

# Svenskämnet i förändring?

Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna

*Redaktörer Madeleine Ellvin, Gustaf Skar och Michael Tengberg*

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2011  
Svenskläraryserien 234



## Svenskläraryöreningen

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

Vi arbetar för

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

Svenskläraryöreningen

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

Kontakta Svenskläraryöreningen!

Box 15211

10465 Stockholm

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

Medlemsavgift är 250 kr per år

(120 kr för studerande).

Plusgiro 89 84-7,

Svenskläraryöreningen

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

## Du behöver Svenskläraryöreningen – SLF behöver Dig!

Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna

Svenskläraryöreningens årsskrift 2011. Svenskläraryörelsen 234

Redaktörer: Madeleine Ellvin, Gustaf Skar och Michael Tengberg

Omslagsbilder: Sydsvenskan/IBL Bildbyrå

Elisabeth Alvenby/IBL Bildbyrå

© Svenskläraryöreningen 2011. Distribution Natur & Kultur

Elanders 2011

ISBN 978-91-27-42705-1

# Innehållsförteckning

Förord . . . . . 5

## GUNLÖG JOSEFSSON

Språkvetenskapens plats i den nya gymnasiesvenskan . . . . . 9

## GUNILLA MOLLOY

Where is the money? . . . . . 17

## STEFAN LUNDSTRÖM

Förnimmelser av fiktion . . . . . 29

## SUZANNE PARMENIUS SWÄRD

Bli det lättare nu?

Nedslag i gymnasiets ämnesplaner i svenska, Gy 11 . . . . . 40

## MICHAEL TENGBERG

Litteraturläsningens och läsundervisningens mål . . . . . 56

## ANN S PIHLGREN

De sokratiske samtalen i ett nutida didaktiskt perspektiv . . . . . 68

## ELISE SEIP TØNNESSEN

Multimodal tekstkompetanse og dataspill . . . . . 82

## ANNE DRAGEMARK OSCARSON

Självbedömning av skriftlig produktion

– en aspekt av formativ bedömning . . . . . 100

## FRØYDIS HERTZBERG

Fagskriving i videregående skole (gymnasium)

– et eksempel fra Norge . . . . . 111

JÖRGEN THOLIN

SvEn – vad hände sedan? . . . . . 122

KJELL AHLGREN

Kvalitetsgranskning av läsundervisningen inom  
ämnet svenska för årskurs 7–9 . . . . . 131

ANNE PALMÉR

Vad ska bedömas?  
Gymnasiets nationella prov i svenska och svenska som andraspråk . . . . . 143

Svenskläraryrkeförbundet verksamhetsberättelse 2010 . . . . . 156

## Förord

Efter sommarlovet väntade nya kurs- och ämnesplaner för lärare och elever och det är aspekter av dem årets SLÅ handlar om. (För begreppslig klarhet kan påpekas att kursplaner reglerar grundskolan och ämnesplaner reglerar gymnasieskolan.) Utgångspunkten för arbetet med den här boken har varit frågan: Förändras svenskämnet när vi får nya styrdokument? Att dokumenten indikerar viss förändring är en sak, men vad händer i praktiken? Forskning har visat att svenskämnet tagit sig mycket olika uttryck i olika klasser. Variationen har inte bara varit konsekvensen av lärares anpassning av ett givet ämne till särskilda individer och grupper, utan också resultatet av olika uppfattningar, ämneskonceptioner, av vad svenskämnet egentligen är. Därmed har förutsättningarna för likvärdig utbildning inte alltid nått upp till de standarder som uttrycks i styrdokumentet. Många lärare har också efterlyst klarare formuleringar gällande innehåll och tydligare, mer tillämpbara betygskriterier. En motivering har varit att minska skillnaderna mellan den skrivna kursplanen och den praktiserade.

För att ta ett brett grepp på temat kurs- och ämnesplaner och ett svenskämne i förändring presenterar årets SLÅ ett brett spektrum av bidrag. I *Gunlög Josefssons* artikel motiveras delar av ämnesplanerna för gymnasieskolans svenskämne. Josefsson var medlem av den expertgrupp som tog fram underlag till Skolverkets arbete med ämnesplanerna (slutgiltigt fastställs kurs- och ämnesplaner av riksdagen). Med utgångspunkt i sitt arbete argumenterar Josefsson för behovet av en språkvetenskap i svenskämnet. Genom tre exempel – språksociologi, språkhistoria och grammatik – vill Josefsson visa hur språkvetenskapen är en nödvändig del bland annat för att elever skall få tillgång och känna tillit till språkliga redskap, ett viktigt syfte för svenskundervisningen enligt ämnesbeskrivningen.

*Gunilla Molloy* och *Stefan Lundström* redovisar i varsin text läsning av kursplanen i svenska, med visst fokus på de senare årens

undervisning. Molloy läser ett dokument, som är ”skrivet av tjänstemän som följt direktiv från en utbildningsminister som har en övertro på enkla lösningar på komplexa problem.” De problem Molloy ser är emellertid inte bara relaterade till innehåll utan också ekonomi; oavsett innehållets kvalitet kräver en ny kursplan god ekonomi för att implementeras. Lundström har läst kursplanen med fokus på skönlitterär läsning och skönjer i texten ”ett behov av att kunna mäta kunskaper.” Lundström menar att fiktionläsningens demokratifrämjande potential riskerar gå förlorad när kraven på mätbarhet gör ”formaliserade lässtrategier” till ett huvudinnehåll.

*Suzanne Parmenius Swärd* inriktar sig på gymnasieskolan och gör en kritisk granskning av ämnesplanen i svenska. Huvudsakligen uppehåller hon sig kring hur synen på svenskämnet, lärarens roll och bedömning av svenskkunskaper har förändrats i och med de nya ämnesplanerna.

Nästa sektion av artiklar relaterar till den didaktiska praktiken och hur olika sätt att organisera undervisningen kan förstås i förhållande till de nya styrdokumenterna. *Michael Tengberg* presenterar begreppet läsararter som används både för att diskutera vad och hur elever läser i skolan. Med exempel från olika typer av litteratursamtal visar Tengberg att olika sätt att läsa och tala om texter – olika läsararter – är nödvändiga för att uppnå kursplanens mål. *Ann S. Pihlgren* diskuterar i förhållande till Lgr 11 så kallade sokratiske samtal. Också de relateras till litteraturläsning och med exempel från årskurs 4 och årskurs 8 visar Pihlgren hur strukturerade samtal av detta slag kan ha positiva effekter; samtidigt som de erbjuder eleverna möjligheter att utgå från egna erfarenheter bidrar de med språkutvecklande redskap.

Ett norskt bidrag kommer från *Elise S. Tønnesen*, och det handlar om de multimodala textkompetenser som ungdomar utvecklar i interaktion med dataspel. Som del av en longitudinell studie om norska ungdomars medieanvändning har Tønnesen undersökt vilka kompetenser som ungdomar gör bruk av, eller utvecklar, i spel som *Counter-Strike* och *The Sims*. Det visar sig bl.a. att de spel som föredras av pojkar respektive av flickor ställer tämligen olika krav på spelarens textkompetens. Detta är förstås intressant att jämföra

med de krav och förväntningar som finns i skolan och som mäts i de prov och tester av läsförmåga, eller textkompetens, som skolans undervisning förhåller sig till.

*Anne Dragemark Oscarson* redovisar resultat från en undersökning av självbedömning av skrivande. Den nya ämnesplanen, menar *Dragemark Oscarson*, betonar i högre grad förmågan att själv värdera sina texter, något som kräver grundlig träning. Självvärdering är också en aspekt av formativ bedömning, eller bedömning för lärande, och *Dragemark Oscarsson* presenterar hur detta begrepp kan förstås som en del av skrivprocesspedagogiken.

*Froydis Hertzbergs* artikel rapporterar om ett projekt, som hade sin upprinnelse i nya kursplaner med särskilt fokus på bl a skrivkompetens. I Norge bestämdes vid den senaste kursplanerevisionen att vissa områden, t.ex. läsning och skrivning, skulle utgöra så kallade nyckelkompetenser. Detta innebar att alla lärare fick ett artikulerat ansvar att arbeta språkutvecklande inom ramen för sitt undervisningsämne. Samma nyckelkompetenser omtalas i Skolverkets skrift Gymnasieskola (2011) och språkets roll betonas också i de svenska kurs- och ämnesplanerna. Vi kan se hur många kursplaner anger språkliga handlingar (t ex argumentera) och genrebehärskning som mål för undervisningen. Hertzberg berättar om ett projekt där olika ämneslärare samtalar om skrivkompetens och därigenom får syn på vad det innebär att vara kompetent i det egna ämnet såväl som i andra ämnen.

Den sista artikeln från den didaktiska praktiken är *Jörgen Tholins* uppföljning av ett tidigare bidrag från SLÅ 2010 om ämneskonstruktionen SvEn. Trots att Skolverket på regeringens uppdrag kartlagt och föreslagit ändringar ser SvEn i skolorna ut som tidigare.

Avslutningsvis presenterar *Kjell Ahlgren* och *Anne Palmér* en intressant dimension av de nya kursplanerna, nämligen hur Skolinspektionen skall tillse att kursplanerna efterlevs och hur Skolverket, genom uppdrag till Uppsala universitet, skall erbjuda instrument för likvärdig och rättvis bedömning. Ahlgren rapporterar om arbetet med att kvalitetsgranska läsundervisning inom ämnet svenska för år 7 till 9. Bland annat kommer Skolinspektionen att genomföra lektionsobservationer vid sidan av andra metoder. Palmér redovisar

arbetet med framtagning av nya nationella prov i svenska och svenska som andraspråk för gymnasiet. Även om likheterna med tidigare prov är många, bjuder de nya på bitvis stora förändringar. Det är välkänt att bedömning har en styrande effekt och kanske döljer sig här några av svaren på frågan om vilka effekter de nya kurs- och ämnesplanerna får.

*Madeleine Ellvin, Gustaf Skar och Michael Tengberg*  
Stockholm, november 2011



# Språkvetenskapens plats i den nya gymnasiesvenskan

*Gunlög Josefsson*

I sin utredning inför den nya gymnasieskolan – som drar igång med full kraft under hösten 2011 – diskuterar Anita Ferm upplägget för ämnet svenska (Ferm 2008). En central fråga är om ämnet borde delas upp i två, ett litterärt och ett språkligt, något som har förordats av vissa, eller om det skulle behållas som ett samlat ämne. Motivet till en delning skulle, enligt utredningen, vara oroande rapporter om att svensklärare runt om i landet tolkar sitt ämnes innehåll ganska olika och fyller det med olika stoff. Detta har blivit möjligt, menar Ferm, på grund av otydlighet i styrdokumentet:

Ett grundproblem i dag är att kursplanerna är skrivna på ett sätt som gör att de uppfattas som mycket otydliga, varför utrymmet för de enskilda lärarna att tolka vad som ska ingå i kursen och vad som ska prioriteras är mycket stort (s. 344).

I synnerhet pekar Anita Ferm på signaler på obalans mellan språk och litteratur:

Oftast är det undervisning i litteratur som dominerar framför undervisning i till exempel formellt skrivande (s. 344).

Lösningen skulle kunna vara en delning av svenskämnet, vilket skulle innebära en återgång till ett system som funnits tidigare:

Om det är så att det språkliga idag kommer i skymundan för det litterära, borde kanske språk få en egen kurs eller åtminstone ett eget betyg?" (s. 344).

Någon delning av svenskämnet blev det dock inte. Anita Ferm valde att föreslå ett fortsatt sammanhållet svenskämne, vilket så små-

ningom också blev regeringens beslut: Ett enda svenskämne och ett enda svenskbetyg per kurs, där språkliga och litterära kunskaper sammanvägs. För att motverka risken för fortsatt obalans mellan språk och litteratur förespråkar Anita Ferm tydligare ämnesplaner, som försäkrar att svenskämnet har samma innehåll i hela landet. Dessutom ska det utarbetas stödmaterial och nationella prov ”som utvärderar alla delar av ämnet” (s. 344f).

Diskussionen aktualiserar en ständigt pågående debatt: vilket innehåll ska svenskämnet ha? Litteraturens plats och position ifrågasätts ytterst sällan, men det språkliga eller språkvetenskapliga innehållets plats tycks vara mindre självklart. Syftet med min artikel är att diskutera motiven för och nyttan med språkvetenskap i ämnet svenska på gymnasieskolan.

Vad ligger då i begreppet ”språk” och ”språkvetenskap” i skolans svenskämne, och vad tjänar den språkliga/språkvetenskapliga delen av svenskämnet för syfte? En del av vad som betraktas som språkliga moment är nämligen självklara och har nog, i likhet med litteraturdelen, aldrig ifrågasatts, nämligen språkfärdighet. De flesta verkar vara överens om att förmågan att kunna skriva goda och väl anpassade texter samt att hålla muntlig anföring som är anpassad till kommunikationssituationen är viktigt. Men, språk och språkvetenskap i övrigt, vad ska det vara bra för? Anita Ferm nämner explicit tre språkvetenskapliga ämnesområden eller moment: ”språksociologi, språkhistoria och grammatik” (s 347). Det är deras plats i dagens gymnasieskola som vi ska se lite närmare på.

Låt oss börja med språksociologi. I stort är språksociologin fördelad mellan Svenska 1 och Svenska 2. I Svenska 1 är innehållet preciserat på följande sätt:

Dialekter och språklig variation i talat och skrivet språk som hänger samman med till exempel ålder, kön och social bakgrund. Skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt attityder till olika former av språklig variation. I Svenska 2 handlar det om:

[s]pråkförhållanden i Sverige och övriga Norden, till exempel språklagstiftning, minoritetsspråk och dialekter.

Vi ser alltså att språksociologin i Svenska 2 är inriktad på den samhälleliga nivån, medan momentet i Svenska 1 fokuserar mer på individen och individens språkanvändning.

Enligt NE:s definition är språksociologi den vetenskapsgren som ”utforskar förhållandet mellan språk och samhälle och språkanvändning som socialt beteende”. Att det är viktigt att dagens elever får ta del av sådana kunskaper kan de flesta nog hålla med om. Men språksociologi är inte bara intressant i största allmänhet, det är ytterst viktigt därför att språksociologiska kunskaper kan verka emancipatoriskt, frigörande. Det är helt enkelt ett faktum att vi människor talar olika, och att vi bedömer andra och att vi själva blir bedömda efter hur vi uttrycker oss. Använder vi främre eller skorrande r-ljud? Talar vi slang? Rosengårdssvenska? Talar vi mycket eller lite dialekt? Anpassar vi oss efter dem vi talar med? Är vi säkra eller osäkra? Artikulerar vi tydligt eller sludrar vi? Bryter vi?

Varje gång vi öppnar munnen kommunicerar vi mycket mer än det som faktiskt sägs. Och människors språkliga beteende väcker känslor som inte alltid kommer upp till en medveten nivå – men färgar uppfattningen om den som talar. Precis som klädval och frisyr. Vi kan tycka hur bra eller illa som helst om att det är så – men det är ett faktum. Och elever har rätt att få reda på det.

Diskussionens vågor har gått heta i skoldebatten om kepsarnas vara eller inte vara i klassrummet. I kepsfrågan har jag inget att tillägga. Men det finns språkliga kepsar som vi borde tala om i skolan. Inte på det sättet att det bör vara skolans uppgift att lära elever av med vissa språkliga vanor/ovanor – skolans primära uppgift bör i stället vara att göra eleverna medvetna om sig själva och om vilka reaktioner de framkallar genom sitt sätt att uttrycka sig men även att ge dem tillgång till fler samtalsstilar och varierade uttrycksmöjligheter. För att låna en idé i Lars-Gunnar Anderssons *Fult språk*: det bör vara skolans uppgift att ge eleverna en större språklig reper-toar, så att de har reell möjlighet att välja ett språkligt uttryckssätt som passar för kommunikationssituationen, så att de får fram sitt budskap, så att de blir lyssnade på, tagna på allvar, så att de kanske till och med får det jobb de så hett eftertraktat, på grund av att de klarade anställningsintervjun.

Det bör vara ett mål att elever på ett informerat sätt ska kunna välja att vara formella eller informella beroende på kommunikationssituationen, och att de ska känna till vilka språkliga markörer som gör det skrivna eller talade formellt eller informellt. De ska känna till språkliga schibboletfunktioner – och med den kunskapen i botten medvetet kunna välja språklig form. Men skolan ska inte ha som ambition att ta bort något språkligt uttrycksmedel från eleverna, utan lägga till, visa vad olika val leder till och ge eleverna en reell möjlighet att välja.

Skolan är till för alla elever, oavsett bakgrund. Elever från hem med studievana har säkert stor nytta av språksociologiska kunskaper, även om de ofta bär med sig ett språk hemifrån som fungerar i olika situationer – inklusive på den offentliga arenan. Men språksociologiska kunskaper i teori och praktik är förmodligen ännu viktigare för elever som kommer från icke-studievana hem. Förhoppningen är att språksociologi för dessa elever kan ge insikt om språk och makt – och därmed stärka deras möjligheter att våga ge sig iväg från det invanda, ge sig ut i samhället och förverkliga sina livsdrömmar och livsprojekt – i möte med andra människor. Förstärkt undervisning i språksociologi kan därför medverka till att förverkliga paragraf 4 i den nya skollagen:

En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (Skollag 2010:300, paragraf 4).

I remissvaren på de förslag till nya ämnesplaner för gymnasieämnet svenska som lades ut under arbetets gång framfördes farhågor att undervisning om språkliga skillnader – dialekter, sociolekter, genderlekter, kronolekter etc. – i själva verket späder på fördomar och förakt mot ”den andre”, den som bryter, talar annorlunda och så vidare? Svaret är att det eventuella förakt som finns mot den språkligt avvikande nog i så fall finns där i alla fall. Och då finns det anledning att lyfta upp sådana attityder till en medveten nivå och tala om dem. I bästa fall ökar man förståelse och tolerans; risken att man bygger på fördomar torde i alla fall vara ganska liten. Och som svensklärare bör man kunna problematisera och diskutera begreppen ”svenska” och ”god svenska”.

Vad är bra med språkhistoria? Delvis bör man kunna språkhistoria av samma skäl som man behöver kunna vanlig historia! Det hör till allmänbildningen, helt enkelt. Men skolan har också som uppgift att förmedla kulturarvet. Detta är självklart och ifrågasätts sällan när det gäller t.ex. litteraturhistoria, men aspekter av det svenska språkets historia är också en del av vårt kulturarv. Gymnasieskolan bör förstås inte fördjupa sig i detaljerna i fornsvenskans kasus- och genussystem, men nedslag på olika ställen i våra språkhistoriska källor bör vara möjliga att göra. Kanske kan en titt på runor ge elever en mer realistisk uppfattning om runskrift – och på så sätt göra det möjligt att återta denna del av kulturarvet från högerextremister som vill göra denna del av vårt gemensamma arv till sitt. Värdet av att läsa den heliga Birgitta i gymnasieskolan tål nog att diskuteras, men det finns andra texter som kan fungera bra som utgångspunkt för reflektion om levnadsvillkor då och nu.

Språksociologi och språkhistoria är intimt förknippande med varandra, på så sätt att språkförändring förutsätter språklig variation. I det centrala innehållet i Svenska 3 ingår därför även momentet språkförändring – kopplat till språkhistoria. Det finns många typer av språkförändring som eleverna själva kan iaktta och diskutera, t.ex. genom att jämföra sitt språkbruk med föräldragenerationens. Detta kan, i förening med studier av svenska språkets historia mer allmänt, tjäna som underlag för diskussion och reflektion om varför språk ändras mer generellt och även bidra till förmågan att på ett mer nyktert och sakliga sätt värdera pågående förändringar av svenska språket.

Grammatik har fått en tydligare plats i gymnasiesvenskan, och är i Gy2011 i första hand förlagd till Svenska 2. Grammatiken väcker, som allom bekant, ofta starka känslor, och därför är det intressant att notera att remissvaren på de olika preliminära versionerna av ämnesplan som lades ut var så tydligt övervägande positiva. Ett av de mer negativa remissvaren är dock värt att lyfta fram. En svensklärare beklagade sig över att den tråkiga grammatiken skulle tillbaka – det fanns ju roligare saker att syssla med på svensktimmarna. Denna synpunkt gav anledning till funderingar över innehållet i skolans undervisning. Hur stor del av undervisningsinnehållet ska egentli-

gen styras av det som omedelbart känns lustfyllt och roligt? Är det möjligen så att svensklärare känner större krav på sig än andra lärare att undervisningen ska vara rolig, något som antyds i Annika Bergströms undersökning från 2007. Ett eventuellt tyst krav på ”underhållning” på svensktimmarna är i så fall kanske något som borde lyftas upp och diskuteras under fikapauser och på studiedagar?

En rapport från Högskoleverket visar att det finns en klart uttalad önskan från högskolan att eleverna ska bära med sig bättre kunskaper i grammatik. Inte minst har de stora diskrepanserna mellan elever – kvantitativt och kvalitativt – setts som ett problem; en del studenter har omfattande och goda kunskaper, andra inga alls. En bärande idé i den nya grund- och gymnasieskolan är att de olika stadierna ska bygga på varandra, inte upprepa vad som gjorts på en tidigare nivå. Gymnasieskolan ska bygga på, inte upprepa, grundskolan, och högskolan ska bygga på, inte upprepa gymnasieskolans ämnesinnehåll. Bristande, inte sällan obefintliga, grammatikkunskaper från gymnasiet hos en del studenter – dock inte alla! – har gjort att högskolan i sin undervisning i stor utsträckning har tvingats utgå från att studenter inte har några förkunskaper alls i grammatik. Detta är slöseri med tid och resurser!

Goda förkunskaper i grammatik är ett krav som naturligtvis har rest i första hand från språkämnen, i mindre grad från ämnen som teknik och naturvetenskap, men principen gäller generellt, för alla ämnen. Företrädare för ämnet matematik på högskolan drar sig inte för att formulera krav på specifika förkunskaper i ämnet matematik – även om sådana förkunskaper förstås är av mindre betydelse för studenter i moderna språk. Företrädare för ämnet statskunskap har sina krav och önskemål på ämnet samhällskunskap på gymnasieskolan, förkunskaper som inte alltid är så viktiga för studenter som bli ingenjörer eller biomedicinska analytiker. Och så vidare. Vad gäller svenska – och alla de andra gymnasiegemensamma ämnen – så finns både ett allmänt högskoleförberedande innehåll och moment som efterfrågas av bara en del av högskolan. Båda typerna av krav på förkunskaper är relevanta och värda att ta på allvar.

Det finns, som vi har sett, goda motiveringar till momenten språksociologi, språkhistoria/språkförändring och grammatik i

gymnasiesvenskan. Men det finns ytterligare ett skäl som motiverar språkvetenskap, som är mer övergripande och kanske svårare att formulera. I syftesbeskrivningen för ämnet svenska som helhet kan vi läsa följande:

Eleverna ska ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga och tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv.

En förutsättning för att en elev ska kunna bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga är att han/hon får möjlighet att bygga upp en språkkänsla, skaffa sig ett känsligt språköra, bli medveten om sin egen språkliga kompetens och hur den tar sig uttryck. Att stödja eleven i denna utveckling är en övergripande och synnerligen viktig uppgift för svenskämnet. Här samverkar alla språkvetenskapliga moment, och förmodligen även litteraturläsning och litteraturanalys. Det händer helt enkelt något med en när man får redskap att studera sitt eget och andras språk. Språkkänslan utvecklas, och tilltron till den språkliga förmågan ökar.

I det centrala innehållet i Svenska 1 finns en punkt med följande lydelse:

Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor.

Formuleringen understryker att man i svenskämnet ska använda riktiga, språkliga begrepp och analysverktyg när man talar om språk och språkvetenskap. Inte av rädsla eller missriktad omtänksamhet hålla sig till allmänspråkliga ord och uttryck. En klok svensklärare vet naturligtvis att överdriven begreppsexercis är av ondo, och väljer därför med omsorg vilka centrala begrepp och analysverktyg som ska användas. Men väl valda, riktiga begrepp och verktyg tar tänkandet till nya nivåer. Att använda sig av språkvetenskapliga begrepp och verktyg är nog mer självklart i grammatikmomentet i Svenska 2 och språkhistoria/språkförändring i Svenska 3; anledningen till att kravet lyfts upp redan i Svenska 1 är att det gäller även för denna första kurs, som ska läsas av alla elever i gymnasieskolan, oavsett program och inriktning.

Sammanfattningsvis: Det finns goda skäl till att lyfta upp språkvetenskapen i gymnasiesvenskan. Kunskaper i olika språkvetenskapliga grenar behövs för allmänbildningens skull, för kunskap om kulturarvet, för högskolan. Språkvetenskapen – tillsammans med språkfärdighetsmoment och även andra delar av svenskämnet – tjänar även ett mer abstrakt, högre syfte: att träna upp elevernas språkliga medvetenhet och öva upp deras språkliga öga och öra. Det har de nytta av både i skolan och under resten av livet.

## Referenser

Andersson, Lars-Gunnar, 2001. *Fult språk. Svordomar, dialekter och annat ont*. Stockholm: Carlssons.

Bergström, Annika, 2007. *Två ämnen olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan*. MISS. Meddelanden från Institutionen för Svenska språket, Göteborgs universitet. 59/2007.

[http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24153/1/gupea\\_2077\\_24153\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24153/1/gupea_2077_24153_1.pdf)

Ferm, Anita, 2008. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Betänkande av gymnasieutredningen 2008*. SOU 2008:27

Skollag 2010:800.

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800>

---

### *Gunlög Josefsson*

är professor i svenska på Språk och litteraturcentrum vid Lunds universitet. Hon ingick tillsammans med andra i den expertgrupp som arbetade fram förslag till ny ämnesplan i svenska. Hennes forskning har bland annat inriktat sig på ordbildning, barns språktillägnande och svensk grammatik.



# Where is the money?

*Gunilla Molloy*

Jag gillar egentligen inte att direkt avslöja själva tanken med min artikel genom rubriken. Det känns därför frestande att komplicera resonemanget genom en längre inledning. Men rubriken *Svenskämnet i förändring?* uttrycker redan en skepsis genom det vidhäftade frågetecknet. Uppdraget för oss artikelskrivare har varit tydligt; att diskutera om de nya kursplanerna förändrar eller inte förändrar svenskämnet. Jag tror inte att förändringar kommer att ske i någon märkbar utsträckning, men detta på grund av faktorer som ligger utanför svenskämnet. Skolan är en del den offentliga sektorn och därmed också del av en kommunal budget; en satsning på en genomgripande implementering skulle kosta pengar. Jag skulle kunna avsluta min artikel här. Men för att sätta lite mer kött på benen vill jag förtydliga mitt påstående genom att diskutera kursplanens första strecksats för årskurs 9.

