min erfarenhet är emellertid att sådant elever skriver för att fortsätta förstå det undervisningen handlar om, inte tynger för- och efterarbetet med lektioner så mycket, att det är värt att gå miste om de positiva effekter detta skrivande har på såväl själva undervisningen som på elevernas lärande. Det är inte alls så krävande och tidsödande att besvara ett antal logganteckningar som att rätta och bedöma regelrätta prov. Och det är inte nödvändigt att alltid läsa allting. Men om man uppmanat eleverna att t ex lämna lägesrapporter om enskilda arbeten eller fråga om svårigheter och problem som dykt upp, blir det förstås angeläget att ta del av det skrivna och svara. Det är ändå inte in en hel klassuppsättning omfattande rapporter eller besvärliga frågor som hamnar på katedern. Rapporterna är oftast kortfattade och frågorna få. Dessutom ställer många elever samma frågor. I sådana fall liksom när det krävs längre svar, kan läraren ta upp spørsmålet i helklass eller i anslutning till nästa lektion prata enskilt med den elev som frågat. Överhuvudtaget bör läraren alltid hålla sina skrivna svar mycket korta. Men de får aldrig ha minsta likhet med ”rättande”, för då sluter eleven sig försiktigtvis vid nästa skrivtillfälle och missar därmed möjligheten att få respons på sina tankar. Alltså: korrigerar oriktiga påståenden som en vänlig upplysning, men markera inte felaktigheter!

Ignorera aldrig en elevs uppfattning hur tokig och provocerande den än är! Använd den i stället försiktigt, men välvilligt i själva undervisningen! Avstå också från att ge ett generellt omdöme typ ”bra” efter elevens anteckning. Vad är det som är ”bra”? Lärarens kommentar bör i stället skrivas t ex i marginalen vid den rad där det man fäst sig vid står eller på annat sätt tydligt visa vad man syftar på. Samma gäller för oklarheter. Skriv i marginalen något i stil med ”Hur menar du här?” Eller möjligen bara ett frågetecken. Efter texter där det inte finns något att kommentera eller fråga om brukar jag bara skriva ”Läst”. Det är inte ovanligt att eleven då svarar med

att skriva en fråga ("Varför skriver du läst?") eller en kommentar och så har vi anledning att prata om detta skrivande.

Loggboksskrivandet ger inte bara eleven tillfällen att fritt reflektera över texter av olika slag (Skolverket. *Ett vidgat textbegrepp*) utan är dessutom ett viktigt stöd för henne när hon skall sammanfatta och redovisa vad hon lärt sig i samband med vanlig undervisning och när hon genomfört fördjupningsarbeten. Under arbetets gång kan loggboken fungera som en journal där eleven förklarar vilka frågor hon vill fördjupa sig i och hur hon går till väga i sitt arbete. Hon kan också be om hjälp när hon känner sig villrådig.

Loggboksskrivande ska naturligtvis inte användas under varje lektion. Det får inte bli en tjugigt rutin. Och allt som skrivits behöver som sagt inte läsas av läraren, även om respons på undervisningen kan vara givande, eftersom den visar hur eleverna uppfattat sådant som tagits upp under lektionen och vad som behöver kommenteras och förklaras ytterligare.

Att välja själv

Också när det gäller att komma fram till skrivämnen och ämnen för fördjupning eller när det gäller planering av studierna inom ett visst moment av ett ämne, är det mycket lättare att engagera eleverna, om deras lärare är lyhörd för förslag och synpunkter. Det vanliga har annars varit (är fortfarande?) att läraren bestämmer skrivämnen, styr fördjupningsarbeten med frågor och uppgifter och själv avgör vad som skall studeras med hänvisning till kursplaner av olika slag.

Elever skall ha möjlighet att delta i "planering och utvärdering av den dagliga undervisningen." (Skolverket 1994). Att eleven själv inom vissa ramar kan påverka vad hon vill studera har stor betydelse inte bara för hennes motivation utan också för hennes möjlighet att skaffa sig förförståelse genom att dra sig till minnes sådant hon redan vet om ämnet eller har erfarenhet av.

Ett sätt att aktivera elever i inledningsskedet till skrivande eller studier av ett nytt ämnesavsnitt är att be dem skriva t ex listor över sådant de känner till eller kommer att tänka på när de ställs inför ett visst begrepp. Jag tror att det är en välkänd metod. I många läroböcker i svenska finns förslag på hur elever kan skriva listor, göra

tankekartor, flödesskriva, klottra till musik eller bilder när de skall fundera ut vad de vill skriva om.

Eleverna kan också få komma till tals när det gäller att göra många av de urval från undervisningsmaterial som läraren annars lägger tid på: exempel att undersöka eller öva sig på, ord och meningar som behöver förklaras, avsnitt som väcker intresse och nyfikenhet, detaljer som förbryllar eleverna (men som kanske är så självklara för läraren att hon inte ens kommer på att ta upp dem!), uppgifter för individuella studier, presentationer av olika slag och så vidare.

En fördel med att låta elever skriva listor och göra egna urval, är att de då måste ägna sig åt överbäganden som kräver ett aktivt och målmedvetet tänkande. Det är omöjligt att fundera ut en lista eller bestämma sig för något på ett lika passivt och mekaniskt sätt som ofta sker, när det främst är ett korrekt svar som är målet. Om eleverna själva skall avgöra vad listan skall innehålla eller vad som skall väljas, måste de i stället koncentrera sig på vad de redan vet, betrakta ny information ur sin egen synvinkel, sätta det i relation till sådan de känner igen från något annat sammanhang eller tycker är underligt eller bara intressant och lockande. De blir motiverade. Dessutom kan zonen för den närmaste utvecklingen sägas bli kartlagd.

Elever bör alltså engageras när det gäller att hitta ämnen och uppgifter för sådant som skall hjälpa dem att utveckla sina kunskaper. Visserligen har en lärare större kunskaper och flera erfarenheter och hon vill gärna tro att hon därför har lättare för att konstruera uppgifter och frågor som är så lockande och intressanta att eleverna blir motiverade. Men det vi lärare anser *borde* uppfattas som intresseväckande och ”roligt” av våra elever, kan tvärtom få många att reagera med förvåning eller rent av irritation och motvilja. Att upplysa en elev om att något är så intressant att hon borde ägna sig åt det, kan leda till att hon vänder sig bort eller på annat sätt reagerar negativt inför något som hon kanske skulle ha uppskattat, om hon själv hade fått upptäcka det.

Låt mig ge ett exempel på hur elever studerar en bild som skrivförberedelse. Jag har några gånger använt Kandinskys ”Das bunte Leben” (Det brokiga livet). Den är målad 1907, finns på Lenbach-

haus i München och visar många olika slags människor i en lite sagoaktig miljö. Eleverna får se den som overheadbild och under några minuter lista så mycket som möjligt av sådant de lägger märke till. Sedan jämför de listorna parvis och pratar med varandra. ”Man ser helt andra saker, när man pratar med varandra” konstaterar ibland någon. Därefter skriver var och en under 3–4 minuter snabbt ner vad de tänker och undrar över när de betraktar bilden. Några läser upp. Vi pratar om bilden och vad vi skrivit och jag svarar på en del frågor. Nu skulle man kunna skriva ett första utkast till en berättelse, dikt, pjäs eller något annat, inspirerad av bilden. Men just när det gäller denna bild brukar jag göra en extra sväng. Varje elev väljer i tysthet ut en av människorna på tavlan och föreställer sig att han eller hon är just den här mannen, kvinnan eller barnet. Vad tänker personen? Varför är han/ hon där? Vad har hänt tidigare? Vad håller nu på att hända? Vad tycker han/hon om de andra figurerna på tavlan? Under 10–15 minuter skriver så varje elev ner ”sin” persons tankar. Sedan får vem som vill läsa upp eller berätta vad hans eller hennes person tänker. Kamraterna gissar vilken av tavlans figurer det är som talar. Eleverna lever sig in i bilden och närmar sig ett första utkast.

Litteraturen är förstås en tacksam utgångspunkt för elevers skrivande. Ett läsår hade jag en nia som var svår att vinna helt för Strindberg. Eftersom jag gillar Fröding, föreslog jag honom i stället och hans långa dikt Balen. ”OK. Ge Fröding en chans!” Vi förberedde läsningen genom att göra fiktiva dagboksanteckningar om en misslyckad discokväll. Det skrivna lät vi ligga – nu fanns ju förförståelsen där – och vi började läsa dikten. Jag läste högt och klassen följde med i texthäften. Det tog mer än en lektion för dikten är lång och många var nyfikna på ”hur det gick”. Somliga rader återvände vi till och läste eller ”upplevde” flera gånger. Eleverna uppskattade de olika rytmerna och vi talade en del om den här dikten och om Fröding själv. Sedan bad jag var och en leta upp några rader som talade speciellt till honom eller henne. ”Skriv av dem och skriv vad du tänker om dessa rader!” Så här såg några reflektioner ut.

”Som världserfaren kritisk pessimist jag fann det hela tomt och fult och trist”. Det är nog första gången jag känt igen mig så i ett citat som detta. När jag gick i mellanstadiet var jag precis sådan som han beskriver sig själv i texten. För om det var någon som var pessimist då, så var det jag, självförtroende noll. Vad jag än gjorde så tyckte jag bara det blev fel (fastän det kanske inte var det) och vad jag än skulle göra så var jag säker på att jag skulle misslyckas. (Pojke)

”Fröken, ni vet det väl, att ungdomen är död och kärleken förbi, vårt liv en öken, där människor gå kring som bleka spöken och se hur illusionen flyr med röken.” Precis så kände jag det i morse när rektorn gav oss avslag på vårt skolreseförslag! (Flicka)

”Vi söka njutningen, vi finna kvalen, vi tro på kärnan och vi äta skalén.” Våldigt bra skrivet! Ofta blir man snopen när det gäller livet. (Flicka)

Vi läste fler dikter av Fröding och tog reda på lite om hans liv. Sedan började vi fundera på vad man kunde skriva om. Jag förslog inriktningar som Att göra bort sig, Tankar kring ett Frödingcitats, Det var dans bort i vägen som discokväll, Brev från Fröding till Elsa Örn, Gustaf Fröding eller något eleven själv kom på att hon ville skriva om med anledning av våra Frödingstudier.

Som vanligt skulle de sedan i sina loggböcker skriva ner frågor och synpunkter på mina ämnesförslag, redovisa vad de tänkte skriva om och motivera det samt eventuellt be mig om råd. Jag fick många frågor: Får jag blanda två ämnen? Jag kan väl låta honom skriva till någon annan, systemen Cecilia, t ex? Var kan jag ta reda på mer om honom? Lyckades han egentligen med någonting?

Frågor av allmänt intresse diskuterade vi i helklass, medan jag besvarade andra skriftligt eller genom att tala med respektive elev. När det gällde ämnesval, kunde jag bl a läsa:

Jag har valt att skriva om ett citat ur Balen. Det är det jag kände mest för. Det går inte att skriva om något man inte känner för. (Pojke)

En dikt i rapprytm om en mycket livlig fest eller kanske om ett rave party. Dikten är en kombination av Balen och Det var dans blandat med bortgöring. Jag vill jämföra oss unga med de unga Fröding skrev om. Om det finns ett rimlexikon hade det varit bra att ha, eftersom det är svårt att formulera sig. (Flicka)

Ett annat sammanhang där elevernas egna val och upptäckter ger större engagemang för uppgiften är olika studiebesök. Museibesök, stadsorienteringar, besök på institutioner eller hos organisationer brukar ofta åtföljas av några blad med frågor som eleverna skall besvara utifrån den information som ges under studiebesöket. Vi har alla sett barn med fladdrande papper gå runt i staden och försöka hitta svar på frågor om vem en viss staty föreställer eller vad det är för byggnader som omger ett visst torg. Och vi vet hur ambitiöst somliga skriver ner hur många anställda ett visst företag har, vilka fackorganisationer som finns där eller hur mycket varor som produceras under ett år.

Uppgifter som utgår från att eleverna i stället själva väljer och diskuterar vad de iakttar kan se ut till exempel så här, om vi tänker oss att de under en stadsorientering kommit till Järntorget och Olof Palmes plats i Göteborg. De gör egna anteckningar, vilka skall fungera som underlag för skriftliga, eventuellt muntliga, redogörelser. Dessa färdigställs sedan i skolan, där eleverna har tillgång till referensmaterial.

OLOF PALMES PLATS: promenera runt Folkets hus. Skriv upp så mycket som möjligt av det som står på och ovanför dörrar och fönster av olika slag. Känner du igen något av det du skrivit upp? Vad vet du om det? Vad tror du man sysslar med i detta hus? Har du upptäckt något intressant? Något som verkar konstigt? Lustigt? Skriv ner vad du kommer fram till!

Vad tror du det beror på att man valt att uppkalla just platsen framför Folkets hus efter Olof Palme? Varför har man inte valt någon annan öppen plats? Prata gärna med varandra om detta!

Studera noga skulpturerna på Olof Palmes plats. Rita av dem om du vill. Vad föreställer de? Skriv av texterna på dem. Vad handlar de om? Känner du igen något? Vad? Hur reagerar du när du läser dem? Varför står dessa skulpturer just här och inte i Trädgårdsföreningen, som har många skulpturer, eller på Konstmuseet? Prata gärna med varandra om detta också!

Lyssna på ljuden! Vilka ljud dominerar, anser du? Vad beror det på, tror du?

Korsa nu spårvägsspåren och gå över till JÄRNTORGET: studera den stora fontänen. Rita av den, om du vill. De fem statyerna som omger den är

symboler för fem geografiska områden. Prata med varandra om vad de symboliserar. Har ni alla samma uppfattning? Om "nej", vilka olikheter finns mellan era uppfattningar?

Här finns också en byst (överdelen av en person) som föreställer Dan Andersson. Läs texterna på den! Vem var Dan Andersson? Har du eller någon av dina kompisar hört talas om honom förr? I vilket sammanhang?

En variant på stadsorientering är att skicka ut eleverna i skolans närområde med instruktionerna att göra noggranna iakttagelser av t.ex. bebyggelsen. Finns det bostäder? Vad för slag i så fall? Villor? Radhus? Flerfamiljshus? Äldreboenden? Finns det affärer? Stormmarknader? Mindre specialaffärer? Bensinstationer? Industrier? Banker? Kyrkor? Saknas någon form av service? Finns det andra skolor? Förskolor?

Vidare kan eleverna iaktta hur marken används. Fotbollsplaner? Parker? Parkeringsplatser? Gång- och cykelvägar? Motortrafikleder? Rondeller? Bussgator?

Var och en drar sedan sina slutsatser efter att ha pratat med kamraterna. I klassrummet redovisar man enskilt eller i grupper om två *var* man gjort sina iakttagelser (kanske med hjälp av karta), *vad* man iakttagit och *vilka slutsatser* man kommit fram till. En variant är att eleverna får i uppdrag att ställa samman en broschyr för turister eller en beskrivning av sitt område för någon nyinflyttad. Många goda exempel på elevengagerande studier i närområdet kan man ta del av i *Plats – Identitet – Lärande* (Sanderoth, Werner, Båth 2009).

Museibesök blir enligt min erfarenhet betydligt intressantare och mer givande för eleverna (och även för lärarna!) om de instrueras (se nedan) att skriva en rapport om något de funnit intressant i samband med ett visst museibesök.

Skriv en rapport och berätta om något intressant du studerat i samband med museibesöket! Gör så här:

Vilket museum befinner du dig på? Skaffa dig en överblick över samlingarna (gå genom museet). Gör korta minnesanteckningar.

Bestäm dig sedan för en avdelning som du finner intressant och beskriv den. Vad är det som fångar ditt intresse?

Välj nu ut ett enda föremål som väcker din nyfikenhet (kanske också din fantasi!). Beskriv det utförligt i både text och bild!

Vad vill du veta om det här föremålet? Skriv ner vad du undrar över och hur du funderar!

Skaffa svar på frågorna! Börja med de upplysningar som i allmänhet finns intill föremålet eller på andra ställen i avdelningen. Kanske kan du få tag på personal som kan hjälpa till. (Fråga artigt tills du är säker på att du förstår och glöm inte att tacka för hjälpen!). Gå därefter till biblioteket och leta i olika uppslagsböcker, kanske också i fackböcker. Där kan lärare och ev. också bibliotekarier hjälpa dig till rätta. Om du söker på nätet måste du kontrollera varifrån artikeln kommer. Gör hela tiden anteckningar och glöm inte att skriva upp vilka böcker, personer, artiklar, nätadresser osv. som du hämtar upplysningar från!

Gå hem och gör ett utkast! Skaffa dig sedan respons från någon kamrat med likartat ämne! Se till att språket blir så korrekt som möjligt, renskriv och lämna in rapporten till din lärare!

Så här skriver en elev i årskurs nio:

Hackbrädet

Jag har varit på historiska museet. Det var ett stort museum med en massa spännande saker. På avdelningen med instrument från 1700-talet hittade jag ett hackbräde. Det såg intressant ut.

"Hackbräde från 1700-talet, en äldre släkting till pianot" stod det på en lapp bredvid. Det fanns ett kort också på en kvinna som spelar. Det ser ut som om hon slår med två klubbor på hackbrädet som är en stor trälåda med strängar fastsatta, typ som, en xylofon, fast den (xylofonen) har plattor i stället.

Kunde kanske hackbrädet ha något gemensamt med xylofonen? Det här måste jag ta reda på, för jag tyckte inte att den hade några likheter med ett piano. Vilket land kommer den ifrån? Har den varit vanlig i Sverige? Hur får man fram olika toner?

Jag ritade en liten skiss och sedan åkte jag till stadsbiblioteket för att få veta mer.

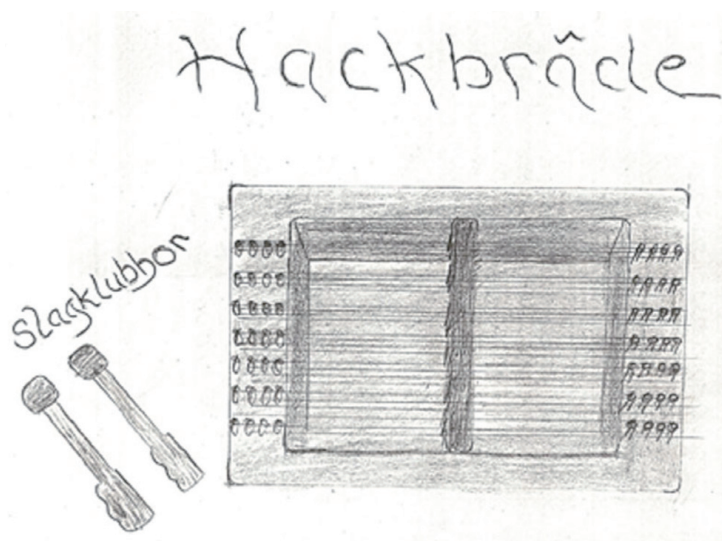
Jag letade efter böcker om gamla instrument, men det fanns ingen där det stod något om hackbräde. Jag var på god väg att ge upp. Tydligen kan det inte ha varit något speciellt vanligt instrument, tänkte jag, men försökte ändå i några uppslagsböcker och fick på så sätt vet lite.

Jag fick reda på att hackbrädet ursprungligen kommer från Persien. Det kom till Europa under medeltiden och fick störst utbredning i Ungern.

I Dalarna, Härjedalen och Jämtland var hackbrädet ett folkinstrument ännu för 100 år sedan. Och klubborna man slår med är gjorda av skinn eller filt.

Detta var ett par rader i alla fall, men jag skulle fortfarande vilja få reda på mer om hur man spelar.

Fakta ur: Media, Prisma, Bra Böcker och Nordisk Familjebok.



Att spalta upp – en hjälp för analysen

Ett annat sätt att få ordning på sina iakttagelser, intryck och reaktioner är att skriva ner dem i olika spalter. Det ger struktur åt tankarna och tränar i någon mån upp förmågan att resonera lite mer analytiskt och inte så kategoriskt som när man bara konstaterar

att något är bra eller dåligt, lätt eller svårt och så vidare. Att fylla i spalter kan också kännas mindre krävande för eleverna än att formulera en löpande text.

Hur kan då dessa spalter se ut? Om vi återvänder till de olika typerna av studiebesök, kan vi mycket väl tänka oss att eleverna gör sina anteckningar under olika rubriker, spalthuvuden.

Iakttagelser	Kommentarer	Frågor
--------------	-------------	--------

eller

Fakta	Slutsatser	Oklarheter
-------	------------	------------

eller

Jag ser/hör...	Mina funderingar	Jag vill veta...
----------------	------------------	------------------

När sedan eleverna i mindre grupper jämför och diskuterar vad de skrivit i sina spalter, blir de inspirerade av vad kamraterna skrivit och angelägna att få ta itu med sådant de uppmärksammat speciellt. Efter ytterligare bearbetningar och samråd kan det hela utmyнна i olika former av redovisningar: skriftliga, kanske illustrerade med bilder, skisser, kartor och diagram eller muntliga kanske inför föräldrar efter en lägerskolevistelse och illustrerade av bilder, filmer, musik. Redovisningarna kan också ske i mindre grupper och följas av tvärgruppsredovisningar.

Även när det gäller att skapa förståelse inför ett nytt ämne kan ett uppspaltande av sådant man vet, sådant man tror sig veta och sådant man undrar över ha betydelse för elevernas engagemang. Innan klassen börjar studera t ex Bellman, kan eleverna reda ut vad det redan vet eller tror sig veta:

Detta <i>vet</i> jag om Bellman	Detta <i>tror</i> jag att jag vet	Detta <i>undrar</i> jag över
---------------------------------	-----------------------------------	------------------------------

Fortfarande bör de sedan i smågrupper (helst bara tre personer, så att var och en måste vara aktiv) jämföra sina spalter och prata med

varandra om dem. Det är inte alltid elever inser att det är en poäng att ta del av kamraternas kunskaper, när man håller på att lära sig något till skillnad från när man redovisar vad man lärt sig för att bli bedömd. Jag minns en elev som oroligt undrade om det var tillåtet att lägga till sådant som dök upp under samtalet i gruppen. Naturligtvis var det helt OK! ”Fyll i allt ni hör som verkar rimligt när ni pratar med varandra!” Ofta uppfattar elever tyvärr både själva lärandet och redovisandet av vad man lärt sig som en individuell tävling i minneskonst. Den här eleven verkade dock ana något annat och jag passade på att – än en gång – ta upp frågan varför klassen överhuvudtaget skulle skriva ner vad de kunde, *innan* de ”pluggat på” och dessutom fick lov att prata med varandra. Så slappa fasoner var de minsann inte vana vid! Jag förklarade hur viktigt det är att prata med andra och jämföra olika uppfattningar när man håller på att utveckla sina kunskaper. Man blir lättare intresserad av att ta reda på hur saker och ting förhåller sig.

I vissa fall kan man använda sig av anteckningar i spalter också när det gäller att komma på vad man vill skriva om. Det fungerar särskilt väl i samband med iakttagelser och observationer som eleverna gör, gärna parvis. De kan iaktta t.ex. livet i ett akvarium, i en vägkorsning, på en järnvägsstation, i en sandlåda och så vidare allt efter elevernas ålder och mognad. Två och två gör de alltså observationer som de skriver ner liksom de slutsatser de drar eller kommentarer de har och frågor som dyker upp:

OBSERVATIONER	SLUTSATSER	FRÅGOR
---------------	------------	--------

Eller

IAKTTAGELSER ”Detta lägger vi märke till...”	KOMMENTARER ”Då kommer vi att tänka på...”	FRÅGOR ”Vi undrar över...”
--	--	----------------------------------

Skrivuppgiften utgår sedan från de noteringar som gjorts. Eleven

kan beskriva sina iakttagelser, dra slutsatser, göra kommentarer och spekulera kring frågorna och skriva en text som vänder sig till en person, som hon själv bestämmer. Hon kan också fantisera ihop något om det som observerats och skriva ur det iakttagnas synvinkel. Formen avgör hon också själv: novell, saga, dikt, pjäs, brev, dagbok ("Ur En myras dagbok" kanske), intervju, insändare eller något annat.

Mycket kan alltså göras av de tankar, synpunkter och frågor som dyker upp i spalterna. Vad man gör får bero på hur omständigheterna för tillfället ser ut med tanke på eleverna, läraren, tiden på läsåret, andra ämnen och kurser och aktuella händelser och företeelser i klassen, skolan, det närmaste samhället eller världen.

Kollektiva brev – funktionellt skrivande

När elever får skriva fingerade brev till någon som förekommer i en text de läst övar de sin inlevelseförmåga och kanske även sin förmåga att argumentera. Dessutom gör de ett förarbete som de kan välja att utveckla i en egen text. Många läroböcker i svenska har uppgifter av den typen i anslutning till läsning. Eleven väljer ut en person som hon skulle vilja komma till tals med och framför sina synpunkter. När en klass läst t ex om Johan och muttrarna (ur *Tjänstekvinnans son* av Strindberg) väljer några elever att skriva förebrående brev till fadern, medan andra vänder sig till Johan för att trösta honom och ge goda råd om hur han kan bemöta sin far.

Ibland uppstår situationer utanför det egentliga skolarbetet där en hel klass reagerar och vill ge uttryck för sin uppfattning. Det kan vara tidningsartiklar som gjort dem upprörda, det kan vara någon händelse som berör hela skolan, just den klassen eller något en kamrat råkat ut för. Situationer då en klass reagerar spontant och tydligt på upplevelser eller intryck skall man som lärare absolut ta vara på och hjälpa eleverna att gemensamt formulera de tankar och känslor de vill uttrycka. Formen kan bli insändare, brev, rapport eller annan typ av skrivelse.

Den aktuella frågan diskuteras först i klassrummet och känslorna luftas. Sedan skriver var och en i sin loggbok snabbt ner sina reaktioner och vad hon vill ha sagt i ärendet. I mindre grupper jämför

eleverna sedan vad de skrivit och hur de lyckats med att få fram vad de vill ha sagt. I varje grupp enas man om några formuleringar som man tycker är bra och som borde vara med i skrivelsen. Läraren för över meningarna till ett overheadblad, de jämförs med varandra i en helklassdiskussion för att de klaraste och tydligaste skall väljas ut. Under lärarens ledning kommer man så småningom gemensamt fram till den bästa ordningsföljden mellan dem och putsar under tiden på språket. Läraren behöver dessutom oftast lägga till sambandsord som ”däremot”, ”nämligen”, ”alltså”, ”slutligen”. Eleverna ser då vilken betydelse dessa har för sammanhanget i en text. I allmänhet är det lämpligt att en kollektiv klasskrivelse av det här slaget åtföljs av ett förklarande brev från läraren. Då får eleverna ge respons på innehållet. När min klass för några år sedan skrev till en författare och jag skulle bifoga ett lärarbrev, fick jag följande respons på meningen ”Boken är dessutom idealisk i skrivundervisningen”: ”Idealisk låter lite väl fjäskigt. Det räcker väl med användbar?” Ja, det lät faktiskt bättre. I synnerhet som jag tidigare använt ord som ”utmärkt sammanfattning” och ”kolossalt intressant”.

För det allra mesta får klasserna sedan svar på sina brev, även om dessa kan dröja och ibland vara något avslagna (typ ”Ni har vänt er till fel myndighet” eller ”Tack för visat intresse.”).

Genom att först låta varje elev tänka genom och formulera vad hon vill ha sagt, har alla en möjlighet att göra sina stämmor hörda. De skriver och talar och får under tiden respons av kamrater och lärare. Samtalen i mindre grupper utvecklar dessutom elevens förmåga att framföra och ta emot argument och synpunkter och att acceptera kompromisser. Och engagemanget finns där redan från början!

Referenser

Barnes, D. (1978). *Kommunikation och inläring*. Översättning: Gunilla Lundborg. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Den svenska lyriken (1954). *Gustaf Frödings dikter*. Stockholm: Albert Bonnier förlag.

Jörgel-Löfström, C. (1995). *Nya erfarenheter i SO-undervisningen*.

Exempel från ett klassrum. Stockholm: Bonnier Utbildning.

Jörgel-Löfström, C. (2005). *Elevens röst i lärande och fördjupning.* Lund: Studentlitteratur.

Kandinskys bild Das bunte Leben kan ses på

www.muenchenblogger.de/bildergalerie/kandinsky-im-lenbachhaus/kandinsky_das_bunte_leben

Sanderoth, I., Werner, M. och Båth, S. (2009). *Plats – identitet – lärande. Närområdesstudier i skolan.* Lund: Studentlitteratur.

Sandström Madsén, I. (1994). Språkutveckling och lärande – två sidor av samma mynt. *Lärares lärande.* Madsén (red.) Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (1994). *Bildning och kunskap. Särtryck ur Skola för bildning* (SOU 1992:94). Stockholm: Skolverket. Liber Distribution Publikationstjänst.

Skolverket. *Ett vidgat textbegrepp* <http://www.skolverket.se/sb/d/561/a/1917>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk.* Översättning från ryska: Kajsa Öberg Lindsten. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Carin Jörgel-Löfström

är fil.mag. och pensionerad från en tjänst som adjunkt i svenska och samhällsorienterande ämnen inom grundskolans senare år. Parallellt med sitt ordinarie arbete har hon lett studiedagar och hållit kurser om språkanvändningens betydelse för lärandet och om den processororienterade skrivundervisningen.

Skrivandets genrer: Tankearbete, mötesplatser och verktyg

Per Holmberg

De nationella styrdokumenterna för skolans svenskämnen ger lärare och elever stort friutrymme vad gäller skrivande, och därmed också stora utmaningar. Målformuleringar för skrivandet som ”olika slags texter”, ”texter med olika syften”, ”olika texttyper”, ”i olika sammanhang” kan i förstone tyckas vara ganska oproblematiska. Men för att här ta det lilla ordet *olika* på fullt allvar behöver vi utveckla arbetssätt som kan ge elever starkt lärandestöd för en bred skrivkompetens – kort sagt: vi behöver utveckla vad jag i den här artikeln ska kalla genrepedagogik.

Jag ska ta hjälp av svensklärare på fem skolor: en skola dit jag ibland åker på semester, tre skolor jag besökt som forskare, och till sist skolan där jag nu arbetar. I var och en av de här skolorna finns något att lära om genrepedagogik, om varför den behövs och om hur den kan utvecklas i olika riktningar.

1. Margareta i Stene skola. Varför genrer?

Ett sätt att förstå dagens behov av genrepedagogik är att fundera över hur skolans uppgift har förändrats över tid. Det händer att jag slås av detta när jag lånar en sommarstuga av en vän. När stugan uppfördes för drygt hundra år sedan, var det för att fungera som bygdens första skolbyggnad (vilket förklarar det extraordinärt stora och ljusa vardagsrummet!). Skolbygget lär ha oroat lantbrukarna vars barn nu skulle gå iväg från gårdarna för ”varjedagsskola”. Och denna oro hade visst fog för sig. Lantbrukets sysslor och dess språk, där skrift fortfarande var sällsynta inslag, lärde sig barnen ju bäst genom att hjälpa till med sysslorna på gården. Skolans introduktion av ett annat textlandskap, skriftspråkets, skulle komma att öppna vägen också till andra fysiska platser i landskapet, och till helt andra sysslor.

Det finns ett foto bevarat på en av skolans första lärare, Margareta Ohlsson och hennes elever. På fotot har hon låtit skolbarnen ställa upp sig framför skolan, och passat på att vädra i klassrummet. Kanske är det en plansch från Margaretas undervisning jag hittat på skolans vind. Det är en plansch som uppenbarligen använts för att visa hur skriften handskas med det som i tal är långa och korta språkljud. Att just denna stavningsplansch blivit kvar på skolvinden är förstås en slump, men jag tar den som en bild för hur skolans skriftspråksträning från starten och lång tid framöver hade sikte på den generella skriftspråksnormen, inte på genrernas olika normer. Stort nog var det för Margareta att ge eleverna, eller så många som möjligt av dem, möjligheter att ta kliv från talspråkighet till skriftspråkighet. Då gjorde det inget att eleverna aldrig skulle skriva planschordet ullhund, utom förstås i sina skrivhäften för diktamen. Bara de förstod principerna för dubbelteckning.

Mycket har förändrats sedan Stene skola stängdes, och många av dessa förändringar har ökat relevansen av genrepedagogiska arbetsätt. Man skulle kunna sammanfatta något av detta i tre punkter: textlandskapets globalisering, informalisering och digitalisering.

Globaliseringen av textlandskapet tar sig flera uttryck. Ett är de höjda kraven på att hantera genrer på flera språk. Det är förstås ett krav som blir allra tydligast för de många elever i våra klassrum som har svenska som sitt andra eller tredje språk. På fotot av Margaretas elever kan mycket väl alla tjugoåtta pojkar och flickor vara födda på gångavstånd från skolan. På motsvarande klassfoto idag skulle det med stor sannolikhet finnas utlandsfödda elever. Just detta, att kulturell och språklig bakgrund idag skiljer så mycket mer elever emellan, har för många lärare varit det starkaste skälet att börja undervisa mer explicit om olika genrer.

Den andra punkten, *informaliseringen av textlandskapet*, visar sig t ex i att varje dagstidning innehåller texter som bryter mot en rad av de principer för skriftspråklig korrekthet som skolan lärt ut alltsedan Margaretas tid i Stene skola. Det gäller inte dubbelteckning, men väl principer för skriftspråkets ordformer, ordval, meningsbyggnad och interpunktion. En felaktig slutsats skulle vara att undervisningen kring sådana principer spelat ut sin roll. Poängen är

att undervisningen måste ta hänsyn till att skriftspråket skiljer sig alltmer åt mellan olika situationer och genrer.

Den tredje punkten, *digitaliseringen av textlandskapet*, har inneburit en skriftspråklig explosion. Många fler skriver mycket mer än någonsin tidigare i skriftens historia, i persondatorernas ordbehandlingsprogram, på hemsidors gästböcker, i egna bloggar, i olika chattforum, i digitala fotoalbum, via e-post och genom mobiltelefonernas sms-funktion. Ju mer språket används, desto snabbare går förändringen, vilket gör detta med genrer och genreblandningar till någon ständigt aktuellt. Genom att många elever utvecklar en relativt avancerad genrekompetens vid sidan om skolan, ställs frågorna på sin spets kring skolans val av genrer och arbetssätt.

Det är med dessa frågor vi nu ska göra korta besök hos tre svensk-lärare i tre olika skolor och se hur genrepädagogik, i vid mening, ser ut i deras klassrum. De kallas här Anders, Britta och Cecilia, och jag har tillsammans med Karolina Wirdenäs följt deras undervisning inom forskningsprojektet Text- och kunskapsutveckling i skolan (TOKIS). Projektet har dokumenterat Anders skrivundervisning med elever i år 7, och Brittans respektive Cecilias arbete med skrivande i var sin gymnasieklass under första kursen i svenska, på samhällsvetenskaps- respektive naturvetenskapsprogrammet. En fylligare analys av de tre lärarnas undervisning görs i Holmberg & Wirdenäs 2010.

I presentationen av Anders, Brittans och Cecilias skrivundervisning ska jag ta fasta på några av deras mer principiella val, vilka alla låter sig göras inom kursplanernas ramar. Delvis finns det ideologiska ställningstaganden bakom var och en av lärarnas sätt att gestalta sin undervisning, men när vi i TOKIS med lärarna i efterhand diskuterat analyser av deras olika skrivmoment, har det visat sig att de alla tre varit nyfikna på att pröva inslag av sina kollegors arbetssätt.

2. Anders på Aspskolan: Genrer som tankearbete

När Anders planerar genreval för elevernas skrivande gör han det utifrån vilket tankearbete han vill att eleverna ska ägna sig åt under det aktuella momentet. En av skrivandets viktiga funktioner är ju just detta, att kunna stödja reflektion och lärande. Delvis hänger denna

funktion ihop med att skrivandet tvingar fram en viss långsamhet på väg fram genom texten medan man skriver, och ger möjlighet att backa tillbaka och bli sin egen läsare. Anders utgångspunkt är att olika slags texter, och skrivarbete av olika slag, har potential att stödja tankearbete i delvis olika riktningar.

I ett av skrivmomenten vill Anders stärka elevernas inlevelse i en saga från den grekiska antiken och väljer då att låta eleverna skriva egna sagoverioner ur de inblandades olika perspektiv. I ett annat längre moment arbetar eleverna med att formulera sina reflektioner kring en ungdomsroman (*I taket lyser stjärnorna* av Johanna Thydell) och sätta dess tematik i relation till sina egna erfarenheter. Här mynnar arbetet ut i att eleverna skriver en reflektionstext, en slags personlig essä, där de diskuterar vad de funnit speciellt intressant i sin läsning, ofta med paralleller till egna upplevelser. De enkla reflekterande texter som eleverna skriver verkar vara ett kraftfullt verktyg för att få fatt i vad de tycker och tänker som läsare, och varför.

Huruvida de reflektionstexter man arbetar med skulle ha status av genre också utanför klassrummet är mindre viktigt ur Anders perspektiv – det räcker att den fyller sin funktion i tankearbetet kring bokens existentiella frågor.

Anders låter, precis som Britta och Cecilia, en stor del av tiden i klassrummet fyllas av textsamtal. I projektets analys av sådana samtal har vi skiljt mellan samtal med tre olika inriktningar: mot textens förankring, funktion eller förebild. I Anders fall dominerar helt klart samtal av typen *förankring*, dvs samtal som syftar till att förankra skrivarbetet i det ämnesfält eller erfarenhetsområde som är aktuellt för momentet. Det är samtal som behandlar skrivandets vad-fråga. Anders maximerar tillfällena för sådana samtal genom att inför den avslutande skrivuppgiften varva samtal med läsning och loggboksskrivande.

En typisk lektion under arbetet med ungdomsboken inleds med ett helklassamtal kring det bokkapitel som behandlats föregående lektion. Anders startar diskussionen genom att på OH visa intressanta exempel på reflektioner ur elevernas loggböcker. Diskussionen kretsar kring ett par av de teman som visat sig aktuella för flera

elever, t ex varför en person i boken reagerat, handlat som hon gjort i en viss situation, och kring hur eleverna skulle ha gjort i hennes ställe. Därefter vidtar högläsning, gruppsamtal och nytt loggboksskrivande. På så vis får eleverna många chanser att inför den avslutande texten samla stoff och bolla tankar både med varandra och med läraren. Och det är detta som är viktigaste poängen i Anders klassrum: att man kan tänka tillsammans i olika genrer.

Anders arbetssätt, i de moment TOKIS följt, är en slags genrepedagogik med den vida definition jag utgått ifrån här. Det är verkligen ett sätt att arbeta som siktar på en bred skrivkompetens med hjälp av starkt lärandestöd. Däremot prioriterar inte Anders att tala med eleverna om olika genrens funktion utanför skolan, och inte heller använder han i någon större utsträckning textförebilder för elevernas skrivande – två skrivpedagogiska ansatser som oftast förknippas med genrepedagogik. Det starka lärandestödet får eleverna istället genom uppbackning kring det som ska bli textens innehåll. För de flesta av Anders elever verkar detta vara vad de behöver i de aktuella uppgifterna. Men man kan spekulera i vad klassen skulle kunna ha för nytta och glädje av Brittas eller Cecilias arbetssätt som jag ska presentera i det följande.

3. Britta på Bergåsgymnasiet: Genrer som mötesplatser

Det som lockat Britta att testa mer genrearbete med sina elever är i första hand möjligheten att med genrer öppna skolan mot omvärlden. För världen är ju full av skriftspråk i olika genrer utan vilka vårt samhälle inte skulle existera – det gäller idag de flesta yrken på ett eller annat sätt, det gäller opinionsbildning och politik, marknadsföring och konsumtion osv. Att göra eleverna bekanta med en del av dessa genrer är, som Britta förstår det, samtidigt att öka deras chanser att få tillträde till dessa olika mötesplatser i samhället.

I ett moment som TOKIS följt utgår Britta från dagstidningens roll för opinionsbildning. Efter att ha inventerat hur åsikter sprids och bemöts i tidningens olika genrer, skriver klassen gruppvis insändare om problem de stött på som unga i Bergås. Flera av texterna blir publicerade i Bergåsbladet, och ett par av dem skapar viss debatt, t ex om priser och turtäthet i lokaltrafiken.

I ett annat längre moment samarbetar Britta med en lärare som har ekonomiämnen. Eleverna går ut till olika företag i Bergås och intervjuar anställda om teman som ledarskap och anställningsförhållanden. I slutändan får varje företag ett litet häfte med reportage som de kan sprida till sina anställda.

Genrer blir i med det här arbetssättet synonymt med att texterna ska bli igenkända och passa in i det sammanhang där de ska läsas. Det visar sig inte bara ha med språk att göra. Under reportageskrivandet är journalisten som besöker klassrummet mest intresserad av att eleverna verkligen ska följa genrens normer för layout och bildsättning. Och när de intervjuade personerna läser utkastet är de förstås mest måna om att de blivit korrekt citerade.

I Brittias klassrum förekommer textsamtal av olika slag, oftast i mindre grupper. Utmärkande är emellertid att många samtal får en inriktning mot texters *funktion*. Sådana samtal kan handla om den specifika kommunikationssituationen, som när en skrivargrupp diskuterar varför deras text kanske ska ändras si eller så för att bättre tas emot av Bergåsbladets läsare. Men samtalen kan också mer övergripande ta fasta på varför man skriver i en viss genre, som när samma moment startar med diskussion kring hur tidningen olika åsiktsgenrer fungerar.

En intressant iakttagelse man kan göra i båda de här momenten är att det dyker upp skrivande i fler genrer än vad Britta och klassen först pratat som momentets genre. Insändarskrivandet följs av insändarsvar. Reportaget föregås av en hel del e-postskrivande, av arbete med frågelistor och intervjuutskrifter. Och så är det ofta när genrer verkligen fungerar som mötesplatser: den ena genren leder till den andra.

I jämförelse med Anders tar inte Britta samma ansvar för förankringen av skrivandet i ett erfarenhetsområde (att vara ung i Bergås) eller ett ämnesfält (t ex ledarskap). Detta lämnas ganska mycket till eleverna själva (eller i reportagemomentet till den samverkande ekonomiläraren). Däremot får eleverna ett betydligt starkare lärandestöd för att förstå hur genrer fungerar i samhället. På denna punkt påminner Brittias idéer om hur man kan arbeta med genrer mycket om den genrepedagogiska riktning, som kallas *nyretorik* (se vidare

Holmberg 2010a). Ytterligare en parallell till denna typ av genrepedagogik ligger i Brittias förhållandevis försiktiga inställning till att fokusera förebilder för elevers texter. Istället blir skrivandet – för de elever som tar publiceringsmöjligheten på allvar – mer av ett problemlösningsarbete där det gäller att förstå den specifika läsekretsens förväntningar. För det mesta verkar detta fungera väl i klassen, men man anar att det finns elever som saknar Anders omsorg i förankringsarbetet, liksom tydligheten i Cecilias sätt att arbeta.

4. Cecilia på Cedergymnasiet: Genrer som verktyg

När Cecilia och hennes elever arbetar med skrivande gör de det utifrån idén om att en liten mängd grundläggande genrer kan fungera som verktyg för alla möjliga skrivsituationer. Och det stämmer verkligen att vi som skribenter och läsare, trots texters spretiga mångfald, känner igen några framställningsformer som återkommer gång på gång, ibland som hela texter, ibland som textdelar. Det är berättelser, beskrivningar, ställningstaganden med argumentation, utredande förklaringar och jämförelser, återberättelser och kanske ett par till. Det är sådana framställningsformer som tillsammans, tänker sig Cecilia, är den bästa verktygslådan för elevernas framtida textbyggen.

I ett moment arbetar Cecilia och hennes klass med att återberätta andras texter i referat. Cecilia riktar i detta moment elevernas uppmärksamhet mot själva skrivtekniken för den här typen av text. I skrivarbetet med flera texter prövar eleverna ett språk som låter den egna rösten tiga vid referatet av andras resonemang.

När TOKIS kommer tillbaka till Cecilias klass en termin senare sätter de igång med ett längre moment där referattekniken kommer till användning. Momentet går ut på att skriva jämförelser mellan olika texter, en genre Cecilia kallar ”sammanställning”. Slutuppgiften är att välja två texter utifrån något tema man tidigare behandlat i kursen. Det blir texter som jämför olika versioner av samma saga, en bok med dess filmatisering osv.

Genrer blir alltså för Cecilia snarast det samma som vissa grundläggande framställningsformer, vilka hänger ihop med olika kommunikativa behov. För att skilja dessa framställningsformer från

Brittas och nyretorikens mer specifika genrebegrepp, skulle man kunna tala om *basgenrer*. Med en kartering av textlandskapet i basgenrer öppnar sig möjligheter att lotsa elever fram till en bredare textkompetens på ett ganska explicit sätt. Textsamtalet i Cecilias klassrum, ofta förda i helklass, är framförallt inriktade mot att just ge *förebild* för elevernas eget skrivande. Olika exempeltexter och samskrivna taveltexter, blir föremål för ganska utförlig undervisning och ingående samtal just vad gäller typisk struktur och karakteristiskt språk.

En metod som Cecilia ofta använder är samskrivning vid tavlan. Hon själv eller någon av eleverna agerar sekreterare och klassen engagerar sig tillsammans för att skriva en kort text i samma genre som eleven senare ska skriva parvis eller ensam. En sådan samskrivning öppnar möjligheter för en mycket konkret diskussion kring den framväxande textens språk och struktur, och kring hur grepp från förebildliga texter som klassen tidigare läst kan utnyttjas.

Anders och Brittas prioriteringar gör att det sällan blir tid för eleverna att skriva flera texter i samma genre. På denna punkt utgör Cecilias klassrum en slående kontrast, för här gör klassen alltid flera försök i samma genre. Först sker skrivandet tillsammans på tavlan och sedan ofta parvis – ibland i en mall där Cecilia skrivit inledningsmeningar för respektive textdel. Dags för enskilt skrivande är det först när alla elever skrivit med stöttning av både läraren och varandra.

Cecilias tydliga fokus på olika genrens struktur och språk, eller egentligen alltså framförallt på basgenrer, påminner mycket om *australisk genrepedagogik* (se vidare Holmberg 2010b). I denna typ av genrepedagogik finner man också det ideal som Cecilia siktar mot i sin undervisning: att förebilder fungerar bäst om eleverna aktivt är med och skapar dem, t ex genom textsamtal och samskrivning. En tendens i utvecklingen av genrepedagogiken i Australien har emellertid varit att arbetet med textförebilder kompletterats. I senare modeller för undervisning läggs stor vikt också vid arbetet med förankring i ett ämnesområde, liksom vid funktionen för elevernas texter i kommunikationssituationen. Det är på dessa båda punkter man kan fundera över vad Cecilia har att lära av Anders

och Britta. Finns det elever i hennes klass som kunnat dra nytta av mer stöd i arbetet med att förstå ett aktuellt ämnesområde, t ex inför referatskrivande? Skulle ett mer genomtänkt arbete med texternas funktion kunnat höja elevernas motivation och texternas kvalitet ytterligare?

5. Mariana, Erik och Anki i SLIM: Genrer som forskningsobjekt

En nyfikenhet på att pröva och undersöka genrepedagogiska arbetssätt märks idag i efterfrågan på kompetensutveckling på olika nivåer. Jag ser detta också i den forskarskola inom Lärarlyftet som jag arbetar med tillsammans kollegor från Göteborgs universitet, Stockholms universitet och Södertörns högskola: Språk och lärande i mångfaldsperspektiv (SLIM). I SLIM, den sista skola vi ska besöka, läser tio verksamma lärare forskarutbildning upp till licentiatexamen, medan de fortsätter att arbeta 20 % på sina skolor. De flesta av dem har valt att undersöka någon aspekt av skolans genrerarbete. För att ge exempel på viktiga frågor för fortsatt utveckling av genrepedagogik, ska jag ge glimtar från tre av de här pågående licentiatprojekten. Det första undersöker flerspråkiga elevers lärande, det andra potentialen med digitala verktyg och det tredje elevers föreställningar och attityder vad gäller skolans skrivträning.

Mariana Sellgren har dokumenterat sin egen undervisning i SO för en klass i grundskolans mellanår där alla har svenska som andraspråk. I ett moment arbetar klassen intensivt med att förstå hur lärobokens förklaringar är strukturerade, och de skriver därefter såväl gruppvis som enskilt egna förklaringar. Genom att både klassrumssamtal och skrivgruppssamtal spelats in går det i efterhand att se hur eleverna successivt tar till sig det språk som krävs för att producera förklaringar, t ex olika uttryck för orsakssamband. Men preliminära resultat pekar på att detta tillägnande inte går så enkelt som man som lärare kanske vill föreställa sig, utan att det sker genom ett mödosamt provande. (Se vidare Sellgren u a)

Erik Boström har studerat hur en gymnasieklass arbetar med kursen i projektarbete. Deras lärare introducerar ett arbetssätt där undervisning och handledning kompletteras av aktiviteter på en

datorplattform. Där har eleverna tillgång till alla instruktioner och betygskriterier och där förväntas de successivt avrapportera sitt arbete och skriva sin rapport. Materialet från datorplattformen har kompletterats av observationer av undervisning och handledning. Det framgår tydligt hur krävande det är för eleverna att förstå spelreglerna för vad som räknas som ett bra projektarbete. Detta gäller också förståelsen av vilka förväntningar som finns kring det digitala verktyget. Lärarens förhoppning är att det ska användas för att fördjupa reflektioner kring deras uppgifter, men hur fungerar det för eleverna? (Se vidare Boström u a)

Ann-Christin Randahl har via enkäter, loggböcker och lektionsobservationer följt eleverna i tre gymnasieklasser under deras första kurs i svenska. Sex av eleverna har valts ut för upprepade intervjuer om sin syn på skrivande, skolans skrivuppgifter och genrearbete. Också deras lärare har intervjuats. Det visar sig att många av eleverna har tydligt artikulera uppfattningar, men att de skiljer sig mycket åt. Det finns många elever som delar en syn på skrivande och genrer som ligger nära Anders på Aspskolan, men andra elever som i sina uttalanden hamnar nära Cecilia på Cedergymnasiet eller Britta på Bergåsgymnasiet. Det spännande är att se vad som händer med elevernas föreställningar och attityder medan de arbetar med skrivande under ledning av sina sinsemellan mycket olika lärare. (Se vidare Randahl u a).

I utvecklingen av genrepdagodik för våra olika skolkontexter är det viktigt att fundera över hur genre ska kunna bli det Anders, Britta och Cecilia siktar på: tankearbete, mötesplats och verktyg för fortsatt skrivande. Men det finns också en rad mer specifika frågor som vi måste ställa. Hur ska t ex arbetet med olika genrer utgå från elevernas skillnader i språklig bakgrund? Hur kan skrivandet utnyttja de digitala verktyg som idag präglar elevernas skrivande utanför skolan? Hur möter vi elevernas olika föreställningar och förhoppningar om skrivandets mål och mening? Här finns mycket att ta reda på, inte bara för skrivforskare, utan framförallt för alla lärare och lärarlager som är intresserade av att pröva nya arbetssätt.

Referenser

- Boström, E. (under arbete). *Projektarbete i gymnasiet - Självorganisering och tillägnande av institutionella förväntningar*. [Prel. Titel] Göteborgs universitet: Inst. för svenska språket.
- Holmberg, P. (2010a). Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. I: Falk, C. m.fl. (red.). *Svenskans beskrivning 30. Förhandlingar vid den trettionde sammankomsten för svenskans beskrivning. Stockholm 10 - 11 oktober 2008*. Stockholm: Inst. för nordiska språk.
- Holmberg, P. (2010b). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I: Olofsson, M. m.fl. (red.). *Genrer och funktionellt språk i teori och praktik. Symposium 2009. Stockholm 2 - 3 oktober 2009*. Stockholm: HLS.
- Holmberg, P. & Wirdenäs, K. (2010). Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. I: *Språk och stil*, NF 20, 2010.
- Rahndal, A-C. (under arbete). *Elever som skribenter i skolan. Skrivpedagogiska diskurser*. [Prel. Titel] Göteborgs universitet: Inst. för svenska språket.
- Sellgren, M. (under arbete). *Elevers användning av undervisning om förklarande text i skolans mellanår*. [Preliminär titel.] Stockholms universitet: Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- SLIM:s webbplats*. Internet: <http://www.svenska.gu.se/utbildning/forskarniva/slim/>
- Stene skola. *Webbplats för Västarvets arkiv*. Internet: www.vgregion.se/vastarvet/objekt.aspx?ID=BM_UMFA53666_1293
- TOKIS webbplats*. Internet: www.svenska.gu.se/forskning/forskningsprojekt/tokis/

Per Holmberg

är gymnasielärare i svenska och lektor vid institutionen för Svenska språket vid Göteborgs universitet. Han arbetar med utbildning av svensklärare och med forskarutbildning för redan verksamma lärare. Hans egen forskning är inriktad mot skrivande i skolan, funktionell grammatik och textanalys.

Tjuvlyssnandets lov

Om svenskämnets okända receptionsdisciplin

Kent Adelman

Inledning

Av våra fem sinnen är det hörseln som utvecklas först och lämnar oss sist. Däremellan är vi sociala och lyssnande varelser som försöker att ”navigera i vår dialogiska existens” (Adelman 2009) genom att lyssna både utåt och inåt. Och det gör vi mest hela tiden när vi medvetet eller omedvetet flyttar uppmärksamheten från oss själva till exempelvis den andre (mittemot) och tillbaka igen. På så sätt är vardagen en ständig vandring i lyssrelationernas värld, där vi blir till och växer med vår ”skapade och skapande röst” (Adelman 2009). Det märkliga är bara att denna naturliga och självklara tillväxtpunkt i vardagslivet har en nära nog didaktisk icke-existens i skollivet. Till skillnad från läsning och litteraturreception saknar nämligen lyssning och talspråksreception traditionens makt och status i skola och utbildning (Adelman 2002). Det betyder enkelt uttryckt att det stora flertalet (blivande) lärare vanligen möter enbart den förra receptionsdisciplinen i sin (lärar)utbildning och därför sällan eller aldrig medvetet och systematiskt tillämpar den senare receptionsdisciplinen i sin (svensk)undervisning. Man kan därför kalla ’lyssnande’¹ för svenskämnets okända receptionsdisciplin.

Men det innebär också att här finns en enorm didaktisk utvecklingspotential för lyssundervisning och lyssutveckling.² Man skulle kanske kunna påstå, mycket förenklat och för identifikationens skull, att det inte finns någon litteraturreception som inte har sin motsvarighet inom talspråksreception. Men då måste man också

¹ Ämnesordet ’lyssnande’ finns sedan 2004 i SAB:s ämnesordlista, har SAB-koden Doef (Filosofi och psykologi) och ligger under det internationella ämnesområdet ’listening’

² Se: <http://www.lyssna.org>

för tydlighetens skull understryka att läsprocessen och lyssprocessen *inte* är identiska processer.³ Modersmålets andra receptionsdisciplin, Lyssna, är således en färdighet som liknar Läsa och som kan läras och utvecklas och bedömas, precis som Tala-Läsa-Skriva.⁴

I den här artikeln ska jag försöka att peka på en i utbildnings- och skolforskningssammanhang ”nästan vit fläck på kartan” (Hultman 1996:140f.) och samtidigt öppna dörren till dina personliga lysserfarenheter och din egen lyssnarvärld. Det är ingen lätt uppgift av flera skäl. *Språkligt* är jag tvungen att använda skriftspråk för att berätta om talspråk, och du är tvungen att använda litteraturreception för att förstå talspråksreception. En språklig transformation således. Och *didaktiskt* hänger som vi vet teori och praktik samman, vilket betyder att mina påståenden är hållbara och relevanta för dig endast i den utsträckning som du prövar dem. Annars förblir de faktiskt teori.

Psykologiskt, slutligen, finns det förstås stora lysshinder och blockeringar⁵ när det gäller en så automatiserad och rutiniserad verksamhet som kommunikativt lyssnande:

Vårt vardagliga lyssnande kan sägas vara lika nödvändigt och osynligt som luften vi andas, och samtalen och samlyssnandet som vi deltar i blir då lika självklara och naturliga som vår in- och utandning. Vi tänker helt enkelt inte på det. (Adelmann 2009:22)

Det vardagliga, som genomsyrar hela vår tillvaro, har alltså en tendens att framstå som fullständigt självklart. Och det självklara behöver i regel inte förklaras. Det tycks istället bli osynligt för oss. Och det brukar inte i första hand vara det osynliga som granskas och diskuteras. Syftet med den här artikeln är således att ge dig en öronväckare genom att granska en del av vårt vardagliga lyssnande och göra det osynliga, luften som vi andas, litet mer synligt. Låt oss börja med att ge oss ut på lysspaning och tjuvlyssna.

³ Detta visade australiensaren Donald Spearritt 1962 i sin avhandling Listening Comprehension. Läs om lyssprocessen i Adelmann 2002:72-77.

⁴ Med modersmål menar jag alla modersmål, d.v.s. såväl svenska som alla andra modersmål.

⁵ Läs om lysshinder och blockeringar i Adelmann 2009:139-153.

Att lyssna och iakttaga

Alla har vi varit med om vardagliga situationer då vi för första gången konfronteras med nya människor i nya miljöer. Det kan gälla en anställning på ett nytt företag (eller en ny skola) och mötet med alla de nya arbetskamraterna, eller medlemskap i en ny förening där du offentligt hälsas välkommen av ordförande, eller en fest i en för dig helt ny miljö där du inte känner en enda människa, och så vidare. Gemensamt för alla dessa situationer är att de flesta av oss brukar ligga lite lågt, naturligt nog, åtminstone i början. Men det innebär inte att vi är passiva, för samtidigt går hjärnan på högvarv av alla nya intryck och okända människor. Alltså: Avvaktande utåt och intensiv bearbetning inåt av alla syn- och hörselintryck. Vi ägnar oss med andra ord åt lysspaning, en socialt accepterad lysspaning.

Man brukar hävda att det första intrycket är viktigt. Och det gäller förstås åt båda hållen. Lika viktigt som det är för personalen att vara välkomnande, positiv och öppen, lika viktigt är det att jag som nyanställd verkar vara kunnig och intresserad och ger ett gott intryck. Mycket av detta handlar mindre om vad som faktiskt sägs och mer om hur det sägs, men framförallt om hur det uppfattas: ”Den nye chefen verkar lite knepig emellanåt... Hoppas, jag är visst den ende som har slips/kjol... Folket på expeditionen har koll på läget... Hoppas de inte tycker att jag försöker vara märkvärdig nu... Vad fan menade hon med det?... Den där Larsson eller vad han heter är nog en bra kontakt...”

Både verbalt och ickeverbalt interagerar vi alltså intensivt med vår omgivning. Vi försöker i regel att följa de normer och konventioner som gäller för olika situationer och miljöer så gott vi kan. På den ena festen går det bra med kortärmat och shorts medan det för den andra festen är skjorta och kavaj/klänning och högklackat som gäller. Men liksom vi ibland kan bli osäkra på klädkoden och kanske rentav komma felklädd, kan vi ibland känna oss osäkra på den språkliga koden i nya miljöer:

Frequently a person who has an excellent command of speech in some areas of cultural communication, who is able to read a scholarly paper or engage in a scholarly discussion, who speaks very well on social questions, is silent or very awkward in social conversation. (Bakhtin 1999:80)

Den ryske språkfilosofen och litteraturforskaren Mikhail Bakhtin (1895–1975) pekar här på betydelsen av att vi tillägnar oss en bred repertoar av talgenrer som fungerar i olika miljöer. På samma sätt som vi i utbildning vanligen lär oss att hantera olika skrivgenrer för olika syften och situationer, på samma sätt får vi under vår utbildning (förhoppningsvis) komma i kontakt med olika tal- och samtalssituationer som ger oss en erfarenhetsbank av talgenrer. Men någon gång ska vara den första, och då brukar vi som sagt ligga lågt och i stor utsträckning nöja oss med att lyssna och iaktta, om än med viss skärpa.

En helt annan typ av interaktion med omgivningen uppstår då vi till vardags tar oss fram genom välkända miljöer, utför rutinartade arbetsuppgifter och med viss automatik ställer oss i kön till kopian, kaffeautomaten, lunchen eller bussen. Kanske sitter jag på bussen eller tåget till jobbet och halvsover eller dagdrömmar medan de andra passagerarna sorlar i bakgrunden och landskapet eller stadsdelarna passerar revy utanför mitt fönster. Eller kanske promenerar jag med bestämda steg genom staden,

där vi numera ofta befinner oss i ett elektroniskt landskap av snabba rörliga bilder och omgivningar som ständigt låter och som med bombastiska eller subtila budskap och raffinerade lanseringsstrategier och events försöker vinna kampen om vår uppmärksamhet. (Adelmann 2009:82)

Men varken där eller i matsalen ägnar vi alla dessa röster och bilder i ljudlandskapet någon större uppmärksamhet.⁶ Istället ingår de i en vardaglig, välkänd och ofta monoton ljudkuliss, som ständigt omger oss och som vi ständigt är en del av.

Kanske erinrar jag mig efteråt hur jag lyssnade med ett halvt öra till några ungdomars högljudda argumentation i busskön, även om jag inte minns så noga vad det egentligen handlade om, eller kanske var det någon slogan, reklambild eller butiksmusik som trots allt fastnade i bakhuvudet. Sammantaget kan man säga att jag hade tankarna på annat håll men då och då ägnade omgivningen mer av förströdd än medveten uppmärksamhet.

⁶ Vilket naturligtvis inte betyder att vi inte blir påverkade. Tvärtom. Men det är en annan historia.

Med dessa båda erfarenhetsmässiga exempel har vi gått från att ligga lågt på den stora festen med okända människor till bakgrundssorl och ljudkulisser i den grå vardagen, från att intensivt uppmärksamma till att förstrött notera, från skarpa iakttagelser till att inte ta notis. Ur ett lyssperspektiv har vi därmed demonstrerat förmågan att både rikta uppmärksamheten och nära nog stänga av den, eller kanske snarare skruva ner den.

Som lyssnande varelser har vi således en bred repertoar av lysserfarenheter, där vi den ena stunden kan ge den andre (mittemot) all vår uppmärksamhet, för att i nästa stund rikta uppmärksamheten inåt, mot våra tankar och känslor, och i praktiken vara så koncentrerade och fokuserade att nära nog allting annat stängs ute. Det är också dessa samlade erfarenheter av röstmöten och röstsamspel i tid och rum som utgör din unika lyssnarvärld.

Dagens läxa

Vad händer nu om vi kombinerar förmågan att vara skärpt och uppmärksam på festen med att uppleva vardagens monotona bakgrundssorl? För även om vi inte kan säga exakt hur vi gör och hur det går till, så har vi nu en medvetenhet och kunskap om att vi faktiskt kan. Vi kan rikta vår uppmärksamhet i både tid (nu och då) och rum (utåt och inåt), vi kan välja en smal uppmärksamhet (på chefen) eller en bred uppmärksamhet (på personalen), och vi kan kontrollera uppmärksamheten, genom att hålla fast vid vårt uppmärksamhetsfokus, samt dirigera uppmärksamheten, genom att med viljans hjälp flytta den från ett fokus eller perspektiv till ett annat.⁷

Den enkla tanken är alltså att du tar med dig dina erfarenheter från festen, då du (medvetet) sög i dig alla intryck för att det var viktigt för dig, och applicerar den förmågan på en vardaglig situation då du vanligtvis låter händelserna i omgivningen bara passera. På så sätt kan du då och då öva dig i att blixtbelysa en eller annan dialog i vardagens ljudkuliss, att rikta sökarljuset mot små öar av kommunikativa möten som passerar revy, eller att fokusera på något som

⁷ Läs om sju olika perspektiv på uppmärksamheten i Adelman 2009:93-103.

fångar din uppmärksamhet, hålla fast och kanske rentav fundera på vad du råkade få höra.