## Tidigare implementeringar

Skälen till att jag inte tror att den nya kursplanen i svenska kan förändra svenskämnet till det bättre, vilket ju ändå måste vara avsikten, är alltså inte pedagogiska utan ekonomiska. Låt mig illustrera detta med ett enkelt exempel. Visserligen är det evidensbaserat, men å andra sidan är det ett forskningsperspektiv som nu vinner insteg inom områden där mer komplexa förklaringar till komplexa sammanhang avvisas, som till exempel inom aktuell skolpolitik. Den tidigare kursplanen förändrade nämligen ingenting eller, för att vara något mer nyanserad, mycket lite den skola där jag under åren 2003 till 2006 vistades två dagar i veckan på grund av ett aktionsforskningsprojekt. I denna kommunala skola undervisade jag en klass i tre år och deltog under denna tid i konferenser och studiedagar. Framför allt de senare var en märklig upplevelse. Med hjälp av ett

exemplar av kursplanen, som vid varje tillfälle hämtades inne hos studierektorn, skulle svensklärarna tolka ämnets innehåll och förhandla fram gemensamma betygskriterier för att kunna implementera kursplanen. Detta är, som vi alla vet, ett mödosamt arbete och det underlättades inte av att större delen av tiden användes till att diskutera inköp av nya läromedel. Denna fortbildning, vilket det ju var frågan om, hade kunnat underlättas om kollegiet hade fått åka bort en vecka utan tillgång till orättade prov på det egna arbetsbordet, men istället med tillgång till forskare eller experter från Skolverket. Men som vi vet kostar detta pengar. Under tiden som svensklärarna något frustrerade satt lutade över det enda exemplaret av kursplanen, så skrev deras elever recensioner, fyllde i grammatikuppgifter eller författade deckare. Enligt svensklärarna hade dessa uppgifter, oavsett vilken läroplan som var aktuell, ”alltid fungerat”. Det var säkert sant. Men varför de hade fungerat eller varför de överhuvudtaget fanns, problematiserades inte. Ej heller omformulerades de i ljuset av den nya kursplanen, som mest sågs som ett grus som kastats in i ett väl fungerande maskineri.

Den läsare som eventuellt betvivlar denna subjektiva iakttagelse från tre år i en högstadieskola kan istället läsa de avhandlingar som samlade in material under ungefär samma tid; som Carina Fast (2007) *Sju barn lär sig läsa och skriva*, Annette Ewalds (2007) *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*, min egen *Lärare, litteraturen, eleven* från 2002 samt Lotta Bergmans (2007) *Gymnasieskolans svenskämnen; en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* och Christina Olin-Schellers (2007) *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Dessa avhandlingar spänner över samtliga årskurser i skolan. De fungerar också som lackmuspapper på en skolverksamhet som visar oss att implementeringar av tidigare kursplaner är sällsynta. Till denna brist finns naturligtvis flera förklaringar. Men en ofrånkomlig sådan är att en rejäl fortbildning skulle ställa sig för kostsam för kommunerna och att lärarna, lämnade åt sin egen knappa tid och sitt eget öde (och ibland med enbart ett exemplar av kursplanen) därför inte tillräckligt grundligt kan verkställa en implementering. Ja, nu är poängen lagd på plats. Resten av artikeln kommer att bli

en text som slingrar sig fram till just denna poäng än en gång. Och vad ska vi kalla en sådan genrehybrid? För kunskap om olika genrer kommer att krävas vid implementeringen av den nya kursplanen, som uppvisar nya och rikhaltiga benämningar av olika texttyper.

## **Två varianter på implementering av ett begrepp**

Men kanske är mitt antagande att det behöver kosta pengar för att implementera den nya kursplanen felaktigt. Kanske går denna nya kursplan, LGR 11, att implementera utan kostsam fortbildning av lärarna. Låt oss se på den första strecksatsen i för årskurs 9 i kursplanen om vilka kunskaper lärarna själva behöver för att hjälpa eleverna att utveckla desamma. Där står:

\* Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika media.  
Att urskilja texters *budskap*, *tema* och *motiv* samt deras syften, avsändare och sammanhang (min kurs.)

Detta urskiljande mellan tre litteraturteoretiska begrepp kräver att läraren dels har kunskap om innebörden i dem och dels en väl genomtänkt metodisk gestaltning för att eleverna skall kunna förstå begreppens innebörd och skillnad. Vi ser här hur samspelet mellan den didaktiska frågan vad? (innehållet) och den didaktiska frågan hur? (den metodiska gestaltningen) sätter lärarens didaktiska kompetens på prov. En lärare kan här gå (minst) två vägar, båda vanliga i svenska klassrum. Den första är att lära eleverna om dessa begrepp, eftersom kursplanen också skriver att ”eleverna skall möta och få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen”. Det kan då innebära katederundervisning vid tavlan. Läraren antecknar begreppen och förklarar skillnaderna som sedan illustreras med hjälp av en av de noveller som ingår i vår skolkonon, till exempel Stig Dagermans ”Att döda ett barn”. (Handen på hjärtat nu, bästa läsare. Vad är budskapet i denna novell? Dess tema? Dess motiv?) Eleverna skriver av och praktiserar så kallad anteckningsteknik. Därpå följer i de flesta fall en läxa till nästa tillfälle, varefter begreppen, dess inbördes skillnader och novellen kan falla i en behaglig glömska. Läraren har undervisat om begreppen och eleverna har haft dem i läxa. Ingen av aktörerna kan beskyllas för att inte ha

uppfyllt kursplanens skrivningar.

En annan lärare kan här se ett tillfälle att kombinera undervisningsuppdraget om ”budskap, motiv och tema” med kursplanens uppdrag att lära eleverna ”utveckla kunskaper om hur man söker och kritiskt värderar information från olika källor”. Denne lärare kan då ge eleverna i uppdrag att själva söka information om skillnaderna mellan begreppen. De flesta elever rör sig mer hemtamt på nätet än de flesta lärare. Men det innebär inte att eleverna kan ”kritiskt värdera information” om litteraturteoretiska begrepp. Den luttrade läraren föreslår därför kanske att eleverna börjar med NE. Men NE visar sig i detta fall vara en opålitlig källa, eftersom en sökning på ”budskap” ger 0 träffar. För att dämpa frustrerade kommentarer från elever om att ”det inte finns något som heter budskap på NE” kan läraren (mot bättre vetande) föreslå Wikipedia. Där står det att:

”I till exempel en välskrivna novell finns oftast implicita budskap i textens meningar. Motsatsen är explicita budskap, som kan förklaras som den uppenbara handlingen. I nedanstående citat (ur Pälsten av Hjalmar Söderberg) är det implicita budskapet att doktor Henck är olyckligt gift: somliga människor bliva feta av att gifta sig, andra bliva magra. Doktor Henck hade blivit mager”.

Här måste läsaren förstå att fet = lycklig och mager = olycklig, något som de flesta tonåringar idag inte skulle hålla med om. Just detta exempel på implicit budskap är kanske inte lika modernt som Wikipedia självt. Nu kan det komma frågor från elever om vad skillnaden mellan ”explicit” och ”implicit” är och läraren måste ändå själv börja förklara olika begrepp. Men förmodligen har redan någon elev googlat och hittat följande definition av begreppet ”budskap”, som inte helt stämmer överens med Wikipedias förklaring:

”Budskapet i en berättelse är vad berättelsen säger mig som läsare. Det är alltså skilt från berättarens syfte, som är vad författaren vill säga (det är inte säkert att jag uppfattar författarens text på samma sätt som han/hon hoppas att jag ska göra. När man anger vad man tror budskapet är i en berättelse är det mycket viktigt att man förklarar hur och varför man kommit fram till det.” ([http://svenska123.se/index.php?option=com\\_content&view=article&id=105&Itemid=136](http://svenska123.se/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=136))

Detta är en annan förklaring om vad ”budskap” kan vara. Den leder oss fram till vad litteraturteoretiker som Louise M. Rosenblatt (1978) beskriver som ”text-meeting-reader” och till Robert Scholes kända uttryck ”Both texts and readers are already written when they meet”, dvs essensen i en receptionsteori. Av Wikipedias förklaring framgår att textens budskap uppstår mötet mellan läsaren och texten. Att läraren (och senare det nationella provet) ska kräva att eleven hittar textens budskap (som om det funnes ett enda sådant) rimmar föga med förklaringen från Google. Att det är textens budskap som är viktig framgår också av kommentarmaterialet från Skolverket. Där står att eleverna redan i årskurserna 4-6 skall lära sig strategier för att urskilja texters budskap, både de uttalade och de som står mellan raderna (sid 12) vilket måste betyda både de implicita och de explicita, dvs skillnaden mellan att bli tjock eller mager vid giftermål.

### **Budskap eller syfte?**

Citatet från Google för också in ett nytt begrepp, syfte. Att en författare har ett uttalat syfte är kanske inte de flesta litteraturteoretiker ense om – vilket egentligen är en diskussion på ett högre plan än klassrumsgolvets. Men kanske måste den även tas där, eftersom Skolverkets kommentarmaterial under rubriken Lässtrategier skriver att ”eleverna inte bara skall kunna urskilja texters budskap på ett mer allmänt plan, utan också kunna urskilja texters tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang”(sid 12).

Det finns en liten bok som heter *Litteraturnyckeln. Från aforism till Överdrift*. Jag har ibland sett rådvilla studenter använda den. Under rubriken Budskap finns en tredje förklaring:

”Budskap är det som du vill meddela någon annan. Budskapet kan var allt från ett hot om krig till en uppmaning om att köpa en viss sorts tandkräm./.../ Två frågor är särskilt viktiga att fundera över vid läsningen av en text: Vad vill författaren säga oss? (budskap). Varför vill författaren säga oss detta? (avsikten)” (s 18-19).

Här ser vi att det är författaren som har ett budskap (och inte ett syfte, som i citatet från Google). Dessutom har författaren en avsikt med sin text.

Det är förledande lätt att göra något lustigt av dessa olika förklaringar och tolkningar av de begrepp, vars innehåll svensk lärare nu skall implementera i sin undervisning. Men minsta ansats i den riktningen hejdas av den erfarenhet som jag själv har av trettio år som undervisande lärare och av en lång erfarenhet av fortbildning. Jag grips av stället av empati med de lärare som nu i höst skall tränga in i denna snårskog av begrepp för att kunna förklara dem för sina elever. Min erfarenhet från fortbildning är att svensk lärare, vare sig de är äldre eller nyutexaminerade, har ganska liten kunskap om innehållet i begreppen och ännu mindre känsla för hur de skall gestaltas vid litteraturläsning. Jag säger inte att lärare inte kan erövra denna nya kunskap, för det vet jag att de kan. Men det sker inte på en kafferast och inte heller på en halv studiedag. Det är, som allt lärande, en lång och reflekterade process över tid, vilket lärare sällan har tillgång till.

### **Textens skenbara enkelhet**

Mitt budskap/syfte/avsikt med denna text, fränsett att peka på den ekonomiska satsning som krävs från kommunerna för att implementera en ny kursplan, är att visa på hur skenbart enkelt de mest komplicerade sammanhang framställs i första strecksatsen för årskurs 9. Ingenstans i kursplanen diskuteras hur det enkla begreppet ”budskap” kan tolkas på olika sätt. Samma sak gäller begreppen ”tema” och ”motiv” som lärare också måste kunna både förklara och metodiskt gestalta. Om vi återigen söker på NE och denna gång efter ”tema” och ”motiv”, finner vi följande förklaring: Enligt NE kan tema inom litteraturforskning ofta liknas vid motiv eller ett ämne. Temat kan uttryckas i texten genom olika motiv. Som exempel ges att temat ”människan är grym” kan visas genom olika motiv så som olika våldskildringar som krig eller olika familjetragedier. Det är inte heller alltid så att temat står i texten utan det går att utläsa om man tolkar texten.

Att ”temat kan liknas vid motiv eller ett ämne” är inte särskilt upplysande. En verksam lärare, som vid ett fortbildningstillfälle arbetade med att definiera skillnaderna mellan de två begreppen, ringde upp en av författarna till kursplanen för att få en auktoritativ definition. Han fick följande svar av ett undervisningsråd:

Begreppen tema och motiv är delvis närliggande, ibland används det synonymt. Kursplanen nämner båda eftersom det ändå finns en nyansskillnad som är viktig. Temat är det som berättelsen handlar om på ett djupare plan, det som byggs upp genom val av intriger, symboler av olika slag och vilken berättarteknik som författaren använder. Texten behöver ofta tolkas för att temat skall framgå. Temat är övergripande och genomsyrar hela berättelsen, ett tema kan bestå av flera undertema som har olika motiv. Motivet är mer avgränsat och tydligt medan temat är genomgående och utgångspunkt för hela textens uppbyggnad.

Trots påståendet att ”tema och motiv ibland används synonymt”, är undervisningsrådets förklaring tydligare än NE:s. Men tyvärr finns den inte med i kommentarmaterialet. De litteraturvetenskapliga begreppen används i kursplanen som vore de allmångods eller som om de överallt tolkas på samma sätt. Kommentarmaterialets text kan naturligtvis inte säga allt om dessa begrepp, men borde, för att ge draghjälp åt lärarna som skall förklara och gestalta dem i klassrummet, åtminstone peka på den otydlighet som kan uppstå vid tolkningen av dem.

”Man brukar klaga över att lärare inte läser de läroplaner som de skall arbeta efter”, skriver Jan Thavenius i en analys av förra kursplanen i svenska och fortsätter med en fråga om ”de (lärarna) har skäl att vänta sig några nya insikter eller någon hjälp i svårbemästrade situationer av en sådan läsning?” (Thavenius 1999, s 142). En sådan ”svårbemästrad situation” skulle kunna vara den jag just har beskrivit, hur en lärare och en klass trasslar sig in och ur begrepp och där argumenten från den mest högljudde (oftast från bakersta bänken) kan segra. Under tiden ligger texten död på bänkarna. Oklarheterna mellan begreppen i kursplanetexten kan reducera en komplicerad undervisningssituation, som ställer höga krav på lärarens beläsenhet och förmåga till metodisk gestaltning, till en enkel fråga om att lära ut begrepp. Den farhåga jag hyser är att litteraturläsning i klassrummet framöver kommer att börja med jakten på budskapet, motivet och temat istället för att börja i det mer öppna samtal som utgår från att ”budskapet i en berättelse är vad berättelsen säger mig som läsare” för att sedan gå över i en begreppsdiskussion. Infrias min farhåga, så har i princip inget förändrats, eftersom denna

begrepps jakt redan är vanligt på högstadiet, om än med varierande framgång. Skillnaden skulle kunna vara att denna lässtrategi nu lyfts ner i årskurserna 1-3.

## Textens politiska styråra

En läroplan och en kursplan är aldrig oskyldiga, neutrala dokument. De är späckade med subtila antydningar, blinkningar och kodord (tolka, analysera, budskap, tema, motiv) som hjälper vissa grupper att känna igen varandra. De är framför allt politiska dokument och måste läsas i ljuset av den skolpolitik som nu råder. Denna skolpolitik styrs i sin tur av ambitioner, av vilka en del är uppenbara och andra är fördolda för oss. Vi måste därför lyfta blicken från detaljer i texten och fråga oss: Varför får vi just denna kursplan just nu? och sedan läsa texten både implicit och explicit, ”för att urskilja textens budskap, både de uttalade och de som står mellan raderna”, med den förmåga som kursplanen kräver av eleverna i årskurs 4-6. Men för att kunna visa denna förmåga måste läsaren enligt kursplanen behärska de nödvändiga lässtrategierna. Och här dyker nya blinkningar, nya antydningar och nya kodord upp, så som ”lässtrategier”, ”skrivstrategier” och ”texttyper”. Vad kommer de ifrån?

Här är texten i kommentarmaterialet explicit. Under rubriken ”Det centrala innehållet” står att ”innehållet är indelat i kunskapsområden som tillsammans ringar in centrala delar av ämnet” (sid 10). Ett sådant kunskapsområde är ”Läsa och skriva”, om vilket texten säger:

”Det centrala innehållet i det här kunskapsområdet är valt för att skapa förutsättningar för elevernas läs- och skrivutveckling. Enligt internationella undersökningar, till exempel Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), har andelen starka och mycket starka läsare bland svenska elever minskat sedan början av 1990-talet. En förklaring till detta kan, menar man, vara att det i den svenska skolan inte finns någon tradition av att undervisa om olika sätt att läsa texter (sid 11).

Ah! PIRLS! Likt en präst som höjer kalken inför församlingen lyfter vår skolminister ständigt fram resultaten från PIRLS för att förklara sin skolpolitik. Se här! Drick ur denna bägere! Också Skolverket



använder resultaten från PISA för att förklara närvaron av begreppen lässtrategier och skrivstrategier i kursplanen. Vikten av dem poängteras i kommentarmaterialet: ”Undervisning om lässtrategier verkar alltså vara avgörande för elevernas möjligheter att bredda och fördjupa sin läsning” (sid 12). För att det inte skall råda någon tvekan om vad en lässtrategi är, beskrivs den som ”de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text” (sid 12). (Ursäkta mig, angripa?)

Undervisning i lässtrategier och skrivstrategier förefaller vara den nya kursplanens lösningar på problemet med minskningen av starka och mycket starka läsare. Ordet ”strategi” inleder de två första strecksatserna från årskurs 1–3, då eleverna skall lära sig ”lässtrategier för att förstå och tolka texter” och ”strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkiga drag” (sid 90). Samma strecksatser med ett fördjupat innehåll är också de första för årskurs 4–6 och 7–9.

De litteraturvetenskapliga begreppen möter här de lingvistiska begreppen, eller för att vara ännu mer explicit, lässtrategier för berättande texter möter genrepedagogikens skrivstrategier. I kommentarmaterialet beskrivs detta möte på följande sätt:

Det centrala innehåll som handlar om berättande texters budskap, uppbyggnad och innehåll har en tydlig progression. Det innebär att ju äldre eleven blir, desto mer sammansatta och därmed komplexa texter skall undervisningen behandla. I årskurserna 1-3 skall eleverna studera hur en berättande text kan organiseras med inledning, händelseförlopp av avslutning samt litterära personbeskrivningar.

I årskurserna 4–6 vidgas innehållet om texters språkliga drag och uppbyggnad till att även omfatta parallellhandling och tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger. Det här innehållet samspejar med läs- och skrivstrategierna i kunskapsområdet ”läsa och skriva”. I årskurserna 7–9 lyfter kursplanen fram några skönlitterära genrer och hur de stilistiskt och innehållsligt skiljer sig från varandra./.../ Syftet är att ytterligare fördjupa och bredda elevernas kunskaper om texters uppbyggnad, syfte och användning” (sid 17).

Att samtala om en text utifrån såväl dess form som dess innehåll är vanligt vid ett litteratursamtal mellan intresserade läsare, till exempel i en bokklubb. Det är däremot mindre vanligt i klassrummet, där samtalet om textens form vanligen dominerar (Rosenblatt 1978, Molloy 2002, Ewald 2007, Bergman 2007, Olin-Scheller 2007). Jag vill här i detta sammanhang (en gång för alla) påpeka att jag inte är motståndare till att undervisa om textens form, en uppfattning som jag delar med andra receptionsteoretiker. Självklart skall man uppmärksamma både textens form och dess innehåll. Däremot är jag kritisk till en ensidig fokusering på textens språkliga drag, eftersom jag och andra forskare sett för mycket av det när vi forskat på läsning av skönlitteratur i skolan. Min farhåga är att vi kommer att få ser mer, vilket andra forskare redan påpekat (Liberg 2010), eftersom det är enklare att monologiskt undervisa om språkliga drag än att i dialog med eleverna leda ett litteratursamtal. När nu en litteraturvetenskaplig tradition skall giftas samman med den betydligt yngre genrepedagogiken är det som att se ett arrangerat äktenskap mellan en äldre man och en ung flicka. Jag säger inte att det inte kan bli lyckligt. Jag undrar bara om relationen kommer att bli jämställd eller om någon kommer att ta formuleringsprivilegiet.

### **Show me the money**

Av det resonemang jag fört om olika begrepp i kursplanen och om den skenbara enkelhet med vilken de lanseras, kan man tro att jag är kritisk till LGR 11. Så är rakt inte fallet. Jag tycker det är ett ambitiöst dokument, skrivet av tjänstemän som följt direktiv från en utbildningsminister som har en övertro på enkla lösningar på komplexa problem. Min kritik bygger på att jag läst kursplanen utifrån två perspektiv, dels som erfaren lärare och lärarfortbildare inifrån ett klassrumsperspektiv och dels som forskare utifrån ett forskarperspektiv. Därför kan jag också se vilka svårigheter som svensk lärare kommer att möta när de utan gedigen och kontinuerlig fortbildning skall implementera (och integrera) två olika kunskapstraditioner, den litteraturvetenskapliga och den lingvistiska. Jag ser också en risk att komplexa sammanhang löper risken att reduceras till ytlig kunskap, vilket dock inte är en ovanlig företeelse i skolan.

Min kritik riktas också mot kommunerna, som inte kommer att satsa på lärarnas fortbildning. Det har alltid funnits ett gap mellan kursplanens intentioner och lärarnas klassrumspraktik. Detta skulle kommunerna kunna minska genom en ekonomisk satsning på lärarnas fortbildning, istället för att i domstol strida om rätten att bestämma över lärarnas arbetstider.

När utvärderingen av implementeringen av den nya kursplanen med dessa nya begrepp och betygskriterier om ett antal år visar oss att det inte har skett några större förändringar i skolan (och andelen starka läsare ytterligare minskat), så kan man återigen beskylla lärarna för att de ”inte läser de läroplaner som de skall arbeta efter”. Men kritikens fokus borde flyttas till kommunerna, som inte satsar på att fortbilda lärarna i samma takt som nya kursplaner skall implementeras.

## Demokratiperspektivet

Jag har dock en kritisk synpunkt på kursplanen. Under rubriken ”Förändringar jämfört med den tidigare kursplanen” på sidan 6 i kommentarmaterialet står det:

I den tidigare kursplanen betonas demokratiska aspekter av svenskämnet såsom genus och ”förståelse för människor med olika kulturell bakgrund”. Sådana skrivningar finns inte kvar. De återfinns i stället i läroplanens övergripande mål och är därmed hela skolans ansvar.

Skolan har alltid haft ett dubbelt uppdrag; demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget. Det senare uppdraget förvaltas av lärare i olika skolämnen. Ingen svensklärare skulle säga att hon struntar i att undervisa i svenska. Ingen mattelärare skulle säga att ”matten, den får någon annan ta hand om”. Men när ett icke ämnesbundet uppdrag är allas ansvar, så vet vi av erfarenhet att det inte blir någons ansvar. Jag har tidigare påpekat att svenskämnet, med läsning och samtal om skönlitteratur, har en unik potential för att diskutera demokratifrågor och därmed också kunna ge elever en ”ökad förståelse för människor med olika kulturella bakgrund” (Molloy 2007, 2011). Att denna demokratiska aspekt av svenskämnet är borttagen gör mig djupt besviken.

## Litteraturlista

Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen; en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Avhandling. Malmö Högskola.

Ewald, A. (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Avhandling, Malmö Högskola.

Fast, C. (2007) *Sju barn lär sig läsa och skriva*.  
Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis.

Liberg, C. (2010). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I: Olofsson, Mikael (red). Symposium 2009. *Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholm universitets förlag.

Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Avhandling. Stockholm: Lärarhögskolan.

Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Studentlitteratur. Lund.

Molloy, G. (2011). *Selma Lagerlöf i mångfaldens skola*. Studentlitteratur. Lund.

Olin-Scheller, C. (2007). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstads Universitet

Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, The text, The Poem. The Transactional Theory of The Literary Work*. Southern Illinois University.

Scholes, R. (1989). *Protocols of reading*. New Haven: Yale University Press.  
Skolverket. Kommentarmaterial till kursplanen i svenska.

Thavenius, J. (1999). Det avpolitiserade språket. I: Säfström, Carl Anders & Östman, Leif (red). *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Studentlitteratur. Lund

---

### *Gunilla Molloy*

är docent i svenska med didaktisk inriktning vid Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. Hennes publikationer *Selma Lagerlöf i mångfaldens skola* (2011) och *När pojkar läser och skriver* (2007) behandlar det komplexa och intressanta samspelet mellan elevens läsande och skrivande. Molloy är också involverad i fortbildning av lärare, bl.a. i Skolverkets satsning.

# Förnimmelser av fiktion

*Stefan Lundström*

I skolsammanhang har året 2011 inneburit förändringar utöver det vanliga. Nya läroplaner för alla skolformer samt en ny lärarutbildning är resultatet av utredningar och debatter om skolan. I den här artikeln diskuteras en del av den förändringen, nämligen den läsning av fiktionstext som den nya kursplanen i svenska påbjuder. Att läsa fiktionstext innebär ett visst sätt att bemöta och ta till sig text. Vi läser helt enkelt fiktioner på ett annat sätt och av andra anledningar än faktatexter. Begreppet fiktioner ska här förstås inte bara som skönlitteratur, utan även som berättelser i andra medier, till exempel filmer och datorspel.

Flera forskare har uppmärksammat hur skolan under senare tid alltmer präglas av ett nyttotänkande och en inriktning mot mätbara kunskaper (se t ex Hargreaves 2004, Liberg 2009, Postman 1998). Ett problem är emellertid att det saknas konsensus om vad som ska mätas, hur det ska mätas och hur resultaten ska tolkas. Andy Hargreaves (2004) menar att ett alltför ensidigt fokus på grundläggande färdigheter, till exempel läs- och skrivinläring, riskerar att överskugga mål som är långsiktiga och svårare att mäta, men som är viktiga för en demokratisk fostran. Sådana mål kan exempelvis vara att utveckla kreativitet och kritiskt tänkande samt att forma relationer. Litteraturläsning brukar ofta anges som en aktivitet som har förmågan att bidra till att utveckla dessa aspekter. Frågorna som här ska behandlas är hur den nya kursplanen hanterar fiktionsläsning när nyttotänkande och mätbarhet gör sig gällande samt hur den påbjudna skolläsningen förhåller sig till annan läsning.

## Fiktionstextens värde

Att diskussionen kring värdet av och nyttan med litteraturläsning inte bara gäller skolan har blivit alltmer uppenbart under de senaste åren. Det finns en lång tradition av att undersöka och analysera

vilka funktioner läsandet har, men behovet att rättfärdiga läsandet åskådliggörs tydligare än någonsin i titlar som *Litteraturens värden* (Mortensen 2009), *Litteraturens nytteverdi* (Skaftun 2009) och *Uses of Literature* (Felski 2008). Kanske kan man ana ett upplevt hot mot fiktionens berättigande när nyttan med läsningen varken går att mäta monetärt eller kunskapsmässigt på något enkelt sätt.