Enligt *Svenska Akademiens ordbok*⁸ har ordet *lyssna* fyra huvudbetydelser. Dels görs en viktig åtskillnad mellan att *höra* (uppfatta fysiskt) och att *lyssna* (förstå mentalt), dels används begreppet *meta-foriskt* i uttryck som t.ex. 'lyssna till förnuftets röst'. Men den huvudbetydelse som är central här handlar om att lyssna i smyg och kan ses som ett specialfall av att *lyssna* uppmärksam och anstränga sig för att tolka och förstå. Det är alltså den vardagliga erfarenheten av att lyssna i smyg, d.v.s. att tjuvlyssna, som jag tar som utgångspunkt för att utveckla uppmärksamheten och därmed förmågan att lyssna.

Av tradition anses det ofint att tjuvlyssna, ett synsätt som numera naggas i kanten av bloggar, dokusåpor och publicering av avlyssnade samtal, där det privata och intima blir offentligt. Men när det av olika skäl ändå händer, mer eller mindre ofrivilligt, kan lyssnaren få insikt i och förståelse för hur vi faktiskt samtalar och samlyssnar med varandra. (Adelmann 2009)

Genom de sociala medierna och den moderna livsstilen försvinner i stor utsträckning skiljelinjen mellan vad som är offentligt och vad som är privat.⁹ Men detta kan användas som didaktisk ingång för att seriöst granska och diskutera lyssförmåga och lyssfärdighet. Det handlar då om vad som i vetenskapliga sammanhang kallas för observationslyssnande (Adelmann 2009), vilket betyder att vi på olika sätt också respekterar de forskningsetiska principer som gäller inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.¹⁰ Vi har med andra ord gått från socialt accepterad lysspaning, över ofint tjuvlyssnade och till seriöst observationslyssnande.

Din uppgift¹¹ blir nu att välja en tid och plats som gör det möjligt för dig att tjuvlyssna utan att bli upptäckt. Det kan vara på tåget

⁸ Artikeln om *lyssna* är tryckt 1941 med spaltnummer L 1348 i SAOB.

Se: <http://g3.spraakdata.gu.se/saob>

⁹ Se: <http://www.tjuvlyssnat.se>

¹⁰ Se: <http://www.vr.se>

¹¹ Se lyssuppslag 15 i Adelmann 2009:96f. Den ursprungliga texten är en instruktion från en seminarieserie om lyssnande för blivande lärare.

till jobbet, då du skenbart följer landskapet utanför ditt fönster men i själva verket har din uppmärksamhet riktad mot paret på andra sidan mittgången. Eller det kan vara under lunchen, då du äter och litet förstrött bläddrar i en dagstidning, men med uppmärksamheten fästad vid ungdomarna kring bordet bredvid. Eller varför inte på ett café, där du sitter till synes djupt försjunken i en roman och smuttar på ditt kaffe med all din uppmärksamhet fokuserad på samtalet som utspinner sig bakom din rygg.

För deltagarna i den avlyssnade dialogen får det inte framgå att de är avlyssnade. Det är ju det som är själva poängen med att tjuvlyssna. Men det betyder samtidigt att du måste dölja ditt tjuvlyssnande väl med ett till synes normalt beteende, som att låtsas sova eller läsa en bok. Du måste alltså då och då vända blad i boken för att inte avslöja dig, inte skratta åt deltagarnas skämt eller anteckna frenetiskt för att få med så mycket som möjligt av samtalet. Självklart kan du inte heller be de avlyssnade att tala tydligare eller repetera vad de sagt, utan du är där och då, väljer dina informanter och gör det bästa möjliga av situationen. Respekten för dina avlyssnade informanter visar du i det här skedet bäst genom att inte avslöja dig och inte göra dem generade eller förbannade.¹²

Att medvetet försöka fånga en pågående dialog i omgivningen kräver att du är helt och fullt närvarande. Det innebär t.ex. att du inte är på väg någonstans eller har bråttom. Istället har du all tid du behöver för att stanna upp ett tag, diskriminera (urskilja) några röster i bakgrundssorlet samt kontrollera och dirigera din uppmärksamhet.

Detta är arbetsamt och kräver mycket koncentration, så det är viktigt att du under de första övningarna nöjer dig med kortare observationer som motsvarar ungefär en normal kafferast. Du ska nämligen inte bara lyssna *av* dialogen utan dessutom försöka att komma ihåg den. Så länge observationen pågår måste du avstå från att göra anteckningar (om du inte maskerar ditt tjuvlyssnande med att lösa korsord, vilket gör det möjligt för dig att anteckna ett eller annat stödord). Du ska alltså enbart lyssna och iaktta utan någon

¹² Som barn minns jag hur det här kunde förvandlas till blodigt allvar när vi spionerade på varandra och plötsligt blev upptäckta.

yttre respons.

Under en observation kan man omöjligt få med allt som våra sinnen hinner registrera.¹³ Därför är det bra om du redan före observationen bestämmer dig för vad du vill koncentrera dig på med någon form av observationsguide, d.v.s. ett konkret stöd för vilka områden du i huvudsak ska uppmärksamma. Du kan t.ex. rikta din uppmärksamhet mot vad det är som händer (i tidsföljd), hur detta händer (orsak-verkan som du uppfattar det) och slutligen hur du upplever det som händer (känslomässigt). Eftersom du ska smälta in i miljön och inte föra några distraherande anteckningar under själva interaktionen, så är det också bra om du har någon användbar memoreringsteknik för att kunna komma ihåg så mycket som möjligt efteråt.

Så snart ditt observationslyssnande är över gäller det förstås att dokumentera lyssnandet. Antingen har paret bakom dig rest sig och gått, och då kan du förstås plocka fram din anteckningsbok, eller så är det du som tycker att kaffepausen är slut och därför reser dig och går. I båda fallen är dina okända informanter utom synhåll när du försöker rekonstruera och transformera den överhörda dialogen med papper och penna (eller bärbar laptop) till skriftspråk. ”Att dokumentera är att synliggöra” (Adelmann 2009:219) och du synliggör nu en vardaglig talinteraktion och din egen receptionsförståelse genom att skriva ner några dagboksanteckningar i efterhand.

Det finns naturligtvis många anteckningsmodeller, men oavsett vilken du väljer är det viktigt att du kan skilja mellan vad som är beskrivning (text) och reflektion (tanke). Observationsguiden kan ge dig en hjälpsam struktur och visa att du har anteckningar inom alla de områden som du bestämt dig för att uppmärksamma. Kanske nöjer du dig med några korta anteckningar som fångar det viktigaste så länge du är på plats, för att sedan komplettera med så många precisa och intressanta detaljer som möjligt när du kommer hem. Dock avstår du från formuleringar som möjliggör identifiering av de avlyssnade. Men det är bråttom, för dels är minnet mycket

¹³ Forskningen visar att våra sinnen kan förnimma och behandla ca 11 miljoner informationsbitar från omgivningen i sekunden, men att vi inte medvetet förmår att uppleva mer än högst en miljondel av detta, d.v.s. ca 16 bitar/sekund (Adelmann 2009:218).

bedrägligt, dels visar statistiken att vi erinrar oss bara ungefär hälften av vad vi just hört någon säga.¹⁴

Beroende på vilket sammanhang du och uppgiften ingår i kan den formuleras och användas på många olika sätt. Framförallt är det enligt min mening givande att analysera, presentera och kommentera nedslagen i vår dialogiska existens; vad säger dessa avlyssnade samtal om oss och vårt samhälle, och vad säger de om lyssreceptionens möjligheter och begränsningar?¹⁵ Min uppmaning till dig är alltså: Tjuvlyssna och skriv ner dina avlyssnade samtal i en lyssjournal. Genom dokumentationen kan du sedan jämföra olika typer av lyssning¹⁶ i olika lyssmiljöer och se hur din lyssförmåga omsätts i olika lyssfärdigheter.

Och vad lärde vi oss av detta?

Jag har här sjungit tjuvlyssnandets lov. Det finns de som påstår att ”lyssna är mer än ett behov. Det är en livsstil, en folkrörelse, en del i samtidskulturen.”¹⁷ Så är det säkert. Men det är naturligtvis *inte* så att jag uppmanar mina lyssnare till moraliskt tveksamma handlingar. Tvärtom betonar jag betydelsen av att uppträda etiskt korrekt och att handskas varsamt med det som man ”råkar” få höra. Men samtidigt påpekar jag att när det ändå oundvikligen händer, varje dag och överallt, så kan dessa talspråkssituationer förvandlas till värdefulla språkdidaktiska möjligheter i studie- och utbildnings-syfte.

För mig som tidigare högstadielärare i svenska och SO-ämnena måste jag erkänna att jag många gånger mer eller mindre medvetet ägnade mig åt att lyssna av eleverna. Utanför klassrummet gillade jag att få veta vad som var på gång i korridorerna, höra deras berättelser i uppehållsrummet, få ett och annat förtroende bland elevskåpen, lägga pussel med informationsbitarna och ibland hinna stämma i bänken som klassföreståndare. I klassrummet försökte jag mer eller mindre att lyssna *in* mig på varje elev och deras

¹⁴ Se: <http://www.listen.org>

¹⁵ Detta har varit några av utgångspunkterna för diskussion när lysssuppslaget använts dels i en seminarierie om lyssnande och dels i en introduktionskurs för blivande lärare. Men det är en annan artikel. Läs om lyssreception i Adelman 2009:105-111.

¹⁶ Läs om sex olika sätt att lyssna i Adelman 2009:155-174.

¹⁷ Citatet är från Isobel Hadley-Kamptz i boken *Tjuvlyssnat* (2007).

erfarenheter för att hitta möjligheter att nå fram med min undervisning. Det var bl.a. så jag upptäckte att *mitt* lyssnande var förutsättningen för att lyckas i klassrummet, en i sig omvälvande upplevelse.¹⁸

Med den här lyssuppgiften försöker jag synliggöra en del av luften som vi andas, varje dag, och som vi växer av, varje dag, utan att tänka på det. Uppgiften kan anpassas och användas genom hela utbildningssystemet på olika sätt och för olika syften. Jag menar att du genom att tjuvlyssna får en utmärkt didaktisk ingång om du vill utveckla uppmärksamheten (hos dig eller dina elever/studenten) och en bra start på din egen lyssutveckling. Dessutom får du kunskap om hur vi faktiskt samtalar och samlyssnar med varandra. Och samtidigt får du garanterat roligt.

Med hjälp av vardagliga iakttagelser av olika slag får du värdefulla lysserfarenheter av din förmåga till medveten och riktad uppmärksamhet för att tolka och förstå. I den här övningen framgår tydligt hur du kan rikta ditt lyssnande, både när du verkligen vill (av)lyssna och när du gör vad du kan för att slippa den sociala högljuddheten. På så sätt kan du utveckla din uppmärksamhet, växa med förmågan till lyssreception (precis som du växer med litteraturreception) och följa din egen lyssutveckling (precis som med läsutvecklingen). För du lever och lär så länge du lyssnar.

För många av mina studenter (i svenska) på lärarutbildningen blir det något av en aha-upplevelse när de upptäcker hur omfattande lyssnandet är i vardagslivet, och således även i deras vardagsliv. För i vardagslivet lyssnar vi mer än vi talar och talar mer än vi läser och skriver tillsammans.¹⁹ Sedan inser studenterna, vid närmare eftertanke, att talspråket i allmänhet och lyssreceptionen i synnerhet genomsyrar hela deras skolliv och alltså även deras kommande yrkesliv. För forskningen visar att ”eleverna i genomsnitt använder ungefär 50 % av den totala undervisningstiden till att lyssna,

¹⁸ Detta är också den enkla förklaringen till att min avhandling om lyssaspekten i svenskämnet har fått titeln *Att lyssna till röster* (2002). Jag menar nämligen att det är bl.a. det som läraryrket handlar om.

¹⁹ Detta visade amerikanen Paul T. Rankin redan 1926 i sin klassiska avhandling *The Measurement of the Ability to Understand Spoken Language*. Hans resultat har i allt väsentligt bekräftats av senare undersökningar (Adelmann 2002:59).

vilket har en tendens att öka med undervisningsstadium.” (Adelmann 2009)²⁰ Då förstår studenterna plötsligt att de under hela sitt framtida yrkesliv som svensklärare kommer att vara helt beroende av sin förmåga till talspråksreception, men att de i sin lärarutbildning kommer att få minst undervisning om det som de kommer att använda mest.

Lyssna är en av de fyra traditionella aspekterna på svenskämnet (Adelmann 2002) och som jag nämnde inledningsvis är lyssaspekten en färdighet som kan läras, utvecklas och bedömas, precis som tala-läsa-skriva.²¹ Precis som skriftspråket har sin receptionsdisciplin har talspråket sin receptionsdisciplin, och precis som läsning är viktigt för skriftspråksutvecklingen är lyssning viktigt för talspråksutvecklingen. Detta kan tyckas självklart, men så ser inte verkligheten ut i dagens skola och utbildning. Tyvärr samspelar svenskämnesaspekterna *inte* på lika villkor, vilket olyckligtvis reducerar svenskämnet (Adelmann 2002 & 2009), och tyvärr är lyssnande ännu *inte* en allmänt accepterad receptionsdisciplin, fullt jämförbar med läsande och litteraturreception.²²

Ur ett svenskämnes- och svensklärarperspektiv måste man därför fråga sig: Varför är det inte lika vanligt att *tala* om lyssnande som det är att *skriva* om läsande? Varför är det inte lika viktigt att tala om talspråksreception som om litteraturreception? Varför är det inte lika självklart att tala om elevernas lyssutveckling som deras läsutveckling? Som jag antydde i inledningen handlar det enligt min mening åtminstone delvis om traditionens makt och att den allt överskuggande diskursen i skola och utbildning är skriftspråklig.²³

²⁰ Lägg märke till skillnaden mellan att lyssna för att lära och lära sig att lyssna. Lyssna för att lära gör eleverna/studenterna normalt i alla ämnen, men för att lära sig att lyssna behöver man dessutom lära sig något av själva lyssnandet, och det bör man rimligen lära sig i bl.a. svenskämnet (Adelmann 2009:36).

²¹ Enligt läroplanens strävansmål syftar undervisningen i grundskolan bl.a. till att varje elev ”lära sig att lyssna” medan läroplanens uppnåendemål avser att varje elev bl.a. ”kan lyssna /.../ aktivt” (Lpo 94, 2006:10).
Se: <http://www.skolverket.se>

²² Däremot framgår talspråkets betydelse i de nationella proven fr.o.m. åk 3 liksom i olika slag av stödmaterial från Skolverket, exempelvis Språket på väg I & II (2008). Se: <http://www.nordiska.uu.se/natprov>. Förhoppningsvis stärks talspråkets ställning i grund- och gymnasieskolans nya kursplaner (Lgr 11) i svenska och svenska som andraspråk.

²³ Jag har fått Svensk lärarföreningens årsskrift sedan 1978 och vad jag vet är detta första gången som det publiceras en artikel om didaktiskt lyssnande, lyssning och lyssreception i SLÅ. SLÅ 2009 hade temat *Perspektiv på läsning...*

Det pågår med andra ord en diskursernas kamp.

En hel del av barns och ungas socialisation och identitetsutveckling sker numera i ett genommedialiserat samhälle med moderna ljudteknologier och en pånyttfödd muntlighet. I arbetslivet framstår lyssfärdigheten som en allt viktigare kommunikativ kompetens, när vi omges av snabba meddelanden och korta instruktioner, ytliga kontakter och intensiva möten i ett högt arbetstempo, med risk för ”kostsamma missförstånd, förhastade slutsatser och felaktiga beslut” (Adelmann 2009:82). Jag menar därför att det vore ”ytterst märkligt om den biologiska, psykologiska och språkliga dans som uppstår och pågår i varje vardagligt talspråksmöte för alla och envar även fortsättningsvis skulle i det närmaste ignoreras och behandlas som en fullständigt okänd receptionsdisciplin utan eget ABC.” (Adelmann 2010:23).

Avslutning

Man brukar säga att övning ger färdighet:

Ett tränat öra hör helt enkelt mer och annorlunda än ett otränat. Precis som alla andra färdigheter kräver därför lyssfärdigheten sin praktik. Och praktik ger lysstyrka. (Adelmann 2009:22)

En viktig konsekvens av mitt resonemang är att lyssförmågan kan övas upp till en färdighet som gör det möjligt för dig att allt bättre kontrollera och dirigera din uppmärksamhet. Ju bättre du kan styra din uppmärksamhet mot det som du för tillfället väljer att uppmärksamma, desto starkare blir du mentalt. Och ju mer lysstyrka du får, desto lättare blir det för dig att då och då medvetet välja vad du vill växa av. För vad du medvetet väljer att rikta din uppmärksamhet mot, det kommer också att växa sig allt starkare i ditt liv. Du skapar på så sätt din egen tillväxt. Eller konstruerar den, den och din identitet. Så lycka till med din fortsatta lyssutveckling, den kommer att ge dig växtkraft. Och tack för att du lyssnade.

Referenser

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Akademisk avhandling. Malmö: Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola, Nr 4.
- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Adelmann, K. (2010) "Lyssnandets funktionella analfabeter. En introduktion till lyssningens ABC". I: Adelmann, K. (red.), 2010, *Sjunde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Malmö den 18-20 november 2009*. Malmö: Malmö högskola. s. 15-24.
- Bakhtin, M. (1999) [1986], *Speech Genres and Other Late Essays*. Översättning Vern. W. McGee. Utgivning Caryl Emerson och Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Hultman, T. G. (1996) "Forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning – inte bara ämnesdidaktik". I: *Utbildning och demokrati* nr 3, 1996. Uppsala: Uppsala universitet. s. 135-142.

Kent Adelmann

är filosofie doktor i forskningsämnet Svenska med didaktisk inriktning med avhandlingen *Att lyssna till röster* (2002) och aktuell med *Konsten att lyssna* (2009). Han är sedan 2003 verksam som lektor vid Lärarutbildningen på Malmö högskola, där hans forskningsintressen rör talspråk, receptionsdisciplinen lyssna, lyssundervisning och lyssutveckling.

Möten mellan teori och praktik

Lärares sökande efter en meningsfull litteraturundervisning

Lotta Bergman

I en forskningscirkel med inriktning mot svenskämnet litteraturundervisning fick jag, i rollen som handledare, och en grupp gymnasielärare i svenska, tid och möjlighet att tillsammans reflektera över och samtala om den skönlitterära läsningens syfte och utformning i svenskämnet. Under tre terminer träffades vi regelbundet för att ta del av såväl varandras tankar och erfarenheter som teorier och forskningsresultat om litteraturundervisning och ungdomars läsning. Våra samtal resulterade så småningom i sex mindre forskningsprojekt¹ som deltagarna genomförde i sina egna klasser. Dessa finns presenterade i sin helhet i rapporten (Bergman & Bringéus 2010).

Vid den första träffen ställdes frågan varför eleverna ska läsa skönlitteratur i svenskundervisningen (se Persson M. 2007). Frågan avsåg att utmana det förgivettagna och inbjöd till reflektion över hur vi läser och samtalar om skönlitteratur på ett för eleverna meningsfullt sätt. I en forskningscirkel möts forskare och praktiker för att tillsammans ge sig i kast med ett problem eller en frågeställning som upplevs som angelägen av de deltagande lärarna. Att lärare och praktiker bidrar med sina respektive kompetenser är grundläggande liksom att samtalen ska leda till att olika perspektiv bryts mot varandra. Tanken är att deltagarna går på djupet med den fråga som valts och då kan det som upplevs som självklart synliggöras och

¹ Jag väljer här att kalla de undervisningsprojekt som lärarna genomförde som en del av arbetet i forskningscirkeln för forskningsprojekt eftersom det är den gängse benämningen i litteratur om forskningscirkel. Mer korrekt vore kanske att se projekten som forskningsliknande eftersom de har kvaliteter som återfinns i forskning. Den regelrätta forskningen är dock oftast mer omfattande, systematiskt genomförd och granskad i förhållande till vetenskapliga kriterier (Se vidare Persson S. 2009).

problematiseras. I lärares arbete med att utveckla ett ämnesinnehåll är det viktigt att kritiskt granska och ifrågasätta såväl traditionella som nya utmanande perspektiv.

I forskningscirkeln diskuterades olika perspektiv på litteraturläsningens betydelse och funktion i dagens skola, i relation till det samhälle vi lever i och de elever vi möter i dagens mångkulturella klassrum. Den kontinuerliga reflektionen tillsammans med kollegor i en ämnesgrupp kan skapa förutsättningar för en större medvetenhet om vilket handlingsutrymme och vilka handlingsalternativ lärare har i val av innehåll och arbetsformer. Förutsättningar skapas då också för att lärarna, både individuellt och som grupp, utvecklar en didaktisk handlingskompetens som kan hjälpa dem att problematisera ett innehåll i förhållande till vem eleven är och vad han eller hon behöver för att komma vidare i sin språk- och kunskapsutveckling (Bergman m.fl. 2009). Lärarna i den forskningscirkel som behandlas här utvecklade, enligt min bedömning, en sådan handlingskompetens.

I den fortsatta framställningen behandlas först forskningscirkeln som metod för skolutveckling. Därefter följer några avsnitt som behandlar innehållet i vår forskningscirkel och de projekt som lärarna genomförde i sina klassrum. Här lyfts några av de frågor som diskuterades och de teorier och begrepp som togs i bruk för att fördjupa förståelsen av den egna praktiken och skapa medvetenhet om alternativa sätt att tänka och handla. Delar av lärarnas forskningsprojekt integreras i framställningen. Av utrymmesskal hämtar jag exempel från endast tre av de sex forskningsprojekten. För den intresserade läsaren finns mer att läsa i rapporten *Litteraturläsning som didaktisk utmaning* (Bergman & Bringéus 2010).

Forskningscirkeln som metod och mötesplats för utveckling och förändring

I skolsammanhang finns 25 års erfarenhet av kunskapsbildning i forskningscirkel (Persson S. 2009). Verksamheten ger möjlighet till kontinuerlig dialog över längre tid mellan forskare och yrkesverksamma och ska idealt leda till en ömsesidig påverkan så att båda parter får redskap för att utveckla sin verksamhet. Tanken är att

den kunskap som genereras ska användas för att utveckla och förändra den egna undervisningen och/eller utveckla skolans arbete, men också att nya forskningsprojekt kan initieras. Forskningscirkeln kan beskrivas som en mötesplats där forskare och praktiker med sina respektive kunskaper och kompetenser ger sig i kast med en problemställning som uppfattas som angelägen av cirkelns deltagare. Inom ramen för Resurscentrum för mångfaldens skola (RMS) i Malmö, där vår forskningscirkel hör hemma, har forskningscirkel för verksamma pedagoger i grund- och gymnasieskolan funnits sedan 2007. Satsningen syftar till att stimulera och stödja skolutveckling som vilar på vetenskaplig grund (Holmström 2009).

Yvonne Lindholm (2008) hänvisar i sin avhandling till flera studier som visar att lärare är relativt ointresserade av att samverka med forskare och att ta del av forskningsresultat. Hon menar att ”det fortfarande finns ett ganska stort avstånd mellan den nationella nivån önskebild av skolan och pedagogernas förhållande till forskning och högskola och den verklighet som råder ute på skolorna”. Den forskningsbaserade kunskapen tycks inte vara särskilt synlig i skolans verksamhet och det kan finnas flera orsaker till detta. Orsakerna kan vara att de organisatoriska och kompetensmässiga förutsättningarna saknas, att lärarnas tid inte räcker till, att forskningen inte upplevs som relevant men också att det finns ett motstånd mot förändring och att forskning till och med kan upplevas som ett hot.

Viktiga förutsättningar för att lärare ska uppleva arbetet i forskningscirkeln som värdefullt är att initiativet kommer från lärarna själva och att arbetet utgår från problem som lärare upplever i skolans vardag. En annan förutsättning är att den forskare som leder cirkeln har ett genuint intresse för pedagogernas frågor. De organisatoriska förutsättningarna och stöd från skolledning och kollegor är också viktiga. Lärarna behöver tid inom ramen för sin reglerade arbetstid både för träffarna och för inläsning av forskning, planering av det egna forskningsprojektet och för reflektion och dokumentation mellan träffarna. Erfarenheter från olika skolutvecklingsprojekt visar att kontinuitet och långsiktighet ger de bästa resultaten (Persson S. 2007). Kravet är därför att en forskningscirkel ska pågå i minst ett och ett halvt år.

Vår grupp träffades ungefär två timmar var tredje vecka under terminstid. För flera lärare var det svårt att finna den tid som krävdes. Gruppens deltagare kom alla från samma skola vilket gav lärarna möjlighet att arbeta tillsammans och stödja varandra också mellan träffarna. Alla svensklärare på skolan inbjöds att vara delaktiga. Till den första träffen kom tolv lärare, men det var enbart sju som fullföljde cirkeln. Den stora arbetsbelastningen och tidsbristen nämndes som orsak till flertalet avhopp. Men det är naturligtvis också så att de lärare som blev kvar visade stor entusiasm och ett genuint intresse för de frågor som skulle behandlas, vilket kanske inte var fallet med de lärare som lämnade forskningscirkeln.

Forskningscirkeln tar form

Vår forskningscirkel inleddes med några trevande försök att formulera de svårigheter men också möjligheter som deltagarna upplevde i arbetet med skönlitteratur i svenskundervisningen. Efter hand ökade tilliten till gruppen och samtalen blev öppnare, vilket gjorde det möjligt att utbyta erfarenheter av både misslyckanden och framgångar i den egna undervisningen. Erfarenhetsutbytet var ett första steg mot en fördjupad diskussion om litteraturarbetets problem och möjligheter. Efter hand valdes sedan forskningslitteratur utifrån de problem som behandlades. Teorier och begrepp användes som redskap i deltagarnas analys av egna och andras erfarenheter. Hur vi läser och samtalar om litteratur på ett sätt som upplevs som meningsfullt av eleverna kom att bli en ständigt återkommande samtalsfråga under cirkelträffarna. Vi kom överens om att ägna den första terminens träffar åt att läsa och diskutera olika teorier om barns och ungas litteraturreception och att med dessa teorier som utgångspunkt diskutera möjliga klassrumsprojekt som utgick från ett nytt sätt att tänka och handla. När klassrumsprojektet genomfördes följande termin, skulle lärarna beforska sin egen undervisning och resultatet redovisas för gruppen för att sedan bli föremål för fortsatt analys och diskussion.

Samtalen i forskningscirkeln rörde sig om olika möjliga upplägg för en litteraturundervisning där vi i högre utsträckning får eleverna med oss, vilket förutsätter att eleverna upplever att det är

meningsfullt att läsa och bearbeta litteratur i samtal, muntliga eller skriftliga. Den begränsade tiden i förhållande till allt som ska hinnas med på svensklektionerna upplevdes av lärarna som ett hinder för en djupare bearbetning av skönlitteratur. Samtidigt kunde vi konstatera att mycket av det som uttrycks som mål i våra kursplaner kan nås inom ramen för en litteraturundervisning som ger utrymme för både skrivande och samtal, där nya berättelser möter berättelser från äldre tid och där eleverna får tänka kritiskt, analysera, argumentera och tolka individuellt och tillsammans.

Didaktiska överväganden

En av de första frågorna som dök upp i gruppens samtal var att eleverna ofta läser skönlitteratur på ett instrumentellt sätt i skolan. I diskussionerna lyftes en rad faktorer som kan påverka hur elever läser skönlitterära texter. Det sammanhang som läsningen görs i och hur vi väljer att arbeta med texten påverkar hur läsningen blir, liksom de uppgifter vi ger eleverna. Cirkeldeltagarna tog del av underökningar som visar att för många elever är syftet med skolans litteraturläsning oklar (se t.ex. Persson M. 2007, Bergman 2007). Eleverna ser läsning av skönlitteratur som ett sätt att träna språkliga färdigheter, att utöka sitt ordförråd och bli bättre på att läsa och skriva. Genom litteraturläsningen kan eleverna säkert nå mål som dessa, men svensklärarna i forskningscirkeln var överens om att den skönlitterära läsningen har en djupare mening än så och att denna mening behöver klargöras i klassrummet, och då inte enbart i form av påståenden utan som en praktik som eleverna får möjlighet att uppleva som aktiva deltagare.

Lärares didaktiska överväganden över innehållet i undervisningen och samtalen med eleverna om *vad* som ska läsas och *varför*, är viktiga utgångspunkter för en gemensam förståelse av syftet med den skönlitterära läsningen och kan leda oss vidare till svar på frågan på vilket sätt vi kan läsa och bearbeta de skönlitterära texterna för att nå våra syften. Resonemangen resulterade i att gruppen formulerade ett antal frågor om textval (Vad och Varför) och arbetsätt (På vilket sätt?) som kunde bli vägledande i de kommande forskningsprojekten.

Varför just den här texten till den här gruppen just nu?

I vilket sammanhang ingår texten och vad vill vi med den och eleverna?

Hur kan vi organisera arbetet med texten; läsningen, uppföljningen, redovisningar, dramatiseringar, skrivande och samtal, på ett så elevaktivt sätt som möjligt och så att alla elever inkluderas i arbetet? Här poängterades vikten av att ta till vara eleverna som tänkare och att se de erfarenheter och kunskaper eleverna bidrar med som en resurs i klassrummet.

Hur kan vi bidra med vår kunskap för att fördjupa elevernas förståelse av texten och utveckla deras textkompetens?

Teorier och begrepp för att fördjupa förståelsen av hur elevernas sätt att läsa och förstå litteratur kan påverkas fann vi bl a i resonemang om *efferent* respektive *estetisk* läsning hos Louise M. Rosenblatt (2002). De två förhållningssätten, menar Rosenblatt, finns närvarande vid all läsning, men kan ägnas olika grad av uppmärksamhet. Om syftet med läsningen är att besvara ett antal på förhand formulerade frågor styr vi eleverna mot ett mer efferent och icke-litterärt sätt att läsa. Elevernas uppmärksamhet blir mer snävt riktad mot att plocka fram viss information ur texten, t ex det som behövs för att kunna skriva en bokrecension. Läsningen blir då mindre öppen för det mer personliga, känslomässiga, kreativa och tolkande sätt att läsa som kännetecknar den estetiska läsningen. Rosenblatts resonemang och begreppen estetisk och efferent läsning väckte lärarnas intresse och begreppen kom att användas både i planering och analys av flera av de forskningsprojekt som genomfördes. I ett av dem läste två gymnasieklasser i årskurs 3 Amanda Svenssons *Hey Dolly* (2008)

Litteratur som talar till både känsla och intellekt

Valet av romanen *Hey Dolly* utgick från tanken att eleverna skulle få läsa och tillsammans bearbeta en roman som låg nära deras egen livsvärld. I romanen mötte eleverna en ung kvinna som i högt tempo och med stor livsaptit rör sig i olika miljöer i deras egen hemstad, en kvinna som vågar bryta mot samhällets normer för hur unga kvinnor ska vara.

Lärarnas didaktiska överväganden gällde bl a frågan hur eleverna tillsammans kan utveckla och fördjupa sin läsupplevelse. De ville försöka närma sig ett sätt att arbeta med text som skulle leda in eleverna i en estetisk läsning. En fråga som ställdes var om läsloggen skulle kunna öppna upp för en fördjupad estetisk upplevelse. Den teoretiska inspirationen hämtades från Louise M. Rosenblatt (2006) men också från Richard Beach (2006) som menar att just skrivande om skönlitteratur kan utveckla elevers konstruktiva tänkande förutsatt att skrivandet inte begränsar sig till att referera handlingen eller enbart svara på frågor om t.ex tid, miljö och karaktärer. Skrivandet ska vara reflekterande och syfta till att öppna elevers tankar om det lästa. I den undervisning som iscensattes skrev eleverna läsloggar och brev som förberedelse för grupp- och helklassdiskussioner.

För eleverna var syftet med läsningen att de tillsammans skulle utforska Dollys värld utifrån aspekter som genus, generation och etnicitet. Under läsningen användes läsloggen för ett personligt reflekterande skrivande. Innehållet i läsloggarna blev sedan underlag för vidare arbete. Den första uppgiften eleverna fick var att skriva brev till en kamrat där de berättar att de mött Dolly på en fest och vad de tycker om henne. Det visade sig att eleverna hade diametralt olika uppfattningar om romanens huvudperson, ”några tyckte att hon var underbar, andra att hon var totalt pretto...” (Bergman & Bringéus m fl 2010).

Lärarna berättar att Dolly blev levande i elevernas brev. Det blev inlevelsefulla och engagerade texter. Elevernas olika uppfattningar om romanens huvudkaraktär gav bränsle åt diskussionerna och upphov till nya frågor. Eleverna fick vidare motivera varför boken bör läsas eller inte och de fick fundera över om de reagerat på samma sätt om huvudpersonen varit manlig. Karaktären Dolly kom senare att användas som referenspunkt i klassrummet t ex i elevernas möte med Madame Bovary eller när de läste dikter av Karin Boye och Edit Södergran. Lärarna reflekterar också över vad som skilde läsningen av *Hey Dolly* från läsningen av andra romaner de läst i svenskämnet. En skillnad som lärarna lyfter fram är att de ”släppte taget” och lät eleverna möta Dolly utifrån sina egna frågor, erfarenheter och värderingar. Att den personliga läsningen gavs stort

utrymme ledde till ett mer dynamiskt möte mellan text och läsare. Lärarna skriver i sin artikel att de blivit stärkta i sin tro på att läsning av skönlitteratur kan ha både en estetisk och en social funktion och därmed ge såväl känslomässiga och estetiska upplevelser som insikter och kunskaper.

En fråga som uppstod i forskningscirkelns diskussioner var hur vi hanterar de textanalytiska redskapen i en undervisning som tar sin utgångspunkt i elevers personliga läsningar. För att fördjupa sin förståelse av litteratur och få en beredskap att läsa och förstå mer komplicerade texter behöver elever successivt utveckla sina kunskaper om berättarteknik och sin förmåga att tillämpa olika textanalytiska redskap. Kanske kan vi på ett naturligare sätt koppla dessa redskap till elevers personliga upplevelser och tolkningar och på så sätt undvika att göra redskapen till mål istället för medel. I arbetet med *Hey Dolly* visade det sig att begreppen från textanalysen dök upp och blev användbara längs vägen, de fick liv och gavs ett sammanhang.

Frågan om hur vi kan utforma en undervisning som ger utrymme för en estetisk läsning men också utvecklar elevers litterära kompetens och kritiska förmåga hölls levande i gruppens samtal och förde oss också tillbaka till frågan om varför vi ska läsa skönlitteratur i svenskundervisningen. Analysredskapen kan hjälpa oss att få en djupare förståelse av de skönlitterära verken men i förlängningen också en djupare förståelse av oss själva och den värld vi lever i.

Bloggen och det äkta engagemanget

I forskningscirkeln diskuterades frågan hur skriftliga uppgifter om skönlitteratur kan skapa ett större engagemang hos elever genom att bli mer autentiska. Elever skriver ofta för läraren och deras texter påverkas av vad de tror att lärare vill ha. Det gäller att knäcka koden för att få bra betyg på sin uppgift. Suzanne Parmenius Swärd (2009) menar att ”eleverna vill i grunden kommunicera och vara ärliga när de skriver”, men kravet på autenticitet kommer ofta i konflikt med viljan att få så bra betyg som möjligt. Ur resonemangen föddes idén om att utforska den digitala bloggans möjligheter att skapa mer autentiska och engagerade möten där elevernas olika läsoplevelser blev synliga. Eleverna delades in i grupper som var och en fick

ansvaret för en blogg. De läste tre skönlitterära verk: Amos Oz *Hur man botar en fanatiker och om att skriva* (2009), Amanda Svenssons *Hey Dolly* (2008) samt en valfri 1900-talsroman. Eleverna uppmanades att dela med sig av sina läsupplevelser i bloggen och att gå i dialog med andras inlägg. Även läraren deltog i bloggskrivandet genom att ställa frågor och skriva egna inlägg.

Vilka var då vinsterna med att låta eleverna arbeta med bloggskrivande? För det första visade det sig att eleverna generellt sett skrev bättre texter.

Deras texter var tydligare, fylligare och sett till formen mer korrekta. De var helt enkelt mer läsarvänliga. Jag vill tro att detta har att göra med en mottagarmedvetenhet som vi sällan når i skolans värld. Eleverna skrev nu för en offentlig publik och många menade att de av den anledningen "skärpte till sig". I bloggans kontrollpanel kunde de se att uppemot 80 personer hade läst just deras inlägg. Hur ofta ställs en elev inför det?

Läraren skriver också att arbetsformen gav förutsättningar för eleverna att ta del av och reflektera över sina egen och andras läsupplevelser på ett sätt som inte upplevts i tidigare arbete med läsloggar eller i muntliga redovisningar.

Judith Langers (2005) teorier om litterära föreställningsvärldar var en viktig inspirationskälla i forskningscirkelns arbete och kom också till användning i lärarnas analyser av forskningsprojekten. För att skapa mening och sammanhang i texten bygger läsaren föreställningsvärldar och dessa förändras under läsningens gång. Langer beskriver fyra olika faser som läsare rör sig mellan i läsningen. Faserna används inte linjärt utan vi rör oss mellan dem, fram och tillbaka, under läsningens gång. *Att vara utanför och kliva in* i en föreställningsvärld innebär att läsaren söker efter ledtrådar i texten för att skapa en föreställning om textens handling och karaktärer. I fasen *Att vara i och röra sig genom* en föreställningsvärld fördjupas läsningen. I båda dessa faser tar vi hjälp av tidigare kunskaper och erfarenheter för att hela tiden förstå mer. Den tredje fasen *Att stiga ur* föreställningsvärlden och tänka över det man vet innebär reflektion över tidigare kunskaper och erfarenheter och att läsaren omvärderar och bygger nya föreställningsvärldar. En mer reflekterande hållning

intar läsaren också i fas fyra *Att stiga ur och objektifiera* upplevelsen. Fasen innebär att läsaren distanserar sig från både texten, förståelsen av den och själva läsoplevelsen. Läsaren intar en mer analyserande och kritisk hållning, gör jämförelser med andra texter och läsoplevelser och fokuserar på författarens hantverk, ”vi blir kritiker, medvetna om författarens värld och vår egen, medvetna om antydningar om konflikter och makt, och medvetna om kritiska och intellektuella traditioner och var detta verk platsar i dessa traditioner” (Langer 2005:35).

Det vi ofta strävar efter i undervisningssammanhang är fas tre och fyra, men för att komma dit krävs det, enligt Langer, något mer än att enbart läsa en text. Vi måste också bearbeta upplevelsen med hjälp av samtal och skrivande. Lärarens bedömning är att fler elever nådde dessa faser i sin bearbetning när de använde bloggen. Många intressanta samtal uppstod och blev synliga. Läsningen av Amos Oz resulterade i en långlivad diskussion om var gränsen för tolerans går och när man får försvara sig med våld. Så småningom växte också hypertexter fram i elevernas bloggar. Eleverna länkade till andra sidor, filmer, foton och musik på eget initiativ. I sin sammanfattning av vinsterna med projektet skriver läraren också att användandet av bloggen berikade elevernas läsning och att det blev lättare för honom att se den enskilde eleven.

Tolkningsgemenskapen och det trygga klassrummet

Flera av de forskningsprojekt som genomfördes började i elevernas upplevelser. De fick möta varandras ”läsningar” i en tolkningsgemenskap där det fanns utrymme för olika sätt att läsa och förstå en text. Men ett sådant sätt att arbeta kräver ett klassrumsklimat där respekten för den andre skapar utrymme både för lyssnandet och att alla kan komma till tals. Litteratur kan roa, förbrylla, utmana och provocera och våra läsoplevelser skiljer sig åt beroende på de erfarenheter, kunskaper och förväntningar vi bär med oss in i läsningen. Olika uppfattningar om det lästa utgör en potential för goda samtal om angelägna frågor. Men samtalen utvecklas ibland på ett sätt som lärare inte kan förutse.

Ett av forskningsprojekten genomfördes i Svenska som andra-

språk där några elever valde att läsa romanen *Flyga drake* (2005) av Khaled Hosseini. Det visade sig att en elev blev mycket provocerad av romanen och ifrågasatte både författarens moral och beskrivningen av förhållandena i Afghanistan, något som hade kunnat bli en god utgångspunkt för en fortsatt diskussion om bokens innehåll och eventuella anspråk på sanning. Samtalet utvecklades dock till en politisk diskussion som läraren upplevde som dramatisk och svårhanterlig och som kom att lägga hinder i vägen för ett öppet meningsutbyte då elever som hade en mer positiv uppfattning inte vågade redovisa sitt sätt att läsa och förstå romanen. Lärarens artikel pekar på att lärare behöver redskap för att hantera de komplexa situationer som kan uppstå i våra klassrum. Langers fyra faser kom här till användning i lärarens reflektioner och analys av undervisningsförloppet. Lärares medvetenhet om olika faser i elevernas läsning kan ge vägledning för vilket stöd elever behöver för att komma in i en text och vilka frågor som behöver ställas för att elevers förståelse av texten ska fördjupas. I sina kritiska reflektioner över undervisningsförloppet skriver läraren att hon vill pröva att vara mer aktiv i tidigare skeden av elevernas läsning för att ge dem mer förförståelse, vilket i sin tur kan ge upphov till mer öppna och jämlika samtal.

I det aktuella exemplet kom eleverna från flera olika klasser och kände inte varandra tillräckligt väl för att våga utmana andras perspektiv. Det tar tid att skapa ett tryggt klassrumsklimat där elever vågar pröva sina tankar och idéer. Kanske krävs det också överenskommelser med eleverna om vilket klassrumsklimat som bäst främjar deras lärande. Här vilar ett stort ansvar på lärare som relationsbyggare för att få elever med i ett gemensamt ansvarstagande. Det som ingår i överenskommelsen är del av innehållet i undervisningen, t ex att elever kan lyssna och respektera andra, kan göra sina röster hörda och utveckla ett demokratiskt förhållningssätt (Pradl 1996). Litteraturundervisningen ger här en möjlighet att förena kunskaps- och demokratiuppdraget.

En annan aspekt är att innehållet i ett litteratursamtal som bygger på det elever bidrar med inte kan planeras i förväg, vilket kräver lärare med god självförtroende och förmåga att tillsammans med elever fånga de möjligheter att arbeta vidare som öppnas i samtalen. Ett

sådant förhållningssätt kräver mod att släppa kontrollen över vad som ska hända i klassrummet och tillit till att det elever kan bidra med är intressant och viktigt.

Lärarna utvärderar

Som brukligt är gjordes en utvärdering av forskningscirkelns verksamhet. Här följer en kort sammanfattning av lärarnas kommentarer.

För flera lärare tycks forskningscirkeln ha gett inspiration och mod att pröva nya idéer. Att få samtala om och reflektera över sin egen praktik, diskutera alternativa förhållningssätt tillsammans med kollegor och få stöd från dem då man vill pröva något nytt nämns av deltagarna som värdefullt. Arbetet i cirkeln har lett till förändrade förhållningssätt i klassrummet. Det kan gälla vilka frågor som ställs, arbetsformer, men också hur lärarna bemöter eleverna i responsgivning och samtal. Uppmärksamheten har skärpts så att lärarna är mer ”lyhörda” för vad som är meningsfullt för eleverna och för möjligheten att gå på djupet med elevernas frågor. En av lärarna skriver att han nu tänker mer på att ”utveckla ett gemensamt metaspråk kring läsning, tolkning och förståelse av skönlitteratur”. Lärarna upplever att cirkeln har gett dem en större säkerhet i att föra samtal om litteratur och att använda litterära begrepp i ett sammanhang som blir begripligt för eleverna och som medel för en djupare förståelse av litteraturen. En annan vinst som tas upp är att lärarna känner större trygghet i att välja böcker som alla elever läser istället för att var och en sitter ensam med sitt individuella val och sin läsupplevelse. Vikten av att välja litteratur som berör, att introducera litteraturen och skapa förförståelse nämns som viktiga delar i lärares arbete. I utvärderingen nämns också att de nya sätt att arbeta med litteratur som prövats ställer stora krav på lärarna.

Forskningscirkeln bedöms som en bra metod för fortbildning, men lärarna har också negativa synpunkter. Återigen nämns tiden som en avgörande faktor. Den räckte inte alltid till för att läsa litteraturen, reflektera på djupet och för att planera, dokumentera och skriva. En konsekvens av tidsbristen var svårigheten att få igång de olika forskningsprojekten. Men det finns också andra möjliga förklaringar till att det gick trögt, t ex att kopplingen mellan teori och

praktik inte blev tillräckligt konkretiserad. Vidare var min roll som handledare och forskare i cirkeln till en början otydlig och jag tyckte att det var svårt att balansera mellan lärarnas behov av bekräftelse och utmaning. Det tog tid att komma fram till en gemensam förståelse av vad forskningscirkeln gick ut på och vilka förväntningar vi kunde ha på varandra.

I samtalen om forskningsprojekten och i artiklarna som skrevs blev det tydligt för mig att lärarna utvecklat sin teoretiska förståelse, sin kritiska röst och sin förmåga att kommunicera sina erfarenheter och kunskaper på ett mer professionellt sätt. De viktigaste verktygen i detta arbete har varit samtal, reflektion över såväl praktik som teori samt metareflekation. Min förhoppning är att lärarnas erfarenheter och kunskaper ska tas till vara och utgöra drivkrafter för fortsatt ämnes- och skolutveckling.

Forskningsprojekten genomfördes av Eva Bringeus, Pia Jagrelius, Karin Fredriksson Kull, Sven Mellhammar, Håkan Ingvarsson, Maria Brännström och Ulla Hansson på S:t Petri skola i Malmö.

Referenser

- Beach, R. m.fl. (2005). *Teaching Literature to Adolescents*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola.
- Bergman, L. (red.) m.fl. (2009). *Makt mening motstånd. Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Bergman, L., Bringéus, E. (red.) m.fl. (2010). *Litteraturläsning som didaktisk utmaning- en forskningscirkel om Litteraturundervisning på 2000-talet*. Resurscentrum för mångfaldens skola/FoU-utbildning, Malmö stad.
- Holmström, O. (2009). *Forskningscirkeln och utvecklingen i skolan*. Resurscentrum för mångfaldens skola, Malmö stad.
- Hosseini, K. (2005). *Flyga drake: en skakande berättelse om en pojke från Afghanistan*. Stockholm: MånPocket.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lindholm, Y. (2008). *Mötesplats skolutveckling. Om hur samverkan med forskare kan bidra till att utveckla pedagogers kompetens att bedriva utvecklingsarbete*.

Stockholm: Stockholms universitet.

Oz, A. (2009). *Hur man botar en fanatiker och om att skriva*.

Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Parmenius Swärd, S. (2009). *Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö:

Läraryrket Malmö högskola.

Persson, M. (2007). *Varför läsa skönlitteratur. Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, S. (2007). *Forskningscirkel – en vägledning*. Malmö:

Resurscentrum för mångfaldens skola, Malmö Stad.

Pradl, G. M. (1996). *Literature for Democracy. Reading as a Social Act*.

Portsmouth NH: Boynton/Cook Publishers.

Rosenblatt, L. M. (2006). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*.

Lund: Studentlitteratur. Svensson, A. (2008) *Hey Dolly*. Stockholm: Norstedt.

Lotta Bergman

är filosofie doktor Svenska med didaktisk inriktning. Hon har i många år arbetat som lärare på gymnasiet studieförberedande och yrkesförberedande program. För närvarande arbetar hon som lektor på Läraryrket Malmö högskola. I sin avhandling *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* (2007) undersöker hon hur svenskämnets innehåll konstrueras för olika elevgrupper och hur interaktionen mellan eleverna och eleverna och läraren ser ut i arbetet med olika innehåll. Lotta Bergman är också en av författarna till boken *Makt mening motstånd. Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter* (2009) som ger fyra forskares perspektiv på skolans litteraturläsning.

Blivande lärares dokumentation av möten med läs- och skrivundervisning

Susanne Gustavsson

Jag får lyssna på flera elever när de läser sin läsläxa för mig och jag märker ganska snart att det skiljer sig oerhört var eleverna befinner sig i sin läs-utveckling. Jag märker att det är tre elever som inte har knäckt läskoden. Jag bestämmer mig för att följa en flicka som jag har träffat tidigare. Jag diskuterar med läraren och vi kommer fram till att det blir "Lisa" som jag ska följa. (Emma)

Emma har just börjat sin femte termin i lärarutbildningen. Under denna termin ska hon studera undervisning som stimulerar och utvecklar elevers läs- och skrivförmåga i grundskolans första år. Under en relativt kort period, en termin, ska hon sätta sig in i undervisningens teori och praktik; hon ska förstå och någorlunda kunna hantera uppgiften att både planera, genomföra och utvärdera undervisning som stimulerar alla elevers läs- och skrivutveckling. Emma använder sig av uttryck som signalerar ett vanligt sätt att tala om läsutveckling. Hon beskriver iakttagelsen av "var eleverna befinner sig i sin läsutveckling" och vilka av eleverna som har "knäckt läskoden". Som läsare av Emmas text vet jag inte om uttrycken grundas i medvetenhet om dess innebörd eller om det är härmande av lärares ordval. Å ena sidan kan man uppfatta att Emma använder uttryck som underförstått visar att det finns en linjär progression för hur människan lär sig läsa där det är möjligt att "pricka av" den enskilde elevens utvecklingsstatus, å andra sidan kan Emmas sätt att beskriva sin observation tolkas som att hon prövar och utmanar sin förståelse genom att kontinuerligt söka ny kunskap. Genom att sätta ord på en iakttagelse blir den synlig och möjlig att ifrågasätta.

Den blivande läraren möter under sin utbildning lärare i deras yrkespraktik. Denna praktik utgör då en arena att förhålla sig till

och lära av. Ibland kallas den verksamhetsförlagda tiden i lärarutbildningen (VFU) för verkligheten, ett uttryck som brukar kritiseras av den som ser att högskolans mer direkt teorigrundade undervisning också är en verklighet, dock av en annan karaktär. Samtidigt är det intressant att iaktta hur de olika verkligheter, eller ska vi kanske kalla det olika undervisningspraktiker som studenter möter i sin VFU, skiljer sig åt trots att innehållet är detsamma.

Lärarutbildningen ska ge studenten fördjupad kunskap om elevers läs- och skrivinlärning. (Högskoleförordningen, 1993:100, bilaga 2¹). Fördjupad kunskap inom en akademisk utbildning innebär att innehållet grundas i ett medvetet och brett urval samt att det behandlas systematiskt, problematiserande och analyserande. Emma ska således inte enbart lära sig hur hon ska kunna arbeta med elevers läs- och skrivutveckling. Hon ska kunna förhålla sig till både erfarenhet och teori, förstå innebörden av begrepp, metoder och tillvägagångssätt samt grundläggande idéer bakom teorier (Elbro 2004). Det betyder också att Emmas förståelse av de observationer hon gör i klassrummet ska förändras under utbildningen.

I en kurs som behandlar läs- och skrivutveckling får studenten i uppgift att dokumentera sin kunskap i en portfolio där syftet är att knyta samman iakttagelser och erfarenhet från VFU med teoretiska studier från den högskoleförlagda undervisningen. Denna växling mellan att vara delaktig i, och samtidigt studera yrkets praktik, är ett kännetecken för akademisk yrkesutbildning (se t ex Gustavsson 2008). Yrkeskunnande handlar också om att både ha kunskap ”om” något och att kunna handla professionellt. Studentens dokumentation är därmed väsentlig för att kunna göra den egna kunskapsutvecklingen synlig. Den ger samtidigt en möjlighet att studera vilket innehåll utbildningen erbjuder studenten och hur detta innehåll tas emot och bearbetas. I denna artikel har jag analyserat tre blivande lärares portfoliodokumentation. De kunskaper som de utvecklar

¹ Denna skrivning kommer inte att ändras i den nya examensordning för grundlärare som gäller från 2011 (SFS2010:541 Förordning om ändring i högskoleförordningen 1993:100). Det är givetvis vanskligt att plocka ut ett mål för att tydliggöra utbildningskrav inom ett avgränsat område. Den blivande lärares kompetens i att kunna hantera ett särskilt område kan inte värderas med hjälp av enstaka mål. Istället är det målbeskrivningen som helhet som ska känneteckna den nyutbildade lärares kompetens inför enskilda uppdrag.

ska kunna användas i en kommande yrkespraktik när de som lärare ska skapa förutsättningar för elevers läsande- och skrivandekompetens. De studenter som jag följer kallar jag för Emma, Anna och Tina. Under en termin träffar de sin klass en dag i veckan.

För att kunna hålla en riktning i min analys väljer jag att leta efter tecken på att erfarenhet knyts samman med kritisk reflektion. Det innebär att jag ställer frågan om på vilket sätt studenten diskuterar sin erfarenhet med hjälp av det innehåll som kursen förmedlar i form av föreläsningar, litteraturstudier och seminariediskussioner, med andra ord de teoretiska grunderna. Med kritisk reflektion avses således något utöver beskrivning av erfarenhet och egna slutsatser. Portfolion är en examinationsuppgift. Den är därmed något mer än en dokumentation över innehållet i en kurs. Den är i det skedet då jag läser den också en redovisning av studentens kunskaper i slutet av kursen.

Läsning är en fascinerande och frihetsskapande konst. Den öppnar möjligheten att ta del andras världar, att bli bekant med en annan tid eller att inspireras av fantasifulla och kanske spännande berättelser. Läs-kunnighet innefattar också en demokratisk aspekt. Den hjälper till att förklara vardagen, att skapa delaktighet och kunskap om rättigheter och skyldigheter, att förbereda för ett aktivt medborgarskap. När kravet på läsfärdighet hos Sveriges befolkning aktualiserades under 1600-talet var motivet att öka medborgarens förmåga att ta del av det regelverk och de religiösa texter som anvisade hur det vardagliga livet skulle levas (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson 1999). I dag har den demokratiska betydelsen av läsning blivit central. Skrivfärdighet var historiskt sett inte lika prioriterad och den enskildes förmåga att förmedla sig var av underordnad betydelse. Enligt Dahlgren m fl (1999) är så fallet även i den nutida grundskoleundervisningen. Även om skrivande ofta är en tidig aktivitet för det lilla barnet är inte skrivkunnighet föremål för samma systematiska undervisning som läsfärdighet.

Under terminen följer Emma Lisas utveckling genom att observera, testa och intervjua henne. Emma vet att elevens medvetenhet om vad det innebär att kunna läsa och skriva och varför man ska kunna det är betydelsefull för hur färdigheten utvecklas (Dahlgren

m fl 1999). I likhet med Emmas yrkeskunnande behöver alltså läs- och skrivfärdighet kombineras med förståelse. Emma intervjuar Lisa för att därigenom förstå hur elever kan beskriva sin uppfattning. Lisa visar att hon sakta men säkert börjar kunna läsa. Emma beskriver dock hur Lisa säger att: ”Jag kan inte läsa”. Hon tolkar det som att Lisa har ”knäckt koden”, men ännu inte förstått att hon faktiskt kan läsa. Annas elev Sara kan beskriva motivet till att skriva och läsa. Hon ser en nyttoaspekt i att kunna förmedla sig och ta del av information. Däremot är Sara inte särskilt motiverad att träna sin förmåga under lektionerna. Undervisningen förefaller inte stimulera Saras intresse för läsning. Den tredje studenten Tina har svårt att hitta en elev ”i jakten på att knäcka läskoden”. Av eleverna i klassen väljer hon i samråd med läraren till slut Malin, en flicka som i långsam takt utvecklar sin förmåga. Under intervjun visar Malin på medvetenhet om betydelsen av att kunna läsa och skriva. Men hon beskriver också vilka svårigheter hon har.

Malin har god insikt i hur hon skriver och läser vilket visar sig under intervjun. Hon var fundersam och tänkte över svaren innan hon svarade. Det finns inga direkta skillnader i hennes faktiska skrivande och hur hon tror att hon skriver. Hon vet vad hon inte är så bra på och det är gemenerna hon har störst besvär med, då både grafem och fonem. Hon vet också att hon inte än har lärt sig att läsa ”så fort”, säger att hon måste läsa försiktigt och långsamt och att fröken behöver gå in och korrigera och hjälpa till. Under hela intervjun visar hon att hon sett sambandet med att kunna läsa och skriva och varför det finns ett behov av det, till exempel att kunna läsa telefonnummer för att kunna nå någon eller att veta vad teveprogrammen handlar om. (Tina)

Studenterna har i uppgift att testa sina utvalda elever med någon typ av läs- och skrivutvecklingsschema (t ex Lundberg 2008). Syftet är att både öva sig och att kritiskt granska olika typer av strukturerad dokumentation av kunskapsprocesser. Under terminen kan studenterna göra kontinuerliga analyser över sin elevs framsteg, men också pröva olika övningar och former av stimulans. Emma väljer att arbeta med fonem för att Lisa ska upptäcka språkljuden i orden. Anna följer sin elev Sara med hjälp av samma läs- och skrivutvecklingsschema (Lundberg 2008).

Jag dokumenterade Saras skrivutveckling igen den 2 december. Den här gången låg stavningen på 8, meningsbyggnad och textform fortfarande på 1, den funktionella skrivningen på 2, den skapande skrivningen på 2 och Saras intresse och motivation för skrivning på 0. Eftersom undervisningen fortfarande är fokuserad på läsning är det inte konstigt att Saras skrivutveckling inte kommit längre. Jag har svårt att inse hur den överhuvudtaget ska kunna utvecklas när eleverna så sällan får skriva och uttrycka sina tankar i skrift. (Anna)

Anna analyserar testet av Saras läs- och skrivkunnighet. Resultatet bekräftar det som Anna redan anar. Eleverna övas ensidigt i läsande utan att ges möjlighet till egen skrivproduktion. Testet bekräftar också Annas iakttagelse av Saras svaga motivation för läsundervisningen. Under intervjun beskriver Sara att det är "fröken" som lär henne hur hon ska skriva. Annas förstår att Sara inte har klart för sig att hon själv har del i sin inläring. Däremot är hon enligt Annas tolkning skriftspråkligt medveten.

Studentens regelbundna och fokuserade möte med en elev ger insikt om elevens perspektiv på sitt lärande. Det synliggör hur elever kan uppfatta främst yttre, men också inre aspekter på kunskap och färdighet. Studenten ges möjlighet att rikta uppmärksamhet mot hur en elev kan förstå undervisningen samt vad eleven faktiskt lär sig. Dessutom ges studenten möjlighet att pröva och granska diagnosmaterial och tester för utvärdering av elevens kunskapsutveckling. Dessa enskilda erfarenheter ger tillsammans med den högskoleförlagda undervisningen möjlighet till fördjupad kritisk granskning och samtal utifrån de frågor som detta aktualiserar. Diagnoser och tester är högaktuella i en målstyrd utbildning med krav på skriftlig dokumentation. De ger läraren möjlighet att med större säkerhet utvärdera elevens kunskaper och effekter av undervisningen. Men detta kräver också en medveten analys av vilka verktyg som är ändamålsenliga i varje specifikt fall. Tanken leder till möjligheten att lärare kan använda studentens kritiska granskning och ta del av lärarutbildningens undervisning genom samtal med studenter. Emma, Anna och Tina beskriver hur de får anpassa sig till skolans detaljerade planering. Med det synsättet blir lärarstudenten ett störande moment med egenintresse att fullfölja sina uppgifter.

Med ett motsatt synsätt kan lärarstudenten genom sin aktuella utbildning bidra till granskning och utvärdering av i detta fall läs- och skrivundervisningen. Här skulle även läraren kunna vara aktiv och diskutera sina erfarenheter och frågeställningar med målet att söka utvecklingsmöjligheter.

Studenterna beskriver undervisningen och klassrummets erbjudande av läs- och skrivstimulans. Genom Anna får vi bekanta oss med ett klassrum som präglas av både analytisk och syntetisk metod, men en undervisning som utgår från en syntetisk läsinlärning. Anna funderar över om den yttre klassrumsmiljön och undervisningen måste vara i samklang; förmedla ett enhetligt budskap. Annas klassrum andas ordning och den planerade läsundervisningen likaså, bokstav för bokstav med väl strukturerade övningar. Anna reagerar dock på att bokstavssymbolerna på väggalfabetet inte är enkla och tydliga. I Emmas klassrum finns fem alfabet tillgängliga för eleven, vilka dock sällan används aktivt. Är de kanske vägg- och bänkprydnader utan funktion, eller är de ett led i en tanke om individualisering? Anna och Emma funderar över om det finns en medvetenhet i val av bildalfabet.

Anna är försiktigt kritisk till undervisningen, till exempel till de många övningar som alla elever gör i samband med introduktion av en ny bokstav.

Sedan var det dags att börja arbeta med bokstaven enligt arbetschemat. Idag formade eleverna N av lera, spårade bokstaven framme hos läraren, skrev bokstaven på tavlan, skrev N i fyra rader på en A4, klippte ut en bild med bokstaven, hämtade en paljett med formen N, klippte ut fem stycken N från en tidning, formade N av piprensare och klistrade sedan in allt material i sin bokstavsbok. (Anna)

Anna iakttar hur elever stimuleras på olika sätt av dessa övningar. I sin roll som student kan hon vara mer uppmärksam på enskilda elever än vad läraren har möjlighet till. För att sammanfatta lektionen dokumenteras vilka övningar som eleverna hunnit med, vilket enligt Anna blir ett tävlingsmoment som inte fokuserar på kunskapsresultat. I Tinans klassrum verkar den analytiska och syntetiska metoden parallellt. Eleverna skapar tillsammans med läraren en

egen text med utgångspunkt i elevers egna ord med samma begynnelsebokstav. Momentet beskrivs som ”medryckande och stimulerande för eleverna som blir delaktiga i sitt lärande”. Tina beskriver också hur detta moment förändras under terminen för att behålla motivation och möjliggöra individualisering.

De elever som kan skriva någorlunda bra själva får gå med en pedagog ut för att själva dikta ihop och skriva en saga. Med sig får de alla ord som eleverna på morgonen hittat på som började på bokstaven D. De kvarvarande eleverna får sitta i grupper och fantisera fram meningar som till slut blev en gemensam saga som skrivs på blädderblocket. De har arbetat på detta sätt i några veckor nu men har funderingar på att ändra strukturen återigen. Detta för att det känns som att eleverna tröttnat något och inte är motiverade och pedagogerna ser då inte nyttan med det.

I Tina klassrum blandas läsande och skrivande främst med hjälp av elevers egen textproduktion. Anna tycker att skrivträning sker för sällan. Detta kan troligen bero på den syntetiska metod som används i hennes klassrum, vilket innebär att läraren avvaktar med skrivande. När eleverna i Annas klass tränar skrivefärdighet, är uppgiften att hitta på och skriva ner en saga på ett fritt tema med ett undantag; ämnet krig förbjuds. Anna reagerar på att flera elever har svårt att skapa en egen berättelse. Den berättelse som utgör inspiration är fantasifull, dramatisk och spännande med ett lyckligt slut. Men kanske är den alltför perifer från elevernas livsvärld, den som de kanske i första hand kan relatera till. Kanske har den färdiga berättelsen en hämmande effekt på den elev som behöver anstränga sig för att skapa något eget? Kan det underlätta om de pojkar som har svårt att komma igång får skriva om krig?