I denna artikel är utgångspunkten att berättande som företeelse ska förstås ur ett brett perspektiv. Berättelser är sätt att konstruera verkligheten och de hjälper oss att förstå omvärlden genom att ge oss en kulturell förankring. Men kultur är, som Jerome Bruner (1986) påpekar, i ständig omvandling och måste därför hela tiden tolkas och omförhandlas. Att lära sig att se händelser ur olika perspektiv är en viktig del av att bli vuxen och skolan borde, enligt Bruner, vara ett primärt forum för att utveckla en sådan kompetens, inte minst genom användandet av berättelser.

En liknande utgångspunkt har Rita Felski (2008), som menar att litteraturens mening ligger i dess användning. Hon vill därför bygga en bro mellan den akademiskt inriktade litteraturteorin och den allmänna kunskap som den ”vanliga” läsaren använder sig av. Felski urskiljer *igenkänning* som en förutsättning för att kunna tillgodogöra sig en berättelse, men igenkänning innebär i hennes resonemang också möjligheten att lära känna någonting vi redan känner på ett nytt sätt. Fiktionen är också unik i det att den kan skapa *hänförelse*, en intensiv sinnesrörelse, trots att vi är medvetna om att det är fiktion. Vi upplever berättelsen i ett tillstånd av dubbelt medvetande och det är i den estetiska upplevelsens oförutsägbarhet som vi har möjlighet att utvecklas som människa.

De potentialer som fiktionen har realiserats emellertid inte automatiskt. För att texten ska uppfattas som en fiktionstext krävs en särskild läsart, det vill säga ett särskilt förhållningssätt till den (se vidare i exempelvis Tengberg 2011). Huruvida de läsarter som skolan kräver skiljer sig, eller bör skilja sig, från fritidens läsningar av fiktioner är föremål för omfattande diskussioner.

I Bruners och Felskis sätt att formulera betydelsen av fiktioner känner säkerligen även många svensklärare igen sina förhoppningar med undervisningen. I läsningen ryms såväl kognitiva insikter som

emotionell laddning. Beroende på textens art och läsarens förutsättningar, förväntningar och engagemang upplevs textens verkningar. Dessa kan vi reflektera över som fiktionens specifika värden (Palm 2009), men det är inte helt enkelt, och kanske inte ens önskvärt, att relatera sådana värden till skolsituationens krav på mätbara kunskaper.

Genom tillkomsten av en rad nya medier för att förmedla fiktioner har också användningen av berättelser förändrats. Medan skolan fortfarande i hög grad uppmuntrar individuellt läsande och gör individuella bedömningar av prestationer kännetecknas fritidens fiktioner av kollektiva processer där också skapande har en framträdande plats. Exempel på detta finner vi i allt från datorspel till bloggande, där kraven på färdigheter och verktyg för att kunna delta inkluderar nya aspekter. Dessa informella lärmiljöer, som utvecklar såväl bred som specifik kunskap på frivillig basis, präglas av samhörighet och gruppdynamik (Gee 2005). Som vi ska se får denna fritidsanvändning av fiktioner litet utrymme i kursplanen.

## Fiktionstexten i skolan

Skolläsning har många gånger inneburit någonting annat och haft andra målsättningar än fritidsläsning. Pedagogiska traditioner präglas av kulturförmedling och förmedling av värden från dem som vet mer, menar Bruner (1986). Utbildning blir därför snarare konsumtion och kunskapsstillägnelse än det kulturskapande genom perspektivrikedom som det enligt Bruner borde bli.

Länge hade skolläsningen som en av sina främsta funktioner att bidra till den ideologiska berättelsen om nationen (Thavenius 1999). Även om kanontänkandet genom sin långa tradition fortfarande står starkt i skolorna befinner vi oss i en tid när den litterära kanon har förlorat sin självklara roll. Läroplanerna från 1994 kan beskrivas som början på en väg bort från ett kanontyngt svenskämne i ett försök att lyfta fram den dialogiska potential, med många olika jämställda röster, som finns i textläsning. Samtidigt breddas svenskämnet och vi får ett ”vidgat textbegrepp” (Lundström 2007; se även Persson 2007). Den nya läroplanen, *Lgr11*, kan dock ses som en tillbakagång till en mer traditionell syn på fiktionstext. För att illustrera detta ska här lyftas fram några aspekter av vad som sägs

om litteraturläsning och litteraturundervisning i den nya kursplanen (för en mer utförlig diskussion se Lundström, Manderstedt & Palo 2011).

## Den formella texten

Den nya kursplanen inleds med en beskrivning av ämnets syften och där tillskrivs estetiken förmåga att utveckla elevens ”språk, den egna identiteten och [...] förståelse för omvärlden” (*Lgr11*, s 222). Fortsättningsvis lämnas emellertid detta därhän. I stället är det formella aspekter av text som lyfts fram i kursplanen. Att lära sig *om* texter, exempelvis hur litterära personbeskrivningar ser ut och hur skönlitterära genrer ”stilistiskt och innehållsligt skiljer sig från varandra” (*Lgr11*, s 226), förefaller viktigare än att lära sig *genom* litteratur.

Som centralt innehåll för alla grundskolans årskurser tas lässtrategier upp. Lässtrategi förefaller i kursplanen handla om en färdighet som är beroende av textens form och innehåll, men som är oberoende av kontexten. I slutet av grundskolan ska eleven kunna urskilja texters budskap, tema, motiv, syften, avsändare och sammanhang. Kursplanen ter sig här vara till god hjälp för lärare när innehållet ska väljas, men för fiktionstextens del innebär det en risk att många av dess potentialer inte får utrymme. Att reducera litteraturläsning till att, med hjälp av lässtrategier, urskilja förutbestämda aspekter av texten innebär att man bortser från många anledningar till att vi läser litteratur, samtidigt som många av fiktionstexters möjliga läsningar går förlorade.

Läsarens uppgift blir i den nya kursplanen att kunna ”välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag” (*Lgr11*, s 231), det vill säga en slags formaliserad genrekompetens. Skilda läsoplevelser kan då förklaras med olika kompetens hos läsarna, medan texten ses som någonting fast och förutbestämt (jfr Torell 2002). Visserligen ska eleverna i årskurs 9 använda ”egna erfarenheter” när de tolkar texternas budskap, men budskapen är antingen ”**tydligt framträdande**”, ”**dolda**” eller måste ”**läsas mellan raderna**” (*Lgr11*, s 232). Intrycket blir att budskap är någonting som är väl förankrat i texten. Om bara eleverna får med sig rätt verktyg vid läsningen så hittar de dem.



## Litteraturhistorisk orientering

Ett annat sätt att ge läsningen av den skönlitterära texten förutbestämda värden är att betrakta den som en del i en litteraturhistorisk orientering. Detta har under en lång tid varit en viktig uppgift för svenskämnet och *Lgr11* utgör inget undantag. I ämnets syfte anges att eleverna ska få ”kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen” (*Lgr11*, s 222). När sedan det centrala innehållet formuleras till ”[n]ågra skönlitterärt betydelsefulla ungdoms- och vuxenboks författare [...] och deras verk, samt de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i” (*Lgr11*, s 226) är det även här i första hand kunskaper om litteratur som eftersträvas. Rimligtvis uppmuntrar sådana formuleringar biografiska och historiska läsningar av skönlitteratur, vilket innebär förhållandevis lätt mätbara kunskaper.

Genom ordval som ”betydelsefulla” författare och ”sammanhang som verken tillkommit i” (*Lgr11*, s 226) inleds en litteraturhistorisk skolning redan i grundskolan, men en sådan kulturförmedling har också visats sig resultera i att oreflekterade vanor bestämmer det faktiska undervisningsinnehållet. Detta återskapas gång på gång i klassrummet utan att det föregås av någon didaktisk reflektion. Ett annat problem är att det så kallade gemensamma kulturarvet sällan internaliseras i den mening som avses och den historiska förståelsen uteblir därmed (Bergman 2007, Lundström 2007).

## Multimodala texter

Det svårdefinierade uttrycket ”det vidgade textbegreppet” har försvunnit ur den nya kursplanen i svenska. I stället innehåller syftesbeskrivningarna uttryck som ”genom skilda medier” och ”olika estetiska uttrycksformer” när det gäller den egna produktionen av texter. Detta förefaller naturligt, eftersom berättarformer som kombinerar olika symbolsystem, så kallade multimodala texter, redan är en del av vår kommunikativa vardag. Eleverna använder dessutom redan kompetenser de tillägnat sig utanför skoltiden för att lösa skoluppgifter, vilket leder till hybridtexter, det vill säga texter som uppvisar karaktäristiska drag från andra medieformer (Elmfeldt & Erixon 2007).

I kursplanens centrala innehåll signalerar bland annat film, interaktiva spel, webbtexter och tv-serier att undervisningen fortfarande ska präglas av en vidgad syn på text. Problematiskt är emellertid att medieformerna inte motiveras eller förklaras. Kursplaneförfattarnas ambition verkar vara att lyfta fram nya sätt att kommunicera och berätta, men utan att riktigt förstå begreppens innebörder eller sammanhang. Innebär exempelvis webbtexter sådana som finns på World Wide Web eller är det kanske alla digitala texter som avses? Många spel kan betraktas som just webbtexter när de spelas i digitala nätverk, men finns det spel som inte är interaktiva?

Anmärkningsvärt är också att det i kunskapskraven saknas uppenbara kopplingar till läsning av denna typ av texter. Webbtexter, interaktiva spel och så vidare anges visserligen bara som exempel, men som sådana kan de förväntas fungera vägledande för lärare. Annette Årheim (2009) har pekat på att det finns en didaktisk utmaning i att de snabba bildmedierna förefaller främja mer ogrundade ställningstaganden från läsarens sida jämfört med den traditionella skönlitteraturen, men någon sådan hänsyn till mediernas olika kompetenskrav syns alltså inte i kursplanen.

Kännetecknande för dagens mediala landskap är vad Henry Jenkins (2008) kallar konvergenskultur. I denna bildas multimodala textuniversum kring olika mediala fenomen, där rollfördelningen mellan producenter och konsumenter av kultur utmanas. Man kan exempelvis tala om Harry Potter-fenomenet som ett textuniversum, vilket inte bara innehåller J.K. Rowlings böcker, utan även filmer, fanfiction, spel och andra företeelser (Manderstedt & Palo 2009, Olin-Scheller & Wikström 2010). Att delta i sådana textuniversum kräver kompetenser som vi vanligtvis inte förknippar med skönlitteratur. Inledningsvis pekades på hur kollektiva processer får allt större betydelse för hur vi skapar mening utifrån berättelser. Av detta syns inte många spår i kursplanen. Trots att kursplanen fortfarande förespråkar ett slags vidgat textbegrepp blir slutsatsen att klyftan mellan den påbjudna skolläsningen och fritidsläsningen är större än tidigare.

## Broar eller inte?

Efter denna läsning av kursplanen finns det anledning att fråga sig vilket förhållandet mellan skolläsning och fritidsläsning bör vara. Ska man i skolan ägna sig åt andra typer av läsning än man gör på fritiden, så som kursplanen indikerar? Det finns inget enkelt svar på den frågan. Bruner (1986) drar slutsatsen att ensidiga tolkningsmodeller inte är gångbara för litteraturläsning. I litteraturen finns möjligheter att möta oväntade versioner av världen, sådana som bryter mot neutrala världsbilder och som påverkar oss. Den nytta med litteraturläsning som Bruner och Felski lyfter fram omfattar önskvärda demokratiska potentialer, där undervisning kan bidra med såväl nya tolkningsmodeller som nya perspektiv. I *Lgr11* får dock sådana läsarter ge vika för just tämligen ensidiga tolkningsmodeller. De dialogiska perspektiv som rymdes i läroplanerna från 1994, exempelvis att undervisningen skulle ge tillfällen att utbyta erfarenheter kring estetiska upplevelser, gav möjligheter att omförhandla textens betydelse. Nu präglas i stället kursplanen av ett färdighetstänkande där mätbara kunskaper är en framträdande aspekt.

Ett sätt att se nyttan med litteratur även i ett dialogiskt perspektiv erbjuder Atle Skaftun (2009). Han menar att skönlitteratur presenterar andra stämmor, värderingar och förståelser. Texten rymmer en intention som kommer till uttryck i språket och därför läses texter dialogiskt. Utifrån detta förespråkar Skaftun för skol-sammanhang en grundlig närläsning av texten som utgångspunkt, för att sedan gå mot det sammanhang texten hör hemma i. Såväl textinterna relationer som relationer mellan text och kontext rymms i läsningen, men genom att fokusera på kommunikativa yttranden blir det lättare att försvara skönlitteraturens mervärde. Läsfärdighet innebär i detta sammanhang att inta en närvarande, svarande och ansvarande position till det man läser, enligt Skaftun.

Texten kan visserligen fungera dialogiskt på det sätt som Skaftun lyfter fram även om det skulle råda konsensus om hur den ska läsas och förstås, men frågan är om inte de nya kursplaneformuleringarna riskerar att medföra förutbestämda läsningar som påtvingas eleverna, där inga dialogiska aspekter får utrymme. Om texter inte blir föremål för autentiska diskussioner där inläggen har betydelse

för det meningsskapande som äger rum blir heller aldrig eleverna svarande i förhållande till texterna. I kursplanen handlar analys i hög grad om textens formella egenskaper och genrelignande kategoriseringar, exempelvis rim, sagor och dramatik, får ett väsentligt utrymme, medan läsningar som innebär skiftande intentioner, kulturell omförhandling och dialogiska samtal lyser med sin frånvaro.

Att låta läsaren bli en viktig del av vad en text blir i klassrummet är ett sätt att bygga en bro mellan de läsningar skolan påbjuder och det användande av texter som sker på fritiden. Men det är knappast tillräckligt. För att ta till vara de unika värden som fiktioner i fritidens multimodala textuniversum omfattar krävs en *narrativ kompetens* hos deltagarna (Lundström & Olin-Scheller 2010). En sådan innehåller flera delar som kursplanen inte berör. Det sociala samspelet är en aspekt som skiljer deltagandet i dessa universum från traditionell litteraturläsning. Sociala band skapas och förnyas genom att deltagarna ständigt byter kunskaper med varandra. Den gemensamma kunskapen blir detsamma som konstruerandet av en gemensam värld (jfr Lévy 1997). Övertygelser, uppförande och vanor blir ett resultat av en ständig omförhandling, där också individuellt lärande sker. Ett sådant deltagande kräver en narrativ kompetens. Att möta, pröva och förstå sina egna reaktioner i berättande med stark *hänförelse* och snabba bildflöden, exempelvis datorspel, är en annan del av den narrativa kompetensen.

En gemensam nämnare för alla berättelser är intrigens betydelse. Samtidigt är det viktigt att se hur olika medier skiljer sig från varandra i sitt sätt att berätta om vi vill förstå hur meningsskapandet går till. Exempelvis har delaktighet i skapandet av intriger en påtaglig betydelse i moderna berättarformer som fan fiction och rollspel. I en pågående undersökning av rollspel förklarar en spelare symptomatiskt att ”det ska kännas som om man är med i historien snarare än att bara läsa den eller se den”, medan en annan beskriver spelandet som att ”det är lite som att skriva en berättelse tillsammans med andra människor”. Detta förenande av kulturkonsumtion och kulturproduktion tillhör också den narrativa kompetensen.

Intertextuella och intermediala referenser är mycket vanliga hos deltagarna i multimodala textuniversum. Sådana referenser förefal-

ler vara en del av den *igenkänning* som Felski talar om, men på ett annat sätt än i traditionell litteratur. Ofta handlar det om att urskilja en intrig för att sedan skapa kreativa imitationer. Olin-Scheller & Wikström (2010) menar att svenskundervisningen kan inspireras av att bejaka de imitatio- och intertextualitetsprinciper som kännetecknar exempelvis fanfiction. Man bör därför inte vara så rädd för plagiering och reproduktion. I en balans mellan att imitera och att skapa nytt utvecklas kommunikativa kompetenser. Samma drivkrafter som finns i deltagandet i fritidens textuniversum skulle kunna stötta utvecklingen mot en mer flerstämmig undervisning med utgångspunkt i berättelser, menar Olin-Scheller & Wikström. I den narrativa kompetensen finns följaktligen en potential som inte uppmärksammas i den nya kursplanen.

### Avslutande reflektion

Inledningsvis nämndes Hargreaves invändningar mot nyttotänkande och mätningar i undervisningen. Han menar att en betoning av färdighetsträning gör att demokratisk och medborgerlig fostran överges som mål, vilket äventyrar kunskapssamhället på lång sikt. Sådana tendenser syns i grundskolans kursplan i svenska. För fiktionläsningens del finns risken att potentialer och värden inte tas tillvara och det finns anledning att ställa frågan om kursplanens utökade krav på kompetens ifråga om tämligen begränsade formella aspekter av litteratur är ett uttryck för ett behov att kunna mäta kunskaper. Samtidigt kan fiktionens roll beskrivas på ett annat sätt. Judith Langer har sammanfattat det som att

[a]ll literature – the stories we read as well as those we tell – provides us with a way to imagine human potential. In its best sense, literature is intellectually provocative as well as humanizing, allowing us to use various angles of vision to examine thoughts, beliefs, and actions (1995, s 5).

En viktig fråga för svenskundervisningen är hur den samtidigt ska kunna fungera som en arena för dialog, kritiska perspektiv och modeller för läsning. Med kursplanens kunskapskrav ges redskap för att mäta ämnesspecifika kunskaper samtidigt som lärarna utifrån läroplanens allmänna del förväntas bedriva en undervisning som

främjar demokratiska värden, vilket dock inte ska mätas. För fiktionläsningens vidkommande kan resultatet bli att formaliserade lässtrategier dominerar på bekostnad av sådana läsningar som vi annars ägnar oss åt. Fiktionens berättelser riskerar då att i skolan bli till någonting som saknar relevans för den enskilda individen. Möjligheten finns emellertid fortfarande kvar att det ger eleverna verktyg där också den estetiska erfarenheten får utrymme. Låt oss arbeta för att det sistnämnda ska bli fallet!

## Referenser

- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge Massachussets: Harvard University Press.
- Elmfeldt, J. & Erixon, P. O. (2007). *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Felski, R. (2008): *Uses of Literature*. Malden, Massachussets: Blackwell Pub.
- Gee, J. P. (2005). "Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces". I: Barton, David & Tusting, Karin (eds.). *Beyond Communities of Practice. Language, Power, and Social Context*. New York: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssambället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenkins, H. (2008). *Konvergenskulturen – där gamla och nya medier kolliderar*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Lévy, P. (1997). *Collective Intelligence. Mankind's Emerging World in Cyberspace*. New York: Plenum Trade.
- Liberg, C. (2009). "Svenska elevers läsförmåga". I: *Perspektiv på läsning. Liv, lust och lärande*. Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2009. Stockholm: Svenskläraryrkeförbundet.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Umeå universitet.
- Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011), "Den mätbara litteraturläsaren". *Utbildning & demokrati*, nr 2/2011.

Lundström, S. & Olin-Scheller, C. (2010). "Narrativ kompetens – en förutsättning i multimodala textuniversum?". I: *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3-4/2010, s 107-117.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.

Manderstedt, L. & Palo, A. (2009). "Världar att besöka eller bebo. Fan-gemenskaper som litterära mötesplatser". I: *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 3-4/2009, s 39-50.

Mortensen, A. (red.) (2009). *Litteraturens värden*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Olin-Scheller, C. & Wikström, P. (2010). *Författande fans*. Lund: Studentlitteratur.

Palm, Anders (2009). "Egenart, egenskaper, egenvärden. Bidrag till en litterär värde teori". I: Mortensen, A. (red.). *Litteraturens värden*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

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

Postman, N. (1998). *När skolans klocka klämtar. Om behovet av meningskapande berättelser*. Göteborg: Daidalos.

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Thavenius, J. (red.) (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.

Torell, Ö. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture. Härnösand: Mitthögskolan.

Årheim, A. (2009). "Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter". I: Kåreland, Lena (red.). *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Lund: Studentlitteratur.

---

### **Stefan Lundström**

är fil.dr i svenska med didaktisk inriktning och lektor vid Luleå tekniska universitet. Hans avhandling och tidigare forskningsområde handlar om urvalsprinciper för fiktionstexter i gymnasieskolans svenskämne. För närvarande är han verksam i ett forskningsprojekt benämnt Berättelsens värden, som bland annat avser studera hur berättelser och berättande ser ut i dagens medielandskap samt på vilket sätt berättelser används och vilket värde de ges hos användarna.

# Blir det lättare nu? Nedslag i gymnasiets ämnesplaner i svenska, Gy 11

*Suzanne Parmenius Swärd*

## Bakgrund

Sommaren 2010 precis när värmeböljan var över, tog jag några av de regniga dagarna till att sätta mig in i förslagen till ämnesplanen för gymnasiet för att formulera ett allmänt utlåtande från lärarutbildningen i Linköping. Eftersom jag är lärarutbildare och tidigare gymnasielärare i svenska, fann jag det naturligt att granska ämnesplanen i svenska lite närmare. Det slutade med att jag skrev ett långt inlägg på den offentliga kommentarsida som Skolverket upprättat. Jag inriktade mig framför allt på några formuleringar kring grammatik och det nya sättet att formulera kriterier för betygsättning – de s.k. kunskapskraven. Under det år som följde satte jag mig mer in i ”det nya”. Jag hade seminarier med mina svensklärarstudenter, fick information från Skolverket, och hade dialoger med lärare på fältet för att på så sätt få olika perspektiv på hur den nya ämnesplanen kunde uppfattas och tolkas. Nya och gamla syften och mål lades bredvid varandra och kunskap från forskning (min egen och andras) utnyttjades till att kritiskt granska den text som nu är den förordning som svensklärare på gymnasiet ska följa.

I denna artikel riktar jag in mig på några nyheter som jag tycker att lärare borde fundera över och problematisera. Det handlar om den förändrade ämnessynen, synen på lärarens roll, och synen på bedömning av elevers språkliga prestationer. I artikeln kommer jag att tala om kursplaner och ämnesplaner, men jag kallar de tre senaste kursplanerna i svenska för kursplanerna Lgy70, Lpf94 och Gy11 för enkelhetens skull. Dock har ju både Lgy70 och Lpf94



genomgått revideringar under den tid de var i bruk och kan därför i andra sammanhang kallas något annat som t ex kursplaner 2000 eller liknande.

## Syn på ämnet och lärandet

Hur skiljer sig de senaste kursplanerna från varandra avseende syfte och ämnessyn? Låt oss först gå tillbaka historiskt.

Undervisningen i svenska **skall ge** eleverna vidgade kunskaper om språket och litteraturen och **utveckla** deras förmåga att använda språket. Detta ska ske i sådana former och med sådant undervisningsstoff att elevernas personliga utveckling främjas och att de förbereds för såväl fortsatta studier som kommande samhälls- och yrkesliv. Eleverna skall alltmer självständigt och i meningsfulla sammanhang **arbeta med** olika språkliga uttrycksformer för att lära känna, bedöma och **bruka** språket och litteraturen som medel för information, påverkan, kontakt och konstnärligt skapande.

Ovanstående är hämtat från målbeskrivningen i ämnet svenska från Lgy70 (SKOLFS 1992:12), en kursplan som flera nu verksamma lärare säkert kommer ihåg. Går vi fram cirka 25 år i tiden kommer syftet för den starkt reformerade kursplanen i Lpf94, där formuleringen ser ut på följande sätt:

Utbildningen i svenska syftar till att hos eleven stärka den personliga och kulturella identiteten, **utveckla, tänkandet, kreativiteten** och förmågan till analys och ställningstagande. Den syftar vidare till **att bidra** till framgång i studierna och förmågan att kommunicera med andra.

Några iakttagelser är att ordet undervisning bytts ut mot utbildning. Det primära syftet i Lpf94 är inte kunskap **om** språk och litteratur utan att utbildningen ska stärka den personliga och kulturella identiteten genom språk och litteratur. Det som ska utvecklas i Lpf94 är inte som i Lgy70 en förmåga att **använda** språket i olika sammanhang utan det som ska utvecklas är tänkandet, kreativiteten och förmåga till analys och ställningstagande med språket som ett självklart verktyg. ”Språket är en väg till kunskap” och används för tänkande och lärande, står det några rader ner efter syftet. I Lpf 94 ska **utbildningen bidra** till framgång i studier och kommande yr-

kesliv. Medan i Lgy 70 ska undervisningsstoffet vara sådant att elevernas utveckling kan främjas för kommande studier och arbetsliv. I Lgy70 ska eleverna **arbeta** med språkliga uttrycksformer för att **lära känna, bedöma** och **bruka** språket för olika ändamål. Det finns en rad aktiva verb som uttrycker elevens och lärarens aktivitet. Läraren och undervisningen är tydligare framskriven i syftet till kursplanen Lgy70. Det finns en mer passiv och mottagande hållning i Lpf94. Det är utbildningen som ska **bidra och utveckla eleverna** och eleverna som ska **få** möjlighet i Lpf94.

Men vad har då hänt i Gy11? Ämnets syfte i Gy11 är formulerat på en dryg halvsida, men det är endast de första två meningarna som har en tydligt syftesformulering. Resten av texten på halvsidan är förordningstext som jag återkommer till senare. Så här lyder syftesformuleringen:

Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att **eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera** i tal och skrift samt att **läsa** och **arbeta med** olika typer av text, både sakprosa och skönlitteratur.

Här verkar det vid en första anblick som Gy 11 kokat ner Lgy70:s syfte till en kort inledande formulering med i princip samma innehåll. De formuleringar som finns i Lpf94:s syfte är helt borta. Svenskämnet:s syfte är nu kommunikation, läsning och arbete med text. Borta är begreppen tänkande och kreativitet. Man utgår från att eleverna har en förmåga, den ska bara utvecklas genom arbete. Det är inte som i Lpf94 att **utbildningen ska utveckla** utan det är eleverna som genom undervisning ska utveckla. En stor skillnad enligt vad jag kan se. Det aktiva verbet **arbeta** är tillbaka och aktiva verb återfinns också senare i de andra korta texterna. Ordet undervisning är också tillbaka. Dessutom har det i Gy11 formulerats en tydlig kärna för svenskämnet:

Kärnan i svenskämnet är språk och litteratur. Genom språket, som är människans främsta redskap, **kan** människan **uttrycka** sin personlighet och **med hjälp av** skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv.

Det luddiga begreppet kultur (jfr Persson 2007) och kulturell identitet är borta och väldigt nedtonat i Gy11.

Många drar nu en lättandens suck och tycker att det har kommit en kursplan som är enkel och tydlig och som återupprättar gamla värden som kanske fått stå tillbaka under några år, andra kanske sörjer det fria och tolkningsbara i Lpf94 och tycker att Gy11 ger en alldeles för konkret ram att hålla sig inom. Men Gy11 är mycket tolkningsbar. Det finns grumligheter och oklarheter som behöver redas ut och även om en del äldre formuleringar är tillbaka så är Gy11 är en ny ämnesplan tillkommen i vår samtid. Nu är det 2011 och samhället, eleverna, skolan och synen på språk och litteratur, har förändrats på drygt 40 år. Därför är det viktigt att lägga innehållet i Gy11 i en samtida kontext. Svenskämnet är definitivt något annat nu än för 40 år sedan, då Lgy70 skrevs. Bland annat har den svenskämnesdidaktiska forskningen lett till resultat som borde varit vägledande för innehållet i en ny kursplan. Varje ord och begrepp i ämnesplanen, skulle med en modern läsning kunna fyllas med nytt och fräscht innehåll. Men vad kan då ämnesplanen i svenska 2011 medföra för nyheter trots att den återanvänder gamla ord, uttryck och begrepp och på sina ställen låter som en uppståndna mumie från 70-talet? Här följer några tolkande nedslag:

Ämnesplanen i Gy11 följer en helt annan struktur än i Lpf94. Det är kortare beskrivningstexter och färre mål. Den har en beskrivning av ämnet under rubriken ”Svenska”, vilken är två meningar. Här kan man jämföra med Lpf94. Ämnets karaktär och uppbyggnad, som var på nästan två sidor förklarande och utredande text. Ämnets syfte är, som jag tidigare sagt, uttryckt på en dryg halvsida. Det finns nio mål som återfinns under den övergripande meningen: ”Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande”: Sedan följer de olika kurserna i ämnet som har en övergripande beskrivning av *centralt innehåll i kursen* och specifika *kunskapskrav för betygen E, C och A*. Det är väldigt lite beskrivande och förklarande text och den största textmängden återfinns i kunskapskraven.

Svenskämnet består numera av antingen en (!) eller tre obligatoriska kurser samt tre programfördjupningskurser à 100 p. De nio

målen gäller för alla de obligatoriska kurserna och man kan se en viss progression mellan de olika kurserna för de högskoleförberedande programmen. Kurserna är egentligen mycket lika varandra, det är alltså inte, som de tidigare A- och B- kurserna, som trots att det inte var menat från början, tenderade att bli olika kurser.

Kärnan i ämnet svenska är som tidigare sagts språk och litteratur och svenska är ett kommunikationsämne. Det ska ske en utveckling av elevers förmåga att kommunicera i tal och skrift samt läsa och **arbeta** med olika typer av texter, både sakprosa och skönlitteratur. Eleverna ska **ges möjlighet att se** det särskiljande och allmänmänskliga i tid och rum. Borta är idén om att litteraturläsning automatiskt, bara genom själva läsningen, motverkar destruktiva krafter. Skönlitteratur, sakprosa, film och andra medier ska **användas** som källa till självinsikt, förståelse av andras erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Man trycker på att texterna (i ett vidgat perspektiv) som läses, ska användas, brukas till något och genom det arbetet blir de en källa till självinsikt etc. Undervisningen ska **stimulera elevers lust** att tala, skriva, läsa och lyssna. Man utgår här, som jag tolkar det, från att eleverna har lust, den ska bara fortsätta utvecklas med stöd av undervisning. Detta kan jämföras med Lpf-94 då **utbildningen** skulle **utveckla lust att lära** genom läsning av skönlitteratur. Litteraturen ska i Gy11 **utmana** eleven till nya tankesätt. I undervisningen ska det **ges rikliga tillfällen** till att läsa, skriva och tala. Jämför med Lpf94 då eleven **ska få** rikligt med tillfällen.

Som jag uppfattar det är det en avsevärd skillnad på synen på lärande som Gy 11 förmedlar jämfört med Lpf94. Debatten om lärarens roll som ledare och som aktiv igångsättare av elevers arbete har fått gehör. De varningssignaler som forskare sänt ut angående "eget arbete" och "elevens eget sökande efter kunskap" har landat hos kursplaneskribenterna och tagit gestalt i form av aktiva verb som: undervisningen ska ge, elever ska arbeta med text, undervisningen ska stimulera, undervisningen ska ge eleverna möjlighet till, o.s.v. Synen på lärandet skulle kunna sammanfattas i dessa punkter:

– Det centrala ordet är undervisning. (*Undervisning* förekommer sju gånger under "ämnets syfte" jämfört med att det helt saknas i syftet i ämnesbeskrivningen, Lpf94).

- Läraren ses som aktiv skapare av kunskapssituationer.
- Fokus på elevens aktivitet och arbete genom och om språk och litteratur – inte så mycket fokus på elevens eget tänkande, utveckling och förståelse.
- Man skriver *inte* fram eleven som skapare eller sökare av egen kunskap.
- Läraren skrivs fram som vägledare genom textvärldar med ord som: *texterna ska utmana, stimulera, stödja.*

Det är i undervisning utvecklingen ska ske. (Se exemplet ”**Undervisningen ska ge förutsättningar** för eleven att utveckla” som kan jämföras med den övergripande meningen i strävansmålen i Lpf-94 ”Skolan ska i sin **undervisning** i svenska **sträva efter** att eleven förstår, utvecklar...”)

## Från syfte och mål till kunskapskrav

Ämnesplanen innehåller nio övergripande mål. Men det är väldigt oklart om målen är genomsnittliga uppnåendemål eller om de beskriver den högsta nivån för elevers kunskaper, sk lärandemål. Om vi tittar på det första målet ”Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla: *förmåga att tala inför andra på ett sätt som är lämpligt i kommunikationssituationen samt att delta på ett konstruktivt sätt i förberedda samtal och diskussioner*”, kan man undra vad detta mål beskriver. Är det ett genomsnittligt mål för eleven eller är det högsta målet för eleven eller är det ett mål för lärarens undervisning? Läser man i kunskapskraven i Svenska 1 för motsvarande mål så anger inte det högsta betyget målet, utan något annat som verkar lite inkonsekvent i förhållande till det första målet.

Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter **på ett nyanserat sätt** samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven med säkerhet. Den muntliga framställningen är sammanhängande, begriplig **och väldisponerad**. Språket är **ledigt och** anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Eleven har god åhörarkontakt**. Vidare kan eleven **med säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel **som stöder, tydliggör och är väl integrerat i den muntliga framställningen**.

Ser vi vidare i kunskapskravet för betyg A i svenska 3 uttrycks det på följande sätt:

Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, på ett nyanserat sätt muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med säkerhet**. Språk, stil och disposition är **väl** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation och eleven använder **med säkerhet och på ett effektivt sätt** retoriska verktygsmedel. Eleven har **god** åhörarkontakt. Vidare kan eleven **med säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel som **stöder, tydliggör och är väl integrerat i den muntliga framställningen**.

Det är inte mycket som skiljer mellan de tre åren men i år tre ska språk, stil och disposition vara **väl anpassat** och eleven ska **på ett effektivt sätt** använda retoriska verktygsmedel.

Alla som läser ovanstående får säkert tankar. Mina tankar är att målet skiljer sig kraftigt från det högsta betyget. Jag blir konfunderad eftersom jag undrar var och när eleverna lär sig det som står med fet stil i kunskapskraven och som differentierar mellan eleverna, när målen inte skrivs med begreppen ”*säkerhet, effektivt, väl disponerad*” osv. Jag förstår inte varför målet för muntlig kommunikation i så fall inte kan skrivas med samma ord och begrepp som kunskapskraven. Då skulle det bli tydligt att det är **effektivt** och **med säkerhet** som är målet. I kunskapskraven för muntlig framställning står inget om ”*lämplighet* i kommunikationssituationen och att man ska *delta konstruktivt* i förberedda samtal”, något som faktiskt är ett kunskapsinnehåll i sig. I kunskapskraven skrivs tillfälliga prestationer och variationer av elegans fram, inte kunskap och kunskapskvaliteter. Ord som god åhörarkontakt, effektivt, med säkerhet osv. är subjektiva och kan endast mätas i en viss situation vid ett visst specifikt tillfälle. Alla vet ju (oftast av egen erfarenhet) att man är olika säker i skilda situationer och att graden av säkerhet kan variera med ålder, målgrupp och situation. Orden differentierar alltså mellan egenskaper/kunskaper som är mycket tillfälliga och situerade. Kunskapskravet är inte heller kommunicerbart. Hur kommunicerar man till en elev att du ska göra ett ”träffsäkert, och effektivt” framträdande? Vem bestämmer vad som är träffsäkert och effektivt? Det kan vara oerhört effektivt i elevens perspektiv men i lärarens perspektiv helt tokigt!

I det centrala innehållet står att läsa:

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll: Muntlig framställning med fokus på mottagaranpassning. Faktorer som gör en presentation intressant och övertygande. Användning av presentationstekniska hjälpmedel som stöd för muntlig framställning. Olika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen.

Min uppfattning är alltså att målet och det centrala innehållet är klart och tydligt framskrivet men är inte kompatibelt med kunskapskraven. Det finns en konkretion i målen och det centrala innehållet som gör det ganska enkelt för en lärare att lägga upp ett innehåll på ett konstruktivt och utvecklande sätt, men när det sedan kommer till bedömningen (betygsättning) har lärarna tvingats kvar i samma subjektiva och svårösliga soppa.

I mycket har kursplaneförfattarna sneglat på det akademiska och vetenskapliga som en förebild för innehåll (se t ex centralt innehåll svenska 3), på gott och ont, men när det gäller bedömning och betygsriterier lyser det akademiska tänkandet med sin frånvaro. Har kursplaneförfattarna inte tagit intryck av universitetens arbete med Bolognaprocessen och diskussionen om bedömning av lärandemål och examinerbara och kommunicerbara betygsriterier, sk constructive alignment, alltså att målen, kursinnehåll, examination och betygsriterier är länkade till varandra? Jag ser framför mig hur eleverna fortfarande står framför klassen med sina manuskript eller powerpoint. Läraren (och de lyssnande kamraterna) kommer att försöka gradera med stöd i förtryckta matriser, mellan **viss** säkerhet – När då? Hur ofta?, Nu är han visst lite osäker, **viss** åhörarkontakt – var det tre sekunder ögonkontakt, oj nu tittade han ner i pappret, och, aj nu fumlade han med frammatningen av bilden!... Och med **säkerhet** och **god** åhörarkontakt – Vilken entertainer hon är! Hon har visst fått hjälp hemifrån, vilken tjej! – det syns att hon spelar teater på fritiden. Kommer det att finnas någon lärare som ger en diskussionsuppgift som differentierar mellan A och E, där eleverna får reflektera över ”vilka **faktorer** som gör en framställning intressant och övertygande” (centralt innehåll) eller som letar efter andra kunskapskvaliteter avseende muntlig framställning än det

rent tillfälligt prestationsinriktade? Betygsättningen i muntlighet och presentation kommer att som alltid tidigare, tyvärr och sorgligt nog, handla om **muntlig prestation i en given situation**, av typen föredrag. Vart tog bedömningen av mottagaranpassning, lämplighet i kommunikationssituationen, konstruktivt deltagande i förberedda samtal, kunskap **om och i** presentationsteknik och lyssnande och respons som är anpassad till situation, vägen?

Bedömningskriterierna för det skriftliga och för litteraturläsning är lika subjektiva och svårhanterliga. I mitt perspektiv har jag svårt att se framför mig vad det innebär när det för betyget A i svenska 1, står ”**Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar**. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet och **språket är varierat och innehåller goda formuleringar**.” Dessutom är vissa ord **fetade** (i alla kunskapskrav) med en inkonsekvens som gör mig förbryllad. Alltså; först ska jag tolka meningen ”**dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar**”, sedan ska jag tolka att det är skrivet med fet stil. Betyder det något särskilt? Eller räcker det att en text har en röd tråd, är koherent, indelad i stycken, har stor bokstav och punkt och är läsbar för betyget A? Texten ska ”i huvudsak följa skriftspråkets normer”. Hur många stavfel kan man ha? Vilket skriftspråk och vilka och vems normer? Sedan ska texten dessutom innehålla **goda** formuleringar. Vad är en **god** formulering?

Vad är det för kvalitet och kunskap som skiljer text E från A? Får vi någon hjälp där? En erfaren lärare vet kanske intuitivt i ryggmärken vad som skiljer en god text från en dålig, men som forskning visat är de få som kan uttrycka skillnaderna på kommunicerbart och för eleven tydligt sätt. Tyvärr kan inte ämnesplaneförfattarna det heller. Finns det verkligen inga andra ord att använda än **väl-disponerad, tydlig disposition** och **goda** formuleringar och **delvis välformulerat** för textkvaliteter? Dessutom (som grädde på moset) är de viktigaste kraven på texter i allmänhet, inte fetade, nämligen: sammanhängande, begripliga, samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Den stringens och konsekvens som Skolverket hävdar ska finnas mellan ämnets syfte, de nio målen, det centrala innehållet och kunskapskraven, är jag väldigt besviken



på. Kunskapskraven är slarvigt skrivna, svårtolkade och subjektiva. De bygger inte på samtida forskning om bedömning i svenskämnet. Inte heller bygger de på teorier om lärandemål och kunskapskvaliteter som gäller idag i många institutionella bedömnings-sammanhang. De svårigheter som lärare upplevt i årtal när det gäller bedömning av muntlighet och skrivna texter kommer att kvarstå. Det finns en oerhörd risk att kunskapskraven (precis som uppnåendemålen tidigare) förvandlas till checklistor, stela svårkommunicerade matriser eller för eleven svårtolkade bedömningsprotokoll för att den stressade och stofftyngda läraren ska kunna göra den bedömning och betygsättning som numera är livsviktig för eleven och för den konkurrensutsatta skolan (jfr Parmenius Swärd 2008). Och med en sjugradig betygsskala kommer detta att bli ohållbart! Tänk att fundera över graderna mellan viss, god, väl, effektfullt, träffsäkert, välgrundat, tydligt, relativt tydligt, god precision, några, flera, etc... i varje enskild språklig situation! En annan aspekt är också hur det ska läras till eleverna. Men det är en diskussion som får tas i ett annat sammanhang.

### **Nytt vin i gamla läglar eller gammalt vin i nya?**

Jag tolkar syftet och de nio målen som att de är något som ska uppnås med undervisning och att undervisning mot målen är lika viktigt som betygsättning (efter avslutad kurs) i det nya svenskämnet. 300 poäng för de högskoleförberedande programmen bör räcka till en hel del undervisning. Men hur ska lärare göra för att eleverna ska nå målen? Min uppfattning är att man som lärare måste bryta ner målen i lärandeobjekt och iscensättningar av kunskapsinnehåll som vart och ett med sina aktiviteter leder till de utsatta målen. Lärare har precis som i tidigare kursplaner friheten att lägga upp sitt innehåll och skapa olika utvecklande arbetsområden och utmanande aktiviteter som leder till målen. Men när en ny ämnesplan kommer och tar upp gamla begrepp i sina oklara skrivningar kan det finnas en risk att man fyller dessa begrepp med gammalt, ineffektivt och för vår samtid irrelevant innehåll. Jag tänkte ta upp och utreda begreppet *grammatik* och hur det hanteras i ämnesplanen. Begreppet grammatik(en) finns framskrivet på några ställen i det

centrala innehållet och kunskapskraven men återfinns varken i ämnets syfte eller i målen. Det står istället avseende språkbeskrivning i ämnets syfte:

[...]Vidare ska undervisningen leda till att eleverna utvecklar kunskaper om det svenska språket, dess uppbyggnad och ursprung samt ge dem möjlighet att reflektera över språklig variation

[...] Undervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, läsa, skriva och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling. Eleverna ska ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga och tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv

I målen står det:

Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

Mål 2 Kunskaper om språkriktighet i text samt förmåga att utforma muntliga framställningar och texter som fungerar väl i sitt sammanhang.

Mål 6 Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.

Mål 8 Kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad

Mål 9 Kunskaper om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden samt det svenska språkets ursprung. Förmåga att reflektera över olika former av språklig variation.

I målen och ämnets syfte uttrycks att kunskaper om språk och språkets uppbyggnad är ett stöd för elevers eget språkande, men samtidigt uttrycks också språk och språkens ursprung och uppbyggnad som ett eget fält eller område som elever ska kunna något om. Men det finns ingen definition av vad som ska studeras när man studerar det språkliga fältet. Det kan handla om ord, meningar, fraser, texter, genrer, diskurser, samtlets struktur, texters uppbyggnad och struktur, språklig variation av olika slag, ordens vandringar eller texters historia. Ja vad som helst som handlar om det svenska språkets uppbyggnad, ursprung och variation. Vad som är fokus avseende

språklig variation för den ena kanske är något annat för den andra. Vad som är svenska språkets uppbyggnad kan synas i hela texter, i text och bild eller i grammatikkapitlet i en lärobok eller grammatikkompendier med enstaka lösryckta meningar. Språkets struktur kan vara samtalsstrukturen med t ex turtagning eller skillnaden mellan talspråk och skriftspråk. Det kunde vara upp till var och en att fylla området med relevant innehåll och området är oändligt och möjligheterna att studera språket är oändliga.

Nu går vi över till det centrala innehållet. Jag har valt att studera det centrala innehållet för svenska 1 och 2.

Här börjar man snäva av den annars så vida skrivningen som finns i syfte och mål. Så här står det: ”Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll: [...] Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor.” Vad betyder detta egentligen? Hur konkretiseras ett sådant innehåll? Kunde det inte lika gärna stå: Studera ett antal begrepp från en svensk grammatikbok, ha prov på det och sedan är det avklarat? Nej, i mitt perspektiv är den centrala meningen i det centrala innehållet [...] begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt **tala om** och **analysera** språk och språklig variation.” När jag läser detta omvandlar jag detta centrala innehåll till lärandeobjekt och i fokus ligger orden: tala om och analysera. Vilka övningar och aktiviteter leder till att eleverna kan tala om och analysera språk i tal och text och genom det få en metaspråklig förståelse? Kanske kan jag kombinera annat innehåll med övningar i att tala om och analysera språk? Kanske kan jag kombinera innehållet “[...] dialekter och språklig variation i talat och skrivet språk som hänger samman med t ex ålder, kön etc. och skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt attityder till olika former av språklig variation”?

Jag väljer alltså **inte** att betoningen ska ligga på ”(ett antal) grundläggande språkliga (grammatiska) begrepp” utan lägger i stället fokus på elevens möjligheter att använda språket och kunna tala om det på ett lämpligt sätt. Så långt allt väl. Lärare har friheten att lägga upp innehållet som de vill och bryta ner det till ett antal aktiviteter som leder till god språkutveckling och förståelse för språk och text.

Men sedan kommer vi till svenska 2 och det centrala innehållet och då är det ännu mer insnävat och väldigt förbryllande.

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

Svenska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken.

I svenska 2 har ordet **grammatik** lyfts in i innehållet och jag blir väldigt undrande över hur ordet används. Ämnesplaneförfattarna påstår inledningsvis i meningen att det svenska språkets uppbyggnad ska studeras. Sedan ger de en definition eller förklaring av begreppet ”*svenska språkets uppbyggnad*” dvs hur ord, fraser och satser är uppbyggda, samt hur de samspelar med grammatiken”. Grammatik är ett sätt att beskriva strukturer och grammatisk analys är **en av flera** metoder att analysera tal och text. Satser, fraser och ord är delar av en grammatisk beskrivning och borde inte kunna samspela med sig själv. De måste samspela med något annat, t ex text eller tal. Katarina Lundin, språkvetare från Malmö högskola som skrivit boken *Tala om språk* (2009), beskriver grammatik enligt följande ”Grammatiken är ett mönster och en struktur som vi använder dagligen när vi talar, skriver, läser eller lyssnar.” Grammatiken ger oss strukturen för det vardagliga och hjälper oss att ordna, sortera och tolka information. Men vi använder oss också av grammatikens mönster omedvetet vid textproduktion. Om man förstår grammatik på detta sätt kan det kanske bli lite mer begripligt vad författarna menar. De menar då alltså att ord, fraser och satser samspelar med den struktur och det mönster vi använder oss av när vi talar, skriver, läser eller lyssnar, dvs tal och skriven text. Fast jag skulle nog vilja säga att det snarare förhåller sig så att ord, satser och fraser är exempel på mönster och att det intressanta (och relevanta) kunskapsinnehållet för en elev som läser svenska kurs 2 skulle vara att undersöka hur olika ord, fraser och satser förhåller sig till texten som helhet (se t ex Hellspong & Ledin 1997:67). På något sätt blir formuleringen som den är skriven i det centrala innehållet en dimridå! Vad är man ute efter egentligen? Det kanske blir klarare när man sedan läser kunskapskraven för i betygen E, C och A.

Betyget E: Eleven kan **översiktligt** utifrån språkexempel redogöra för hur *olika* typer av satser, fraser och ord i svenska språket är uppbyggda och samspelar med *varandra* i grammatiken.

Betyget C: Eleven kan **med viss precision** utifrån språkexempel redogöra för hur *olika* typer av satser, fraser och ord i svenska språket är uppbyggda och samspelar med *varandra* i grammatiken.

Betyg A: Eleven kan **med god precision** utifrån språkexempel redogöra för hur *olika* typer av satser, fraser och ord i svenska språket är uppbyggda och samspelar med *varandra* i grammatiken.

Här skulle jag bli mycket fundersam om jag vore lärare. Vilka aktiviteter svarar mot dessa kunskapskrav och hur differentierar man mellan eleverna? Dessutom har man inte följt formuleringen från det centrala innehållet utan man har lagt till två betydelsefulla ord – *olika* och *varandra*. Vad betyder det? Är det slarv eller betyder det något annat än i det centrala innehållet? Vad i så fall? I kunskapskraven ska ord, fraser och satser helt plötsligt samspela med **varandra** i grammatiken, inte som det står uttryckt tidigare ”samspela med grammatiken”? Det hela är väldigt grumligt uttryckt och ger få ledtrådar till hur lärare ska förhålla sig till undervisning om och i svenska språkets uppbyggnad och strukturer. Kanske är det meningen!

Som forskare och lärare i svenska med didaktisk inriktning, kan man unna sig lyxen att gå ut och in i ämnesplanens olika delar och tolka oklara formuleringar och fundera över vad begrepp betyder. Men har lärare som ska följa denna kursplan, tid och möjlighet till det? Hur mycket tid för diskussioner om ämnet ger rektorer och kommuner till sina lärare? Hur stora möjligheter finns det till fortbildning, där lärare kan förnya sina kunskaper om t ex språk, text och läsning och bedömning av texter och muntlighet? Risken är stor att man i all hast tar en lärobok och följer grammatikkapitlet eller att man dammar av sitt gamla kompendium i grammatik eller fortsätter som vanligt med den formaliserade, tråkiga men ”nyttiga” undervisningen i grammatiska termer. För så vitt jag vet har den senaste forskningen och de senaste teorierna om språk, grammatik och textanalys ännu inte nått läromedlen i svenska.

## Vilket svenskämne är framtiden?

Jag tycker att man i ämnets syfte och de nio målen kan se en tendens till ett nytt svenskämne där läraren får en tydlig roll som vägledare in i textvärldar och som (med fokus på sin elevgrupp) väljer texter som utmanar och stödjer elevers lärande. Jag ser en ämnessplan där man i syfte och mål har tagit ställning för att språk och litteratur är ämnets kärna och att texter ska betraktas i ett vidgat perspektiv. Jag ser också att textarbete – alltså arbetet med olika texter – skriva, läsa och samtala om texter på olika sätt, är det viktigaste och ett oändligt spännande och utmanande område. Som intresserad, kunnig och omsorgsfull lärare kan man göra hur mycket som helst av det och iscensätta ett ämnesinnehåll med sin grupp eller klass som är roligt, kreativt och fullt av utmaningar och möjligheter för alla elever. Men jag ser också något, som lurar i bakgrunden, höljt bakom dimridåer och jag hoppas att det som stiger fram ur dimmorna är det nya och kreativa svenskämnet och inte det mossbelupna där skillnaden mellan betyget A och E är att **med precision** kunna ta ut satsdelar ur huvudsatsen: *För betyget A ska din text innehålla **goda** formuleringar.* För vilken tillit till den egna språkförmågan ger inte den kunskapen?

## Referenser

Hellspång, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten – handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Lundin, Katarina (2009). *Tala om språk – grammatik för lärarstudier*, Lund: Studentlitteratur.

Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö Studies in Educational Sciences no:42, Malmö Högskola (elektronisk version finns).

Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur – om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur.

SKOLFÖ 1992:12, Skolverket, Lagar och Regler.

[http://www.skolverket.se/lagar\\_och\\_regler](http://www.skolverket.se/lagar_och_regler) hämtat 2011-07-22

Skolverket (2011) GY 11 - Kursplaner och betyg.

[http://www.skolverket.se/forskola\\_och\\_skola/gymnasieutbildning/2.2954/amnesplaner\\_och\\_kurser\\_for\\_gymnasieskolan\\_2011/subject.htm?subjectCode=SVE&courseCode=SVESVE02](http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2954/amnesplaner_och_kurser_for_gymnasieskolan_2011/subject.htm?subjectCode=SVE&courseCode=SVESVE02) Hämtat 2011-07-22

För mer information om lärandemål och constructive alignment (konstruktiv länkning) följ miniföreläsning från Mittuniversitetet

<http://mutube.miun.se/video/419/L%C3%A4randem%C3%A5l+som+r%C3%B6d+tr%C3%A5d>

---

### *Suzanne Parmenius Swärd*

är universitetslektor i pedagogiskt arbete med inriktning mot svenska språket vid Linköpings Universitet. Hennes doktorsavhandling handlar om gymnasieelevers möte med skrivkulturen i svenskämnet och hon har riktat in sig på frågor om bedömning av elevtexter, textanalys i ett didaktiskt perspektiv samt hur elever kan utveckla sitt skrivande under gymnasietiden. Hon undervisar och handleder blivande svensklärare vid lärarutbildningen i Linköping och leder arbetet med utvecklingen av svenska med didaktisk inriktning där. Hon har även cirka 20 års erfarenhet av att vara högstadielärare/gymnasielärare i svenska och historia.

# Litteraturläsningens och läsundervisningens mål

*Michael Tengberg*

## Inledning

Den här artikeln handlar om skolans litteraturläsning på högsta-diet. Vi kan börja med ett enkelt konstaterande: Elevers läsning i skolan och deras utveckling av läsförmågan är en het potatis! Det är en fråga som inte bara berör svensklärare utan som också blivit angelägen för lärare i andra skolämnen och inte minst viktig i den utbildningspolitiska diskussionen. Forskargrupper i Sverige, Norge och Danmark har under det gångna decenniet dessutom satt allt större fokus på den läsning som sker i andra ämnen: läsning av lärobokstexter och andra facktexter i naturorienterande och samhällsorienterande ämnen, i matematik etc. Detta menar jag är en välkommen breddning av intresset för och studiet av läsning och av elevers läsförmåga. Här ska jag emellertid koncentrera mig på läsning av skönlitteratur inom ramen för svenskämnet. Föremålet för min uppmärksamhet är tvådelat. Dels läsundervisningens innehåll, helt enkelt vilka mål vi har med undervisningen om och i litteratur i skolan, dels en särskild arbetsform i klassrummet, som det talats flitigt om under ett antal år och som jag själv ägnat ett särskilt intresse åt i min forskning, nämligen litteratursamtal.