Högskolans undervisning och litteraturstudier presenterar metoder och modeller att förstå och förhålla sig till. Här finns ett ansvar för kunskapsbredden. I sin portfolio bearbetar studenterna detta innehåll som också utgör riktmärke för tolkning av iakttagelser i VFU. Anna resonerar kring datorn som lämpligt verktyg för elevers skrivträning. Hon funderar också kring Sidneyskolans genrebaserade pedagogik. Emma diskuterar hur eleven i grundskolans första år möter få textgenrer i klassrummet vilket möjligen kan

ha betydelse för kunskapsutvecklingen. Studenterna beskriver sin förståelse av LTG, Wittingmetoden och KIWI-metoden. De lär sig att förstå variationen av metoder samt deras teorigrund. En annan del av kursen består av att analysera läsläror. Analysen behandlar uppbyggnad, genusaspekter, bilder, språk samt inlärningsprinciper. Den ger också verktyg för att fortsätta analysera andra läromedel, samt lägger en grund för diskussion om läromedel i kursen. Analysen av läsläran tenderar att vara av beskrivande och översiktlig karaktär. Det handlar mer om att förstå läslärens syfte och funktion än att analysera bakomliggande teorier och möjliga effekter. Därför blir också den kritiska analysen vag. En helt annan bild framträder när studenterna analyserar elevtexter formellt eller funktionellt. Genom de analysverktyg som utbildningen presenterar kan studenten på ett fördjupat sätt diskutera vilken individuell undervisning som kan passa en elev vid den aktuella tidpunkten.

I lärarutbildningen ingår att förstå och förhålla sig till teorier och forskning. En student tar del av den undervisning som erbjuds och de erfarenheter som kan göras i yrkets praktik. I dessa båda kontexter framställs teori på olika sätt. I yrkets praktik kan teorin fungera som glasögon för att kunna strukturera och analysera iakttagelser. I lärarutbildningens undervisning kan erfarenhet fördjupas med hjälp av teorier och forskning som kan belysa olika perspektiv. Studenten utvecklar successivt ny kunskap i en process där utbildningens erbjudande är centralt.

De portfolios som jag tar del av beskriver tre undervisningspraktiker. Emma, Anna och Tina bidrar med detaljerade berättelser, de bidrar med egna tidigare erfarenheter, de diskuterar och värderar det som de iakttar samt drar vissa slutsatser. När jag som novis inom området läser den litteratur som används i kursen öppnar sig en fascinerande värld av forskning och teorier som både förklarar och diskuterar temat. Jag förstår att begreppet ”knäckt koden” inte står för det som jag först trodde när jag läste Emma text. Att knäcka koden betyder enligt litteraturen inte att kunna läsa, utan att förstå symbolspråkets innebörd vilket av Dahlgren m fl (1999) kallas för den alfabetiska koden och av Elbro (2004) för skriftens kod. Möjligt finns det olika typer av koder, men för att förstå det måste jag

ta mig djupare in i litteraturen. Jag förstår hur komplext det kan vara att sätta sig in i läs- och skrivundervisningens teori och praktik. Swärd (2008) redogör för den debatt om svenska elevers svaga läs- och skrivkunnighet som varit aktuell under senare år. Den debatten signalerar högre krav på lärarutbildning och på nyutbildade lärares kompetens. Denna ologiska förklaring av orsaker till försämrade resultat nyanseras av Skolverket (2009) som diskuterar effekter av strukturella förändringar och reformer. Trots dessa analyser är det ändå den enskilde läraren som ska hantera situationen i klassrummet med den kunskap och de möjligheter som erbjuds. Det är den yrkespraktiken som också är central för den blivande läraren.

Emma skriver om betydelsen av att elever förstår varför de ska kunna läsa och skriva, en fundamental metakognitiv insikt som betonas i kurslitteraturen (Dahlgren m fl, 1999). Hon iakttar dock elever som inte verkar vara intresserade av att läsa, eller kanske snarare av att följa rutinerna i undervisningen. Emma vet att hon som lärare kommer att ställas i situationen. Hon talar om sig som lärare "Vad gör jag när jag märker att mina elever tappar lusten till att läsa och skriva?" Trots de verktyg som kursen ger känner Emma en osäkerhet. I studenternas texter saknar jag spår av samtal mellan studenter och grundskolans lärare. Jag menar inte att de inte finns. Men jag saknar lärares röster i portfolion. Hur skulle en lärare bemöta Emmas fråga? Studentens text får ibland karaktär av redogörelse för en rad uppgifter som inte alltid knyts till den reella yrkespraktiken där lärare skulle kunna vara både samtalspartner och mottagare. Emma funderar över vad förskolan ska erbjuda barn som spontant börjar läsa. Med tanke på hur förskolans historiska respektive aktuella roll i relation till grundskolans undervisning vore det meningsfullt för Emma att diskutera detta med lärare i olika skolformer. En annan fråga som både Anna och Emma ställer är det som de uppfattar som avsaknad av kreativa och sinnesstimulerande inslag. De beskriver hur undervisning kan uppfattas som monoton och meningslös, vilket kan bidra till att alla elever inte ges rätt förutsättningar. Studenterna redogör för lärares olika synsätt utan att ge bakomliggande förklaringar till hur dessa lärare själva resonerar om sina val. Har studenterna frågat? Vilka möjligheter skulle kunna

växa fram om lärarstudenter och lärare såg varandras potential som samtalspartners?

Historien visar att läskunnighet varit en prioriterad kunskap framför färdigheten att kunna förmedla en tanke i skrift. Skriftlig förmedling kräver förståelse och en medveten hållning om den inte enbart ska fungera som avskrift av andras textproduktion. Portfolion i den aktuella kursen ska fungera som förmedling av förståelse och kunnande. För studentens del är skrivandet dels en bearbetande process; att relatera sin erfarenhet till teorier och sätta egna ord på sin förståelse, dels en kommunicerande process; att synliggöra förståelsen för någon annan, men också för sig själv. Troligen finns det en skillnad mellan att ta till sig erfarenhet och texter i en utbildning, att förstå och förhålla sig till dessa för att i nästa steg kunna förmedla sin nya kunskap i en text. I denna artikel har jag inte ägnat mig åt att värdera studenters kunnande. Den processen lämnar jag till den lärare som ska ge respons på portfolion. Istället har jag velat berätta om hur tre studenter gestaltar en kurs om läs- och skrivutveckling i text. Här glider på ett märkligt sätt betydelsen av att undervisningen i grundskolan explicit tydliggör motiv och metod för eleven ihop med lärarstudentens förståelse av motivet till att dokumentera sin kunskap. Jag ser också att studentens dokumentation skulle kunna vara mer än en examinationsuppgift. Den skulle vara ett utmärkt underlag i utvärdering och kunskapsutveckling för lärare och studenter.

Referenser

Dahlgren, G. & Gustafsson, K. & Mellgren, E. & Olsson, L-E. (1999, första utgåvan 1993). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.

Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening. Innebörder i blivande lärares seminarsamtal*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 266). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Högskoleförordningen 1993:100 bilaga 2 <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19930100.HTM>.

Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling*. Stockholm: Natur och kultur.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.

Swärd, A-K. (2008). *Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering: Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer*. Doktorsavhandling. Specialpedagogiska institutionen. Stockholm: Stockholms universitet.

Susanne Gustavsson

är lektor i pedagogik vid Institutionen för kommunikation och information, Högskolan i Skövde. Hon har en bakgrund som yrkeslärare i gymnasieskolan, men har i sitt arbete vid lärarutbildningen och som forskare intresserat sig för relationen mellan den högskole- och verksamhetsförlagda utbildningen och hur dessa tillsammans kan bidra till blivande lärares professionella kompetens.

Att bli människa i sitt språk och växa i sina texter

Ewa Bergh Nestlog

Undervisning i ungdomsskolan förväntas bedrivas så att elevers språk-, skriv- och läsutveckling främjas. Idag förväntas också elever i större utsträckning än tidigare kunna bedöma sina arbeten samt värdera och påverka sin egen språk- och kunskapsutveckling.

Jag hörde om två flickor som gick i årskurs 4. Deras lärare hade tillsammans med klassen diskuterat och tittat på styckeindelning och bindningar i texter. Eleverna hade också granskat texter de själva skrivit. De två flickorna hade därefter på eget initiativ börjat läsa och granska varandras texter. Den ena flickan tyckte att ”det hoppade” i kamratens text, och efter vidare diskussion kom de fram till att anledningen till att det kändes som om det hoppade var att det saknades en bindning. Tillsammans löste de problemet genom att ändra en mening och lägga till ett ”därför”. I undervisningen hade eleverna fått verktyg så att de kunde dels analysera och tala om språk och text, och dels utveckla och värdera texter. Jag återkommer till detta exempel i slutet av artikeln.

Svensklärare har förstås genom sin undervisning en viktig roll i elevers språkutveckling. Men i dagens skola förväntas även lärare i andra ämnen arbeta med sina ämnens språk, vilket kräver medvetenhet och kompetens som ännu inte kan tas för given. Varje skola behöver fundera över hur man kan stödja lärare i deras arbete med elevernas språkutveckling. Svenskläraren borde genom sina specifika ämneskunskaper vara en viktig tillgång på sina skolor för kollegor i andra ämnen. Tillsammans kan svenskläraren och andra lärare bygga broar mellan ämnesspråk och ämnesinnehåll. Denna artikel riktar sig främst till dig som är svensklärare, men i förlängningen också till dina kollegor i andra ämnen.

Att argumentera för att språk och tanke är förbundna vore att slå in öppna dörrar, och det är heller knappast nytt att hävda att språket spelar en viktig roll i kunskapsutvecklingen. Men nya frågor väcks när alla lärare ska arbeta språkutvecklande i sitt ämne.

I denna artikel vill jag resonera om frågor som rör språkutveckling med utgångspunkt i aktuella språkvetenskapliga teorier. Jag vill också fundera över vad det kan innebära för grundskolans praktik att på allvar ta ansvar för elevers språkutveckling, så att de växer som språkande människor.

Skriva, läsa, tala och lyssna – varför då?

Varför ska eleverna skriva, läsa, tala och lyssna i skolan? Svaret på denna fråga kan verka självklart. De ska väl skriva, läsa och tala för att lära sig skriva, läsa och tala. Med ett sådant svar kan man säga att syftet är strategiskt – man skriver för att träna sig i att skriva. Ett annat sätt att tänka är att syftet med att skriva, läsa, tala och lyssna i skolan är kommunikativt – vi använder vårt språk för att vara i dialog med andra och med oss själva. Därigenom lär vi oss om världen och vi växer som människor. För att kunna kommunicera på bästa sätt behöver man vara både kunnig i ämnen och kunnig i att använda språket i muntliga och skrivna texter (jfr Berge 1988; Svennevig 2009).

Lärare och elever har, medvetet eller omedvetet, en tanke om det primära syftet med att skriva, läsa och tala som strategiskt eller kommunikativt, vilket påverkar hur de agerar i undervisningen och tänker om språk och text. Det är inte självklart att lärares och elevers syften stämmer överens. Läraren kanske i första hand funderar över om elevtexterna har ett innehåll, en struktur och ett språk som hon anser karaktäriserar en god text, det vill säga ett strategiskt syfte. Men eleven kanske mer tänker på det viktiga som hon vill säga, utan att bry sig om att visa sina ämneskunskaper eller att hon kan följa vissa språkliga strukturer. I ett sådant fall kolliderar lärarens och elevens syften.

Jag ser en risk att undervisningen blir mindre effektiv om läraren inte gjort sig medveten om hur hon själv tänker. För hur blir det om hon inledningsvis säger att det viktigaste är att texten fungerar

väl för den som ska läsa den, men sedan i skrivundervisningen bara aktualiserar språkliga strukturer utan att samtidigt diskutera hur strukturerna kan främja kommunikationen med läsaren?

Många lärare strävar efter att forma en undervisning med kommunikativa syften där texternas funktion är viktig. Som goda lärare försöker vi väcka elevernas lust och behov av att kommunicera. Det bästa kan tyckas vara när det uppstår möjligheter till kommunikation med andra ”på riktigt”. Som i en klass där eleverna ville ha en hockeybana och läraren tog vara på detta behov i undervisningen. De kommunicerade exempelvis med kommunpolitiker och föräldrar och de gjorde en egen hemsida; till slut hade de sin hockeyplan (Kühn 2003). Men det är inte alltid lätt att hitta arbetsområden där eleverna kan arbeta ut mot samhället ”på riktigt”. Vanligen handlar det om att vi försöker skapa möjligheter till autentisk dialog genom att exempelvis göra utställningar av elevarbeten eller skriva insändare som man tänker sig skulle kunna publiceras i en tidning. I vår strävan att erbjuda möjligheter till kommunikation i skolarbetet ska vi komma ihåg att klassen, andra klasser och hemmen förstås också är ”på riktigt” och oftast kan vara naturliga deltagare.

Men vi kan inte komma ifrån att skolsituationen är specifik. Utgångsläget är inte att eleverna kommer till skolan för att de upplever ett behov av att kommunicera i skolämnen utifrån kursplanernas centrala innehåll. Även om eleverna förväntas kommunicera i skolan, vet både lärare och elever att det samtidigt finns strategiska syften. Alla är tvungna att genomföra arbetet oavsett kommunikativa behov, och i slutändan ska vissa kunskapskrav uppfyllas.

Vi vet också att barn och ungdomar strävar efter att förstå sig själva och världen. En undervisning som stödjer denna strävan bygger på att eleverna kommunicerar och använder de språkliga resurser de har med sig till skolan. Om de dessutom ges möjligheter att utvidga resurserna kan de fungera väl i andra sociala sammanhang i skolan och i övriga samhället (Gallas 1994; Schleppegrell 2004). Därför är det rimligt att sträva efter kommunikativa syften i undervisningen, men samtidigt måste vi hantera så kallade strategiska syften utifrån skolans styrdokument. Jag ser det som en utmaning för skolan att kunna hantera dubbla syften i undervisningen.

Synen på språk och text

En möjlighet att fördjupa förståelsen av resonemanget i förra avsnittet är att visa hur man inom den funktionella språkvetenskapen (se t ex Halliday 1978; Halliday 2004; Skolverket, 2008a; Bergh Nestlog 2009) ser på text, språk och språkutveckling. Traditionellt talar vi ofta om två aspekter av språk och text – innehåll och form. I den funktionella språkvetenskapen lägger man till en tredje aspekt som rör sociala funktioner. Den sociala aspekten är avgörande för både innehåll och form i texten.

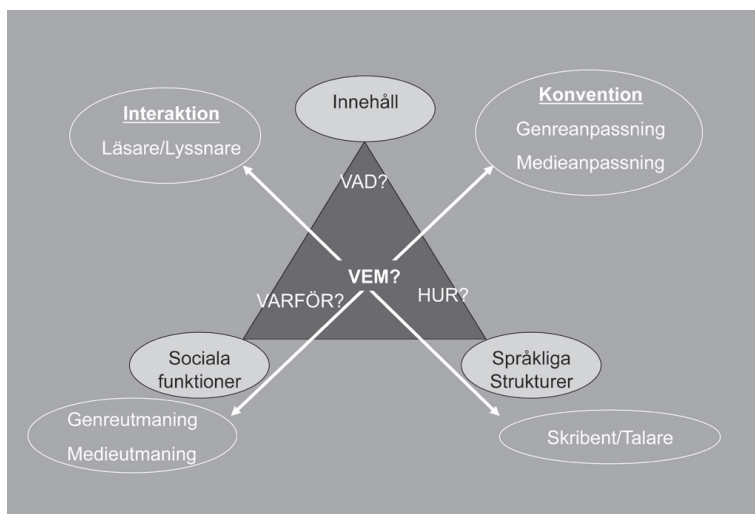
Låt mig illustrera med ett exempel. John, 17 år, är på semesterresa och vill förmedla sig dels till sin morfar och dels till sin bästa vän. Vad väljer han att berätta för morfar och för kompiserna – är det samma upplevelser och händelser som han skriver om? Innehållet kan mycket väl vara helt olika, tänker jag mig. Hur väljer han att uttrycka sig språkligt – är syntax, ordval, fraser och stavning desamma? Även de språkliga strukturerna, formen, tänker jag mig kan vara mycket olika, eftersom morfar inte skulle förstå vissa uttryck och förkortningar som är vanliga i ungdomskulturen. John skriver alltså ett vykort på ett konventionellt sätt till morfar. Men han kanske inte väljer vykort som medium till sin vän, utan istället skriver han ett mejl eller ett sms. Ett alternativ är att han lägger ut både bilder och texter i facebook som kompiserna och många andra kan ta del av. I så fall utmanas vykortet även som medium, vilket också påverkar Johns sätt att framställa sin resa.

Den funktionella språkvetenskapen räknar alltså med tre aspekter i språk och texter. Innehållsaspekten består av skribentens eller talarens beskrivning av fenomenet i världen. Formaspekten fokuserar textens språkliga strukturer och hur dessa bär fram textens budskap (Halliday 2004). Den sociala aspekten har att göra med relationer (Hellspong & Ledin 1997; Maagerø 2005; Holmberg & Karlsson 2006). Jag måste som skribent tänka på vem jag talar eller skriver för och hur jag kan dra lyssnaren eller läsaren in i texten. Men mina språkliga val styrs också av vem jag som talare eller skribent vill framstå som – kanske som en kompis genom att skapa en vi-känsla eller kanske som en expert inom ett visst område. Textens sociala funktion avgör alltså vilka språkliga val talaren eller skribenten gör i

texten, och är också upphovet till genrer. Genre kan definieras som ”kulturellt och historiskt skapade mönster för sätt att tala och vara, som vi inte kan klara oss utan, invävda som de är i de sociala sammanhang vi färdas i” (Smidt 2004, min översättning). Ett sådant genrebegrepp omfattar mönster för vitt skilda texter, både muntliga och skriftliga, och utgår från att genrer är i ständig förändring.

Ett annat sätt att förklara den sociala aspekten är att det handlar om en så kallad dubbel dialog som kan gestaltas med två axlar, nämligen en interaktionsaxel och en konventionsaxel (se figur 1). Interaktionsaxeln representerar att språkliga val görs utifrån vem som talar eller skriver å ena sidan och vem som lyssnar eller kan tänkas läsa å andra sidan. Konventionsaxeln visar att språkvalen är knutna till hur konventionen ser ut, det vill säga genren – hur man brukar säga eller skriva i liknande situationer. Den som talar eller läser kan välja att följa ett mönster som är konventionellt eller kan hon välja att bryta mot och därmed utmana genremönstret. Konventionen är en förutsättning för kommunikation eftersom vi inte skulle förstå varandra över huvudtaget om vi inte till stor del gör som vi brukar.

Denna funktionella syn på språk och text sammanfattas och åskådliggörs i figur 1 på nästa sida, där de tre hörnen i triangeln utgör de funktionella, innehållsmässiga och språkstrukturella aspekterna. Dessa är alltid och samtidigt verksamma i varje yttrande. Aspekterna kan inte särskiljas eftersom ett innehåll framställs i en språklig form och valet av uttryck har gjorts av någon anledning. I språkliga processer pågår den dubbla dialogen eftersom de som deltar i kommunikation är medvetna om att det handlar om interaktion och konvention.



Figur 1. Funktionell språk- och textsyn. Den dubbla dialogen.
(jfr Nestlog 2009 med utgångspunkt i Halliday 1978;
Evensen 2002; Smidt 2002)

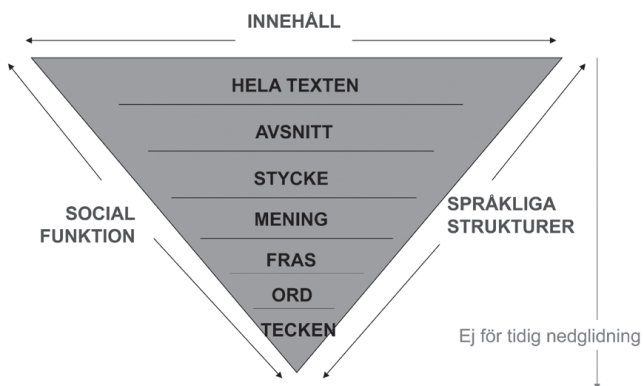
Meningsskapande, språkutveckling och textutveckling

Att skriva, tala, läsa och lyssna handlar om att skapa mening i text. När vi skriver och talar skapar vi mening för oss själva – genom språket får vi fatt i hur vi själva tänker. Om jag vill att andra ska ta del av min text behöver jag kunna formulera mig så att den som läser eller lyssnar kan skapa mening. När jag skriver eller talar, är jag samtidigt läsare eller lyssnare av min egen text. De olika språkliga kompetenserna är alltså sammanflätade i meningsskapandet. För att utveckla mitt språk behöver jag parallellt kunna dels producera och dels tolka och förstå text. Både produktion och reception av text innebär interaktion i text.

Möjligheten till god läsförståelsen ligger delvis utanför själva texten, i läsarens tidigare erfarenheter och i det sociala sammanhang där texten diskuteras. Eleverna kan i en medveten läsundervisning lära sig hur texters utformning kan hänga samman med hur mening skapas när man läser eller lyssnar till en text. Sådana kunskaper om lästa texter och läsprocesser kan även utnyttjas vid eget skrivande.

I en undervisning där läraren arbetar medvetet med texter och med läs- och skrivprocesser utvecklar eleverna mer kvalificerade texter (se t ex Bergh Nestlog 2009). I samtal om språk och texter kan eleverna utveckla kunskaper så att de kan bedöma texter och värdera sin egen språkutveckling.

När vi talar om att främja elevers språkutveckling undrar jag vad vi egentligen menar med språk. Tänker vi i första hand på stavning, ord- och begreppsförståelse och ordkunskap eller tänker vi på texters uppbyggnad och på hur logiska eller analytiska resonemang tar språklig gestalt? Med hjälp av den så kallade texttriangeln (figur 2) kan vi fundera över frågan.



Figur 2. Texttriangeln
(jfr Hillocks 1987; Hoel 2001; Skolverket 2008a)

Triangeln vill visa att texter är uppbyggda av språkliga delar av olika storheter. De mindre beståndsdelarna i språket såsom tecken, ord och meningar är delar i större enheter såsom stycken och hela texter. Genom att ställa triangeln på sin spets vill man visa att de övre nivåerna är större och de utgör också utgångspunkten. Skrivforskare hävdar att vi när vi granskar och talar om texter samt när vi undervisar, ska gå uppifrån och ner i triangeln och inte för tidigt glida ner till de mindre språkenheterna i de nedre nivåerna. Vi ska alltså först fokusera på innehållet i sin helhet och de övergripande

språkliga strukturerna i texten innan vi granskar och bearbetar meningsbyggnad och stavning. När vi talar om språkriktighet, avser vi de nedre nivåerna i triangeln, eftersom det är där vi har mer fastlagda konventioner. I de övre nivåerna har vi en större variation för hur olika texter ser ut, men det finns olika genrekonventioner att förhålla sig till.

Med texttriangeln (figur 2) i minnet kan vi fundera över hur vi värderar texter, muntliga eller skrivna. En del elevtexter fungerar väl i de nedre nivåerna, till exempel meningsbyggnad och stavning, men sämre i de övre, exempelvis strukturen i sin helhet och övergripande resonemang. I andra elevtexter är det tvärtom. Om vi förutom triangeln i figur 2 också använder triangeln med den dubbla dialogen (figur 1) kan vi granska de olika nivåerna i texterna mer precist genom att se hur de fungerar innehållsmässigt och formmässigt i sitt sammanhang utifrån interaktion med läsaren och genrekonventionen. En sådan analys borde kunna visa att det kan vara svårt att avgöra om en text av det ena slaget är bättre än en av det andra slaget. Det kanske ser ut som om en text där stavning och meningsbyggnad fungerar enligt konventionen har färre brister, men möjligen rymmer texter där de övre nivåerna i texttriangeln fungerar väl större potentialer.

Jag argumenterar alltså för att det primära syftet med att skriva, läsa och tala är att kommunicera, och att kommunikation handlar om att skapa mening i text genom textproduktion, textreception och interaktion. Kommunikation kräver text och inte bara mindre språkliga enheter. Därför kan man fundera över om vi ska fortsätta att bara tala om elevers språkutveckling eller om vi också borde tala om deras textutveckling.

Skolan och undervisningen

Ovanstående diskussion visar att språk- och textutveckling handlar om att skapa mening vid textproduktion, textreception och interaktion om och genom text. Utvecklingen berör alla textnivåer – från hela texten till minsta tecken – och alla tre aspekterna av text, det vill säga funktion, innehåll och form. Som lärare behöver man sortera denna i komplexitet så att det blir möjligt att skapa en medve-

ten och kvalificerad undervisning.

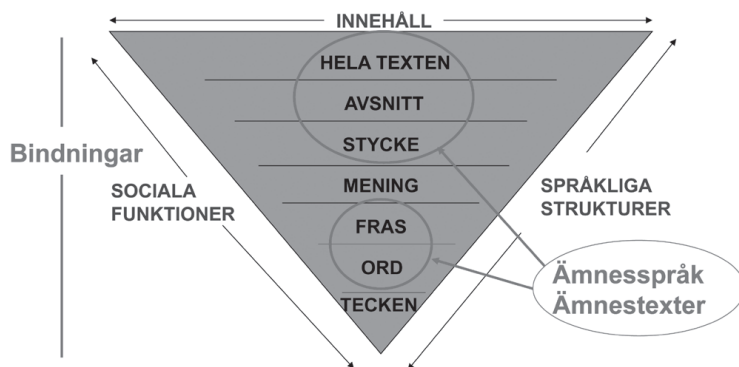
Den sociala funktionen är alltså avgörande för både innehåll och form. Det gör att man med en sådan syn knappast kan tala om rätt och fel i språket. Det är istället mer relevant att tala om vad som är mer eller mindre lämpligt. Att ta den sociala funktionen i texter på fullt allvar är en utmaning för skolan och för hur vi där värderar texter. Den funktionella aspekten av text innebär att språk och texter är så kallat socialt situerade; de har sina specifika sammanhang.

Därför behöver vi i skolan fundera över vad som kännetecknar språk och texter i de olika skolämnena. Varje ämne har sitt språk och sina texter, som eleverna måste lära sig inom respektive ämne eftersom de utvecklar ämneskunskaper genom ett ämnesspråk. Språk- och textundervisningen kan alltså inte enbart bedrivas inom svenskämnet. Ämnet har sitt specifika innehåll som gestaltas genom ämnets språk i ämnets texter. Olika genrer är aktuella inom olika ämnen när man skriver och läser, talar och lyssnar. Om eleverna läser samma genrer som de sedan förväntas skriva inom, kan ett växelspel bli möjligt så att genrekonventionen blir tydlig. Lärare behöver alltså föra samtal med eleverna inte bara om ämnets innehåll utan också om ämnets språk och texter så att de får verktyg för att kunna skapa mening på ett mer kvalificerat sätt.

I förslagen till nya kursplaner för grundskolan (Skolverket 2010) hittar vi många formuleringar som pekar mot språkliga kompetenser i alla ämnen. Eleverna ska lära sig att jämföra, tolka, analysera, värdera, beskriva, berätta, återberätta, förklara, dra slutsatser, diskutera, och så vidare. Att visa detta kräver handling i språk. Vi kan inte förutsätta att eleverna kan detta om de inte erbjuds möjligheter att lära sig det inom respektive ämne. I viss mån kan säkert sådana kunskaper vara ämnesöverskridande, men de är också ämnesbundna. Hur diskuterar man i till exempel fysik och hur uttrycker man värderingar språkligt i fysikämnet? Hur gör man motsvarande i geografi? Hur gör man när man granskar kritiskt i bildämnet och i historieämnet? Eleverna behöver inom respektive ämne lära sig strategier för att i tal och skrift kunna diskutera, dra slutsatser, beskriva och vad som nu står som kunskapskrav i ämnet. De behöver också arbeta med strategier för att kunna läsa och förstå ämnets texter,

samt samtala, skriva och läsa om ämnets centrala innehåll i ämnets genrer.

Svensklärare kan behöva finnas med i diskussioner med lärare i andra ämnen både för att samarbeta över ämnesgränserna, men också för att stötta andra lärare att i sin egen undervisning axla ansvaret för sitt ämnesspråk. Man kan fundera över om andra ämneslärare måste arbeta aktivt med alla nivåer i texttriangeln i sina ämnestexter. Kanske det vore önskvärt, men det är inte säkert att det är rimligt. Ett förslag är att de i första hand fokuserar på ämnesgenrernas strukturer i sin helhet, ord och begrepp knutna till ämnet samt textbindning för att visa hur tankar hänger samman på olika nivåer i texten (se figur 3).



Figur 3. Texttriangeln i andra ämnen än språkämnen.
(jfr Hillocks 1987; Hoel 2001; Skolverket 2008a)

Lärare i alla ämnen behöver med detta synsätt bli medvetna om sitt ämnes genrer och ha en tillräckligt hög språk- och textkompetens så att de kan bedriva undervisning i sitt ämne – både om ämnesinnehåll och ämnesspråk. I den dubbla dialogen behöver läraren vara medveten om hur man brukar skriva och tala i sitt ämne, så att eleverna kan förhålla sig till det när de ska välja hur de vill lägga sig på konventionsaxeln – anpassa sig till genrekonventionen eller utmana den. Min erfarenhet är att elever är mycket angelägna att fundera över och diskutera vad de tycker är lämpligt och mindre

lämpligt i språk och texter, om de upplever att deras synpunkter tas på allvar och att det finns en dynamisk inställning till språk och inte ett rätt svar. De är ofta också angelägna om att få veta hur man brukar göra, så att de kan följa mönstret eller utmana det.

Med den syn på språk och texter som skissas i denna artikel är det svårt att hitta ett enkelt sätt att bedöma elevers språkutveckling. En del av komplexiteten handlar om att elevers kognitiva, kunskapsmässiga, sociala och språkliga utveckling samspelar. Både innehåll och språkliga strukturer i texter blir genom skolåren mer avancerat och komplext. Eleverna förväntas också successivt utöka sin genrepertoar och förfina sina strategier för att skapa mening i text på ett funktionellt sätt.

Skolverkets kartläggningsmaterial *Språket på väg* (Skolverket 2008a; Skolverket 2008b) är ett försök att skapa struktur i komplexiteten. Materialet består bland annat av bedömningsmatriser om att samtala, skriva, tala och läsa. Här erbjuds ett synsätt och ett metaspråk som kan möjliggöra en större likvärdighet mellan klasser och skolor. Innehållet i matriserna är tänkt att integreras i den ordinarie undervisningen och utgöra ett stöd i diskussioner och analyser av elevers språkliga produktion, reception och interaktion. Matriserna är omfattande och det är lämpligt att successivt över tid introducera dem i undervisningen uppifrån och ner¹ och kanske bara fokusera på någon aspekt i taget. Genom att samtala i klassen om det som står i matriserna, och parallellt diskutera elevernas egna texter och förståelse, kan deras språkliga och textuella kompetens höjas. Därigenom utvecklas också ett språk om språk och text. På så sätt får lärare och elever gemensamma verktyg så att de på ett kvalificerat och nyanserat sätt kan resonera, jämföra, kritiskt granska, värdera och bedöma egna och andras texter. En sådan undervisning erbjuder eleverna möjligheter att inte bara skapa mening i text, utan också att analysera, beskriva och påverka sin egen språk- och textutveckling. *Språket på väg* är främst avsett för svenskämnen i årskurserna 6–9, men borde även kunna vara användbart i andra ämnens ämnesspråk, och i viss mån även i andra årskurser.

¹ Matriserna för tala och skriva följer texttriangelns uppbyggnad, figur 3 i denna artikel.

I takt med att man i undervisningen utvecklar verktyg och strategier för att kunna tala om språk och texter verkar elevernas intresse för språk öka. De två flickorna som jag refererade till i artikelns inledning, löste problemet med texten ”som hoppade” med stort intresse och engagemang. I denna klass hade läraren just börjat arbeta med *Språket på väg*. De hade aktualiserat och diskuterat sina egna texter utifrån det som rör styckenivå och textbindningar i skriva-matrisen (Skolverket 2008b:30). Efter denna undervisning kunde eleverna på ett mer kvalificerat sätt inte bara diskutera och utveckla sina texter, utan också bedöma dem och fundera över vad som skulle kunna vara nästa steg i utvecklingen.