I den nya kursplanen för svenska i grundskolan definieras innehållet i undervisningen om skönlitteratur och läsning å ena sidan av de förmågor som eleverna förväntas utveckla och å andra sidan av det stoff som ska ligga till grund för arbetet i klassrummet. Genom att läsa skönlitteratur (och andra texter) ska eleverna ”ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket 2011:222). Formuleringarna känns igen från den förra kursplanen, där det bland annat angavs



att "[s]könlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten" (Skolverket 2008:100).

Sådana mål för elevernas kunskaper ska alltså uppnås via möten med "[s]könlitteratur för ungdomar och vuxna från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen" (Centralt innehåll i årskurs 7–9) (Skolverket 2011:226). Några genrer anges (lyrik, dramatik, sagor och myter) liksom det påpekas att eleverna ska få möta olika stildrag och berättarperspektiv. I förhållande till den föregående kursplanen innebär en sådan bestämning av ämnesstoffet en perspektivförskjutning. Den nya kursplanen sägas ge ett tydligare svar än den förra på frågan om *vad*, dvs vilka texter och texttyper, som ska behandlas i undervisningen. I likhet med den förra kursplanen kan man dock vara förvissad om att staten samtidigt påbjuder att eleverna under skoltiden ska få möta en stor variation av olika texttyper. Lärare i svenska står alltså inför en grannliga uppgift att välja sådana texter som kan tänkas motsvara kursplanens intentioner och bidra till elevers utveckling i olika avseenden.

Ur det perspektivet är det föga förvånande att frågan om texturval fortsatt att spela en central roll både i debatten och i forskningen om svenskundervisningen under det gångna decenniet. Här diskuteras bland annat kanon och kanonkritik (Thavenius 1995, Brink 2006), inflytandet från tidigare kursplaner och institutionella traditioner (Thavenius 1999; Lundström 2007), glappet mellan elevers och skolans textvärldar (Olin-Scheller 2006) liksom populärlitteraturens plats och möjligheter i klassrumsundervisningen (Persson 2000; Mehrstam 2010).

Det råder alltså inte någon tvekan om att textvalet utgör ett ämnesdidaktiskt angeläget problem och att det kräver svenskläraren på en rad känsliga överväganden. Men litteraturundervisningens *vad*-fråga utgörs inte bara av texterna, utan handlar också om vilka *sätt att läsa* som eleverna ska utveckla. Den dimensionen kommer jag att lägga särskilt vikt vid i det följande.

I den nya kursplanen har begrepp som lässtrategier och tolkning fått en mer utförlig riktningangivelse. För betyget A ska eleven i slutet av årskurs nio bland annat kunna "tolka och föra välutveck-

lade och väl underbyggda resonemang om budskap som är tydligt framträdande och budskap som kan läsas mellan raderna eller är dolda i olika verk” (Skolverket 2011:232). Att ”tolka” och ”läsa mellan raderna” eller att förstå texter ”på djupet” hör till den sortens metaforik som vi ofta använder oss av för att precisera vad en utvecklad läsförmåga består i. Ändå tycks dessa fraser sällan sätta fingret på hur elever ska bära sig åt för att läsa just ”mellan raderna”. Inte heller talar de om vilka strategier lärarna ska tillämpa för att undervisningen ska kunna uppmuntra sådana kvaliteter i elevernas läsning.

Likväl aktualiserar den nya kursplanen behovet av att uppmärksamma undervisningen om läsning och utvecklade lässtrategier. Ett flertal rapporter från bl a Skolverket har under de senaste åren påpekat att undervisningen om läsning i Sverige är eftersatt. Undervisningen bygger i huvudsak på individuella aktiviteter och formell färdighetsträning (Skolverket 2007a; 2007b) och är jämfört med de tidigare skolårens läsundervisning mot avkodning och grundläggande läsfärdigheter inte alls lika systematiskt utvecklad eller lika omfattande. I den fördjupade analysen av resultaten från PIRLS 2006 skriver Caroline Liberg att ”[l]äs- och skrivinläring har traditionellt förlagts till de tidiga skolåren [...]. I fokus för undervisningen har stått att lära barnen knäcka skriftkoden” (Skolverket 2010:34f). Den fortsatta utvecklingen av läsförmågan har emellertid fått mindre uppmärksamhet och mindre utrymme i undervisningen. Astrid Roe rapporterar om liknande förhållanden i Norge, men påpekar också att det inte är fråga om något norskt fenomen utan att även internationell forskning visar att man i de högre årskurserna ägnar mindre tid och uppmärksamhet åt läsundervisning (Roe 2011:12).

### Vad gör goda läsare?

I min avhandling *Samtalets möjligheter* (2011) undersöker jag hur fyra svensklärare och deras sammanlagt tio klasser i årskurs åtta och nio läser och samtalar om en kort novell av Majgull Axelsson. Syftet med undersökningen var bl a att få syn på vilka sätt att se och förhålla sig till texten som samtalen orienterade eleverna mot. Genom att på det sättet identifiera samtalens *läsarter* ville jag karaktärisera

en, som jag uppfattade det, relevant aspekt av undervisningens innehåll. Det är t ex rimligt att de läsararter som samtalen (och andra undervisningsaktiviteter) uppmuntrar till i förlängningen får betydelse för elevernas läsning och påverkar deras sätt att urskilja och förhålla sig till litterära texter.

Vad menar då lärarna att samtalen ska bidra med i elevernas läsning? I några förberedande intervjuer frågar jag dem om vilken betydelse de tänker sig att samtalet kan få för eleverna dels i läsningen och förståelsen av den enskilda texten, dels för framtida läsning av skönlitteratur. En av lärarna menar att hon gärna vill att samtalen bidrar till att eleverna ”ska se den här djupare nivån [...] att dom ska reflektera kring vad är det som händer och varför.” En annan menar att eleverna med samtalets hjälp kan upptäcka ”att det går att hitta saker i en text som inte är direkt utskrivet [...] att man kan få ut mer av en text än det man ser i ett första, när man tittar på det första gången.”

Här har vi att göra med några olika sätt att försöka begreppsliggöra vad det vill säga att läsa mellan raderna. I en sådan tankefigur finns det alltså dimensioner av den skönlitterära texten som är mer direkt tillgängliga för läsaren och så finns det dimensioner som man bara kommer åt med hjälp av särskilda – kanske ska de antas vara mer *avancerade* – läsararter eller lässtrategier. I den fördjupade PIRLS-analysen sammanfattar Liberg sådana lässtrategier som kännetecknar just en mer *avancerad läsfärdighet*. Det handlar t ex om att kunna ”föra samman idéer från olika delar av texten”, ”tolka bildspråk”, ”skilja ut och tolka komplex information” och att ”kunna granska och värdera [text- eller] berättelsestrukturer” (Skolverket 2010:26). Roe lyfter fram liknande beskrivningar för att precisera vad som kännetecknar ”goda läsare”. Hon stöder sig huvudsakligen på Nell K. Dukes och P. David Pearsons forskning om lässtrategier och läsutveckling. Goda läsare, menar de, gör förutsägelser av olika slag, de ställer frågor till texten och söker förklaringar på inkonsistenser och problem och de värderar och förhåller sig till texten ”både intellektuellt och känslomässigt.” (Roe 2011:85)

Samtidigt som jag menar att det är viktigt att försöka precisera vad en utvecklad läsförmåga kan bestå i, uppfattar jag att det finns

flera problem med den här sortens sammanställningar av mer och mindre kvalificerade lässtrategier. Inte minst ter det sig rimligt att bedöma huruvida en viss lässtrategi är mer eller mindre kvalificerad först när den ställs i relation till en specifik text, liksom till en specifik läsare med hans eller hennes särskilda avsikter och preferenser, samt förstås i relation till det lässammanhang som omsluter både text och läsare. Liberg är visserligen inne på detta (Skolverket 2010:21f), men jag vill hävda att hon inte fullt ut tar konsekvenserna av denna nödvändiga perspektivering när hon på andra ställen i rapporten karaktäriserar ”starka” respektive ”mindre starka” läsare eller när hon med statistiska data till hjälp fastställer textuppgifters svårighetsgrad och därigenom den avancerade läsförmågans innehåll.

I det följande vill jag ge förslag på ett annat sätt att beskriva möjliga dimensioner av litteraturläsningens och litteraturundervisningens innehåll. Till skillnad från de modeller jag, om än blott skissartat och alltför onyanserat, presenterat ovan inbegriper min modell ingen förutbestämd måttstock över kvalificerade och mindre kvalificerade lässtrategier. Däremot tror jag att åtminstone en del av den gradvisa insocialisering i olika sätt att se och förhålla sig till litteratur, som vi vill att undervisningen ska bidra till, låter sig beskrivas med det slags läsartsbegrepp som jag presenterar här.

## Gamla och nya läsartsbegrepp

Sedan decennier tillbaka är litteraturredidaktiken bekant med några olika läsartsbegrepp. Louise Rosenblatts (1978) *efferenta* och *estetiska* läsarter hör till de vanligaste referenserna när det gäller att karaktärisera såväl läsningar som undervisning i didaktiska sammanhang. En inte lika ofta återopad gränsdragning gör Marie-Laure Ryan (2001) mellan en *immersiv* läsart, dvs att låta sig uppslukas av texten som en värld, och en *interaktiv* läsart, dvs att betrakta texten som ett spel i vilket läsaren utgör en deltagare och medskapare. Ryans modell har klara fördelar mot Rosenblatts. Inte minst för att den vilar på en tydligare teoretisk underbyggnad, men också för att den använder sig av termer som inte är lika mångtydiga. Likväl ger den klassiska binära distinktionen mellan två olika sätt att läsa

texter på en rätt snäv ram för att analysera läsares reception och för att diskutera innehållet i litteraturundervisningen.

Här ska jag pröva ett annat anslag, som syftar till att försöka bestämma från vilket perspektiv texten urskiljs inom ramen för specifika sekvenser av lärarledda litteratursamtal. Låt mig börja med ett exempel från praktiken.

01 Läraren: Och det är ju en berättelse som berättar om händelseförloppet i det här också, men, men handlar det om nånting mer? Vi har väl pratat om det en del innan, vad det handlar om mer än bara så att säga händelseförloppet.

02 Lina: Vänskap.

03 Läraren: Ja, hur-

04 Emilia: Gruppsytryck.

05 Läraren: -Lina?

06 Lina: Alltså de är kompisar och håller ihop, och de gör saker tillsammans. Det är vänskap tycker jag. Och-

07 Läraren: Och... ja, fortsätt.

08 Lina: -eller att man ska förlora en vän.

09 Läraren: Mm. Och deras relationer emellan, mellan sig.

Begreppet handling får i det här fallet två olika innebörder. Av lärarens öppningsreplik förstår vi att uppmärksamheten i det som föregått varit riktad mot texten som intrig. Det betyder att texten läses som en representation av ett händelseförlopp och att den litterära gestaltningen liknas vid verkligt liv. Läsarna fokuserar på orsaksrelationer, de frågar sig varför karaktärerna handlar som de gör och betraktar dem som verklighetslika personer. Detta kallar jag en *handlingsorienterad läsart*. Men vad läraren undrar är just om det (texten) inte också handlar om "nånting mer" utöver själva händelseförloppet. Jo, menar eleverna, det handlar ju om vänskap också.

I en sådan urskillning av texten överskrider läsaren idén om texten som intrig och betraktar den istället som en gestaltning av ett mer generellt mänskligt problem eller erfarenhet. Denna tematiska läsning räknar jag in under begreppet *betydelseorienterad läsart*, vilket alltså innebär att läsaren sätter fokus på vad texten, eller aspekter i den, kan tänkas betyda eller stå för i något avseende.

På liknande vis urskiljer jag också *värderingsorienterade, subjektorienterade, intentionsorienterade* och *metakognitiva* läsarter. De värderingsorienterade läsarterna kännetecknas av att läsarna fokuserar på etiska eller estetiska aspekter av texten. I svensk litteraturundervisning är det t ex vanligt att läraren på olika vis uppmuntrar eleverna att anamma etiskt präglade förhållningssätt till en texts ämnesval eller till dess karaktärer. Detta kan fylla flera olika didaktiska funktioner. I nedanstående sekvens, som är hämtad från ett helklassamtal i årskurs nio om Axelssons novell, är det istället en av eleverna som tydligast söker etablera ett etiskt perspektiv på texten. Han exemplifierar därmed vad jag menar med värderingsorienterad läsart.

01 Läraren: På mittstycket där på sidan tjuugoåtta så står ju lite mer kanske om, det står ju där liksom om när åldern var viktig och så. "Monica och jag stod på nionde steget och om bara tre månader skulle jag själv kliva upp på det tionde. Jag var övertygad om att det skulle göra mig till en ny människa. Bättre. Tioåringar var alltid bättre än nioåringar som i sin tur var oändligt mycket bättre än åttaåringar." Eh. Det var "Därför var en elvaåring, som tiggde nioåringar om att få vara med och leka", det var "en onaturlighet som bara kunde förklaras med att elvaåringen ifråga var ett misslyckat exemplar. Efterbliven." Vad menas med det? Hedda.

02 Hedda: Att hon inte riktigt är med, med sin tid eller vad man ska säga-

03 Läraren: Och vad menas med det?

04 Hedda: Hon är inte liksom som alla andra elvaåringar, utan hon kanske är lite, barnsligare eller vad man ska säga.

05 Läraren: Barnsligare, ja Krister.

06 Krister: Misslyckat exemplar, det låter som om den borde utrotas, tycker jag.

07 Läraren: Jaa.

08 Manne: Ett stolpskott.

09 Krister: (ohörbart) hemskt tycker jag i den meningen.

10 Läraren: Det låter inte som det är i denna tiden som vi, som, som ni lever i, att man kan ha en sån syn på en människa, att det kan finnas en som är ett misslyckat exemplar nuförtiden, är det så?

11 Elin: Speciellt inte liksom att nioåringarna tänker så.

12 Läraren: Nä.

13 Elin: Då, eller (ohörbart)-

14 Krister: Nä, men om en nioåring tänker så måste det ju vara fel på den ungen alltså!

Lärarens fråga kan förstås på flera vis. Den passage hon citerar rymmer förstås ett flertal möjliga objekt för vidare tolkning. När hon frågar vad som ”menas med det” kan det därför tänkas syfta på en rad olika aspekter av texten. Frågan kan vidare uppfattas som både öppen och sluten på en och samma gång. Öppen eftersom läraren inte påbjuder något specifikt perspektiv; hon uppmuntrar inte uttryckligen till någon värderingsorienterad läsning av passagen. På samma gång är frågan sluten eftersom formuleringen kan antyda att det finns ett på förhand bestämt svar som eleverna ska lista ut. Kanske är det ett sådant svar som Hedda försöker formulera i den första elevutsagan (rad 2). Kristers inlägg (rad 6) däremot aktualiserar ett annorlunda perspektiv. Han kommenterar vad ”det låter som” och det är först inte uppenbart på vilket sätt han egentligen förhåller sig till detta. I hans följande repliker (rad 9 och 14) klargörs dock perspektivet och det framgår att han intar ett starkt kritiskt förhållningssätt till att novellens berättarröst karaktäriserar en av sina kamrater som ”ett misslyckat exemplar”. Kristers kritik vinner dock inget gehör hos de andra deltagarna; redan lärarens replik (rad 10) kan snarare ses som ett försök att *situera* berättarjagets människosyn i en annan historisk tid än läsarnas, och på så vis motivera dess funktion i texten.

Att få till stånd någon längre diskussion baserad på etiska förhållningssätt till texten visar sig dock vara svårt.<sup>1</sup> Men det är viktigt att förstå att det inte enbart är lärarnas frågor och påpekanden som arbetar för att etablera värderingsorienterade perspektiv utan också några av elevernas inlägg. Mer generellt kan man säga att den lärsartsnormering som samtalen står för är en produkt av samspelet mellan läraren och eleverna och alltså inte något som endast utgår från lärarens regi.

Jag ska inte trötta ut läsaren med att gå igenom alla sex läsartsbegrepp lika utförligt. Här kan det räcka med att nämna att *subjektsorienterade läsarter* syftar på det slags urskillningar av texten som utgår från läsarens personliga erfarenheter och som *liknar* det främmande vid det redan bekanta. *Intentionsorienterade läsarter* kännetecknas, som namnet antyder, av att uppmärksamheten riktas mot författarens eventuella avsikter eller bakomliggande tankar med verket. *Metakognitiva läsarter*, slutligen, handlar om att läsaren reflekterar över sitt eget tänkande under läsningen. I senare års forskning om läsutveckling och läsundervisning framhålls metakognition som en särskilt viktig dimension (Schraw & Bruning 1996; Israel, Block, Bausermann & Kinnucan-Welsch 2005). Unga läsares förmåga att observera den egna läsprocessen antas utgöra ett kriterium på utvecklade läsförmåga och bör därmed fokuseras i undervisningen. I nedanstående sekvens ges ett exempel på hur läraren och eleverna sätter läsarens tänkande i centrum för uppmärksamheten.

01 Lärare B: Så man bygger upp en, en känsla eller en vad man ska, en tro att det här kommer att sluta illa eller?

02 (flera): Mm.

03 Lärare B: Varför-

---

<sup>1</sup> Eventuellt har jag själv som forskare bidragit till detta, när jag i mina förberedande diskussioner med lärarnas bett dem att hålla just *texttolkande samtal*, med hänvisning till Eva Hultins (2006) fyra samtalsgenrer. Hultin skiljer texttolkande samtal från *det undervisande förhöret*, *det kultur- och normdiskuterande samtalet* och *det informella boksamtalet*. Eftersom jag definierat texttolkande samtal som en kategori i kontrast mot exempelvis det kultur- och normdiskuterande samtalet kan lärarna ha uppfattat att värderingsorienterade läsarter därmed var mindre önskvärda inom ramen för studien.



04 Farnaz: Man tror det ända från början.

05 Lärare B: Ja.

06 Farnaz: Tycker jag.

07 Lärare B: Hur gör författaren för att bygga upp den här känslan då? Vad är det hon drar in?

08 Farnaz: Det är ju när de ska, när hon säger liksom att de ska gå över spåret-

09 Katrin: Ja bara tanken på att de ska gå över liksom, och så får man känslan av att de-

10 Farnaz: -nästan typiskt att man tänker så.

Läraren ber eleverna återkalla i minnet den pågående läsningen av novellen och hur läsaren ”bygger upp en känsla” som bidrar till förutsägelser om intrigens utveckling. Här blir det alltså inte fråga om den uttjatade och ofta beklagade språngbrädan över till elevernas egna erfarenheter och till upplevelser frikopplade från textens strategier. Tvärtom ber läraren eleverna föra samman läsoplevelse och textstrategier (hur författaren gör). Uppmärksamheten vänds alltså mot de signaler i texten som blivit verkningsfulla i elevernas läsning, i det här fallet det faktum att barnen i berättelsen de läst ska gå över ett järnvägsspår. ”Ja bara tanken på att de ska gå över...” utbrister Katrin och understryker därmed sekvensens kulturellt och socialt laddade innebörd.

I förlängningen är det också i en sådan riktning som jag tänker mig att de metakognitiva läsarerna skulle kunna bidra till att belysa läsprocessen, dvs genom att få eleverna att uppmärksamma läsarrollens inneslutenhet i sammanhang präglade av kulturellt och socialt förankrade förväntningar på texters intriger, karaktärsbeskrivningar och på tematiska val. Nu finns det inte empiriskt underlag för att hävda att eleverna i just det här samtalet når ända dit, men genom att identifiera innehållsliga orienteringar av det här slaget i undervisningen blir det möjligt att ge förslag på mer specifika innebörder

av metaforer som ”läsa mellan raderna” eller förstå texter ”på djupet”. Läsa- och förståelseförmågorna kan därmed synliggöras för både lärare och elever som potentiella konkretiseringar av kursplanernas målbeskrivningar när det gäller elevers läsutveckling och läsförmåga. Och de bör naturligtvis också göras till föremål för en mer systematisk bearbetning i det litteraturläsande klassrummet.

## Referenser

- Brink, L. (2006). ”Kanon, karaktärsfostran, kulturarv? Om litteraturundervisningens textkärna”, i Lars Brink & Roy Nilsson (red.) *Kanon och traditioner: Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Gävle: Lärarutbildningens skriftserie nr 2, Högskolan i Gävle, s. 13–43.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning*. Örebro Studies in Education 16. Örebro.
- Israel, S. E., Block, C. C., Bauserman, K. L. & Kinnucan-Welsch, K. (red.) (2005). *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet.
- Mehrstam, C. (2010). ”Fallet med den muterade science fictiondeckaren: Om populärkulturens litteraritet och didaktiska potential”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(1), 35–49.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Persson M. (red.) (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplaeringen* (2 uppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Ryan, M-L. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.
- Skolverket (2007a). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Rapport 304. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2007b). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Rapport 305. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *Kursplaner och betygskriterier 2000*. Reviderad version 2008. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion AB.
- Thavenius, J. (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Thavenius, J. (red.) (1999) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.

---

***Michael Tengberg***

är lektor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Han disputerade vid Göteborgs universitet på avhandlingen *Samtalets möjligheter* (2011), som handlar om samtalsprocessens betydelse för elevers reception av litterära texter. Tengberg har tidigare arbetat som högstadielärare i svenska, matematik och NO.

# De sokratiska samtalen i ett nutida didaktiskt perspektiv

*Ann S Pihlgren*

– Nej, utbrister Marcus, jag tror inte Albert vill det här egentligen. Jag tror han tänker som jag, han går med på hennes idéer och väntar på att hon ska ändra sig!

– Hur kan du säga det? säger Anna-Karin. Han protesterar ju knappast, hör här: ”På det sättet vore det ju allrabäst, att vi icke allenast lät bli att bo ihop, utan även icke såge varann för ofta?”. Han verkar rätt nöjd med att bo isär.

– Tror du inte att han är ironisk där? invänder Marcus.

– Men vore det inte värsta drömmen egentligen? Att ha någon men ändå få göra som man vill? Morad lutar sig över bordet och tittar intensivt på Nadja.

– Nej, men så menar inte Sara, svarar Nadja, hon säger att de alltid ska vara trogna. Det är bara för att de inte ska bli så uttjatade på varandra som hon föreslår att de inte ska bo tillsammans. Hon vill inte att han ska se henne när hon är ful och sjuk.

– Men det är väl inte kärlek! Jenny skakar på huvudet. Det är väl just då som man verkligen behöver någon som bryr sig om en!

**D**etta är ett kort utdrag ur ett sokratiskt samtal i gymnasiet om sjunde kapitlet i romanen ”Det går an” (1839) av C. J. L. Almqvist, där Sara ger sin älskade Albert erbjudande om ett livslångt särboförhållande. Samtalet kan ses som sokratiskt då det är öppet respektfullt och samtidigt utforskande analytiskt till sin karaktär, det förs till stora delar utifrån elevernas egna idéer med läraren som processtöd. Genom att tillsammans utforska texten utifrån några bestämda infallsvinklar samarbetar eleverna för att komma till en fördjupad förståelse av texten och vad den har att säga dem.

För ett tiotal år sedan presenterade professor Lars Lindström här i Svenskläraryrskriften (2000) sokratiska samtal som ett sätt att arbeta med litteratur och dialog i klassrummet. Sedan dess har en ny generation svensklärare börjat arbeta, flera forskningsresultat om samtalen har presenterats, däribland min egen doktorsavhandling (Pihlgren 2008), och vi står inför nya kurs- och ämnesplaner. Jag kommer i den här artikeln att utveckla hur och till vad de sokratiska samtalen kan användas i dagens klassrum och vilka effekter vi numera genom forskning vet att dessa systematiska, eftertänksamma dialoger har.

När eftertänksam dialog används som en metod för lärande refereras det gärna till den antike filosofen Sokrates. Men eftertänksam dialog har också rötter i den svenska bildningsrörelsen<sup>1</sup> genom Hans Larsson och Oscar Olsson och senare Lars Lindström (2000), som utvecklat den hållning som Sokrates eftersträvade i sina dialoger: Samtalsledaren utövar *majevtik*, förlossningskonst, för att hjälpa deltagarna att föda fram sina tankar kring grundläggande idéer och värden. Genom att använda Sokrates majevtik som en gruppaktivitet, med återkommande moment i vilka gruppens deltagare gemensamt och individuellt utforskar ett gemensamt ämne, gav folkbildarna samtalen en didaktisk form, som gör det möjligt att använda dem som en aktivitet i undervisning. I samtalen används ett underlag – en text, bild, film eller artefakt, som väcker frågor och funderingar och ger möjlighet till flera tolkningar.

## Det sokratiska samtalets didaktik

Något som tycks vara utmärkande för dagens pedagogiska tidsanda är intresset för vad som händer (och inte händer) i det enskilda klassrummet och med detta ett nyvaknat fokus på didaktik. Tomas Kroksmark (2006) menar att vi i Sverige i perioden från 1930 och framåt har haft problem med benämningen didaktik och att forskning heller inte fokuserat på det didaktiska innehållet. Det didaktiska kunskapsintresset kan av tradition fångas in med frågorna *Vad ska läras ut? Varför? Hur?* (Arfwedson & Arfwedson 1991).

<sup>1</sup> Bildning som en beskrivning på ett kulturellt och politiskt fenomen blev vanligt i Skandinavien och i tyskspråkiga länder i den senare delen av 1800-talet.

Forskning om de sokratiska samtalen som didaktiskt redskap visar på resultat inom främst fyra huvudområden (Pihlgren 2008). Bildning som en beskrivning på ett kulturellt och politiskt fenomen blev vanligt i Skandinavien och i tyskspråkiga länder i den senare delen av 1800-talet.

Med undantag för att de allra yngsta deltagarna kan ha svårare att göra sig förstådda i en större grupp, visar forskning att samtliga åldersgrupper från förskoleålder till gymnasium utvecklar (Pihlgren, 2010):

Förmåga till kritiskt analyserande och tänkande (Orellana, 2008, Pihlgren, 2008):

- *Förmåga att lösa problem*
- *Förmåga att underbygga och förklara sina egna påståenden*
- *Förmåga att känna igen, förstå och behandla olika abstrakta idéer och värden*
- *Förmåga att värdera och anpassa nödvändig kunskap eller förståelse till andra och nya situationer*

Språkfärdigheter (Robinson, 2006):

- *Läsförmåga (och i vissa fall skrivförmåga)*
- *Sofistikerad textförståelse*
- *Förmåga att uttrycka sina egna idéer i tal*
- *Förmåga att lyssna och förstå andras synsätt*
- *Förmåga att organisera material och läsande*

Social utveckling (Billings & Fitzgeralds, 2002, Pihlgren, 2008):

- *Förmåga till avancerad samarbetande dialog*
- *Förmåga att använda uttalanden från andra för att utveckla sitt eget tänkande*
- *Förmåga att använda tyst interaktion för att stödja en samarbetande och respektfull gruppkultur*

Karaktärsutveckling (Robinson, 2006, Roberts & Billings, 1999):

- *Förmåga och mod att uttrycka och motivera sina egna åsikter*
- *Förmåga att göra mogna val*
- *Förmåga att se skillnad på personliga konflikter och idékonflikter*
- *Självkänedom*
- *Förmåga att använda litteratur, konst, vetenskap som språngbräddor i det egna lärandet*

I listan ovan har jag kursiverat några av de forskningsresultat som återfinns som målsättningar i de nya kurs- och ämnesplanerna i svenska (Skolverket 2011). De övriga punkterna återkommer i stort sett i läroplanen som övergripande mål för utbildningen. De sokratiska samtalen skulle alltså kunna vara ett stöd i att uppnå flera av de mer komplexa målen (*vad som ska läras ut och varför*).

*Hur ska då samtalen gå till för att de ska få goda effekter? Mitt eget forskningsarbete (Pihlgren 2008) visar att det är viktigt att hålla sig till en given struktur. Samtalet bör omfatta följande moment, där varje moment fyller en kognitiv funktion:*

1. Samtalen inleds med en fråga, som alla deltagare ombeds besvara. Frågan innebär att var och en tar ställning till underlaget utifrån sin egen förförståelse. Genom att lyssna på de andras idéer upptäcker deltagarna att det finns flera tolkningar. I vårt samtalsexempel i ingressen inleder läraren samtalet med frågan ”Skulle du ha sagt ja till Saras erbjudande, om du hade fått det av någon du älskar? Motivera ditt svar.”
2. Därefter följer deltagarnas analys av underlaget. Här arbetar gruppen tillsammans för att försöka komma till en bättre förståelse, genom att granska såväl underlaget som deltagarnas utsagor kritiskt. Man uppmuntras att underbygga sina uttalanden genom att referera till underlaget, att bygga vidare

på det som tidigare sagts, att presentera djärva idéer som kan avvika från tidigare presenterade idéer eller från det som är konventionellt och att samtidigt bemöta varandra med respekt. I vårt samtalsexempel kan läraren ha förberett analysfrågor som: "Vilka är Saras uttalade motiv till att erbjuda Albert ett särboförhållande? Är det också hennes sanna motiv? Är Alberts motargument allvarligt menade eller inte? Vem vinner resp. förlorar på förslaget?" Det är dock inte säkert att läraren kommer att ställa någon av analysfrågorna. Det beror på hur diskussionen utspinner sig.

3. Slutligen uppmanar läraren deltagarna att återkoppla till egna vardagserfarenheter, genom att ställa en värderande, sokratisk fråga. I vårt exempel skulle frågan kunna lyda: "Kan man leva i ett kärleksförhållande som bygger på frihet eller innehåller kärlek alltid förpliktelser?"

Att skapa en tillåtande atmosfär för ett gemensamt kritiskt granskande är viktigt (Pihlgren 2008). Före samtalet sätter gruppen därför upp ett gemensamt mål för hur dialogen ska föras. Det kan röra sig om att deltagarna ska försöka tala till varandra istället för att vända sig till läraren under samtalet eller att de kommer överens om att försöka hitta motargument till de idéer som läggs fram. Var och en sätter också ett personligt mål för samtalet, något man själv önskar träna på och som rör det egna förhållningssättet: Att säga några saker på egen hand, ställa frågor till någon annan deltagare eller lyssna klart innan man pratar själv kan vara sådana mål. Grupp målet utvärderas gemensamt i slutet av samtalet. Det personliga målet utvärderas enskilt, men deltagare får gärna dela med sig av sin utvärdering till gruppen efter samtalets slut. På så sätt tränas deltagarna i de dialogiska dygder, som Lars Lindström (2000) menar är utmärkande för det sokratiske samtalets gynnsamma kultur.



## Det sokratiska samtalet i en traditionell lektionsplanering

För att samtalen ska ge de beskrivna effekterna måste de hållas systematiskt återkommande och de bör integreras som en del i övrig undervisning. Det är dock inte helt lätt att bryta invanda mönster och övergå till en mer reflekterande undervisningsform, vilket vi ser i följande exempel:

### Ringaren i Notre Dame, ett exempel från klass 4

Lektionen i klass 4 har inletts med att läraren, Margit, har introducerat dagens text och dess författare: Ringaren i Notre Dame av Victor Hugo. Hon visar illustrationer från olika tolkningar av texten: koppartryck från den ursprungliga upplagan, Disneys tolkning och barnboksillustrationer. Därefter turas eleverna om att läsa texten högt. Så inleds samtalet. Margit ber eleverna svara på om de anser att det var bra att det fanns fristäder på den tiden då texten utspelar sig. Eleverna diskuterar livligt med varandra. Kanske var det bra om man var oskyldig, men hur var det om man var skyldig? Var det kanske ett straff att vara i fristaden? Efter en stund har samtalet glidit in på ringaren Quasimodos utseende och läraren frågar nu eleverna vilka kvalitéer de anser vara viktiga hos en människa? Samtalet ändras omärkligt från en öppen dialog till ett utbyte, där målet är ett korrekt besvarande av lärarens fråga. Eleverna uppfattar detta genast. De räknar upp egenskaper som snäll, vänlig, trevlig och ärlig och läraren hummar och nickar godkännande, samtidigt som hon understryker vissa svar genom att upprepa och betona dem. Härfter byter samtalet karaktär. Eleverna tappar intresset för diskussionen och gör istället narr av varandras svar och till och med av lärarens frågor, förmodligen en reaktion på att läraren ändrat förutsättningarna för dialogen.

Min forskning (Pihlgren 2008) visar att många lärare har svårt, när de gör sina första erfarenheter som sokratiska samtalsledare, att släppa rollen som den som alltid ställer frågor och som har svaret på de frågor som ställs, något som läraren Margit också tycks ha i samtalsexemplet. Forskningen synliggör att eleverna ofta reagerar på om läraren byter samtalsgenre från en öppen dialog till en mer slutna form, något som också sker i detta samtal. Läraren Margit i

exemplet tycks snarast falla in i en lektionsstruktur som fortfarande är vanlig i många svenska klassrum (Pihlgren 2011):

- A. Läraren **presenterar** vad lektionen ska handla om och vad eleverna ska lära sig (texten och författaren presenteras) och eleverna **motiveras** till att lära sig innehållet (här genom att illustrationer till texten visas)
- B. Läraren tillför därefter den nya kunskapen genom föreläsning, textpresentation eller liknande och konkretiserar den så att eleverna kan förstå den (här ersätts detta av att texten läses högt av eleverna)
- C. Därefter **aktiveras** eleverna **individuellt** och/eller i **samarbete** genom övningsuppgifter med fokus på kunskapsinnehållet. Läraren **kontrollerar** att eleverna har förstått innehållet rätt (Samtalet i exemplet inleds med en kontrollfråga på textens innehåll, om eleverna förstått begreppet ”fristad”. Diskussionen har dock en samarbetande karaktär, men återgår till en traditionell lektionsform, när läraren frågar efter viktiga egenskaper hos en människa)
- D. Läraren avslutar ofta lektionen med att ge eleverna en övningsuppgift (hemuppgift) där kunskapen kan övas och **befästas** på egen hand (något som inte sker i exemplet)

Lektionsordningen har sitt ursprung i behavioristiska idéer och i den amerikanska psykologen Madeline Hunters *Instructional Theory in Practice* (www.hope.edu). I Sverige var uppbygget vanligt från 1960-talet under förkortningen MAKIS<sup>2</sup>. Läraren använder snabba och omväxlande aktiviteter för att motive-

---

<sup>2</sup> MAKIS: Motivation, Aktivitet, Konkretisering, Individualisering och Samarbete.

ra eleven att fördjupa sig i den presenterade kunskapen. Momenten och det intellektuella innehållet styrs av läraren.

Används det sokratiska samtalet i den här typen av planeringsform ses samtalet gärna som en tillfällig kapris, lite avkoppling från det vanliga ”pluggandet”, som dock i längden riskerar att ta alltför mycket tid från ”den riktiga” undervisningen. Samtalet har ingen riktig lärandefunktion att fylla i ett system där undervisningen utgår från att läraren presenterar det väsentliga stoffet för eleverna. Det sokratiska samtalet riskerar att bli en metod, där lärarens dolda lärostoff ska överföras.

### **Det sokratiska samtalet i en tematisk planering**

Den amerikanske utbildningsfilosofen Mortimer J. Adler (1982) menar att utbildning måste omfatta tre komplementära didaktiska angreppssätt för att lärande ska komma till stånd. Man kan tänka sig ett lärandets tempel, där kunskap och kompetens inom ett ämnesområde vilar på tre lika viktiga pelare: att tillägna sig kunskaper på området, att utveckla sina färdigheter och att förstå och utveckla grundläggande idéer och värden genom utforskande och skapande.

De tre pelarna förutsätter olika förhållningssätt hos läraren. I den första pelaren presenterar läraren kunskaper för eleverna, i den andra pelaren fungerar läraren som en coach, som stödjer elevernas färdighetsträning. Om eleven ska kunna omfatta ämnesområdets karaktär och själ måste han/hon i varje steg av sin utveckling också få möjlighet att utforska områdets centrala idéer men också få skapa själv. Det kan ske genom att själv författa, måla, komponera och uppfinna, men det är också här som Mortimer J. Adler placerar den sokratiska dialogen som ett sätt för eleven att utforska och kritiskt analysera centrala idéer och som en möjlighet att genom eget tänkande och genom samarbete med andra skapa egna, nya tankar och idéer. I denna tredje pelare blir läraren snarast en ”barnmorska”, som stöttar eleverna genom att ställa utmanande frågor, men utan att styra resultatet av diskussionen eller skapandet.



**KUNSKAP**  
genom didaktisk  
instruktion.

**FÄRDIGHETER**  
genom  
coachning.

**UTFORSKANDE  
SKAPANDE**  
genom sokratiskt  
frågande och  
genom skapande  
aktiviteter.

Mortimer J. Adlers tre pelare. Bild: Anna Fröman.

Liksom Adler menar den progressive pedagogiske filosofen John Dewey (1997) att tillägnandet av kunskap, färdighetsträning och utforskande/skapande är viktiga ingredienser lärandet. Dewey placerar färdighetsträningen i schemapass, där eleven planerar sitt eget arbete. Övriga aktiviteter bör däremot planeras noga av läraren, men följer en annan ordning än den som används i MAKIS<sup>3</sup>:

1. Läraren bör introducera varje nytt område genom att presentera något förbryllande och oväntat, som kan väcka elevernas nyfikenhet, och som kan ge dem möjlighet att experimentera och göra egna upptäckter (den utforskande/skapande pelaren)
2. Detta bör följas av reflektion, där eleverna kan utveckla sina idéer eller hypoteser

<sup>3</sup> Platon och Aristoteles föreslår faktiskt liknande system!

3. Först när eleverna fått möjlighet att själva utforska och dra egna slutsatser presenteras generaliserad kunskap genom exempelvis föreläsningar (kunskapspelaren)
4. Som ett sista steg i processen föreslår Dewey att eleverna ska ges möjlighet att testa den erhållna kunskapen på nya områden och genom att pröva den mot sina vardagserfarenheter (utforskande/skapande pelaren)

I de båda första stegen och det fjärde kan sokratiska samtal användas. Här hamnar samtalen i en didaktiskt genomtänkt helhet, där de bidrar till elevens förståelse för ämnesområdet.

### **Pälsen, ett tematiskt exempel från klass 8**

I högstadiets arbetslag genomförs under fem veckor ett tema med arbetsnamnet "Vem är jag?". Temat behandlar individualitet och personlighet och omfattar flera olika ämnen. I svenska inleder läraren Mathias med att ställa klassen inför S:t Augustinus klassiska filosofiska problem i en enklare variant av sokratiska samtal, "stand-up-philosophy" (motsvarar moment 1 i Deweys planeringsordning). När lektionen börjar har Mathias ställt fram en uppstoppad råtta och ett smyckeskrin innehållande en stor pärla, på ett bord. Han ber nu eleverna ta ställning till vilken de helst skulle vilja äga, råttan eller pärlan? Eleverna diskuterar kort två och två. Därefter frågar Mathias vilken de helst skulle vilja vara, råttan eller pärlan, om svaret skiljer sig från det förra, och i så fall varför? Efter en kort diskussion i bikupa samtalar klassen om de olika möjligheterna. Många vill hellre äga pärlan än råttan, eftersom den är vacker och dyrbar, men de vill hellre vara råttan, eftersom den är levande. Andra menar att de hellre vill äga råttan, eftersom den kan vara ett sällskap. Kanske är det roligare att vara pärlan och få komma med på fina fester än att vara en jagad och smutsig råtta? Men om man blir en pärla och inte får behålla sitt medvetande? Eller om man tänker som en råtta? Klassen diskuterar för- och nackdelar, men utan att komma till en gemensam lösning. Efter ett tag ber Mathias

eleverna att i grupper om fyra sortera de olika argumenten i kolumner (Deweys moment 2):

|            |           |            |           |
|------------|-----------|------------|-----------|
| Vara rätta |           | Vara pärla |           |
| Fördelar   | Nackdelar | Fördelar   | Nackdelar |

Efter en stunds arbete förs resultatet samman i en gemensam lista på tavlan. Mathias ber eleverna definiera när de var oense om var argumentet skulle placeras och de diskuterar en kort stund varför man kan tänka olika i dessa fall. Därefter avslutas lektionen med att varje elev kortskriver ner sina tankar genom att fortsätta på meningen: Jag skulle föredra att vara en... eftersom...

Nästa lektion presenterar Mathias de lärandemål som klassen kommer att arbeta med i svenska under temaperioden samt hur de kommer att följas upp och bedömas. Han introducerar den skriftliga uppgiften som ska genomföras under temat, en text på temat "Den jag skulle vilja vara." Mathias visar därefter på tavlan hur en mindmap kan konstrueras för att olika idéer inför skrivandet ska kunna tas till vara och utvecklas (Deweys moment 2) och eleverna påbörjar arbetet.

Vid det tredje lektionstillfället visar Mathias på tavlan hur en reflekterande och en skönlitterär text kan byggas upp (Deweys moment 3). Eleverna har till denna lektion läst Pälsen, en novell av Hjalmar Söderberg, och de diskuterar nu i smågrupper hur Söderberg bygger upp spänningen i texten.

Vid fjärde och femte lektionstillfället genomförs sokratiska samtal om Pälsen i halvklass, andra halvan av klassen arbetar vidare med sina egna texter (Deweys moment 4). Samtalet inleds med att Mathias ställer frågan: "Vilket råd skulle du ge doktor Henck om du mött honom på gatan, innan julmiddagen?" Samtalet som följer handlar om kärlek och relationer, om svek, lycka och om självuppfattning. Under temats fortsatta gång kommer klassen också att samtala om ett kapitel ur "Kan du säga Schibbolet?" av Marjaneh Bakhtiari och om dikten "Häromdagen när jag gick ut" av Peter Curman<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Mathias klass 8 är vana att delta i sokratiska samtal. I en annan klass skulle kanske istället det första samtalet kunna vara ett avsnitt ur "Ett öga rött" av Jonas Hassen Khemiri, utdrag ur "En komikers uppväxt" av Jonas Gardell eller novellen "Uppropet" av Martin Kock.

I Mathias planering är de didaktiska momenten mer komplexa än hos läraren Margit och de omsätts över längre tid. Momenten avser att skapa en drivkraft att lära hos eleverna och att de, genom eget utforskande, upptäcker det grundläggande kunskapsinnehållet och en önskan att tillägna sig den kunskap som läraren presenterar. I exemplet används de sokratiska samtalen för att fördjupa förståelsen för komplexiteten i identitetsfrågor, men också för att väcka nyfikenhet. Samtalen hjälper eleverna att fördjupa den text de skriver under temaperioden, att utforska sina egna frågeställningar kring identitet men de ger också fördjupning i skönlitterära texter.

### Några slutord

De sokratiska samtalen ger, även om de inte integreras i en tematisk sekvens, positiva effekter på elevernas läsförmåga, kritiskt tänkande och förmåga att samverka i dialog (Orellana 2008, Pihlgren 2008). För att samtalen ska fungera sokratiskt måste dock läraren förstå de didaktiska skillnaderna mellan att presentera ny kunskap och när eleven utforskar/skapar. I det första fallet bör läraren kontrollera såväl utfall (*vad* eleven lär sig) som process (*hur* eleven lär sig). I det andra fallet erbjuder läraren en säker arena för samtalen genom att följa en tydlig struktur och genom att värna om ett tillåtande och utforskande klimat men utan att styra vad eleverna ska komma fram till. Läraren stödjer *hur* samtalet genomförs men styr inte resultatet (*vad* eleven kommer fram till).

Genom att i det sokratiska samtalet få möjlighet att diskutera litteraturen på egna villkor kan eleverna få tillgång till det kulturarv som våra kurs- och ämnesplaner menar kan berika elevernas självuppfattning och förståelse om egna och andra kulturer. Samtalen ger, i synnerhet om de för- och efterarbetas, också den avancerade språkliga utveckling, som eftersöks i planerna. I ingressen till grundskolans kursplan i svenska (Skolverket 2011) anges det kanske viktigaste motivet till att i undervisningen använda sig av sokratiska samtal – kopplingen mellan språk och tänkande:

*Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära.*

## Vill du veta mer om sokratiska samtal? Läs:

Pihlgren, A. S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*.  
Lund: Studentlitteratur.

Lindström, L. (2000). Sokratiska samtal och reflekterande läsning.  
I *Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2000*, s. 75-90.

## Referenser

Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal. An Educational Manifesto*.  
New York: Collier Books.

Arfwedson, G.; Arfwedson, G. (1991). *Didaktik för lärare*.  
Stockholm: HLS förlag.

Billings, L. & Fitzgerald, J (2002): Dialogic Discussion and the Paideia Seminar.  
I: *American Educational Research Journal*, 39 (4), s. 907–941.

Dewey (1997). *How We Think*. New York: Dover Publications.

Krokmark, T. (2006). Till frågan om didaktiken. I: *Grundskoletidningen*.  
Nr 4/2006. Stockholm: FortbildningsFörlaget, s. 12-21.

Lindström, L. (2000). Sokratiska samtal och reflekterande läsning.  
I *Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2000*, s. 75-90.

Orellana, P. (2008): *Maieutic Frame Presence and Quantity and Quality of  
Argumentation in a Paideia Seminar*. The University of North Carolina.

Pihlgren, A. S. (2011). *Thoughtful Dialogue in Relation to Other Instructional  
Methods*. Paper presented at the 15th International Conference on Thinking,  
Belfast, 2011.

Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the Classroom. Rationales and Effects of  
Philosophizing with Children*. Stockholms universitet.

Pihlgren, A. S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*.  
Lund: Studentlitteratur.

Roberts, T. & Billings, L. (1999): *The Paideia Classroom:  
Teaching for Understanding*, New York: Eye on Education.

Robinson, D. (2006): *The Paideia Seminar: Moving adding comprehension from  
transaction to transformation*. University of Massachusetts.

Skolverket (2011). *Kursplan och ämnesplan i ämnet svenska*.  
*Grundskolans läroplan*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).



---

*Ann S Piblgren*

är fil. dr och arbetar som universitetslektor vid Stockholms universitet, undervisar på lärarutbildningen samt forskar inom huvudområdet pedagogik, barns och ungdomars tankeutveckling. Hon har tidigare arbetat som lärare, skolledare, förvaltningschef, kvalitetsutvecklare och är kvalitetskonsult inom skolvärlden.

Ann är också egenföretagare i Kunskapskällan AB.

# Multimodal tekstkompetanse og dataspill

*Elise Seip Tønnessen*

**U**nge mennesker som vokser opp i et samfunn gjennomsyret av medier, kommer stadig i kontakt med multimodale tekster. Særlig i fritiden opplever de at tekster og tegn finnes i mange former og formidles av ulike teknologier. Når de selv skal uttrykke seg, utforsker de ulike modaliteter: de kan velge å sample og mikse musikk, legge ut bilder på Facebookprofilen sin, eller redigere en film. De kommuniserer seg imellom med ulike kombinasjoner av semiotiske ressurser som tale, bilder og skrift, og det skjer både ansikt til ansikt og gjennom medier som mobiltelefon, datamaskin eller ipad.

Denne store og varierte aktiviteten kan få oss til å tro at ungdom ikke har mer å lære om det å mestre ulike medier og tolke og skape multimodale tekster. Men så enkelt er det ikke. I Norge har alle i alderen 13–19 år tilgang på datamaskin hjemme (Norsk mediebarometer 2010). Blant barn på 9–12 år bruker 50 % pc hjemme en gjennomsnittsdag, mens andelen stiger til 82 % blant tenåringene (sst.). Men bruken varierer med alder, kjønn og sosial bakgrunn. Og når det gjelder barn og unge, bruker de datamaskin og Internett mest til underholdning og sosial kontakt: De er aktive på ulike nettsamfunn (særlig jentene), ser film og spiller dataspill (særlig guttene), mens bare 20 % av brukerne i skolealder bruker Internett til å følge med på nyheter. Statistikken forteller bl a at skoleungdom er ivrige spillere. En av tre spiller dataspill i alderen 9–15 år. Gutter spiller mer enn jenter, men den største forskjellen finner vi i hva slags spill de velger å spille. I denne artikkelen vil jeg diskutere hvordan unge mennesker kan utvikle sin multimodale tekstkompetanse ved å spille dataspill. Med tanke på alle undersøkelser som viser at gutter leser mindre og dårligere enn jenter (bl a PISA), vil det være interessant å se på om guttene kan utvikle en annen type tekstkompetanse gjennom sin erfaring med dataspill.

## Tekstkompetanse eller literacy?

Slik jeg bruker begrepet ”tekstkompetanse” her, ligger det svært nær OECD:s definisjon av begrepet ”literacy”: Evnen til å forstå, bruke og reflektere over tekster (”understand, use and reflect”) (OECD 2010: 21). Begrepet *literacy* ut fra sin grunnbetydning tett forbundet med skriftspråket, slik den etymologiske koplingen til det latinske ordet for bokstav (littera) viser. Gunther Kress (2003: 23) hevder at det kan være nyttig å holde på et begrep som dekker skriftkompetansen spesielt, og advarer mot en utvanning ved å utvide begrepet til nye uttryksmåter og livsområder, slik man gjør i begreper som visuell literacy, medie-literacy, digital literacy osv. Så vidt jeg kan forstå, er ikke poenget for Kress å gi den tradisjonelle, trykte teksten en spesiell status. Snarere er det å understreke at meningssystemer har sine særtrekk og at det er flere aspekter å ta med i betraktningen når vi er interessert i hvordan vi lærer å beherske disse systemene. Kress hevder at det på den ene siden kan være nyttig å finne en betegnelse som sier noe spesifikt hvilke(t) semiotisk system eller modalitet kompetansen retter seg mot. På den andre siden innebærer literacy evnen til å handle med disse semiotiske ressursene og bruke dem til å tolke eller uttrykke mening. For det tredje trenger vi betegnelser som viser hvilken teknologi vi må beherske for å få tilgang til eller spre teksten/budskapet. Disse tre aspektene, system, handling og distribusjon, spiller sammen i våre tekstlige praksiser, men vi trenger å skille dem fra hverandre når vi ønsker å analysere denne praksisen. Alle vet for eksempel at det er mulig å vite mye om hvordan datamaskinen virker, uten derfor å være i stand til å designe en fin nettside, eller skrive en god tekst. Jeg velger å bruke begrepet *tekstkompetanse*<sup>1</sup> som overordnet begrep om kunne uttrykke seg og fortolke tekster som vi kan møte i ulike medier og ulike uttrykksformer. Tekstkompetansen ser jeg som et potensial for meningsskaping, enten det dreier seg om produksjon eller resepsjon av tekster.

En følge av dette synet er at tekstkompetanse er mer enn å kjen-

---

1 Jeg er klar over at Kress også er kritisk til begrepet kompetanse, og mener det er mer statisk enn han eget fortrukne begrep: ”design”. Men jeg mener konnotasjonene til kompetansebegrepet er mer positive og dynamiske på norsk / i skandinaviske språk.

ne til ulike modaliteter som alfabetet, bildekomposisjon, harmonier i musikken, eller tekstmønstre i ulike sjangre. Kompetansen må også omfatte det Aamotsbakken og Skjelbred (2010) har karakterisert som ”kombinasjonskompetanse”: evnen til å kombinere flere modaliteter slik at de spiller sammen i meningsdanningen, å overføre kjente tekstmønstre til nye sjangrer eller kommunikasjons-situasjoner, og å overføre mening fra en modalitet til en annen. Det er denne mer generelle forståelsen av kompetanse som knytter tekstkompetanse til literacy-begrepet, slik PISA-programmet bruker det om å forstå, bruke og reflektere over tekster.

### **Multimodal tekstkompetanse i bredden og dybden**

Siden mitt mål er å utforske multimodal tekstkompetanse, blir det neste spørsmålet hvordan man kan gi en mest mulig dekkende beskrivelse av slik kompetanse. I bredden sier det seg selv at en velutviklet multimodal tekstkompetanse må dekke et helt spekter av ulike uttrykksformer. En smalere tekstkompetanse vil i større grad begrense seg til en eller noen få modaliteter. I en akademisk tradisjon er det for eksempel typisk at skriften dominerer, enten man uttrykker seg i artikkelsjangeren eller i en powerpoint presentasjon. Som kontrast til dette, ser vi at en del ungdom gjerne unngår skriften og velger bilder eller video, om de har valget. Man kan også tenke seg andre former for avgrensning, for eksempel at noen spesialiserer seg på systematisk organiserte modaliteter, slik som skrift og tall, som egner seg godt til presise beskrivelser, mens andre heller velger mer flytende modaliteter som musikk, bevegelse og farger, som innbyr til kreative og estetiske uttrykk. Eller valg kan gjøres på grunnlag av modalitetenes organiseringsmåte, der noen utfolder seg lineært, organisert i tid, mens andre er organisert i rommet. Slike forskjeller ser vi når noen elever begynner sin skriveprosess med å lage en disposisjon organisert som punkter i en gjennomtenkt rekkefølge, mens andre tegner et tankekart, der momentene spres ut på en flate. Slike valg eller spesialiseringer kan henge sammen med individuelle preferanser eller kulturelle føringer, eller med relasjonen mellom dem. Enkeltindivider kan ha styrker i sin tekstkompetanse ut fra vaner, tidligere erfaringer og den kulturen de identifiserer seg med.

Ofte er det også slik at man liker best å bruke de teksttypene man mestrer godt, og det kan i neste omgang få konsekvenser for hvordan kompetansen utvikles videre, og om den blir bred eller smal.