Om lärare vill utveckla sin undervisning och i sin praktik hantera de teoretiska modeller som jag presenterat i denna artikel, tror jag ett nyckelord är *samtal*. Lärare behöver tala med varandra om sin praktik på ett prestigelöst sätt och dela med sig av sina erfarenheter och tankar för att tillsammans möta utmaningarna som en mer språk- och textutvecklande undervisning kräver. Vi lärare behöver också ständigt initiera och leda samtal med eleverna i klassrummen. I undervisningen kan vi i dialog med våra elever utveckla tankeverktyg som hjälper oss alla, elever och lärare, vidare i vårt meningsskapande och vår språkutveckling. Vi kan alla vara i ständig utveckling och lära oss mer, särskilt om vi hjälper varandra att utvidga verktygslådan med allt fler och mer förfinade verktyg.

I en undervisning där elever och lärare tillsammans granskar, diskuterar och utvecklar texter har alla elever möjlighet att bli utmanade att gå vidare. Jag har funderat på hur vi betraktar elevtexter och elevens meningsskapande. Jag vill påstå att vi i dagens skola ser på texter, muntliga och skrivna, som individuella alster, och att vi tänker oss att meningsskapandet sker inom varje individ. Men om vi har en kvalificerad skrivundervisning där vi arbetar med skrivandet i process, är texter och meningsskapande snarare kollektiva verk eftersom flera har bidragit till den enskilde elevens möjligheter till utveckling. En slutsats jag drar utifrån den funktionella språkvetenskapens teorier och resonemanget i artikeln, är att meningsskapande sker i mötet mellan röster – mellan texter och läsare, mellan lärare och elever, elever emellan, men också mellan barn och för-

ålder, mellan barnet och tv-programmet och så vidare. Texter som produceras och processas i en undervisning där man tillsammans utvecklar språk- och textverktyg kan betraktas som mer kollektiva än individuella. Hur matchar vi ett sådant synsätt med en skola som sätter fokus på individuella skriftliga omdömen, individuella åtgärdsprogram och betyg för den enskilde eleven?

I en studie med elever i årskurserna 4–6 visar jag att undervisningens utformning och lärarens medvetenhet om texter, språk samt läs- och skrivprocesser spelar en avgörande roll för elevernas möjligheter att skapa texter och mening (se t ex Bergh Nestlog 2009). Lärarna i studien byggde i dialog med eleverna upp en text- och genrekompetens genom att läsa, skriva och samtala om argumenterande texters funktion, innehåll och språkliga strukturer. Även de yngre eleverna utvecklade ett metaspråk som de kunde använda som verktyg i sitt eget textskapande. ”Här behöver jag nog upprepa tesen”, kunde en elev uttrycka. Eleverna uppvisade språkliga styrkor som man i undervisningen tillsammans byggde vidare på och eleverna blev experter på sina egna texter.

Med stöd i den funktionella språkvetenskapen har jag i denna artikel diskuterat hur skolans praktik kan utvecklas så att elevers språk-, skriv- och läsutveckling främjas. I en sådan praktik får eleverna också verktyg som gör det möjligt för dem att bedöma sina arbeten och påverka sin egen språk- och kunskapsutveckling. Att aktivt och medvetet arbeta med språk och texter i alla skolämnen ger elever stora möjligheter att utveckla kunskaper och att växa som människor och språkande varelser. En skola med undervisning som främjar språkväxt hos alla elever borde vara bästa investeringen för nutida och framtida liv.

Referenser

- Berge, K L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelens Forlag.
- Bergh Nestlog, E. (2009). *Perspektiv i elevtexter. Skrifligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för humaniora.
- Evensen, L. S. (2002). *Conventions From Below. Negotiating Interaction and*

- Cultural in Argumentative Writing. I: *Written Communication. A quarterly journal of research, theory and applications* 19 (3). S. 382–413.
- Gallas, K. (1994). *The Language of Learning. How Children Talk, Write, Dance, Draw, and Sing Their Understanding of the World*. New York & London: Teachers College Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hillocks, G. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. I: *Educational Leadership* 44(8). S. 71–76, 78, 80–82.
- Hoel, T. Løkensgard, (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, P. & Karlsson, A-M. (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kühn, L. (2003). *Projekt Hockeyklub*. Odense: Tallerupskolen. Hämtat 2010–07–15, från <http://www.tallerupskolen.dk/96/temaer/hockey/index.php> .
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Införing i funksjonell lingvistik for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Skolverket (2008a). *Språket på väg 1. Ett diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans åk 6–9*. Stockholm: Skolverket. Hämtat 2010–07–15, från http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/64/96/090916%20Spraket_pa_vag_1.pdf .
- Skolverket (2008b). *Språket på väg 2. Ett diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans åk 6–9*. Stockholm: Skolverket. Hämtat 2010–07–15, från http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/64/96/090916%20Spraket_pa_vag_2.pdf .
- Skolverket (2010). Bilaga 6. *Förslag till kursplaner för grundskolan inklusive kunskapskrav*. 2010–03–22. Dnr 2008:741. Stockholm: Skolverket. Hämtat 2010–07–15, från http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/97/74/Bilaga_6_Alla_grundskolans_kursplaneforslag.pdf .
- Smidt, J. (2002). Double Histories in Multivocal Classrooms. Notes Towards an Ecological Account of Writing. I: *Written communication. A quarterly journal of research, theory and applications* 19(3). S. 414–443.

Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet. Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag.

Ewa Bergh Nestlog

är doktorand i svenska språket med didaktisk inriktning och universitetsadjunkt vid Linnéuniversitetet i Växjö. I sitt forskningsprojekt undersöker hon skriftligt argumenterande elevtexter i årskurserna 4–7 och den undervisning där texterna vuxit fram. Hon har tidigare arbetat som lärare i grund- och gymnasieskolan och som undervisningsråd på Skolverket vid *Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling*.

SvEn – en verksamhet i ingenmansland

AnnaKarin Lindqvist och Jörgen Tholin

Det är ju helknepigast att ha i och med att man sitter med dem som inte vill och de som har svårt och de som har jättelätt och du kanske inte har dem i något annat så du har inget betyg – direkt i alla fall. När jag snackar med lärarna visar det sig att man gör helt olika. En del tycker att de kan göra SO-läxor på SvEn, men en del tycker det är språkval. Det är mycket upp till läraren vad de gör av det. (rektor)

Läsåret 2009/2010 studerade 30 % av landets niondeklassare svenska och/eller engelska i någon form som språkval i skolan. Det är det största språkvalsalternativet, men trots detta är det kanske den del av grundskolans verksamhet som varit mest anonym. Det faktum att alternativet aldrig tidigare granskats eller på djupet diskuterats annat än på lokal skolnivå bidrar säkert till detta. I Grundskoleförordningen definieras ”ämne” som en verksamhet ”för vilket regeringen fastställt en kursplan”. Eftersom SvEn inte har någon egen kursplan är det alltså enligt förordningen inget ämne. Detta ställer till problem på skolorna, eftersom ungefär en tredjedel av alla elever i årskurs nio bevisligen har SvEn på schemat, lärare tjänstefördelas till SvEn och så vidare.

Under 2007 gjorde vi, på uppdrag av dåvarande Myndigheten för skolutveckling, en genomlysning av grundskolans språkvalsalternativ SvEn, som det ofta kallas ute på skolorna (Tholin & Lindqvist, 2009). Vi har båda drygt tjugo års erfarenhet av undervisning i grundskolan som lärare i svenska, engelska och olika lokala varianter och årsmodeller av språkvalsalternativet SvEn. 2007 var vi båda anställda vid Högskolan i Borås, men sedan en tid tillbaka är Jörgen Tholin rektor vid Högskolan på Gotland och AnnaKarin Lindqvist provutvecklare inom Projektet NAFS (Nationella prov i främmande språk) vid Göteborgs universitet.

I vår rapport belyses SvEn ur såväl ett historiskt som ett nationellt och lokalt perspektiv. Resultatet visar en verksamhet, närmast i ett ingenmansland, utan identitet. Det finns stora brister i SvEn som kräver pedagogiska lösningar, men de förändringar som görs är nästan uteslutande organisatoriska. Det finns en stor osäkerhet om SvEn inte bara på skolorna, utan även i viss mån på huvudmannanivå.

Denna artikel baseras på de kapitel i ovannämnda rapport som handlar om språkvalets historik, 124 rektorsenkäter samt 34 intervjuer med lärare och elever i SvEn.

Det fria studievalet i grundskolan – en historisk översikt

Vad ska man göra med de elever som inte läser språk? Frågan har nästan aldrig formulerats så explicit, men den återkommer vid varje omorganisation av grundskolan.

Redan när försöket med enhetsskolan infördes 1949 bestämdes att de elever som inte valde tyska fick två valalternativ: svensk övningskurs eller praktiskt arbete (Marklund 1981). Att elever som inte ville eller kunde läsa främmade språk ska läsa mer svenska eller ha praktiskt arbete är en tanke som har använts och återanvänts i nästan alla kursplaner sedan 1951 och än idag är det en vanlig uppfattning att vissa elever borde ”få syssla med något praktiskt”.

1962 introducerades grundskolan och de elever som i årskurs sju inte valde språk hade att välja mellan svenska, matematik, slöjd och maskinskrivning i olika kombinationer (Marklund 1985). I kursplanereformen 1969 försvann svenska under en period och eleverna gavs valalternativen konst, ekonomi och teknik. Inför kursplanearbetet med LGr 80 fanns en diskussion kring valsystemet där flera debattörer hävdade att det var dags att göra det fria studievalet i grundskolan till ett språkligt val. Det var också den linje som Skolöverstyrelsen i sitt första förslag till kursplan förordade. Eleverna skulle då göra ett val mellan tyska, franska och kommunikation. Det senare var ett ämne som beskrivs på ett sätt som för tankarna till dagens definition av det vidgade textbegreppet:

.../Eleverna skall/ utveckla sin förmåga till kontakt med andra människor med hjälp av ett brett register av uttrycksmedel. Träningen i att själv uttrycka upplevelser, idéer och åsikter med hjälp av olika uttrycksmedel såsom ord, bild, rörelse och musik bör ske inom varierade sakområden och i olika former. (Skolöverstyrelsen, 1978)

När kursplanen sedan fastställdes fick skolorna själva bestämma vilka lokala tillval som skulle erbjudas. Men diskussionen kring det orimliga i att eleverna skulle fördjupa sig i språk eller i praktiska ämnen fortsatte och en rörelse växte fram lokalt på skolorna med dubbelt tillval, där eleverna fick möjlighet att både välja ett språkval och ett praktiskt val. Pionjärerna var grundskolorna i Munkfors och Markaryd, vilka startade en försöksverksamhet läsåret 1985/86, men rörelsen växte mycket snabbt (Skolöverstyrelsen 1990).

När det gällde de språkliga tillvalen hade alla någon form av fördjupning i svenska som alternativ till B-språken. I utvärderingen menade lärarna att de lade upp svensktillvalet på ett sätt som stärkte elevernas självförtroende och som de ansåg att all svenskundervisning borde vara utformad. De utvärderingar som gjordes av det dubbla tillvalet visade på att verksamheten var mycket uppskattad av såväl skolledare och lärare som elever.

När Lpo 94 introduceras några år senare gjordes inte heller denna gång moderna språk obligatoriskt. Istället användes modellen från försöket med dubbelt tillval med ett språkval och ett i huvudsak praktiskt val, elevens val. Regeringen talade om ”ett mjukt obligatorium” (Regeringen 2007). Den uttalade ambitionen var att de allra flesta elever skulle läsa ytterligare ett modernt språk, hemspråk eller teckenspråk. För det fåtal elever som inte gjorde det gavs möjligheten att läsa svenska/svenska som andraspråk eller engelska.

Några reflektioner kring förordningstexten

Den förordningstext från Grundskoleförordningen (Utbildningsdepartementet 1997) som idag styr språkvalet inleds med en text som säger att kommunerna ska erbjuda minst två av de tre språken franska, spanska och tyska. Därefter sägs:

18 § Som språkval för en elev skall i stället för språk enligt 17 § erbjudas följande språk, om eleven och elevens vårdnadshavare önskar det:

- det språk som eleven har rätt till modersmålsundervisning i,
- svenska som andraspråk för elever som i övrigt får undervisning i svenska som andraspråk,
- svenska för elever som i övrigt får undervisning i svenska,
- engelska, eller
- teckenspråk.

En kommun är skyldig att anordna undervisning i ett sådant språk, om minst fem elever väljer språket.

18 § behandlar alternativen till de moderna språken och inleds med en formulering som blivit mycket omdiskuterad. Alternativen ska erbjudas ”om eleven och elevens vårdnadshavare önskar det”. Ska detta tolkas som att dessa alternativ bara ska erbjudas när någon så begär eller ska alternativen presenteras som jämbördiga alternativ till de moderna språk? Formuleringen har förmodligen sin förklaring i att språkvalet ansågs som ett ”mjukt obligatorium”. Det mest intressanta i paragrafen torde dock inte vara vad som står där utan vad som *inte* står där. Det finns ingenstans i förordningen något stöd för att skolor kan erbjuda en kombination av svenska och engelska som tillval. Förordningen talar i stället om svenska *eller* engelska. Varför så många skolor har valt att kombinera språken är inte utrett. Det verkar i många fall inte ha skett omedelbart när den nya läroplanen implementerades.

De flesta elever som inte vill läsa moderna språk är hänvisade till svenska och/eller engelska. Alternativen är fler i förordningstexten, men de två första, modersmål och svenska som andraspråk, vänder sig endast till elever med invandrarbakgrund. Det sista, teckenspråk, anordnas på ytterst få skolor. I realiteten finns alltså inget egentligt val för många elever.

Enkät till rektorer

För att få en översiktlig bild av hur språkvalet organiseras nationellt samlade vi in uppgifter med hjälp av en elektronisk enkät. Den skickades ut till 179 slumpvis utvalda skolor och besvarades av 124 rektorer, vilket får betecknas som ett acceptabelt utfall. Enkäten innehåller ett trettioal frågor, och här redovisas några av dem översiktligt.

Som alternativ till de moderna språken erbjuder 70 % av skolorna svenska/engelska, 30 % erbjuder engelska, 12 % svenska och 19 % svenska som andraspråk (några skolor erbjuder flera alternativ). De flesta skolor, 7 av 10, ger enbart muntlig information om alternativen i språkvalet vid föräldramöte. Det är betydligt vanligare att lärarna i moderna språk informerar om alternativen i svenska och engelska än att lärare i svenska och engelska gör det.

I enkäten ställer vi ett antal frågor som handlar om status för verksamheten i svenska/engelska. Svaren visar mycket tydligt att verksamheten inte alls har samma status som annan verksamhet i grundskolan. 94 % av skolorna uppger att man inte har en arbetsplan för verksamheten trots att grundskoleförordningen föreskriver att all verksamhet ska omfattas av lokala arbetsplaner. 62,5 % av skolorna har ingen ämnesansvarig eller samordnande lärare för verksamheten och på 80 % av skolorna har verksamheten ingen egen budget.

Vi ställer i enkäten en fråga huruvida skolorna har planerat eller genomfört ”något utvecklingsarbete/projekt eller liknande” i SvEn. Trots att frågan är mycket öppet ställd, för att på så sätt täcka in även mindre försök eller förändringar, svarar mer än 90 % av rektorerna nej.

En del av undersökningen, som visar mycket intressanta resultat, handlar om rutiner vid omval från moderna språk till SvEn. 90 % av skolorna menar rektorerna att det normalt är eleverna som tar initiativet till omval och i 80 % är omvalets viktigaste orsak att eleven behöver extra stöd för att nå målen för svenska och/eller engelska. I svaren syns också att SvEn ofta inte är ett positivt val för eleverna. Det är nästan inga elever, enligt rektorerna, som tycker att undervisningen i SvEn verkar mer intressant eller roligare än

i moderna språk. Inte heller menar rektorerna att eleverna tycker att lärarna verkar bättre, eller att de vill fördjupa sina kunskaper i ämnena. Men trots att skolorna uppger att det främst är behovet av extra stöd i svenska eller engelska som styr omvalet är inte lärarna i dessa ämnen delaktiga i beslutet om omval. I över 80 % av skolorna är lärarna i moderna språk delaktiga, men bara i 25 % av skolorna finns svenskläraren med i beslutet (motsvarande siffra för engelsklärare är 34 %). Det är alltså lätt att dra slutsatsen att omval i språkvalet är ett val från moderna språk, inte ett val till SvEn. De orsaker som enligt rektorerna förklarar omvalen är dels att eleverna inte når målen, i moderna språk eller i andra ämnen, dels att eleverna inte har ambition och motivation att läsa moderna språk.

De elever som väljer språkval svenska/engelska får inget separat betyg i detta, eftersom SvEn inte är ett ämne. Det innebär att det inte finns några specifika mål för verksamheten. Det är i stället samma mål som finns för de ordinarie ämnena svenska och engelska som gäller. Det krävs alltså ett samarbete mellan läraren i SvEn och de lärare som har eleven i svenska och engelska, både för att planera verksamheten, så att den har variation och progression, och för att följa upp, utvärdera och rapportera elevens framsteg. I över 80 % av skolorna finns också tid avsatt för planering och avstämning med ordinarie lärare. I enkäten finns också två specifika frågor om överlämning och sambedomning i samband med utvecklingssamtal respektive betygsättning. Detta tycks i någon form ske på ungefär 90 % av skolorna.

Den allra viktigaste frågan när det gäller undervisningen i SvEn är naturligtvis om eleverna lär sig något av den. Hur effektiv är undervisningen och hur uppskattad är den? Undersökningen visar att ungefär 70 % av rektorerna tror att de allra flesta elever som väljer SvEn har nytta av att gå där. Samtidigt verkar det hos många rektorer finnas en tveågsenhet runt språkval svenska/engelska. Dels har de kritik mot systemet med SvEn som alternativ till moderna språk, och pekar då på att grupperna ofta innebär pedagogiska och disciplinmässiga utmaningar, dels säger de sig tro att SvEn är positivt för de allra flesta elever. Och när vi frågar rektorerna hur stor andel av eleverna som var nöjda med språkvalet SvEn enligt skolans

utvärderingar, svarar mer än hälften av dem: ”Vi utvärderar inte språkvalet SvEn.”.

Skolbesök - Intervjuer med lärare och elever i SvEn

Vid skolbesöken intervjuade vi nio skolledare, åtta lärare i moderna språk och sjutton i språkval SvEn, samt sjutton elever i olika årskurser på åtta skolor över hela landet. Här återges dock endast röster från lärare och elever i SvEn.

Det framkom i intervjuerna att elever väljer ungefär lika mycket *till* SvEn som *från* moderna språk, men att verksamheten inte upplevs riktigt meningsfull av vare sig rektorer, lärare eller elever. En försvårande omständighet verkar vara intentionen/principen att innehållet och nivån i SvEn ska riktas enbart till de elever som har svårt att nå målen i svenska och engelska, trots att en stor del av eleverna befinner sig på en högre nivå.

Vi har ju vissa duktiga som har valt och då kan det ju kännas onödigt för dem att ha väldigt lätt engelska och väldigt lätt svenska – så det är lite komplicerat. (lärare SvEn)

En annan viktig anledning är att SvEn inte ”räknas”, inte tas emot och till vara, varken när det gäller innehåll, organisation, resurser eller bedömning. Såväl lärarna som eleverna i SvEn problematiserar verksamhetens låga status i förhållande till ordinarie svenska och engelska. Bristen på ämneskonferenser påtalas:

Vi har ju ämneskonferenser i svenska, engelska och moderna språk men då är ju inte SvEn med. Det räknas inte. (lärare)

Frustration över det bristande intresset för studieresultaten uttrycks också:

Våra omdömen till utvecklingssamtal handlar om arbetsinsats – lite socialt också. Hur de sköter sig, ordning och uppförande. Studieresultaten tas inte emot riktigt av de andra. (lärare)

Att studieresultaten inte tycks vara så viktiga verifieras bland annat av följande elevs utsaga:

Jag vet inte om lärarna samarbetar och vet vad jag gör. Vi visar inte grejer vi gjort och jag tror inte de pratar om hur det går. (elev)

Vid analysen av intervjuerna med sjutton lärare i språkval SvEn kunde - förutom gruppen som arbetar mer helhetsinriktat än ämnesspecifikt som speciallärare - två lärarkategorier utkristalliseras.

En grupp som mer eller mindre hade blivit ålagda att tjänstgöra i SvEn och inte verkade känna sig involverade i organisationen. Man tyckte SvEn har mycket tid som är svår att fylla och man upplät regelbundet tid till självstudier i andra/alla ämnen. Många elever som inte är i behov av särskilt stöd väljer ändå SvEn, vilket krockar med skolans intentioner när det gäller undervisningen, och man pekade på att gruppkonstellationerna är komplicerade. Många elever har dessutom en individuell problematik eller är skoltrötta och SvEn har låg status, vilket leder till en omotiverad och svårhanterlig elevgrupp. Elever som har svårt att nå målen är i allmänhet hjälpta av SvEn men övriga utvecklas inte, enligt lärarna. De efterlyste den självklara organisation och status som gäller för ordinarie ämnen med ämnesspecifikt innehåll, behöriga lärare, betyg, konferenser, budget, samarbete med kolleger, stöd från skolledning och så vidare.

Den andra gruppen hade på sina respektive skolor försökt att utveckla verksamheten i SvEn med syfte att skapa kontinuitet, identitet och meningsfullhet. Man hade bland annat infört gemensamma planeringar, läromedel och lokala kursplaner. De arbetade ofta tematiskt i svenska och engelska eller ämnesövergripande med till exempel SO eller praktiskt-estetiska ämnen. Några skolor, som hade lagt läxhjälp och självstudiepass efter skoldagen eller inom elevens val, såg att detta gjorde att eleven bättre kunde koncentrera sig på SvEn-lektionerna, eftersom de då hade möjlighet att få hjälp med skolarbete på annan tid. Lärarna menade att de har tillförsikt och generellt känner gott stöd av sina skolledare, men att det tar tid att förändra SvEns rykte och att motivera eleverna.

Jag tycker det är väldigt kul för man kan göra väldigt mycket som man inte har tid med i den ordinarie undervisningen. Vi kan jobba mycket med litteratur – just det här att läsa böcker. Om vi tar nian som jag haft sen sjuan

så är det en väldigt svag grupp och jag har läst mycket högt för dem. Där har jag verkligen lyckats och de läser böcker på egen hand och jag tar med böcker dit och jag visar dem och de läser faktiskt.

Trots utvecklingsarbetet kände de flesta ett bristande intresse för samarbete och sambedömning från kolleger, vilket också gör att man inte får något riktigt sammanhang eller någon mottagare för det eleverna presterar på SvEn. Lärarna menade att de generellt inte inkluderas i den kunskapsmässiga bedömningen av eleverna, men att dessa i allmänhet tillägnar sig kunskaper och färdigheter som kan påverka måluppfyllelsen.

Andra lärare ser det inte som en resurs. När vi diskuterar vad vi ska göra då tycker de ju det är jättebra – men det kommer ingen feedback: "Hur gick det?" Sen kan man ju tycka att vi skulle kunna vara mer samplanerade – att det som görs hos oss gick över till de ordinarie lärarna. De gångerna man gör det vet man inte hur mycket de tar tillvara på det.

Av de sutton eleverna vi intervjuade gick sex elever i årskurs sju eller åtta. De berättade att de från början hade valt SvEn för framför allt få hjälp med engelska, och då kan de inte läsa ett modernt språk även om de ibland skulle vilja. De tyckte att SvEn är bra, men att svenskdelen inte ger så mycket. Undervisningen i engelska beskrevs som mer lärarstyrd än den i svenska. De föredrog att på SvEn-lektionerna få konkret repetera eller föregripa ordinarie undervisning i ämnena, med samma lärare men färre elever, helst från samma klass och i långsammare tempo. Flera sa att det är bråkigare på lektionerna, men att de värdesätter uppmärksamheten och hjälpen de får av läraren i SvEn. Dock tvivlade de i allmänhet på de ordinarie ämneslärarnas intresse för vad de lär sig.

De elva eleverna i årskurs nio hade valt SvEn av flera olika orsaker. Sju av dem hade betyg i svenska och engelska och menade att de ville nå högre betyg i dessa, men också i andra ämnen, att de ville ha mer fritid, att de kommit i konflikt med språkläraren, att språk var för arbetsamt eller att det språk de efterfrågar inte erbjuds. De berättade också att elever som inte sköter sig på språklektioner ofta placeras i SvEn. De betonade lärarens betydelse för arbetsklimatet, men också att SvEn ofta är trevligt, mer informellt och mindre krav-

fyllt än andra lektioner. Innehållet beskrevs generellt som eget arbete med färdighetsövningar, filmvisning eller ganska ansvarskrävande självstudier i form av fortsättning på uppgifter i valfria ämnen eller läsläsning. Eleverna uppskattade framför allt inslagen av självstudier, eftersom de gav dem mer fritid.

Om det är svenska får jag läsa på ett prov. Annars ska vi nog inte läsa på prov men hon ger ju med sig om vi frågar och så får vi sitta i ett grupprum och läsa på.

Trots att flera elever angav att de valt SvEn för att höja sina betyg var de osäkra på hur bedömningen görs eller bör göras i SvEn. Eleverna såg generellt inte SvEn som en naturlig del av sina studier i svenska och engelska och tvivlade på lärarnas samarbete. Flera elever talade om kvantitet, ordning och uppförande som förmodade betygsunderlag, eftersom det är sådana omdömen de får i SvEn vid till exempel utvecklingssamtal.

Reflektion

Sedan vi gjorde vår undersökning – det tog mycket lång tid att få den publicerad – har mycket hänt: Myndigheten för skolutveckling, som gav oss uppdraget, har lagts ner. Skolinspektionen har genomfört en granskning av Moderna språk (Skolinspektionen 2010) och där ålagt skolorna att analysera avhoppet från språk. Vår rapport har uppmärksamts av UR:s Skolfront och av flera tidningar vilket bidragit till en diskussion om SvEn. Skolministern har föreslagit meritpoäng för språkval för grundskolan (Lärarnas Tidning 2010). Men i förslaget till ny läroplan och nya kursplaner för grundskolan finns SvEn fortfarande kvar, trots allt.

Vi förordar ett obligatorium för språk, moderna språk eller hemspråk, i grundskolan. Många elever behöver hjälp med svenska, engelska eller andra ämnen – men det bör inte automatiskt uteläsa språkstudier. I dagens organisation får elever som behöver stöd i tyska extra hjälp i svenska och engelska. Och de som har svårt med engelska eller svenska har inte tillgång till andra språk. De som behöver en lättare arbetsbörda får slentrianmässigt rådet att avstå språk. Det är inte rimligt. I vår tid måste samtliga elever ha rätt och

möjlighet att läsa språk i grundskolan. Och skolan är skyldig att erbjuda dem adekvat hjälp.

Så länge språken är valbara kommer elever att välja bort dem ”för att det går”. Att låtsas som att inte verksamheten SvEn finns eller nedvärdera den gör varken att den försvinner eller blir bättre. Många skolledare säger att den viktigaste orsaken till att elever väljer SvEn är att de behöver extra hjälp för att nå målen i svenska och/eller engelska. Men det är otänkbart att i genomsnitt 30 % av alla elever i nian – och på vissa skolor 60 % – skulle behöva stöd på annan tid än ordinarie lektioner för att nå målen. Det har sagts och upprepats att SvEn *”förmodligen är slöseri med tid för många elever”* (Myndigheten för skolutveckling 2003) och så är det förmodligen, men det skulle inte behöva vara så. Ingen tid i skolan får vara slöseri med tid för någon elev.

Engelskdelen i SvEn verkar på många skolor innehålla ”more of the same”. Eleverna gör samma sak som på vanliga engelsklektioner, om igen. Svenskdelen är ännu mer anonym. Uppfattningen att så snart elever läser eller skriver något så är det ”lite svenska” verkar ha återuppstått i SvEn. På många skolor kan elever göra nästan vad som helst på SvEn: läsa läxor, plugga inför prov eller göra klart arbeten, och bara eleverna är sysselsatta motiveras aktiviteterna med att det ”är ju på svenska”. På många skolor finns ingen genomtänkt planerad eller organiserad verksamhet i svenskdelen av SvEn och eleverna förväntas själva bestämma innehåll och arbetsformer. Detta är ett krävande arbetssätt som många elever varken har förmåga eller ambition till, vilket leder till att en del elever sitter av lektionerna. Förslaget till ny kursplan i svenska borde i dessa avseenden vara en stor hjälp för att hitta ämnesöverskridande arbetssätt, med tydligt innehåll.

Utan att göra anspråk på att kunna presentera en fullständig lista menar vi att åtminstone dessa punkter måste åtgärdas:

- Gedigna utvärderingar av SvEn måste göras lokalt, men också nationellt – på samma sätt som alla andra verksamheter i grundskolan genomlysts i nationella utvärderingar.
- Verksamheten måste ges ett officiellt namn.

- Ämnesbehöriga och erfarna lärare ska undervisa i SvEn.
- Samverkan med ordinarie ämneslärare.
- Progression, meningsfullt innehåll och kontinuitet för *alla* elever.
- Tydlighet och samarbete kring respons och god bedömning av kunskap
- Lärarna i SvEn, inte lärarna i moderna språk, måste informera om verksamheten när eleverna ska välja.
- Översyn av regler för hur och när omval kan ske – det är rimligt att det val eleverna gör gäller för ett läsår.
- Elevens svensk- och engelsklärare måste involveras i omvalsprocessen.
- SvEn måste behandlas som andra verksamheter i skolan, när det gäller budget, konferenser, ämnesansvar etc.
- Stödundervisning ska i förekommande fall ske, med stöd av specialpedagog, i rätt ämne och på rätt lektion – även i moderna språk.
- Svenska som andraspråk och nybörjarengelska är egna verksamheter där eleverna ska ges relevant undervisning av behöriga lärare.

Just nu finns det inget som tyder på att språkstudier kommer att bli obligatoriska. Det kommer inte att ske så länge många, både politiker och språklärare, anser att kunskaper i språk är till för en utvald skara och döljer det bakom ett tal om ”valfrihet” som gör att felet blir elevernas om de saknar kunskaper eller behörighetsgivande poäng längre fram. Eftersom SvEn kommer att finnas kvar i grundskolan bör verksamheten uppmärksammas så att den kan stärkas och bli meningsfull för samtliga elever som väljer det, bättre än det ingenmansland som den är idag

Referenser

- Lärarnas Tidning. (2010). *Extra poäng ska få fler att läsa språk*. Hämtat 2010-07-30 från <http://lararnasnyheter.se/alfa/2010/06/15/extra-poang-ska-fa-fler-lasa-sprak>.
- Läroplan för grundskolan. (1962). Kungl Skolöverstyrelsen skriftserie 60. Stockholm: Kungl Skolöverstyrelsen.

- Läroplan för grundskolan. Lgr 69 Allmän del (1969). Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Läroplan för grundskolan. Lgr 80 Allmän del (1980). Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Marklund, S. (1981). *Skolsverige 1950-1975. Del 2. Försöksverksamheten*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Marklund, S. (1985). *Skolsverige 1950-1975. Del 4. Differentieringsfrågan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Attitydundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Regeringen. (2007). *Förslag till ändrade regler för tillträde till högre utbildning*. Promemoria 2007-02-23. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2010). *Moderna språk. Kvalitetsgranskning 2010:6*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (1996) *Grundskolan Kursplaner Betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1978). *Förslag till förändring av grundskolans läroplan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1990). *Dubbelt tillval. Försöksverksamhet med dubbelt tillval på grundskolans högstadium – en utvärdering*. R 90:28. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Tholin, J. & Lindqvist AK. (2009). *Språkval svenska/engelska på grundskolan - en genomlysning*. Borås: Högskolan i Borås.
(Rapporten går också att ladda ner <http://bada.hb.se/handle/2320/5622>).
- Utbildningsdepartementet. (1997). *Grundskoleförordningen*. Stockholm.