Teoretikere som arbeider med literacy-begrepet understreker gjerne at kompetansen utfolder seg på flere nivåer. Slik kan man også snakke om hvordan tekstkompetansen kan utvikles i dybden. Slik jeg forstår denne tenkningen, er det ikke snakk om klart atskilte nivåer, men snarere om et samspill mellom ulike aspekter av tekstkompetansen som opererer på mer eller mindre overordnet nivå. Et grunnleggende utgangspunkt er kjennskap til tegnsystemet som tas i bruk, slik at man oppfatter tegnene som noe som formidler mening. For skriften dreier det seg om å kunne alfabetet og forstå hvordan bokstavene står for lyder, og settes sammen på en måte som kan ses som visuell representasjon av talt språk. I tillegg dreier det seg om å forstå systemet ved fonetisk skrift, der bokstaver/lyder trekkes sammen til meningsfulle ord og setninger. En slik grunnleggende avkodingsferdighet (*recognitionliteracy*; Hasan 1995:388) er ikke alltid like lett å beskrive systematisk i andre modaliteter. Visuelle og auditive modaliteter som inngår i det multimodale samspillet i bildebøker, film/tv og Internetsider, spiller også på andre tegnfunksjoner enn verbalspråkets konvensjonelt bestemte system. Blant annet bygger de mer direkte på gjenkjenning i form av likhet og logiske sammenhenger, dvs på mening og erfaring som er mer direkte forankret i den umiddelbare konteksten. Men vi kan også se konvensjonelle meningssystemer, for eksempel i film, der bestemte typer musikk forteller oss at det vi ser er skremmende, morsomt eller trist. Her ser vi at kulturelt og historisk utviklede meningssystemer kan bygges opp innenfor en tekstkultur og et sjangersystem. På samme måte kan semiotiske ressurser anvendt i layout, fargebruk, lyssetting, perspektiv osv være meningsbærende ut fra innarbeidet praksis. Avkodingsferdighet bygger også på slike konvensjoner og praksiser som er utviklet innenfor en kontekst. Andre eksempler på avkodingsferdighet i møte med multimodale tekster kan være å kjenne igjen domenenavnet i en internettadresse, der .com, .org og .no/.se gir ulike signaler om hva vi kan vente av den aktuelle nettsiden. Eller det kan dreie seg om å finne og kjenne igjen sentrale na-

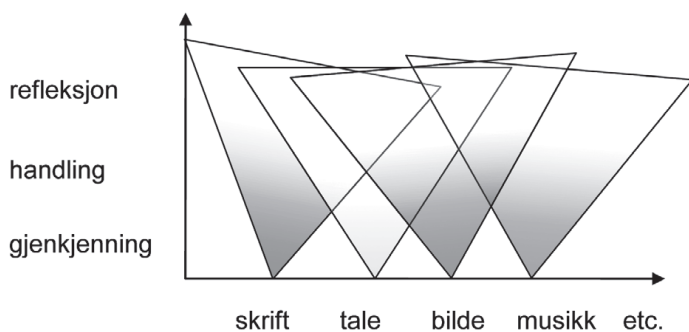
vigeringsverktøy som menyer, søkemuligheter og avslutningsknapp på en nettside eller mobiltelefon. Når det gjelder dataspill, som er mitt hovedeksempel i denne artikkelen, er det klart at grunnleggende avkodingsferdigheter også innebærer at man kjenner skjermdesignet og vet hvordan man anvender tastatur, joystick eller andre plattformspesifikke verktøy for å styre spillet.

Men det kreves mer enn avkodingsferdighet for å være en aktiv deltaker i en tekstpraksis. Handlingskompetanse (*action literacy*) dreier seg om evnen til å bruke tekster, ved å kunne produsere tekster og fortolke dem adekvat, og da blir det å handle i kontekst en sentral kompetanse (Hasan 1995:393). I resepsjon (for eksempel lesing) kan det innebære å kombinere informasjon fra ulike modaliteter og fra ulike deler av teksten på kreative og kritiske måter. Eller det kan dreie seg om å forstå samspillet mellom ulike sjangertrekk i en tekst. I tekstskaping (for eksempel skriving) kan det dreie seg om evnen til å ta ulike semiotiske modaliteter i bruk i samsvar med hva de egner seg til å uttrykke (deres affordans), og kombinere modaliteter på en effektiv måte. Det kan også dreie seg om å kjenne og forstå etablerte sjangermønstre godt nok til å endre dem, eller spille på dem i kreative kombinasjoner. Slik kan handlingskompetanse ses som en sammensatt evne til å sette tekster i bevegelse (Liberg 2004). Det legger i neste omgang grunnlaget for å reflektere over tekster og bruken av dem, som er det tredje aspektet av tekstkompetansen som jeg vil diskutere i denne artikkelen.

Refleksjonskompetanse (*reflection literacy*, Hasan 1995:408) innebærer evnen til å reflektere kritisk om tekster og hva vi bruker dem til, både som enkeltindivider og i samfunnet. Refleksjonen kan dreie seg om hvordan vi bruker tekster i konkrete kontekster, for eksempel kan vi stille spørsmål om hvorfor noen sjangre og modaliteter får høyere prestisje enn andre. Refleksjonskompetanse kan også føre til at vi stiller spørsmål til selve kommunikasjonssituasjonen, slik som maktforholdene bak tekstene, mediene og budskapene vi omgir oss med.

Det synet på tekstkompetanse som jeg har presentert her, er sammensatt og trekker inn mange aspekter av det å lese, bruke og leve med tekster. I figur 1 har jeg forsøkt å visualisere den i en to-

dimensjonal modell, der den ene aksen viser ulike modaliteter som kan inngå i en slik samlet tekstkompetanse, og den andre viser ulike nivå fra gjenkjenning til refleksjon.



*Figur 1: En todimensjonal modell av tekstkompetanse.*

Denne modellen understreker at det kan kreves spesifikke kompetanser på avkodingsnivå. Men jo mer kompetansen rettes mot handling og refleksjon, der konteksten spiller en sentral rolle, jo mer vil vi finne overlappende kompetanse som er relevant på tvers av modalitetene. Her aktiviseres den enkeltes tidligere erfaringer med tekster og kulturell bakgrunn. På avkodingsnivå kan man tenke seg at kompetansen kan være svært spesialisert. Innlæring av bokstaver og skriftspråk er ett eksempel på en slik spesialisert kompetanse som barn flest først lærer når de får undervisning om systemet. Det modellen ikke får så godt fram, er at det allerede i avkodingen kan være aktuelt å snakke om en kompetanse til å kombinere modaliteter. I den første leseopplæringen er det for eksempel vanlig at lærere bruker fargekoder for å lære barna forskjellen på vokaler og konsonanter. Hovedpoenget med modellen er å vise at når tekstkompetansen utvikles til å trekke inn mer kontekstavhengige perspektiver, er dette sjelden rettet inn mot en modalitet av gangen, slik kompetanse tar helheten i tekstens meningspotensial i betraktning. I handlingskompetanse vil det alltid være relevant å se på kombinasjonen og samspillet mellom modalitetene. Og refleksjonskompetansen settes

primært i spill i forhold til teksten som helhet, og reflekterer over hvordan den fungerer i forhold til kontekst, bruk, maktrelasjoner og design.

## Tekstkompetanse for dataspill

Når vi nå vender oss til digitale spill<sup>2</sup>, blir det umiddelbart klart at den tekstkompetansen som skal til for å spille dataspill er svært ujevnt fordelt. Om man ser bort fra generasjonsskiller, vil vi se at selv blant barn og unge er det store forskjeller i evnen til å finne ut hvordan man skal forstå og spille et nytt dataspill. Vi ser da også at mange spillere holder seg til samme type spill over tid, og videreutvikler det spillet med nye applikasjoner, heller enn å sette seg inn i et helt nytt spillunivers.<sup>3</sup> Denne spesielle formen for tekstkompetanse spres på uformelle måter innenfor gruppen av jevnaldrende. Det kan føre til at tekstkompetansen varierer mye, særlig i dybden. Noen unge kan bare spille noen få spesifikke spill. Andre utvikler evnen til å overføre sine kunnskaper fra et spill til et annet, og til stadig nye applikasjoner. Slike ulikheter i handlingskompetanse kan i neste omgang gi svært ulike utgangspunkt for å utvikle refleksjonskompetanse. Den erfarne spilleren som kjenner til mange ulike dataspill, utvikler et potensial for å sammenligne og overføre spillerfaringer. Om dette potensialet slår ut i kritiske eller kreative refleksjoner om dataspill, kan avhenge av hva slags tradisjoner vedkommende møter i utdanning og i sitt sosiale og kulturelle miljø.

Dataspill er krevende tekster, siden interaktivitet er integrert som en nødvendig kompetanse for å få glede av teksten. Med andre ord finnes det ingen meningsfylt ”readonly” versjon. Det gir ikke mening å lese og tolke tegnene på skjermen hvis du ikke vet hvordan du skal respondere som aktiv spiller. Ser vi for eksempel på *Counter-strike*, et av de mest populære spillene blant gutter i mitt materiale (Tønnessen 2007), kan lesemodus vise deg at bomben vil sprenges om 20 sekunder, men hvis du ikke vet hvilken tast du skal

---

2 I denne sammenhengen skiller jeg ikke mellom spill på ulike digitale plattformer.

3 I forbindelse med denne artikkelen har jeg spurt mine studenter, som er jevngamle med informantene i *Generasjon.com*, om hvilke dataspill de helst spiller. Svarene ligger forbausende nær det jeg fant ved spørreskjemaundersøkelse blant 15-åringere i 2004 (Tønnessen 2007).



trykke for å stoppe den, må man si at 'lesingen' av spillet ikke er vellykket. Mer generelt kan vi si at i dataspill er det en nær og nødvendig sammenheng mellom resepsjons- og produksjonskompetanse, men samtidig er de semiotiske ressursene som tolkes i resepsjons-situasjonen klart atskilt fra dem som anvendes i produksjonen, dvs de aktive spillhandlingene. Dette understreker den dobbelte relevansen teksten har på handlingsnivå i følge Hasan (1995:393), og som handlingskompetansen må innrette seg etter. Slik kan dataspills krav til tekstkompetanse illustrere de ulike aspektene som Kress peker på som vi må beherske for å håndtere dagens tekstunivers (se s 2): modalitet, handling og distribusjon.

I fortsettelsen vil jeg diskutere hvordan multimodal tekstkompetanse kan utvikles gjennom erfaring med å spille dataspill. Utgangspunktet for diskusjonen er empirisk materiale som jeg samlet inn som del av en langtidsstudie (1993–2005) av hvordan barn og unge i Norge bruker og fortolker mediene (Tønnessen 2000; 2003; 2007). Dette er en generasjonsstudie som følger en gruppe på fem jenter og fem gutter fra barnehagen (4 år) til 10. klasse (15 år). Studien var i hovedsak kvalitativ med observasjoner og intervju som den viktigste metoden for datainnsamling. Men klassekamerater av de ti kjerneinformantene deltok også, slik at jeg hadde sammenlignbare bakgrunnsdata av noe mer kvantitativ art. Den siste datainnsamlingen (2004–2005) inneholdt også en spørreskjemaundersøkelse blant tiendeklassinger i to ungdomsskoler (236 svar), som blant annet kartla ungdommens favoritter i en rekke medier og sjangre. Svarene på spørsmålet om hvilket spill de unge helst ville spille på datamaskinen, viste de største forskjellene mellom gutter og jenter. En stor andel av guttene (37 %) hadde *Counter-strike* (CS) på toppen av favorittlista med. Blant jentene var det 28 % som hadde *The Sims* som favorittspill. Med utgangspunkt i spørreundersøkelsen ble de ti kjerneinformantene intervjuet om de mest populære medietekstene. Spørsmålene om dataspill dreide seg om hvor vanskelig det var å avkode tegnsystemet i de aktuelle spillene, hva som var utfordringene med å spille dem, og om hvorfor det å spille dataspillet fascinerte dem – eller ikke gjorde det.

Hvis vi ser på dataspill som multimodale tekster, finner vi at tegnsystemene til en viss grad er utviklet innenfor den konkrete spillekonteksten eller spillsjangeren, slik vi var inne på ovenfor. I de to eksemplene som jeg trekker fram her, finner vi store ulikheter i spillenes dynamikk. *CS* er et strategisk kampsjakk der rask reaksjon og timing er grunnlaget for å lykkes. I *The Sims* derimot, spiller ikke tiden noen sentral rolle for om man vinner eller taper i spillet (Tønnessen 2007). Dette er et strategisk simuleringssjakk der du ikke lykkes ved å slå fienden. Hovedpoenget er snarere å maksimere potensialet for den enkelte spilleren. I *CS* er spillet basert på konkurranse mellom spillerne, og det er bare den ene parten som kan vinne. I *The Sims* spiller man først og fremst med – eller mot – de betingelsene spilleren får, og utfordringen i denne sjangeren er å gjøre de beste valgene for å få det meste ut av potensialet til Sim-familien din.

### **Å håndtere mange oppgaver i stor fart med Counter-strike**

*CS* er en variant av spillene i *Half-Life* familien. Målet er primært å overvinne en fiende. Oppgavene kan dreie seg om å plassere en bombe, eller hindre den i å gå av; ta gisler eller befri dem; beskytte viktige personer (VIP) eller angripe dem, osv. Spilleren blir tildelt rollen som enten terrorist eller anti-terrorist, og de midlene han får til å nå dette målet er omtrent de samme, uansett hvilken side av konflikten han befinner seg på. Kampen utkjempes med våpen og vett. For å treffe de beste strategiske valgene må spilleren lese og kombinere en mengde informasjon. Den kommer fram på skjermen på ulike måter. Langs nedre kant av skjermbildet får spilleren informasjon om hvor sterkt han står med økonomiske ressurser, for eksempel penger til å kjøpe våpen for, tekniske ressurser som våpen med ulike egenskaper og derfor ulikt potensiale for å bekjempe fienden, og menneskelige ressurser i form av ulike egenskaper hos medspillerne på laget. Informasjonen gis i form av tall, ikoner og skrift i ulike farger (se figur 2), i tillegg til muntlig tale og lydeffekter. Å lese informasjonene og vurdere sammenhengen mellom dem er avgjørende for å gjøre de rette strategiske valgene.

Figur 2: Det multimodale skjermdesignet i Counter-strike.  
(<http://planethalflife.gamespy.com/cs/>)



Skjermdesignet utgjør en forholdsvis stabil tekst som spilleren kan bruke for å samle ressurser og utvikle laget sitt. I tillegg må spilleren handle ut fra den narrative handlingsutviklingen som utspiller seg over tid. Informasjon om for eksempel når bomben plasseres, hvor fienden befinner seg, eller hva som skjer med de andre på laget, må han lese ut fra en kombinasjon av flere modaliteter. Noen informasjon kommer fra lydsporet, slik som dialog innenfor laget, i form av muntlig tale. Noe informasjon kommer fra en forteller, som stort sett uttrykker seg skriftlig. Det kan være verbal informasjon om hva som skjer, som for eksempel ”Bomben er plassert”, ”kameraten din er skutt”. Eller det kan være visuelt uttrykt, som for eksempel et flammesymbol som viser at bomben eksploderer. De skriftlige beskjedene er kodet i farger etter hvem som uttrykker dem, og på hvilket fortellernivå: Fiendens replikker er skrevet med rød skrift, beskjeder fra lagkamerater har blå skrift, fortellerens informasjon er skrevet med grønt, mens kommentarer til spillet kommer med gul skrift, og generell bakgrunnsinformasjon om spillets gang er skrevet med hvite bokstaver.

Den som skal være en kompetent leser av dataspillet CS, må altså kunne gjenkjenne informasjon i verbalspråk, både skrift og tale, lese prosentkalaer og tall som angir strategisk styrke, tolke fargekoding som får betydning for å forstå handlingen i spillet, lese bilder som

gir visuell orientering om plassering i rommet, og levende bilder som viser hvordan fortellingen utvikler seg. I et dataspill som *CS* må man kunne si at spilleren allerede på avkodingsnivået må mestre kombinasjonen av ulike tegnsystem som viser spilllets utfordringer og utvikling både i rom og tid.

Denne avkodingskompetansen danner grunnlaget for å treffe strategiske avgjørelser på handlingsnivået. Som vi har vært inne på, krever spillet et sett av nye kompetanser for å kunne handle i forhold til all informasjonen som er tilgjengelig. Det dreier seg om en handlingskompetanse som er teknisk; man må vite hvilke taster man skal trykke på, og gjøre det innenfor riktig tidsrom, men den er også systematisk og semiotisk, fordi det dreier seg om å sammenfatte tilgjengelig informasjon og handle strategisk i forhold til den.

I dybdeintervjuene jeg gjorde med informantene, fikk jeg svært ulike kommentarer, avhengig av om informanten var en aktiv spiller eller ikke. De som ikke selv var aktive spillere, leste spillet mest bokstavelig. De oppfattet historien som spillet er bygd opp rundt konkret som en oppgave der poenget var å drepe eller ta til fange. ”Det dreier seg bare om å skyte folk, og det er kjedelig” var en typisk kommentar fra de som ikke selv spilte. Dermed anså de spilllets utfordringer som et rent teknisk spørsmål om å kunne skyte fort og presist. Spillet blir da bedømt ut fra tasteferdigheter og reaksjonsevne.

De aktive spillerne, i hovedsak gutter, er mer opptatt av sider ved spillet som aktiviserer handlings- og refleksjonskompetanse. I intervjuene forteller de om utfordringen ved å kombinere informasjon i ulike modaliteter for å kunne ta en strategisk avgjørelse. De forholder seg til aktiviteten som spill, ikke som en mimetisk fortelling om kamp og drap. ”Du må være rask, og kunne beregne risiko”, sier de. Dermed kan vi si at de leser tegnene og teksten som strategisk informasjon, mer enn som ikonisk og mimetisk informasjon om en krigslignende tilstand. Spillingen krever konsentrasjon, teknikk og reaksjonsevne, forteller de aktive spillerne. Oppsummerende kan vi si at deres refleksjoner viser at spillet dreier seg om konkurranse og kontroll. De gir også kommentarer om de sosiale sidene ved å spille. Uten unntak sier de at de foretrekker å spille på nett, mot virkelige motstandere, fordi det gir spillet noen sosiale tilleggsverdier. Vi kan

trekke som konklusjon at gleden ved å spille dette spillet henger sammen med en høyt utviklet kompetanse som innebærer strategiske avgjørelser fulgt opp i handling, og at kompetente spillere også kan være opptatt av å reflektere over spillet og hva det har å by på.

## Strategisk familieplanlegging med The Sims

*The Sims* er, i motsetning til *CS*, et tredjepersons spill der spillerens rolle er å utvikle en familie. Målet er virkelig langsiktig, om man tar på alvor selvpresentasjonen på Internett:

In the Sims 2 for your PC, you direct your Sims over a lifetime and mix their genes from one generation to the next. You set your Sims' goals in life: popularity, fortune, family, romance or knowledge. Unleash your creativity with the all new Create-A-Sim, new building options, and the new in-game movie camera. (The Sims 2, 2005).

I historien som utvikles gjennom spillet, fungerer spilleren som en allmektig og allvitende forteller. Siden dette er et tredjepersons spill, betyr vinning eller tap for den fiktive Sim-familien ikke nødvendigvis slutten på spillet. Spilleren kan alltid fortsette med nye familier, selv om hun ikke lykkes i første omgang. Det fører til at spilllets dramaturgi ikke er klart avgrenset med et endelig mål og en endelig slutt som resultatet av tap eller seier. Her ser vi hvordan sjangeren har likhetstrekk med såpeoperaens endeløse historier.

Spillet starter med at spilleren skaper en familie, definerer personlighetene som inngår i den, og bygger et hjem for dem i et nærmere bestemt nabolag. Spilleren kan definere ulike mål for familien sin. Noen av forslagene fra spilllets hjemmeside<sup>4</sup> er: "Takethem to extremes, from getting busted to seeing a ghost, from marrying an alien to writing a great novel." Som sitatet ovenfor viser, kan målene defineres innenfor ulike sfærer, det kan dreie seg om å bli rik og populær, få en god utdanning, et godt familieliv, eller mye romantikk. For å nå disse målene må spilleren utnytte strategisk den 'kapitalen' hun har fått utdelt ved spilllets begynnelse. Det kan dreie seg om tradisjonell økonomisk kapital til å kjøpe et hus i det rette nabolaget,

<sup>4</sup> <http://www.thesims2.ea.com>

eller til å betale for at barna skal gå på de beste skolene. Eller det kan være sosial kapital som gjør dem i stand til å velge hvem en skal omgås, eller estetiske evner til å innrede et vakkert hjem.

Gjennom hele spillet må spilleren fortolke og skape mening gjennom tegnsystem som kombinerer bilder, lyd, symboler og verbalspråk. Personenes temperament kan for eksempel uttrykkes i ord, eller i skalaer, som når skjermen forteller oss at en person skårer 0 i tålmodighet. Eller det kan vises som en søyle der fargene skifter fra grønn via gul til rød som det mest eksplosive temperamentet. I tillegg kan vi få emosjonelle karakteristikk ved hjelp av ikoner for stemning, såkalte 'emoticons'. Handlingskompetansen i dette spillet innebærer fortolkning av slike tegn, i tillegg til at spilleren må fylle ut kompliserte skjemaer og grafer. Som et eksempel kan vi se på hva som skal til for å skape en karakter i utvidelsesprogrammet som gjør det mulig å skape et kjæledyr til Sim-familien. Spilleren må velge et navn, en rase, farger og mønster i pelsen, fasongen på ørene, halsbånd og personlighet (figur 3).



Figur 3: Eksempel på hvordan du kan du skape et kjæledyr for Sim-familien din. (<http://www.sims2createapet.com/app/content>).

Intervjuene viser at alle informantene mine har spilt *The Sims*. Guttene forteller at de har prøvd spillet da de var yngre, men at de ikke finner det interessant lenger som 15-åring. To av jentene har vært ivrige spillere over tid, mens de tre andre har spilt sporadisk med venner. Kommentarene varierer etter hvor aktive spillerne har vært, på samme måte som med *CS*. De som ikke lenger spiller, ser *The Sims* som et spill som handler om å konstruere familier og kontrollere andre menneskers liv, og noen av guttene gir klart uttrykk for at de ikke er interessert i slike spill. Først og fremst er de kritiske til spillets dramatiske oppbygging, de finner det kjedelig fordi det "ikke skjer noe".

De jentene som er aktive spillere, legger vekt på at spillet lar dem utvikle sin kreativitet, både i estetisk uttrykk og sosiale relasjoner. Det multimodale uttrykket spiller en viktig rolle for denne fascinasjonen. Muligheten til å bygge og innrede drømmehuset utfordrer deres sans for farger, mønstre, form og design. Og når de utstyrrer personene sine med karaktertrekk som hjelper dem å nå sine mål, blir resultatet for en stor del uttrykt multimodalt gjennom moteriktige klær, hårfrisyrer og kroppsspråk. Når jentene som spiller *The Sims* skal forklare hva som er utfordringene ved spillet, legger de vekt på estetiske, sosiale og emosjonelle aspekter. Typiske kommentarer er: "Spillet handler om hus og familier, og om hvordan folk opplever seg selv." "Du bygger hus og tar deg av mennesker."

Slik uttrykker jentene en interesse for komplekse samspill mellom utseende, oppførsel og sosiale relasjoner, og for at spillet gir dem muligheten til å "leve hele liv". *The Sims* ser ut til å aktivisere det Charlotte Brunsdon har karakterisert som "the traditionally feminine competencies associated with the responsibility for 'managing' the sphere of personal life" (Brunsdon 1983:81). En av de erfarne jentene trekker også fram den intertekstuelle forbindelsen mellom å spille et spill som *The Sims* og se på såpeopera. Hun henter ideer fra populære tv-serier og bruker dem til å styre livet til Sim-familien sin. Slik viser hun en handlingskompetanse som sammenligner karakterer, miljø og handlingsgang på tvers av medium og sjanger, på en måte som hever opplevelsen av begge. I en slik sammenligning ligger det også et potensial for å reflektere over hva slags fortellingsmønstre som populærkulturen byr på for jenter og kvinner.

På samme måte som vi så i analysen av *CS* kan vi si at dataspillet *The Sims* kan bidra til en tekstkompetanse som dreier seg om mye mer enn å avkode tegnene og forstå reglene. Dataspillenes interaktivitet legger til rette for en egen form for handlingskompetanse. På dette nivået må den aktive spilleren både lese spillet som et sammensatt semiotisk system, og reagere på dem innenfor spillets logikk. De aktive spillerne trekker også inn kompetanse og erfaringer utenfor spillverdenen: kroppslige reaksjoner (i *CS*) og estetiske vurderinger (i *The Sims*) og strategiske og sosiale overveielser (i begge spillene). Disse forbindelsene til konteksten blir enda viktigere på refleksjonsnivået. Det ser vi når noen av informantene går inn i vurderinger av hvorfor de blir så fascinert av ”konsentrasjon, teknikk og raske reaksjoner” (for *CS*) og ”å utforske, planlegge og handle” (for *The Sims*).

### **Multimodalitet, sjanger og stil**

I disse eksemplene ser vi at de ivrige spillerne utvikler en tekstkompetanse som er rettet inn mot multimodale tekster i all sin sammensatthet. Det dreier seg ikke om å mestre de semiotiske modalitetene en for en; det er samspillet av modaliteter som byr på mangfoldige muligheter for meningsskapning. På handlingsnivået står de strategiske valgene spillet utfordrer sentralt. De kan ha svært ulik karakter for ulike spillsjangre. I action-spill som guttene gjerne foretrekker, gjelder det å oppfatte, kombinere og tolke informasjon fra mange modaliteter, og så reagere adekvat innenfor et begrenset tidsrom. Tidspresset og bevegeligheten i spillet skaper en spenning som spillerne erfarer som både mental og kroppslig. Denne kombinasjonen ser ut til å være typisk for gutters teksterfaringer i populærkulturen, enten det gjelder dataspill, spenningsfilm, eller tv-serier, og til en viss grad også i tegneserier, bøker og blader (Tønnessen 2007). I strategiske simuleringsspill utvikles først og fremst kompetansen gjennom simulering av en verden og noen roller som unge mennesker ikke har muligheter for å erfare i virkeligheten. Her er det de multimodale tekstenes sanselighet som gir spilleren muligheter til å utvikle sin kreativitet både estetisk og sosialt.