AnnaKarin Lindqvist

arbetar efter drygt tjugo års skoltjänst sedan 2006 inom Nafs-projektet (Nationella Prov i Främmande Språk) vid Göteborgs universitet med de nationella prov- och bedömningsmaterialen i engelska för grund- och gymnasieskolan.

Jörgen Tholin

är lärare i svenska och engelska och har undervisat i 22 år i grundskolan i Ulricehamn kommun. Han disputerade 2006 på en avhandling om betyg och bedömning i grundskolan. Sedan 2009 är han rektor för Högskolan på Gotland.

Skrivutveckling speglad i prov

Eva Östlund-Stjärnegårdh

De nationella proven i svenska och svenska som andraspråk har ända från början haft en progressionstanke angående elevernas språkutveckling i ett F–12-perspektiv. Diagnosmaterial och prov för alla elever i grundskolan och gymnasieskolan ska mäta mot målen för respektive årskurs eller kurs. Många kloka tankar om skrivande och utveckling har vi som arbetar med proven fått från Kent Larssons *Skrivförmåga* (1984). Han var före sin tid i propagerandet för att kunskaper om olika texttyper är en viktig faktor i språkförmågan. Termen självbärande text är Larssons, en term som slagit igenom i resonemang om och bedömning av elevtexter. Skrivutveckling innebär enligt Larsson att individen ökar sin förmåga att organisera och behärska verkligheten (1984:67). Han menar också att skrivandet kan bidra till att förändra individens möjligheter att skapa kunskap och utveckla sig själv (1984:68). Dock kräver en skrivutveckling enligt Larsson en rejäl mängd skrivande, där eleven verkligen producerar riktiga texter. En sådan textproduktion förutsätter många timmars svenskundervisning och inte bara de texter elever i olika åldrar skriver inom provens ram.

Undervisningen ska hjälpa eleverna att skaffa sig en bred repertoar för skrivandet, och lärarna ska bedöma deras utveckling och deras texter. Ett av provens syften är att vara ett stöd i den bedömningen. I den här artikeln vill jag belysa progression och utveckling inom skrivandet med hjälp av elevtexter och resultat från de nationella proven.

En växande repertoar

Kursplanerna för grundskolan och gymnasieskolan (Lpo94, Lpf94) anger mål för elevernas skrivande som går ut på att de ska kunna skriva texter av olika slag. För årskurs 3, vars målformuleringar tillkom 2008, gäller att eleverna ska kunna skriva ”berättande texter

med tydlig handling” samt ”enkla och elevnära faktatexter och instruktioner där innehållet klart framgår”. Så tydligt angivna genrer finns inte i målen för år 5 och år 9, och inte heller för Svenska B. Lärarna, och provkonstruktörerna, får själva tolka vilka olika texter som eleverna ska arbeta med. Syftet är i alla fall att eleven efter tolv år i skolan ska ha fått en omfattande repertoar att använda sig av i livet efter skolan, vare sig det är yrkesarbete eller vidare studier som gäller.

I förslagen till Gy2011 – som de ser ut sommaren 2010 (Skolverket 2010) – anges också att eleverna ska arbeta med olika typer av text, och förslagen till de tre gymnasiekurserna Svenska 1, 2 och 3 visar en progression i svårighetsgrad från ”enklare argumenterande texter och andra texter för kommunikation, lärande och reflektion” över ”utredande och argumenterande texter av olika slag” till ”skriftlig framställning som anknyter till den vetenskapliga texttypen”.

I de nuvarande nationella proven har vi, i alla fall för ämnesprovet i åk 9 och för kursprovet i Svenska B/Svenska som andraspråk B, valt att ange genre och mottagare för varje skrivuppgift. Eleven får också instruktioner angående texttyp, om det ska vara en berättande text eller en utredande eller argumenterande. Riktigt så står det inte i uppgiftsinstruktionerna utan eleven uppmanas att: *Argumentera för ...*, *Presentera ditt projekt ... och förklara varför ...*, *Resonera kring ... osv.*

I Norge har ett stort forskningsprojekt genomförts där man studerat 3300 provlösningar från den skriftliga examen i norsk grundskola, alltså från 15–16-åriga skribenter. Ett av resultaten därifrån är att eleverna i mycket stor utsträckning väljer att skriva berättande. De föredrar skrivuppgifter som ger möjlighet till ”en narrativ textstrategi och en expressiv eller skönlitterär stil” Hertzberg (2006:298). Men de skriver berättande också i andra uppgifter, och det blir snarare en textstrategi att *berätta* oavsett om det är det som efterfrågas. Rubriken till Hertzbergs artikel är talande: ”Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte.” Meningen är att eleverna, också i Norge, ska lära sig olika textstrategier och skriva olika typer av texter. Materialet visar att medan alla elever kan berätta, kan bara de goda skribenterna skriva argumenterande. (Hertzberg

använder termen argumenterande för det vi snarast skulle kalla diskursivt skrivande.) Enligt de norska forskarna är skillnaden mellan goda och mindre goda skribenter en annan vid argumenterande texter än vid berättande. De menar att bristande läserfarenhet får ”allvarligare konsekvenser vid argumentation än vid berättande” (Hertzberg 2006:300). Vid berättande kan det fungera med ett expressivt, mer muntligt språk, men det håller inte i ett argumenterande skrivande. Hertzberg redovisar liknande resultat från studier i England och Kanada.

I de svenska nationella proven ser vi också de att eleverna gärna skriver berättande, troligen för att de känner sig hemma med det. För de små i åk 3 och åk 5 finns det alltid en berättande och en diskursiv skrivuppgift. För de äldre i åk 9 innehåller varje prov fyra uppgifter att välja mellan. När det finns en rent berättande uppgift, till exempel att skriva en novell, lockas många elever att välja den. I resultatrapporten från ämnesprovet åk 9 vt 2009 har vi skrivit följande:

Några lärare anser enligt lärarenkäten att skrivuppgifterna är olika svåra och att den berättande texttypen är lättare än andra sorters texter. Om man ser till elevernas resultat finns det inga belägg för detta. Tvärtom har eleverna som valt skrivuppgiften Nattliv, där uppgiften var att berätta, något sämre genomsnittligt betyg än elever som valt någon av de övriga skrivuppgifterna enligt de resultat som grundar sig på provgruppens insamlade material. Som lärare kan man fundera över om det kan vara så att berättande skrivuppgifter lockar till sig generellt sett något svagare skribenter än övriga skrivuppgifter, men detta är inte undersökt. Man kan även ställa sig frågan om det är så att svaga skribenter behöver ett berättande ämne som räddningsplanka och att de gör klokt i att välja den texttypen. Eller är det kanske så att dessa elever också skulle ha lyckats bättre ifall de valt en skrivuppgift av argumenterande eller utredande karaktär? (Skolverket 2010)

Risken för elever som så fort det är möjligt väljer att skriva berättande texter är ”att de missar viktiga chanser att vidga sina skriftspråkliga resurser i andra riktningar: mot fler sätt att skapa samband, fler slags bilder av världen och fler möjliga relationer till läsaren” (Holmberg 2010:23).

Också i gymnasieproven såg vi denna elevfäbless för berättande

uppgifter, när vi de första åren (från 1996) hade berättande uppgifter. Dessa var visserligen inte så fria som grundskolans, men vi tyckte oss se att elever underskattade komplexiteten i uppgifter som att skriva första kapitlet till en roman med en bestämd konstbild som omslag eller att omvandla en dikt till en novell. Dessutom ställde lärarna mycket olika krav på kvalitet, och bedömningarna skiftade mer än för andra typer av uppgifter.

I en undersökning av skillnaden mellan 5:or och 9:or visar Nyström Höög (2010) skrivutveckling på olika sätt. Materialet är argumenterande texter från de två proven. Hon noterar t ex mätbara skillnader i textlängd: en text från ämnesprov årskurs 5 är i snitt 93 ord, medan texterna från årskurs 9 har en snittlängd på 517 ord. Även om medeltalen döljer en stor spridning, är det en avsevärd ökning av skrivkapaciteten på fyra år. Flera studier av gymnasieelevers texter visar en motsvarande progression i textlängd mellan de olika betygsstegen (se t ex Östlund-Stjärnegårdh 2002a). Också meningslängden ökar med åldern i Nyström Höögs undersökning, men inte proportionsvis lika mycket. Bland eleverna i 5:an finns exempel på det som Ledin (1999) redovisat, nämligen att yngre barn använder den grafiska meningen som avskiljare av ett tankestoff motsvarande stycket hos en äldre skribent, vilket kan ge oväntat långa meningar.

Nyström Höög fördjupar sin studie med en undersökning av hur argumenterande de argumenterande texterna från åk 5 och åk 9 är. Eleverna i 5:an skulle skriva insändare efter att ha studerat miljöfrågor på några webbplatser. För eleverna i 9:an var uppgiften att i ett debattinlägg ta ställning till om det är rätt att ibland använda "vita" lögner. De yngre eleverna skriver med mer läsartilltal och med mer emfas, något som passar bra i en insändare. De äldre eleverna har mer av retoriska frågor och textstrukturerande drag, vilket visar på en diskursiv förmåga. Däremot är texterna inte tydligt debatterande, utan de vrider och vänder på problemet och åstadkommer ibland mer en utredande text. Nyström Höög pekar på skillnader i uppgiftsinstruktionen som kan tänkas leda eleverna i den riktningen, men hon menar också att eleverna i 9:an är inskolade i typiska skoltexter, som ofta är problemlösande.

Progression i olika texttyper

I boken *Bedömning av elevtext* presenterar Anne Palmér och jag ett antal elevtexter från årskurs 8 och 9 samt från gymnasiekursen Svenska B (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005). Berättande, utredande och argumenterande texter behandlas i var sitt kapitel. Under de fem skolår texterna omfattar händer mycket i elevernas textskapande. Repertoaren vidgas och skrivförmågan inom de olika texttyperna fördjupas.

I de berättande texterna ser vi att de äldre eleverna blir allt skickligare på att variera och komplicera sina berättelser. Det kan till exempel handla om kronologiskt berättande eller inte. Eleverna i 8:an och 9:an berättar rent kronologiskt, någon med en lång intrigtid över ett antal år och någon med en mycket kort intrigtid. Gymnasieeleverna behärskar ett mer avancerat berättande med tillbakablickar. De bryter den löpande kronologin vid flera tillfällen och låter huvudpersonen tänka tillbaka på vad som hänt tidigare. De äldre eleverna är också klart skickligare i att hantera en önskvärd växling mellan berättande partier och dialog/repliker.

Också i exemplen från utredande skrivuppgifter syns en tydlig progression. Den hör samman med hur komplicerade uppgifterna är, hur många ”bollar i luften” som eleven behöver klara av samtidigt, och naturligtvis syns progressionen i hur väl eleven hanterar dessa allt mer krävande uppgifter. En viktig skillnad mellan grundskolans och gymnasiets utredande skrivuppgifter är att gymnasieeleverna ska hantera ett givet underlag, bilder eller texter, och i sin text redovisa och särskilja ”egna och andras tankar” enligt kursplanens formulering. En kvalitetsskillnad visas i hur väl eleven kan integrera andras tankar så att de berikar helheten.

Argumenterande skrivuppgifter kräver också allt mer av eleverna. I 8:an kan man få i uppgift att skriva om sin egen skola till en namngiven lokalpolitiker, och i 9:an kan läsekretsen vidgas till jämnåriga men okända läsare av en ungdomstidning. Gymnasieeleverna förväntas kunna nå ut till vuxna okända läsare av olika tidningar och tidskrifter. En argumenterande uppgift lockar fram engagemang och ”voice”, personlig röst, hos de flesta skribenter, till och med i provsammanhang. Dock märks en progression i hur

mycket säkrare debattörerna blir med stigande ålder. Kvalitetsskillnaderna mellan elever i 8:an och de allra duktigaste skribenterna på gymnasiet handlar främst om hur medvetet uppbyggda texterna är.

Skriftspråksutveckling

Att elever med åren lär sig att skriva längre texter och att hålla fler bollar i luften är exempel på skriftspråksutveckling. I detta avsnitt vill jag diskutera ett par exempel på språkliga drag som kan visa på utveckling. En tidigare studie är publicerad under rubriken ”Variation som kvalitetsdrag i elevtext” (Östlund-Stjärnegårdh 2002b). På ett material av gymnasietexter, som fått IG eller G av sina lärare, har jag undersökt variation i fundament, meningslängd och ordföljd. Skillnaderna är inte stora, men både fundament och ordföljd uppvisar större variation i de godkända texterna. Avseende fundamenten gäller variationen både antal ord och vilken satsdel som placeras först. Det senare hör ihop med ordföljden. Att inte meningslängden samvarierar med betyg hänger samman med att elever som inte riktigt behärskar meningsbyggnad producerar ett antal långa meningar med felaktiga konstruktioner eller överlånga citat från stimulans-texterna.

Ett antal utdrag ur elevtexter från åk 3 till Svenska B får här visa progressionen mellan årskurserna, men också stora skillnader mellan de nätt och jämnt godkända och de lysande skribenterna inom årskurser där eleverna får betyg. De inledande meningarna i varje text skrivs i tabellform med fundamentet i första spalten och resten av makrosyntagmen i den andra. När det gäller elevtext är det ofta bättre att arbeta med makrosyntagmer eller syntaktiska meningar än med grafiska meningar, eftersom bristande interpunktion ställer till det i den grammatiska analysen. Konjunktioner som *och* och *men* som binder ihop makrosyntagmerna sätts inom parentes. (För information om fundament etc se t ex Jörgensen & Svensson 1986.) Alla texter utom exempel 5 utgörs av textens inledande stycke/stycken. I textutdragen är enkla stavfel och skrivfel rättade.

Exempel 1, från äp 3

Fundament	Finit verb plus resten av makrosyntagmen
Det	var en gång en kille som hette Pelle.
Han	skulle spela golf för första gången.
Han	var jätteblyg
(men) då	träffade han en kille som kände likadant.
(Och) dom	började spela golf med varandra varje dag.

Exempel 1 är första hälften av en typisk åk 3-text. Eleven har bara ett-ordsfundament och de flesta meningar har rak ordföljd. Inte ens de för en berättande text typiska tidsbisatserna uppträder här. Ett sådant inslag finns däremot i exempel 2 från åk 5. Mestadels ettordsfundament förekommer också i denna text, men eleven har en nominalfras, *vår koja*, och en tidsbisats på fundamentplats. Tack vare den sist nämnda blir det också ytterligare ett exempel på omvänd ordföljd. Meningarna i övrigt visar också ett mer varierat språk med fler utbyggda nominalfraser, t.ex. *massor med kuddar på golvet som vi kan sitta på*.

Exempel 2, från äp 5

Fundament	Finit verb plus resten av makrosyntagmen
Vår koja väggarna	ligger i skogen, är gjorda av plankor med granris slängda över taket.
Vi	har massor med kuddar på golvet som vi kan sitta på.
Vi	använder kojan som klubbhus.
När vi behöver prata så	går vi dit.
Där	har vi också ett kassaskåp med godis,
Kassaskåpet	är gömt bakom några kuddar

Från åk 9 kommer så två texter, exempel 3 som fått betyget Godkänt och exempel 4 som fått det högsta betyget, Mycket väl godkänt. G-textens inledande makrosyntagmer har samma mönster i fundamenten som exemplet från åk 5: ofta ettordsfundament, nästan bara subjekt

och ett par tidsbisatser. Majoriteten av meningarna har rak ordföljd.

Exempel 3, från äp 9 – G

Fundament	Finit verb plus resten av makrosyntaxmen
När mörkret faller in på oss	uppenbarar sig vår rädsla, vad vi mest fruktar i våra liv
Mörkret	får oss att känna oss ensamma och hjälplösa mot allt ont runt omkring oss.
Vi	blir rädda av det vi inte känner till, känner igen, ja av det vi inte längre kan se när skuggorna smyger kring axlarna på oss.
Det	känns som om jag alltid fruktat vad som gömmer sig i skuggan när jag släckt den lilla lampan intill sängen.
När jag var liten	lät pappa [mig] se all de där filmerna jag inte borde ha sett, som min lilla hjärna inte riktigt förstod bara var på låtsas.
Sen dess	fick pappa följa mig genom vardagsrummet till mitt rum

MVG-texten från åk 9, exempel 4, uppvisar en mycket större variation. Så här långt kan elever nå i grundskolan. Variation visar sig i antalet ord i fundamenten, i vilken satsdel som står där och i de långa bisatserna som inleder tre av meningarna. Tänk vilket annat intryck texten skulle ge om var och varannan mening skulle börja med *jag*. Variationen i ordföljd blir följdriktigt också stor.

Exempel 4, från äp 9 – MVG

Fundament	Finit verb plus resten av makrosyntagmen
Genom bara några enstaka ord	kan du avslöja hela ditt liv –
fel ord	kan tex minska din status i skolan drastiskt.
Det	gäller att verkligen noga tänka efter vilka personer den närmaste omgivningen består av.
Om man i stora drag skulle dela upp våra ”vardagsspråk”	skulle de vara skillnaden mellan hur man uttrycker sig till ett barn eller till en vuxen.
Jag	är nästan helt säker på att varje människa anpassar sättet att prata beroende på vilken ålder personen i fråga har uppnått.
Jag	kan helt ärligt säga att utifrån mitt sätt att prata, skulle jag kunna tolkas på flera olika sätt.
Om du skulle råkat höra mitt sätt att prata med en äldre människa som passerat 70, vars tankar fortfarande levde kvar på 30-talet,	skulle du säkert se mig som en snäll, trevlig och artig flicka.
(Men) skulle du däremot höra mitt sätt att uttrycka mig mitt i en het diskussion med pappa,	skulle du säkert tolka mig som en lite hetsig, envis och temperamentsfull tonåring.
Skillnaden	blir stor.

Gymnasieelever får bidra med två texter, en G- och en MVG-text från kursen Svenska B.

Exempel 5, från Gy – G

Fundament	Finit verb plus resten av makrosyntagmen
Jag	tycker att det är bra att de är där
(för att när de väl behövs	är det bra att de finns tillgängliga.
De	hjälp er folk med det som behövs göra till exempel; fixa trasiga boenden eller en så liten sak som att köpa tandborstar till en familj.
De	kan också hjälpa till vid bilolyckor om det behövs, dela ut matpaket till de som behöver och uppmärksamma myndigheter om eländiga förhållanden.
Jag	tycker att det är bra biståndsprojekt med utlandstjänst.
Det	är inte bara bra för landet som får bistånd,
(utan) det	är en nyttig upplevelse för soldaterna som åker ner och hjälper till.
Det	är bra för alla,
(och) framförallt	känner soldaterna att de gör nytta
det	är bra för Sverige att hjälpa till internationellt.

Exempel 5 är en ganska typisk G-text. Eleven gör inga stora språkliga misstag, och innehållet går fram. Men variationen är det inte mycket bevänt med. Nästan alla fundament innehåller subjekt och består av ett ord, vanligen *jag*, *de* eller *det*. En enda gång förekommer en tidsbisats och en gång ett spetsställt adverbial. Rak ordföljd dominerar alltså. Resten av texten följer samma mönster.

Exempel 6, från Gy – MVG

Fundament	Finit verb plus resten av makrosyntagmen
De senaste åren	har vi sett ett stort uppsving för träning och motion i samhället.
Pådriven av TV:s hurtiga träningsprogram och bantnings-dokusåpor med ivrigt eldunderstöd från hundratals skribenter som skriver åtskilliga spaltmeter i ämnet,	tycks träningen ha blivit tvåtusentalets heta trend.
Det	är idag inte endast överdimensionerade bodybuilders förbehållet att få bygga upp och underhålla sin kropp –
varje pensionär med höga tankar om sig själv	går numera till ett gym minst två gånger i veckan, liksom hennes barnbarn och vänner.
Gårdagens sunkiga muskelbyggarkällare	har blivit ljusa, familjevänliga anläggningar fulla av småpratande tanter som makligt cyklar fram på sina träningscyklar, sida vid sida med entusiastiskt bänkpressande ungdomar och eleganta herrar som tar ett pass efter jobbet.
(Och) det	är inte bara till gymen folket vallfärdar;
nya träningsformer som ”boxercise”, eller den något mer beskedliga men omåttligt populära stavgången	skjuter som svampar ur jorden, medan landets parker kryllar av joggare, cyklister och inlinesåkare.

Denna inledning till en gymnasietext visar i ett 1–12-perspektiv hur långt en svensk elev kan nå i sitt skrivande. Variationen i fundamentlängd är imponerande. Fem av sju fundament utgörs av subjekt, men eftersom de är av så olika karaktär upplevs texten inte enahanda. Mest iögonfallande är annars elevens kreativa språk och långa, ibland överlånga, nominalfraser. *Gårdagens sunkiga muskelbyggarkällare* ställs mot *ljusa, familjevänliga anläggningar fulla av småpratande tanter som makligt cyklar fram på sina träningscyklar, sida vid sida med entusiastiskt bänkpessande ungdomar och eleganta herrar som tar ett pass efter jobbet*. Det korta och vanliga *har* som är meningens finita verb kommer nästan bort.

I min studie av IG- och G-texter från Svenska B (Östlund-Stjärnegårdh 2002a) är ordföljdsvariationen ett drag som skiljer de två betygsstegen åt. Eftersom jag inte visar hela texter här blir det inte så tydligt att variation mellan rak och omvänd ordföljd faktiskt är en kvalitet. Likaså är det en kvalitet att inte texten fastnar i ett mönster med enbart korta subjektsfundament som exempel 5. Vid en jämförelse av fundamenten mellan exempel 2 från åk 5 och exempel 5 från gymnasiet blir intrycket dystert. Har ingen utveckling alls ägt rum? Gymnasieeleven klarar ändå G, eftersom hon löser en svårare uppgift, refererar en tidningsartikel, vilket inte framgår här, och i andra språkliga aspekter har kommit längre, t ex i utbyggda nominalfraser.

Bedömning

Bedömning av elevers texter sker på alla nivåer i skolan. Här vill jag uppehålla mig vid proven i årskurs 9 och i kursen Svenska B, där betyg sätts. Att bedöma och betygsätta en skriven text är en komplicerad uppgift, där många aspekter ska vägas in. I de nationella provens bedömningsanvisningar ges kriterier i form av matriser. För äp 9 ingår rubrikerna Kommunikativ kvalitet, Innehåll, Struktur, Språk och Skrivregler. I B-kursprovet gäller samma inriktning under rubrikerna Helhetsbedömning, Innehåll och textanvändning, Disposition och sammanhang samt Språk och stil. I helhetsbedömningen ingår att se på hur eleven lyckats träffa den genre som skrivuppgiften efterfrågar. Just den aspekten vällar ofta diskussion lärare

emellan. Vissa genrer och texttyper tycks svårare att bedöma och svårare att enas om när flera lärare betygsätter en och samma text.

De berättande texterna är en sådan texttyp, där flera undersökningar visat dålig överensstämmelse mellan lärares bedömningar. Skolverket (2009) genomförde en studie av överensstämmelsen mellan bedömare inom 9:ans nationella prov i engelska, matematik och svenska. Tre av varandra oberoende bedömare satte för svensk-ämnets del betyg på 100 elevers lösningar av både läsförståelse (A) och skrivuppgift (C). För delprov A var överensstämmelsen god, men för delprov C oväntat låg. Det gällde den berättande uppgiften, men också krönikan, som eleverna valde att göra till en berättande text, vilket innebar att de inte träffade genren rätt. Den uppgift bedömare var mest överens om var den argumenterande texten. I det fallet tycks elever och lärare ha en gemensam uppfattning om vad som kännetecknar ett debattinlägg: en tes eller en ståndpunkt och argument för den.

I min avhandlingsstudie om gymnasiebetygen IG och G (Östlund-Stjärnegårdh 2002) framträdde också det skönlitterära skrivandet som det som vållade störst variation i bedömningen. Många lärare har med anledning av det resultatet kommenterat hur svårt det är att bedöma elevernas litterära försök. Vad är ”bra” litteratur? Ska populärlitterära schabloner premieras eller inte? Dessa svårigheter hänger troligen ihop med att skönlitteratur och sakprosa bedöms på så olika vis utanför skolan.

Också i detta sammanhang kan den stora norska undersökningen ge jämförelsematerial. Där är det tydligt att de betygssättande ”sensorerna” är betydligt mer eniga om betygen på diskursiva texter än på berättande och personliga texter. För de diskursiva texterna finns det som Berge skriver ”et svært godt tolkningsfelleskap sensorerne imellom” (Berge 2005). Likheter mellan svensk och norsk textbedömning är påfallande.

I samma artikel pekar Berge på en viktig sak angående bedömning: ”Det er en etablert kjensgjerning at påliteligheten på skriveprøver alltid er svært dålig når vi tar utgangspunkt i vurderinger av enkelttekster” (Berge 2005:102). Det är bara att instämma i. En elevs skrivförmåga kan inte bedömas utifrån en enstaka text. Lära-

ren måste ha sett olika typer av texter för att bilda sig en uppfattning. För de yngre barnen i åk 3 och åk 5 ingår både berättande och diskursiv text i det nationella provet, och flera delprov ger underlag för bedömningen av om eleven nått kursplanens mål. Provet i åk 9 och i gymnasiet innehåller momenten tala, läsa och skriva, vilka sammanvägs till ett provbetyg. Men för bedömningen av skrivandet inför slutbetyg eller kursbetyg måste läraren se till att ha mer underlag än provets enda skrivna text. Eleven ska ha visat att hon eller han enligt respektive kursplan kan skriva ”olika sorters texter” och kan ”uttrycka sig i många olika sammanhang”.

Den bristande överensstämmelsen i bedömningen av texter berättande motverkas av samarbete och sambedömning. Det är viktigt att hela tiden med kolleger diskutera vad som är bra texter inom respektive genre och texttyp.

Målinriktat arbete

Att följa elevers skrivutveckling är en spännande resa, både för lärare och för provkonstruktörer. Den breda repertoaren kommer inte av sig själv, den kräver mycket arbete från både lärare och elev. Men när eleverna har nått så långt att de kan ”organisera och behärska verkligheten” (Larsson 1984) och skriver verkligt självbärande texter, då har de nått kursplanens mål.

Referenser

- Berge, K. L. (2005). Skriveprøvenes pålitelighet. I: *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Red. av K.L. Berge m.fl. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2006). Genreskrivning under senare skolar: att berätta räcker inte. I: *Det hänger på språket. Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Red. av L. Bjar. Lund: Studentlitteratur. s. 295–317.
- Holmberg, P. (2010). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I: *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Red. av M. Olofsson. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Jørgensen, N & Svensson, J. (1987). *Nusvensk grammatik*. Malmö: Gleerups.
- Larsson, K. (1984). *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber.
- Ledin, P. (1999). Att sätta punkt. Hur elever på låg- och mellanstadiet använder

meningen i sina uppsatser. I: *Språk och stil* nr 8, NF. Uppsala. s. 5–47.

Nyström Höög, C. (2010). *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9*. (Svenska i utveckling nr 27. FUMS Rapport nr 228.) Uppsala universitet.

Palmér, A. & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2005). *Bedömning av elevtext. En modell för analys*. Stockholm: Natur och Kultur.

Skolverket 2009. www.skolverket.se/publikationer > Förslag på hur det nationella provsystemet bör utvecklas och utformas (Hämtad 1.6.2010).

Skolverket 2010. www.skolverket.se/publikationer > Ämnesproven 2009 i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10 (Hämtad 1.6.2010).

Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002a). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 57.) Uppsala universitet.

Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002b). Variation som kvalitetsdrag i elevtext. I: *Svenskans beskrivning 25. Förhandlingar vid Tjugofemte sammankomsten för svenskans beskrivning. Åbo den 11 och 12 maj 2001*. Utg. av M. Sundman och A.-M. Londen. Åbo universitet. s. 330–340.

Eva Östlund-Stjärnegårdh

är tidigare gymnasielärare i svenska, nu universitetslektor i svenska vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet och projektledare för de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk.

Att våga möta vad handen skriver

Maria Hammarén

Jag märker det också på mig själv: jag läser på ett annat sätt på somrarna. Texter som inte sa mig särskilt mycket under läsåret och de gråa årstiderna träder plötsligt fram med sitt innehåll. Det här läsandet när texter verkligen framträder är tankeväckande. I brist på bättre skulle jag vilja kalla det för läsandets ergonomi. Nu handlar det förstås inte om den rätta kroppsställningen för att undvika fysiska belastningsskador, men det handlar likafullt om belastningsskador. Under de gråa årstiderna utvecklar jag belastningsskador på det som är mitt privata jag.

Belastningsskador på min kapacitet att vara i samtal.

Alltså på att vara människa.

I sommar har det varit Joseph Brodsky. Jag har redan läst honom hela vintern, och även andra vintrar, men då bara lyckats få fram ett *här finns det*, ett spara, behåll. Men ingen samtalsposition, ingen verklig resonans under min läsning. Belastningsskadorna har med ofrihet att göra. Min koncentration i gisslan hos annat, allt det andra som kräver sin plats.

Det är Joseph Brodsky som gör att jag skriver den här texten. Det är hans tankar, hans omvandling av erfarenheter till påståenden, hans hastiga bilder över hur världen blev till i just hans existens som blivit min impuls. För om ingen uppfordrande krävde min uppmärksamhet, på allvar *ville* mig något – var skulle jag då börja? Ur hela den oskarpa bilden av det som är mitt synsätt och min värld måste någon skära upp en reva. Slänga fram en landgång, *börja här*. Här har du något kvalitativt nytt om din värld och dig själv, *vad säger du nu, då?* Det här säger något om vilken sorts impuls som är möjlig. Det är inte många som kan säga något kvalitativt nytt

om mig själv och min värld. Och det måste sägas av *någon*, måste vara ett personligt tilltal. Joseph Brodsky är en av dem som kan. I och för sig är det inget konstigt med det. Författarskapet tog hans liv i besittning, han är en av de stora. Men av allt jag möjligen har att säga om att läsa och skriva så är detta det första: att läsa och skriva handlar om att öppna sin värld för samtal. Därför är läsande och skrivande två aspekter på samma aktivitet. När samtalet saknas handlar det om en utarmad läs- och skrivkunnighet som reproducerar förlegat stoff, skyfflar gods. När det kommer till stånd kallar det på nya tankar, ger oss viktigt arbete: allvar och glädje, ett utmejslande av oss själva. Tyvärr känns det ganska fjärran att få till ett samtal med de flesta av de texter som omger oss och alldeles särskilt inom skolans ram, där läsande och skrivande hålls isär.

Det finns också ett andra att säga redan här: Man kan behöva ett uppdrag. Eftersom ingen i förväg vet vad handen ska skriva behöver de allra flesta den lilla blandning av knuff och förtroende som följer med uppmaningen *skriv*. Varför pratar ingen om det? Att vi inte vet vad som kommer ut? Vilket riskprojekt det är? Som allt samtal om det har något innehåll. Handen skriver och ögat läser, men tankarna ställer inte upp sig på rad och det som föreföll klart halkar och far – minnen banar sig fram *och trängs*. Att skriva innebär vända för den som räds ovisshet och tumult. Men istället för att slå in på dessa möjligheternas fält låtsas vi att språket är någon annans, en produkt lika utanför oss själva som det mesta som numera placeras där: kompetenskrav, kvalitetskriterier, kunskap. För att inte tala om lusten och spänningen, för många numera endast tillgänglig som underhållningskonsumtion.

Under hela vår skoltid tas språket i anspråk för annat än tumult, berikande, mognad: för inlämningsuppgifter och rapporter, för att fria eller fälla. Ju högre upp i åldrarna, desto mer av alienerande genreövningar tycks exercisen innehålla, alltmedan det växande, kännande, prövandet jaget mister tilltron till språket och allt vad det egentligen är – en växtplats och en mötesplats. Det hela brukar kulminera i den akademisjuka uppsatsmallen som ska processa otänkta tankar åt oss. Skriftliga arbeten som från och med nu liksom sammanfattar vad språk kan användas till, handledda av män-

niskor som mycket sällan sätter frågan om språket – och vad språk kan vara – i första hand. Och i regel utan passion för utmejslandet av ett ansiktsuttryck.

Vi tänker kanske inte alltid på det, men undervisningen i vad språk är sker framför allt inom *andra* ämnen än svenska, kanske mest framträdande inom SO-ämnena. Det är en undervisning som kommer in bakvägen, genom självklarheten i en praktik kring hur läsande och skrivande används. Om vi inom skolan ensidigt prioriterar att lägga lättkontrollerade regelverk över bråddjupen begår vi allvarliga övergrepp på dem som går där av plikt: Språket blir ett verktyg för alienering. I bästa fall sänker det somliga bara djupt i träsket av leda; redan duktiga elever kan finna nöje, men då enbart av anledningen att de presterar väl. Och de som är satta att värna språket lever alltför ofta i myten att det handlar om att *kunna* skriva – och försöker förmedla detta som en ytlig – extern – färdighet. Men skrivande har ju ingenting med det att göra. Det kommer inifrån, drivs av upptäckten att tumultet är fruktbart, intensivt. Arbetet, jovisst, det kan skrivandet och läsandet sannerligen kräva. Men att våga möta vad handen skriver är att möta sig själv. Desto tristare att vägen till vuxen idag går genom att stryka bort sig själv. Och att upprätta rejäla fördomar mot vad läsande och skrivande är.

Så frågan är vad vi ska göra med det utrymme som finns vikt åt vårt eget språk inom det ämne som inte längre kan kallas modersmålsundervisning, eftersom själva modersmålet kan vara så många andra språk. Då kan det vara viktigt att säga att det språk jag talar om ligger djupare än ett visst språks ordförråd och grammatik. Joseph Brodsky beskriver hur hans avgörande möte med den brittiske författaren W H Auden skedde genom ett tegelstenstjockt engelskt-ryskt lexikon. Orden fanns där. Resonansen var hans egen. I själva översättningsakten smälte läsandet och skrivandet samman. Mötet med Auden var ett samtal som gav skärpa åt någonting han redan anat, någonting som han nu kunde urskilja som varaktigare än den tillfälliga samhällsorganisation han råkat födas in i – diktaturen som krävde läsning på ett enda sätt och skrivande som prövades mot i förväg uppsatta mål. Han upptäckte språket som tidens förvaringsplats och det spel som språket spelar för att strukturera om

tiden. Platsen där ny, med Brodskys ord, estetisk verklighet skapas. Helt enkelt det där vi brukar kalla litteratur, läromästaren när det gäller urskiljandet av det mänskligas nyanser. Joseph Brodsky hävdar, från och med nu, att varje ny estetisk verklighet preciserar människans etiska verklighet. Estetiken är etikens moder, skriver han i sin nobelföreläsning, ett påstående som väckt diskussion. Förstått som en träning att urskilja, talar det till oss med tyngd.

I sin nobelföreläsning namnger Joseph Brodsky också fem författare och säger att om inte de hade funnits, så ”hade jag inte stått här idag”. Och då tänker han kanske främst på sig själv som mottagare av priset, alltså vad som möjliggjort hans litterära utveckling. Det är möjligt att det också har med hans direkta överlevnad att göra. Men dessutom säger han att utan deras författarskap och öden skulle han ha varit *mindre värd* som människa. Formuleringen sticker lätt i ögonen, men jag tror inte att vi ska läsa det som att han argumenterar mot den första artikeln i FN:s konvention om de mänskliga rättigheterna. Snarare handlar det om ett ytterligare innehåll. Han säger att utmejslandet av ett eget ansiktsuttryck, graden av förvandling från samhällsdjur till person har en värdeskala. Han mäter människoblivande som förmågan att leva sitt eget liv. ”Istället för att i tingens stora orsakskedjor bli dess rasslande effekt kan vi ju försöka leka orsak i stället”, skriver han. Läsandet och skrivandet har med det att göra. Om möjligheterna. Om hoppet att bli någontings orsak.

Så var befinner vi oss i denna tunnel av ord? Frågan är berättigad. Jag ville säga mycket på liten plats och jag valde att tala genom Joseph Brodsky. En passionerad författare, en som vigt sitt liv till ständig närvaro i det samtal som jag själv bara lyckas nudda. Inte konstigt då att en text av honom ger mig den impuls jag behöver. Men det jag särskilt försökt antyda är att det finns en plats för människoblivande. Det är den uråldriga platsen, språket som vi utvecklar och utvecklas av när vi vistas i det som ett samtal med närmast oändlig rymd. Men detta människoblivande sker inte genom att samla poäng på att uppfylla några i förväg uppställda kunskapsmål. Det handlar inte om att vara litterat. Det är att hitta till platsen. Och till ingen annan plats har vi mera hemortsrätt.

Så här är det: Jag undervisar duktiga studenter som läser på I-linjen på KTH. Jag brukar ge dem en kort text att utgå från – verkligen utgå från, den ska vara en språngbräda in i deras egna associationer, inga referat eller sammanfattningar här, tack. Däremot ska de vara rädda om sitt eget. Vad de kommer att tänka på *medan* de läser (det är ju det som är början på ett samtal). Anteckna, säger jag. Var rädd om ditt eget material, där har du din utgångspunkt! När jag sedan ber dem använda sitt skrivande för att *tänka* genom att knyta förbindelser mellan texten och vad de sett och upplevt – gärna konkret, från eget liv – förstår de först inte vad jag säger. ”Menar du att vi får använda ’jag?’” De säger sedan ofta att ingen under hela deras skoltid någonsin frågat efter just detta, inte efter deras egna tankar. Det har hänt att någon av dessa högpriesterande unga vuxna brustit i gråt med orden *får jag* – får jag använda mig själv? Det här sista kan man dra sig för att skriva offentligt, här behövs inga tårar som förstärkning. Men det har hänt, en bit in i kursen. När jag talat om detta säger andra lärare: Konstigt. Jag uppmanar hela tiden studenterna att reflektera, det är väl det som är att tänka själv?

Det är således någonting som inte stämmer. Och självklart får det mig att undra vad det egentligen är som sker. Alldeles särskilt tänker jag att lärarna i svenska har ett tufft jobb att hålla vägen till språket öppen. Det uråldriga som både är mitt eget och allas. Rädda lusten, samtalet, möjligheterna som ligger i att bli en smula fri. Så när Brodsky skriver att en av litteraturens stora förtjänster är att den hjälper människan att precisera tiden för sin tillvaro, att urskilja sig själv i massan av föregångare och likar, kvarstår den högst pragmatiska frågan: Hur hitta dit? Själv har jag inte kunnat göra detta på annat sätt än att koppla ihop aktiviteterna läsande och skrivande till ett. Att man sedan bakvägen uppfyller ett väsentligt kunskapsmål är ju bara att bejaka. Grammatiken och precisionen växer fram ur viljan att göra sig förstådd.

Den viljan kan lätt kväsa att döma av de texter jag mött.

I en verklig tragedi är det inte hjälten som går under utan kören.

Brodsky, igen.

Referenser:

- Brodsky, J. (1986) *Att behaga en skugga. Valda essäer.*
Översättning Bengt Jangfeldt, Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Brodsky, J. (1988) *En plats så god som någon. Essäer.*
Översättning Bengt Jangfeldt, Stockholm: Wahlström & Widstrand.

För den som är intresserad av dialogseminariemetoden har den vuxit fram bland annat i utarbetandet av följande skrifter:

- Hammarén, M. (1995/2005) *Skriva – en metod för reflektion,*
Stockholm: Santérus.
- Hammarén, M. (1999/2008) *Ledtråd i förvandling. Om att skapa en reflekterande praxis,* doktorsavhandling, Stockholm: Santérus.
- Hammarén, M. (2005) *Skriva hop sig – om att uppfinna sig själv,*
Stockholm: Santérus.
- Hammarén, M. (2009) *Språkfilosofi för personligt bruk,* Stockholm: Santérus.
- Hammarén, M. (2009) *Bildning och skrivande,* Högskoleverket Rapport 2009:2 R.

Maria Hammarén

är docent i Yrkeskunnande och teknologi vid Kungliga tekniska högskolan i Stockholm. Hon har skrivit en serie böcker som alla berör skrivande och identitet och är en av initiativtagarna till dialogseminariemetoden.

Han som också är jag

Mats Wahl

Mormor var bonddotter från Snäckers. Morfar från Sigvare i Hangvars socken på norra Gotland. Båda födda 1886. Tillsammans fick de åtta barn. Den andre i barnaskaran döptes till Inge. När Inge var fjorton fick han reumatisk feber. Efter kort tids sjukdom dog han i svåra plågor.

Några månader därefter födde min mormor en flicka som fick namnet Ingegärd. Senare skulle hon bli min mor. Äktenskapet mellan min mamma och min far avslutades 1947. Jag var då två år gammal.

När mamma kom hem med mig till mormor och morfar la hon mig i mormors armar. Morfar lär då ha omfamnat sin hustru och gråtande yttrat: ”Nu har vi fått Inge tillbaka.”

Som barn fick jag veta om min döde morbror Inge att han varit rikt begåvad och ofantligt snäll. Min begåvning har jag försökt att förvalta efter bästa förmåga, särskilt snäll har jag aldrig varit. Den som inifrån mig talar i mina texter bär inte endast mitt namn. Han heter också Inge. Han dog hösten 1926. Men lever.

Mats Wahl

är författare till ett fyrtiotal böcker, teaterpjäser och tv-serier. Han är en engagerad röst i barns demokratiska rätt till en trygg och jämlik skola, och har de sista åren givit ut en rad böcker kring detta, varav den senaste *När en skola havererar* är ett samtalsverktyg till romanen *Ormfågel*.

Revansch med roman

Henrik Valentin

Efterhand har det stått allt klarare för mig att valet av huvudpersonen Helenas yrke i min debutroman "Ödelagd" inte baserar sig på en slump eller ett hugskott. Insikten har nu vuxit sig stark att detta val handlar till stor del om en revansch på min egen periodvis struliga skolgång. Fast uppvuxen i en lärarfamilj och nu omgiven av lärare av olika slag har jag en ganska bra insikt i skolmiljön vilket också varit en förutsättning. Eget fuskande som utbildad vikarie har också bidragit.

Viktigast var att skapa den ideala läraren, en person som är extremt engagerad i sitt jobb, mycket dynamisk och lyhörd för modern pedagogik och som dessutom trivs som fisken i vatten. Samtidigt kraschar hennes privatliv. Kontrasten kändes nödvändig.

Genom alla de år i en gammal skolform där jag ömsom traskade ömsom släpade mig fram paraderade en rad med svensklärare. Ingvar A. gick in för att skapa en grammatikalisk grund för sina elever i realskolan. Med en blick i backspegeln framstår hans arbete som imponerande. Han lockade bland annat med sig stora delar av klassen till att med liv och lust ta ut satsdelar och ordklasser i mening efter mening. Han fick det att bli en lek, en sport, ett nöje. Att han gav ett tiotal elever som inte förstått magin i det tyska språket extralektioner i sitt hem under ett jullopp, gör inte bilden av honom mindre guldstjärnebestrodd. Vi hade oftast väldigt roligt på hans lektioner och ville lära oss även om det var motigt för vissa.

Hans raka motsats drabbade mig första året på gymnasiet. I detalj tvingades vi analysera varje anföringsverb och alla ordval och vändningar i Strindbergs Hemsöborna. Och det under ett par timmar i veckan! Under månader! Boken förvandlades efter hand till ett lösbladssystem där sidorna var fullklottrade med anteckningar i marginalerna. Denne "Nollan" (de flesta lärare hade smek-/öknamn på den tiden) lyckades få oss 16-åringar att hata Hemsöborna och att avsky svensk litteratur i allmänhet och Strindberg i synnerhet.

Lägger man till denne lärares sätt att rätta uppsatser får man ett sammanfattande omdöme: Katastrof.

Sen dök en ganska anonym figur upp på arenan under de avslutande åren på gymnasiet. Mest minns jag ett evigt tragglande med textanalyser av Stagnelius, Geijer, Tegnér och de andra gubbarna som vi upplevde som figurer på en åldrad, fjärran planet. När det var dags för vita mössan, hade vi inte hunnit längre än till Selma Lagerlöf. Och vi som var första generationens tonåringar drabbade av rock'n roll!

Trots dessa ganska förvirrande vandringar i skolämnet svenska har jag under större delen av mitt yrkesliv försörjt mig på skrivande. Först blev det reklam, sedan samhällsinformation och journalistik innan jag gav mig in på poesi, dramatik, krönikor och noveller. Och nu en roman på 480 sidor om en kvinnlig lärare i svenska och engelska. Revanschen består också i att jag skildrat hur många av dagens moderna lärare arbetar och att de är fokuserade på eleverna och fångar upp deras språkliga uttryck i alla dess former. Sådana lärare som jag själv borde ha haft fler av. Sådana som väcker lust för språket, lust för lärande och lust för att ge sig ut på egna upptäcktsfärder. En sådan karaktär har jag velat levandegöra.

Henrik Valentin

är författare, dramatiker och krönikör. Hans debut *ÖDELAGD; en kvinna, en man, en trädgård – en skilsmässa* har kallats Sveriges första trädgårdsroman.

Magister Hollinger

Peter Pohl

Det är sent fyrtiotal, det är den stora skolreformens skälvande gryningstid: jag går i Försöksskolan som efter utvärdering ska bli Enhetsskolan som ska förvandlas till Grundskolan. Det skälvande försöket bedrivs på några olika håll i riket, mestadels i nybyggda skolor, i efterkrigstidens nybyggda bostadsområden. Nybygget som mina kamrater och jag hamnar i heter Björkhagens Skola. Med strålande gula tegelväggar välkomnar det oss på kanten till det vilsegångsdjupa Nackareservatet.

Vårt ansvar är tungt. Vi inbillar oss att Sveriges skolframtid beror på hur vi sköter våra kort i det här försöket. Våra lärare är entusiastiska. De deltar också i ett försök, kan man förstå. De har gått på kurser, de har förnyat sitt tänkande, de bildar förtrupp för den nya tidens lärare, de som ska bibringa de nya ungdomarna den nya kunskapen

Denna optimistiska period börjar med tredje klass för min del. Vi utsätts för ett experiment, som med åren ska kristallisera sig i verksamheter märkta med YO, PRYO, PRAO... Ännu tycks verksamheten inte ha något särskilt namn, men vi ska iallafall få praktisk erfarenhet av något annat än det vanliga skolarbetet. Föräldrarna uppmanas att ta barnen med sig till arbetsplatsen och ge dem lämpliga uppgifter där. Naturligtvis har inte alla föräldrar en arbetsplats som lämpar sig för det här experimentet. Ett antal barn blir kvar, som skolan ska hitta sysselsättning åt. Jag tillhör den kategorin, och har med min extrema tafatthet i sy- och träslöjden klart bevisat att jag inte ens en liten stund bör placeras hos någon hantverkare. Så jag får av min oändligt förstående lärare beskedet att jag ska gå till skolans bibliotek. Det ligger i gula annexet, på balkongvåningen en vindeltrappa upp, ovanför matbespisningen. Dit går jag, där träder jag in.

Bibliotekarien heter Hollinger. Det är en av skolans lärare, men

jag ser honom aldrig utanför biblioteket. Han har en stämna som uppifrån balkongvåningen med lätthet kan göra sig hörd över ett sorlande allmöte i den öppna hallen nedanför. En sådan stämna hör av tradition inte hemma i ett bibliotek i slutet av fyrtioalet, men där är han ändå.

Jag är en inbunden och blyg nioåring. Jag kan inte med att behöva höja rösten så att någon annan än den jag talar till, med nöd och näppe kan höra. Jag lider även när den som talar med mig pratar onödigt högt. Nu möts jag av ett dånande *Välkommen, unge man!* och endast genom att göra våldsamt motstånd mot mina naturliga flyktimpulser lyckas jag hålla mig kvar innanför entrén.

– Jaha, du skulle lära dej lite om biblioteksverksamheten, dundrar Hollinger och slår ut med handen mot hyllorna omkring oss.

Jag nickar och tittar och försöker göra mitt ögonkast runt salen lugnt och lagom. Det är ju inte första gången jag står i ett bibliotek, det får ingen osynlig iakttagare tro. Jag är sedan skolstarten en flitig biblioteksgäst, hemtam bland böckerna och väl förtrogen med innebörden av Hcf och Hcg och Hce på de röda ryggarna. Jag tappar inte längre andan då jag står inför dessa väldiga rikedomar, jag vill inte numera rusa runt och försöka samla in alltihop fort, fort, innan jag faller död ner med någonting viktigt oläst.

Björkhagens skolbibliotek är ljust, nyinrett och välförsett. Magister Hollinger har sett mig där förut. Han vet att jag är en läsande yngling. Idén att låta mig arbeta i biblioteket måste ha kommit från honom, men det ägnar jag ingen tanke just nu. Hans starka stämna föreslår mig att börja tjänstgöringen med att ställa in gårdagens återlämnade böcker på sina platser

Visst kan jag göra det, nickar jag.

Hollinger har mumlande börjat gräva i en katalog, så jag får klara mig utan ytterligare instruktioner. Men jag har väl fått de instruktioner jag behöver. Ställa böckerna på rätt plats i hyllorna, var det ja. Böckerna ligger utan någon som helst ordning travade i en rullvagn. De *nyttiga* böckerna är lätt att sortera undan med en gång, de är gröna och bruna och blå och dessutom inte så många, men de *roliga* måste jag vara mera uppmärksam med. De är röda allesammans, oavsett Hc, Hcf och Hcg.

Det första jag lärde mig, när jag två år tidigare började mitt biblioteksliv, var att böckerna inom varje kategori stod ordnade efter författarnamnen. Det är alltså nu helt självklart för mig att sortera vagnens innehåll i bokstavsordning så att jag ska slippa springa kors och tvärs mellan hyllorna sedan. Efter ett kortkort övervägande sorterar jag alla roliga böcker i en enda rad, för att efteråt rycka ut alla Hcf till en egen bunt, alla Hcg till en annan och så vidare.

Sedan går utplacerandet som en dans. Lite störs jag av att upptäcka att Hollinger över kanten på sina glasögon smygtittar på hur jag arbetar, men jag kan inte göra mycket åt den saken; han får väl titta.

– Det gick ju galant det där, förklarar han när jag är färdig. Vad ska vi nu hitta på åt dej?

Jo, det vet han snart. Om knappt en timme börjar dagens öppetid, och då kan jag vara till nytta bakom disken, förklarar han och släpper in mig i det heliga utrymmet i salens mitt. Jag får hoppa upp på en hög pall för att få överblick, och han visar mig. Jag vet redan det man kan lista ut från utsidan av disken, så när den första besökaren kommer kan jag, utan att trassla till någonting, kontrollera att datum på bladet längst bak i boken stämmer med det han har på sitt lånekort, och om det inte skvallrar om en försening stämplar jag dagens datum med blåfärg på lånekortet bredvid rutan där sista återlämningsdag står stämplad. Men om han är försenad med boken, stämplar jag med rött och tittar allvarligt på honom, för det gäller att tre röda stämplor straffas med låneförbud en hel månad. Om han är väldigt försenad, mer än en vecka, har han fått kravkort, och då ska jag avtvinga honom tio öre per krävd bok.

Första besökaren är en pojke från femman, det ska jag minnas i all tid framåt, och han är tillbaka i god tid med tre böcker, så här blir inga allvarliga blickar, bara en viss förvåning i ögonen på honom över att finna en knatte från trean sittandes med mallig min bakom disken. Han får sina tre stämplor på kortet och böckerna lägger jag med bakre pärmbladet uppfällt för att behandla så snart jag får tid. Eftersom det dröjer en stund innan nästa besökare kommer, får jag tid genast. Jag dyker ner i den långa lådan i hörnet av disken, där korten står insorterade bakom det datum som finns stämplat

som sista återlämningsdag bak i boken. Väl inne bakom rätt datum gäller det åter att jag kan alfabetet, för nu står korten ordnade efter författarna igen. Men alfabetet kan jag, och jag organiserar snart en tävling mot mig själv, en rekordjakt där det gäller att hitta kortet och stoppa in det i den lilla fickan längst bak i boken så snabbt som möjligt, ja, så snabbt att inget ska finnas kvar att göra några sekunder efter att dagens sista besökare har lämnat disken.

Förutsättningen för att detta arbete ska flyta med den lätthet det faktiskt flyter, är ett perfekt genomfört arbete i andra änden, vid utlåningen. Där stämplar jag lånekortet och bladet i boken. Det lilla kortet med bokens författare och titel tar jag ur sin ficka längst bak, skriver dit låntagarens nummer i första lediga ruta och stoppar ner kortet i en springa i disken. I mörkret under springan faller det ner i en låda, och när strömmen av låntagare har sinat, sorterar jag innehållet i den lådan och placerar det bakom ett datumkort i den långa lådan i hörnet. Jag ser cirkeln slutas, jag förstår kretsloppet: om fjorton dagar är det meningen att den där bunten ska ha krympt samman till intet. De kort som ändå är kvar, glider framåt i lådan, in i det område som betyder försenade böcker och slarviga låntagare. Efter ytterligare en vecka glider de över den gräns då magister Hollinger med hjälp av numret jag skrev idag, finner låntagarens namn och adress, skriver det på ett kort som han skickar iväg och kräver boken tillbaka.

Denna kretsgång med nummer och stämplar och kort är det system som utlåningen vilar på. Jag begriper mig utan vidare på det systemet och hyser samma förälskelse till det som till böckerna själva. Underbarast av allt finner jag att det ur enkla regler, grundade på sifferföljd och alfabete, går att bygga upp en ordning så hög och stor att en enda person med lätthet kan hålla reda på hundratals låntagare och tusentals böcker. Denna fascination ska följa mig genom livet, visar det sig. Jag ska med tiden avsmaka dataålderns frukter, ja, jag ska växa in i ett arbete där jag dagligen ska syssla med datorer och metoder för databehandling. Jag ska då bevittna hur man kan få dessa utrustningar för flera miljoner kronor att misslyckas med samma arbete som jag klarade av som nioåring i slutet på fyrtioalet, och jag ska bevittna hur man för ytterligare miljoner lägger om de

urgamla systemen så att de nya apparaterna ska klara de förut så enkla uppgifterna.

Men fyrtioalet var det, ja, Björkhagens bibliotek som alltså kan handhas av en enda person. Denna enda person har visserligen hjälp av mig, men jag inbillar mig inte ett ögonblick att han inte skulle klara sig lika bra utan den hjälpen. Jag genomsådar hans uppskattande beröm och hans skrovliga suckar att han inte begriper hur han skulle hinna med allting här om inte jag stod till tjänst; jag förstår ju att det bara är vänliga ord från hans sida.

Vänliga ord ska man naturligtvis inte säga "bara" om, och jag gör inte det heller, men det ska dröja rätt många år innan det slår mig som ett tänkvärt faktum, att min tid som magister Hollingers hjälpredda kom att förlängas långt över den period av yrkesorientering skolan hade satt upp. Jag återfinner mig bakom biblioteksdiskens och ute bland bokhyllorna i stort sett varje skoldag i två års tid. Jag lär mig under magister Hollingers överinseende alltmer om registrering och kartotek och klassificering och informationssökning; jag hjälper besökare till rätta (ja, jag är säkert odrägligt lillgammal i mångas ögon); jag läser nyinkomna böcker och jag fyller med hjälp av facklitteratur och uppslagsverk de kunskapsluckor som de ordinarie läroböckerna åstadkommer. Ty med läroböckerna är det som med Försöksskolan i sin helhet: det är en ny tids pedagogik som testas i dem, och de är banbrytare för den sorts läromedel som lämnar läsaren okunnig, om han inte har drivkraft att söka kunskap på annat håll.

Så växer jag i två läsår på min post. Ytterligare en tum till min växt ordnar magister Hollinger genom att informera om en skrivartävling för skolbarn som pågår. Han uppmanar mig att skriva en berättelse. Jag tvivlar på min förmåga, men det gör inte han, och när jag snart visar honom ett litet epos om Ville Vallareman, grymtar han och skickar in verket åt mig. Att det publiceras åtföljt av beröm, blir mitt första steg på en författarbana utanför den trängsta kretsen.

Det ska dröja åtskilliga år innan jag förstår att det förhållandet att praktiken på biblioteket utsträcks obegränsat, tyder på att magister Hollinger faktiskt uppskattar min närvaro och mina insatser

där. När jag med tiden kommer att fundera på den här saken, ska jag också undra om han anser eller har fått höra något från min lärare, som går ut på att jag *behöver* den här tillflykten, eftersom verkligheten utanför böckernas värld inte fungerar så bra för min del. Något annat svar på min undran än det jag själv kan ge, ska jag inte få – magister Hollinger ska vid det laget ha försvunnit långt bortom horisonten.

Men hans exempel ska med tiden komma att bli mig en ledstjärna i ett arbete där barn och ungdomar normalt strövar förbi mig, men där det plötsligt kan hända att någon hejdar sig och blir kvar i min närhet besynnerligt länge och envist. Då vet jag att det är någon som behöver något av mig, och jag känner min från magister Hollinger ärvda plikt att ta reda på vad det är.

Magister Hollinger var en bibliotekarie, utan andra förpliktelser gentemot mig än att stämpla mitt lånekort. Han tog sig emellertid an mig, lärde mig att sköta ett arbete och odla ett intresse. Under sken av att vara min handledare bröt han sig in till mig och blev en kamrat, som med små skoj och påhitt, men även förnuftiga samtal om böcker och liv, drog mig ur min tystnad och den förlägenhet som hade gjort mig så tung. Och när jag till slut var flygfärdig, lät han mig flyga, så lätt och utan avskedssmärta, att jag inom kort kunde glömma honom. Långt, långt senare, blev det nödvändigt för mig att följa mina spår tillbaka till det fyrtio- och femtiotal som hade format mig. Först då blev magister Hollinger tydlig igen för min blick.

När jag nu på senare år har kommit att träffa lärare, varav så många har uttryckt tvivel och tvekan om sitt yrkeslivs mål och mening, så har jag känt ett växande behov av att berätta för dessa om deras kollega i det förflutna, magister Hollinger. Nu är det äntligen gjort.

Jag vet inget om hans tvivel och tvekan, ingenting om hans mål; sådana funderingar upptog mig inte då, när jag skulle ha kunnat fråga honom. Men *meningen* vet jag något om. Jag har tagit del av mening-
en med magister Hollingers uppdrag i Björkhagens skola. Och jag tror att den sortens mening i tillvaron är förunnad var och en som är villig att ta vara på den, oavsett vilken befattning man formellt har.

Peter Pohl

är Fil dr och tidigare högskolelektor vid Tekniska Högskolan i Stockholm. Han är verksam ungdomsförfattare och ägnar dessutom tiden till att samtala med ungdomar om skrivande, filosofi och livsåskådningsfrågor – helt i Magister Hollingers anda. Vill du veta mer, se <http://www.nada.kth.se/~pohl/ppforf.html>

Svenskläraryöreningens verksamhetsberättelse 2009

Styrelse och arbetsutskott

I styrelsens arbetsutskott har under året ingått Marita Bergman, Stockholm, ordförande, Lena Manderstedt, Luleå, vice ordförande, Madeleine Ellvin, Stockholm, sekreterare och medlemsansvarig, Birgitta Rudeskog, Stockholm, kassör och Fredrik Roste, Stockholm. Övriga ledamöter i styrelsen har under året varit Jimmy Laursen, Uppsala, Elisabeth Berg, Uppsala, Ann Boglind, Göteborg och Elisabeth Wilhelmsson, Lund. Birgitta Rudeskog har varit adjungerad till styrelsen.

Styrelsen har sammanträtt två gånger under året: den 28 och 29 mars och den 19 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 2009 till 1590. 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.svensklararföreningen.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 och Kalix. Även nätverk för svensklärare finns utan formell

ortsföreningsstyrelse till exempel i Uppsala.

Medlemsavgiften i föreningen är oförändrade 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 2009 utkommit med fyra nummer. Svenskläraren innehåller artiklar, recensioner och notiser och har för varje nummer ett speciellt tema. Teman för de fyra numren under 2009 har varit Nordisk kanon, Betyg, VFU och Estetiska uttrycksformer.

SLF:s årsbok 2009 med titeln *Perspektiv på läsning - Liv, lust och lärande* (red. Madeleine Ellvin, Lena Manderstedt) vill fokusera läskompetensen ur olika perspektiv. I årsboken skriver elva skribenter exempelvis om svenska elevers läsförmåga, samtalet i bearbetning av text, lässtrategier och svårigheter i samband med läsning.

Nordspråksverksamheten

Samarbetet inom Norden utgör en viktig del av SLF:s verksamhet. Fredrik Roste representerar föreningen i Nordspråk, samarbetsorgan för lärare i nordiska språk som modersmål eller som främmande språk.

Stockholm 2010-04-11
för Svenskläraryöningens styrelse
Marita Bergman

Boyacioglu, Bremer, Brown och Black:

Nu sätter vi litteraturen i centrum! Svenska i dag är ett spännande läromedel där fyra läckra, årskurslösa antologier är pelarna i undervisningen. Tillsammans med en lärobok och en övningsbok per årskurs blir Svenska i dag ett logiskt och lättanvänt paket där baskunskaperna tränas rejält. Innehållet är modernt och anpassat för dagens skola – helt enkelt ett läromedel för svenska, såsom svenskan – och eleverna – ser ut i dag!

Nyfiken? Gå in på www.nok.se/svenskaidag och kika på ett smakprov!



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

Vilken genre är du?

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 prova 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. Självs skulle jag vilja vara en dikt. Ni vet en sådan där djupsinnig tanke vars djärva 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.



På www.nok.se/fixatexten kan du kika på smakprov ur böckerna

Ekengrens svenska

Nu kommer den mycket populära och uppskattade serien Ekengrens svenska i ny upplaga. Böckerna är uppdaterade och svarar mot det centrala innehållet i ämnesplanerna för Gy 2011.

Litteraturbok 1 och Litteraturbok 2 är allt-i-ett-böcker där skönlitterära texter kopplas till respektive litteraturhistoriskt avsnitt.

I Språkbok 1 och Språkbok 2 får eleverna arbeta med språkets byggstenar och framför allt med sin egen muntliga och skriftliga språkutveckling.

Den tydliga uppdelningen av stoffet mellan böckerna och strukturen i respektive bok gör det enkelt för dig som lärare att välja de delar som passar din undervisning och dina elever.



Författare: Hans-Eric Ekengren,
Brita Lorentzson-Ekengren

EKENGRENS SVENSKA

Litteraturbok 1	27-42187-5
Litteraturbok 2	utk vt 2012 27-42188-2
Språkbok 1	27-42189-9
Språkbok 2	utk vt 2012 27-42190-5

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

BRUS Genrer

Vad är det som gör att jag som läsare direkt uppfattar att en text är argumenterande? Vad måste jag veta om texten för att läsa och tolka den på effektivast möjliga sätt? Och hur blir jag en skickligare skribent?

Lars Melin guidar eleven genom ett antal texter som hör hemma i olika genrer men som har i princip samma innehåll. Med andra ord: han hjälper eleven att lyckas med språket.

BRUS Genrer finns både som tryckt bok och e-bok.



Författare: Annika Bayard, Lars Melin,
Karin Sjöbeck, AnnChristine Ström

BRUS HANDBOKSSERIEN

BRUS Genrer Elevbok	27-42191-2
BRUS Genrer e-bok	27-42192-9
BRUS Handboken	27-59536-1
BRUS Greppa texten!	27-41561-4
BRUS Litteraturhandboken utk vt 2011	27-42095-3

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

Läsning av faktatexter

– från läsprocess till lärprocess

Är texten lagom svår för eleverna?
Hur utvecklar man elevernas förmåga att läsa strategiskt och hur kan du som lärare bäst förbereda dig för lektionen?

I denna bok ges konkreta redskap för att bedöma om texterna som används i undervisningen passar elevernas läsförmåga och de förkunskaper som de har i ämnet. Dessutom presenteras flera metoder som utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig nya kunskaper genom att arbeta med faktatexter.