Om vi sammenligner favorittspillene for gutter og jenter, ser vi



at de ulike sjangrene utvikler ganske ulike kompetanser, særlig når vi tar de mer komplekse sidene av tekstkompetansen i betraktning. Begge spillene må leses som multimodale tekster, og det innebærer avkoding av skrift, tale, bilder, tall, skalaer, skjermbildets utforming og narrativ utvikling. I begge spillene er det en tett forbindelse mellom tolkningen av disse tegnene, og strategiske og sosiale overveielser som fører til handling. Men her slutter likhetene. Guttene utvikler strategier for å handle raskt og forvente et umiddelbart resultat; det dreier seg om å ta risiko som belønnes eller straffes umiddelbart. De kompetansene som utvikles i jentenes favorittspill, er av en annen art. Spill som *The Sims* dreier seg om langsiktig planlegging og langsom progresjon. Det krever tålmodighet og fokus på prosessen mer enn på sluttresultatet.

Det kan være interessant å se de tekstkompetansene som henholdsvis gutter og jenter utvikler ved å spille sine favorittspill i forhold til den tekstkompetansen som skolen verdsetter. Internasjonale undersøkelser av lesing som OECD gjennomfører i PISA-programmet (Programme for International Student Assessment) viser gjennomgående at jenter skårer høyere på lesetestene enn guttene. Går man nærmere inn på testdesignet, tar det hensyn til ulike aspekter ved lesekompetanse: elevene skal vise at de kan hente ut informasjon av skriftlige tekster, fortolke den og reflektere over den. Hovedvekten er altså på skriften, selv om testene inneholder tekster som må karakteriseres som mer eller mindre multimodale. Testene skiller mellom kontinuerlige og ikke-kontinuerlige tekster som for eksempel grafer og tabeller. Det er interessant å merke seg at vi finner de største kjønnsforskjellene resultatene for kontinuerlige tekster. Guttene gjør det altså relativt sett bedre i målrettet lesing av korte tekster (OECD 2010). De får også bedre resultater når testene gjennomføres digitalt. Slike resultater kan tyde på at guttenes tekstkompetanse – som de bl a har utviklet i fritiden når de spiller dataspill og søker etter informasjon på Internett – har sine styrker på andre områder enn jentenes. Det reiser grunnleggende spørsmål om hva slags tekstkompetanse skolen legger vekt på, og hvordan den er tilpasset det samfunnet og de tekstkulturene der de unge skal bruke sin tekstkompetanse i fremtiden.

Som vi har sett i denne analysen, kan vi ikke få en fullverdig forståelse av multimodal tekstkompetanse om vi bare ser på hva som skal til for å mestre de aktuelle modalitetene som inngår i et samlet uttrykk. Det er fullt mulig å kunne lese bildene, talen, skriften, skalaene og fargene i *Counter-strike*, og forklare hva de betyr, uten å kunne spille spillet på en kompetent måte. Og veien er enda lenger til å kunne bruke spillet på nye og kreative måter, eller skape nye spill. Tekstkompetanse ut over avkodingsferdigheter kan vanskelig måles eller vurderes utenfor den konteksten den anvendes i. Til syvende og sist dreier vårt liv med tekster seg om å handle og reflektere, ikke bare om og med tegn og tekster, men også med verden som omgir oss.

## Referenser

- Brunsdon, C. (1983). "Crossroads: Notes on soap opera." I: Kaplan, E.A. (red): *Regarding television: critical approaches*. Frederick, Md.: University Publications of America.
- Hasan, R. (1995). "Literacy, everyday talk and society." I: Hasan, R. & Williams, G. (red): *Literacy in society*. London and New York: Longman.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Liberg, C. (2004). "Rörelse i texter, texter i rörelse". I: I. Bäcklund, U. Börestam, U.M. Marttala & H. Näslund (red.). *Text i arbete/Text at work. Festskrift till Britt-Louise Gunnarsson, den 12 januari 2005* (s. 106–114). Uppsala.
- Norskmediebarometer (2010). [www.medienorge.uib.no](http://www.medienorge.uib.no)
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Volume I*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Tønnessen, E.S. (2000). *Barns møte med TV: tekst og tolkning i en ny medietid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E.S. (2003). "Meaning-making in a changing media culture." I: Rydin, I. (red). *Media fascinations. Perspectives on young people's meaning making*. Göteborg: Nordicom.
- Tønnessen, E.S. (2007): *Generasjon.com*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aamotsbakken, B. & Knudsen, S.V. (2011). *Å tenke teori. Om lese teorier og lesing*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

---

***Elise Seip Tønnessen***

Elise Seip Tønnessen er Dr. Philos og professor ved Institutt for nordisk og mediefag, Universitetet i Agder. Hun har undervist i lærerutdanning og i medie- og kommunikasjonsfag. Hennes forskningsinteresser har vært konsentrert om barn og unge og deres mediebruk og resepsjon av tekster både i skolen og i fritidskulturen. Hun har bl. a. publisert boka *Generasjon.com* (2007) og redigert antologiene (2006), *Inn i teksten, ut i livet* (2007) og *Sammensatte tekster; barns tekstkultur* (2010).

# Självbedömning av skriftlig produktion – en aspekt av formativ bedömning

*Anne Dragemark Oscarson*

För att kunna tala om självbedömning av skriftlig produktion, något som jag undersökt i samband med att elever har skrivit på engelska, och som har tydliga överföringsmöjligheter när det gäller skriftlig produktion i ämnet svenska, kommer jag först att ge en översiktlig bakgrundsbeskrivning av vad som kallas formativ bedömning, hur det står i förhållande till självbedömning och även skrivprocessmodellen. Förhoppningsvis kan jag härmed ge en antydan om hur lärare kan arbeta för att uppfylla läroplanens mål med att utveckla elevernas självbedömningsförmåga.

I riktlinjer för lärare i den nya kursplanen för grundskolan står det att läraren ”skall utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling [...] och vid betygsättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper” (Skolverket 2011). Detta innebär att även när det gäller betygsättning bör man ta hänsyn till elevens kunskaper om sin egen nivå. Det viktigaste med självbedömning är dock inte att den stämmer överens med lärarens summativa betygsättning i ämnet. Vad som är viktigare är den medvetenhet som eleven utvecklar och som möjliggör att de själva förstår vad de kan liksom vad de behöver lära mer.

## Formativ bedömning

Formativa bedömningar är sådana som lärare gör för att förbättra elevens lärande. Många använder termer som bedömning *för* lärande eller t o m bedömning *som* lärande, men detta tendererar att sudda ut skillnaden mellan begrepp som det finns anledning att upprätthålla. Formativ bedömning innefattar att lärare gör bedömningar

inte för att summera elevernas kunskapsläge för avrapportering eller som slutlig betygssättning, utan bedömningen har den funktionen att den hjälper eleverna vidare i sitt lärande och sin utveckling. För många är begreppet förvirrande – det är ju detta som goda lärare i alla tider har gjort! Samtidigt som detta är självklart för många, dvs att du som lärare vet vad dina elever kan och utformar din undervisning utifrån det, så är många elevers erfarenheter tvärtom eller i alla fall deras känslor, dvs de känner att läraren vill ”sätta dit dem”, och inte ge dem betyg på det de vet att de kan. I det relativa betygssystemet räckte det också med att en lärare sorterade sina elever kunskapsmässigt medan det målstyrda systemet kräver av oss som lärare att vi gör allt för att hjälpa våra elever att nå de uppställda kursplane- och ämnesplansmålen. Vad som är väsentligast är dock att våra elever förstår de mål de skall nå, och att vi hjälper dem med strategier för att lära sig nå dem. Elever och lärare behöver nå en konsensus både kring vad målen för enskilda uppgifter innebär och vad målen på lång sikt innebär. De nya kurs- och ämnesplanerna är mycket tydligare i detta än de tidigare.

*Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* talar i skolans värdegrund och uppdrag allmänt om att utbildningens syftar till att ”främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skolverket 2011: 7). Den fortsätter med att ”undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet.” Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna ”utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar” (ibid:8). Läraren skall dessutom organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar, stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga samt upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt (ibid:14).

## **Fyra aspekter av formativ bedömning**

Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam (2003) talar om fyra aspekter av det formativa bedömningsperspektivet. Det första är att

läraren ger god tid vid frågor när de ställs i klassrummet för att elever skall få tid att tänka innan de svarar och så att läraren kan göra en bedömning om var och på vilken nivå eleverna är för att undervisningen antingen skall fortskrida eller behöva tas upp på ett annat sätt.

Det andra är återkoppling (*feedback*) till eleverna individuellt eller i grupp angående uppgifter och/eller prov för att leda dem vidare i sin lärandeprocess. Det betyder att dessa uppgifter och prov inte nödvändigtvis ges poäng eller betyg utan är ett avstamp för lärarens fortsatta undervisning för att nå uppställda mål i slutet av kursen, och inte läggs ihop med tidigare resultat för att senare summeras till ett slutbetyg. Återkopplingen kan också ske i form av kommentarer till eleverna om vad de behöver koncentrera sin energi på i fortsättningen, eller vad de uppenbarligen redan behärskar.

Den tredje aspekten som Black m fl (2003) belyser är självbedömning (*self-assessment*). Eleverna får där själva reflektera över hur väl de utfört uppgifter utifrån de uppställda kort- eller långsiktiga mål och kriterier som är aktuella. Eleverna kan också ägna sig åt kamratbedömning (*peer-assessment*) där de hjälper varandra att fokusera på vad de kan och vad de behöver arbeta mer med.

Den fjärde aspekten är de prov som egentligen har en summativ roll, som nationella prov och andra betygsgrundande uppgifter, men som också kan användas i syfte att hjälpa eleverna att förstå den nivå som krävs av dem enligt fastställda mål och kriterier.

## Forskning på området

Forskning visar att effektiva inlärare ofta har en god metakognitiv förmåga, dvs de kan tänka kring sitt eget tänkande och därmed hur de lär bäst (O'Malley & Chamot 1990). Att hjälpa våra elever att öka sin metakognitiva förmåga är att ge dem strategier att "lära för livet" och inte bara för skolan. Även detta tydliggörs i de nya kursplanerna, där man under skolans mål kan läsa att varje elev skall ta "ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö" (Skolverket 2011:15).

I forskning kring återkoppling visar Butler (1987) också att när elever enbart får betyg på sina uppgifter, eller betyg tillsammans

med kommentarer, verkar inte detta lika positivt på lärandet som när de bara får återkoppling i form av kommentarer. Elever tenderar då att enbart titta på betyget och inte ta till sig ytterligare information som läraren gett dem för att föra dem vidare i sin utveckling.

När det gäller självbedömning visar forskning på flera olika ämnesområden att elever oftast är väl medvetna om sina generella kunskaper, förmågor och nivåer när det inte gäller *high-stakes* situationer (Oscarson 1997, 1998). Elever som är högpresterande verkar vara bättre på att bedöma sina kunskaper mätt i relation till externa bedömare (ibid). Det verkar också vara lättare för eleverna att bedöma sina generella färdigheter än de mer specifika, i alla fall när det gäller skriftlig produktion och att de blir bättre på att bedöma sina färdigheter med övning (Dragemark Oscarson 2009). Det finns ingen samstämmig forskning som pekar på att pojkar eller flickor skulle vara bättre eller sämre på att bedöma sin egen kunskapsnivå. Man kan dock tänka sig att kulturella faktorer kan spela en viss roll, liksom att elevens generella självförtroende och självkänsla kan göra det.

De nackdelar med självbedömning som kan uppmärksammas är om eleverna inte förstår syftet med egen reflektion kring den egna utvecklingen och måluppfyllelsen utan upplever att de skall utföra lärarens betygsättande arbete. Elever får heller inte hamna i den situationen att de känner att de lämnar ut sig själva till läraren (Dragemark Oscarson 2009).

Beträffande skolans mål i *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* betonas också att varje elev skall utveckla ”förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (Skolverket, 2011:18). Detta är något som eleverna inte kan av sig själva, utan det är lärarens ansvar att hjälpa eleverna att utveckla dessa förmågor. Man kan dock på goda grunder hävda att elever kan utveckla denna förmåga och att då är elevernas självbedömningar både reliabla och valida (Oscarson 1998, Dragemark Oscarson 2009).

## Skrivprocessen

I svenskämnet kan man konstatera att *ett* arbetssätt som är formativt är den skrivundervisning som baseras på den sk skrivprocessmodellen. Under 80-talet uppmärksammades skrivprocessen mycket, speciellt i västra Sverige där Göteborgs Skolförvaltning gjorde stora fortbildningsinsatser. Lärare fick tillfälle att besöka USA där *The Bay Area Writing Project* sedan 1974 hade intresserat sig för att förbättra skrivundervisningen i amerikanska skolor. Detta utvecklade sig till *The National Writing Project*, ett professionellt nätverk för lärare på alla nivåer och i alla ämnen (<http://www.nwp.org/cs/public/print/doc/about/history.csp>).

De svenska lärarna fortbildade i sin tur svenska lärare i Sverige. Skrivprocessarbetet bygger som de flesta lärare i svenska vet, på att eleverna får tid på sig att först läsa och förstå den genre de skall skriva i och sedan samla stoff till det de skall skriva om – om det är faktabaserat eller skönlitterärt – dvs ett analyserande och stimulerande förarbete. Vid skrivning ges sedan tillfällen att bearbeta ett flertal utkast som både självbedöms och diskuteras med klasskamrater i responsgrupper. Denna återkoppling och omarbetning är i första hand till för att förbättra innehåll och organisation innan den slutliga korrekturläsningen där stavning och grammatik fokuseras. Det är genom återkoppling på texten under skrivandet som skribenten lär sig om han eller hon har lyckats nå fram med sitt budskap, eller om läsaren inte fått tillräckligt med information, om organisationen är otydlig, idéerna är outvecklade eller om ordval eller tempus inte är passande (Keh 1990). Ofta är det sista ledet i processen en publikation i någon form så att andra får ta del av det skrivna och det är inte förrän i detta sista skede som ett betyg ges i skolsammanhang. Arbete i enlighet med skrivprocessen ger (i samklang med kurs- och ämnesplaner) eleverna budskapet att det är de själva, och inte läraren, som är ansvariga för att föra texten vidare.

I vilken grad skrivprocessen används i svenska skolor idag är inte undersökt i någon större utsträckning, men det finns indikationer att den används mindre än vad som kan förväntas (Linnarud & Thoursie 2008, Wikman 2005). En vanligt förekommande förklaring verkar vara att lärare har svårt att hitta tid för att arbeta på detta



sätt och att det krävs träning för att eleverna skall förstå arbetet med tillvägagångssättet.

## Ämnet svenska

Det står i *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* gällande ämnet svenska bl a att eleverna skall ”utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga. [...] Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära” (Skolverket 2011:22). Vidare står att ”undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra” (ibid, 222).

I de första årskurserna, 1–3, handlar det om enkla former för textbearbetning, till exempel att i efterhand gå igenom texten och göra förtydliganden (ibid.:223) för att i årskurs 4–9 kunna bearbeta egna texter till innehåll och form på olika sätt och ge och ta emot respons på det som skrivits (ibid:224).

I gymnasieskolans ämnesplaner betonas att ”undervisningen i muntlig och skriftlig framställning ska ge eleverna tillfälle att värdera andras muntliga framställningar och texter samt bearbeta sina egna muntliga framställningar och texter, efter egen värdering och andras råd” (ibid). Speciellt i kursen *Skrivande* tar man fasta på skrivprocessens arbetsmodell med responsgrupper. Responsgruppens arbete består till stor del av självbedömning och kamratbedömning. Formuleringen i ämnesplanen för kursen är att eleven kan ”ge konstruktiv textkritik och arbetar med egna och andras texter för att förbättra skrivandet och öka språkliga medvetenhet” (ibid). För betyget E skall eleven ”med **enkla** omdömen värdera sina egna texter, göra **enkla** förbättringar av dem med utgångspunkt i sin egen värdering och andras råd samt ge återkoppling på andras texter”. För betyget C skall eleven ”med **nyanserade** omdömen värdera sina egna texter, göra förbättringar av dem med utgångspunkt i sin egen värdering och andras råd samt ge återkoppling på andras texter” och för betyget A skall eleven ”med **nyanserade** omdömen värdera sina egna texter, göra **avancerade** förbättringar av dem med utgångspunkt i sin egen värdering och andras råd samt ge återkoppling på andras texter” (ibid).

Skrivprocessens tillvägagångssätt är väl förankrad i de nya styrdokumenterna och kan sägas förutsättas för gymnasieskolans kurs i svenska 1–3 samt betonas i skrivkursen. Det är även en avsevärd skärpning när det gäller själv- och kamratbedömning som inte var lika uttalad i de tidigare läro- och kursplanerna.

## Självbedömning av skriftlig produktion

I min avhandling *Self-Assessment of Writing. A Study at the Upper Secondary School Level* (Dragemark Oscarson 2009) undersökte jag hur gymnasieelever kunde bedöma sina egna färdigheter i att skriva på engelska bl a genom att använda mig av skrivprocessmodellen tillsammans med självbedömningsfrågor som var kopplade till en skrivuppgift. Det gjordes för att både undersöka om elevernas bedömningar stämde överens med lärarens och om deras förmåga att bedöma sig själva utvecklades över tid. Likartade sätt att arbeta har sedan prövats i ett annat forskningsprojekt<sup>1</sup> och i fortbildningsprogram<sup>2</sup> vid Göteborgs universitet där lärare i olika ämnen, från årskurs 1 upp till gymnasiet, använt sig av liknande tillvägagångssätt. Deras erfarenheter kommer också att kortfattat beröras.

## Arbetsgång

I studien bedömde eleverna först sina egna färdigheter gällande skriftlig produktion, till exempel hur väl de kunde skriva ett brev eller en rapport/artikel.

Sedan arbetade eleverna först både individuellt och gruppvis med att själva bedöma frisläppta nationella provuppgifter i skriftlig produktion för att på så sätt förstå kursplanemål och betygskriterier. Man skall inte att förvänta sig att elever kommer ihåg mål och kriterier som presenterats i början av terminen utan det behövs en tydligt utsagd koppling till en uppgift för att målen skall bli konkreta och betydelsefulla. En del lärare använder bedömningsmatriser baserade på specifika mål för att tydliggöra förväntningarna för elev-

1 Lärares utvidgade bedömarroll (LUB), Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet.

2 PDG 445, *Formativ bedömning* 7,5 hp, ht 2011, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet.

erna, men det är viktigt att användandet av matriser inte bara blir ett mekanisk tillvägagångssätt. Det är i diskussionen och dialogen som förståelsen för nivå och krav utvecklas hos den enskilde eleven.

Eleverna i studien arbetade i enlighet med skrivprocessmodellen. En grupp elever hade en skrivuppgift som baserades på skönlitterär läsning och som utmynnade i att skriva ett brev. En annan grupp läste medietexter som sedermera resulterade i en rapportlikande artikel. I andra sammanhang, beroende på åldersgrupp och ämnesinnehåll, har till exempel film, tankeböcker och tankekartor varit förarbete till skrivande av faktatexter om exempelvis rymden eller till sagor och berättelser. Gemensamt i tillvägagångssättet har varit att eleverna har fått god tid att förstå den genre de skall skriva inom och sedan själva fått bedöma sin prestation i relation till mål och kriterier innan de fått respons av kamrater och lärare.

I forskningsstudien var formen för självbedömning två enkäter som eleverna skulle fylla i innan utkastet respektive den slutliga versionen lämnades in. Frågorna på enkäten var kopplade till betygs-kriterierna och hur väl de trodde att de uppfyllde dem. Eleverna skulle även skriva hur nöjda de var med olika aspekter av sitt skrivande (stavning, ordval mm) och hur väl de tyckte att de uppfyllde kraven för den genre de skrev inom.

Lärrresponsen på elevernas första utkast var i form av kommentarer och neutralt ställda frågor snarare än rättningar. Det som skilde kommentarerna något från den klassiska skrivprocessmodellen var att läraren inte gjort några värderande kommentarer. Eleverna reviderade sedan sina texter tillsammans med sina klasskamrater i sina ordinarie basgrupper. Elever organiserade och formulerade om innan slutlig korrektur av stavning mm gjordes. På så sätt bearbetades texterna ordentligt innan betygsättning gjordes av läraren på den slutliga versionen.

I forskningsstudien gjordes sedan jämförelser med elevernas förmåga att bedöma sina resultat på skrivuppgiften de arbetat med i klassrummet och den text de presterade på den skriftliga delen av de nationella proven.

## Resultat och slutsatser

Några slutsatser jag kunde dra av min avhandling var bl a att eleverna blev bättre på att bedöma sin egen förmåga att skriva efter övning. De elever som varit med längst i forskningsstudien var tydligt bättre på att själva bedöma sina texter i relation till lärarens bedömning. De elever som presterade de högre betygen var också duktigare på att bedöma sina egna resultat både på skrivuppgiften och den skriftliga delen av det nationella provet.

Det var dock ett oväntat utfall att eleverna verkade uppskatta lärarens *neutrala* kommentarer på texterna så mycket. Förklaringen som eleverna gav var att värderande kommentarer, dvs även positiva kommentarer, kunde upplevas som 'generande' när de arbetade vidare med sina texter i responsgrupper.

När det kom till att bedöma mer specifika skriftliga färdigheter tyckte eleverna att det var betydligt svårare och de bedömde sina prestationer betydligt strängare än forskaren gjorde. Här var det också tydligt att det generellt var elever med de högre betygen som gjorde de mer realistiska bedömningarna.

Genom att arbeta formativt i klassrummet genom ett skrivprocessorienterat arbetssätt och med självbedömning i fokus fann både elever och lärare att elevernas intresse och deras förståelse för den slutliga bedömningen ökade genom att de hade gjorts delaktiga i bedömningsprocessen.

Man kan inte ta elevers självbedömningsförmåga för given utan denna färdighet är något lärare behöver hjälpa eleven att utveckla. Detta är något som de nya kurs- och ämnesplanerna är mycket tydligare med än de tidigare. Ibland kan det räcka med att som elev få fundera över "vad kan jag redan om xxx", "vad behöver jag göra för att kunna xxx", "vad behöver jag träna mer på för att nå xxx". Det viktiga är att elevens delaktighet i lärande genomsyrar all undervisning.

Ett flertal lärare som deltagit i fortbildning kring formativ bedömning påpekar också att deras undervisning blivit så mycket roligare sedan de börjat involvera eleverna i deras eget lärande. Dessa lärare hade valt att arbeta formativt med skrivprocessen och med själv- och kamratbedömning i svenska och engelska på låg- och

högstadiet. Den tid som arbetet med återkoppling på texter tog i början såg de relativt snart att de fick tillbaka genom elevernas ökade engagemang och utveckling.

Att arbeta med formativ bedömning är att hjälpa eleverna vidare i sitt lärande. Att arbeta med den aspekten av formativ bedömning som innefattar självbedömning öppnar upp för att fokusera mer än tidigare på den enskilde elevens allsidiga utveckling och lärande gentemot kunskapskraven. Detta leder också i förlängningen till en mer rättvis och allsidig bedömning av elevens uppnådda nivå.

## Referenser

- Bay Area and The National Writing Project (u.å.). Nerladdat Januari 16, 2008 från <http://www.nwp.org/cs/public/print/doc/about/history.csp>.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Butler, R. (1987). Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 79 (4), 474-482.
- Dragemark Oscarson, A. (2009). *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level*. PhD Dissertation. Göteborg Studies in Educational Sciences 277. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis. (<http://hdl.handle.net/2077/19783>).
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44 (4), 294-304.
- Linnarud, M. & Thoursie, S. (2008). English and German in Swedish Classrooms: Writing in the two languages compared. *Nordic Journal of English Studies*, 7 (2), 75-98.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oscarson, M. (1997). Self-Assessment of Foreign and Second Language Proficiency. In Caroline Clapham & David Corson (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education: Language Testing and Assessment* (Volume 7), (pp. 175-187). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Oscarson, M. (1998). Om självbedömning av språkfärdighet – empiri och reflektioner. In Berit Ljung & Astrid Pettersson (Eds.) *Perspektiv på bedömning av kunskap*, (pp. 133-156). Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Skolverket (2011). Ämnesplaner. Ämne – Svenska. Nerladdat 2011-06-27 från [http://www.skolverket.se/forskola\\_och\\_skola/2.606/2.1153/2.2576/amnesplaner\\_och\\_kurser\\_for\\_gymnasieskolan\\_2011/subject.htm?subjectCode=SVE](http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/2.606/2.1153/2.2576/amnesplaner_och_kurser_for_gymnasieskolan_2011/subject.htm?subjectCode=SVE)

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Fritzes: Stockholm.

Wikman, F. (2005). *Hur fungerar skrivprocessen? Gymnasielärares syn på skrivundervisning*. Examensarbete. Luleå tekniska universitet. Pedagogutbildningarna. Gymnasieläraryrket PPU, Institutionen för Utbildningsvetenskap.

---

***Anne Dragemark Oscarson***

är fil. dr i ämnesdidaktik med inriktning engelska och lärarutbildare vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintresse fokuserar formativ bedömning i språk.

# Fagskriving i videregående skole (gymnasium) – et eksempel fra Norge

*Frøydis Hertzberg*

## Innledning

I den gjeldende læreplanen for norsk skole - Kunnskapsløftet – beskrives fem ”grunnleggende ferdigheter” som skal gjennomsyre alle fag på alle trinn: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. Beherskelse av disse ferdighetene ses på som en forutsetning for videre utvikling og læring, og alle lærere skal arbeide med dem på ”de enkelte fagenes premisser” (LK 06, s. 8).

På grunn av betegnelsene ”grunnleggende” og ”ferdigheter” er det lett å tolke dette læreplanmålet som noe elementært, noe som mest vedrører barnetrinnet. Både i den skolepolitiske debatten og i samtaler lærerne imellom assosieres grunnleggende ferdigheter rakt med for eksempel automatisert leseferdighet, beherskelse av korrekt stavning og grammatikk eller av de fire regningsartene. Men intensjonen er noe langt mer enn det. Kunnskapsløftets krav om grunnleggende ferdigheter må ses på bakgrunn av sterke skolepolitiske strømninger i Europa, konkretisert gjennom OECD-programmet *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo 2005). Her beskrives tre overordnede typer generiske (fagoverskridende) kompetanser som settes opp som mål for all europeisk grunnopplæring: å kunne samhandle i heterogene grupper, å kunne handle selvstendig og å kunne bruke redskaper interaktivt. ”Redskaper” (tools) betyr i denne sammenheng språk, informasjonskilder og teknologi, og det er her våre fem grunnleggende ferdigheter kommer inn. (Mer om dette i Berge 2007 og 2010.) Vi snakker kort sagt om begrepet *literacy*.

Både på norsk og svensk mangler vi dessverre et godt ord for det engelske *literacy*. På tross av at det på norsk er foreslått begreper som *skriftkyndighet* og *litasitet*, velger jeg selv å bruke det engelske ordet, som kommuniserer godt både nasjonalt og internasjonalt. Det moderne literacy-begrepet dreier seg om å beherske et vidt spekter av sjangrer og ytringsformer, inklusive bruk av ulike modaliter. Det snakkes derfor gjerne om om *literacies* i flertall, der man kan skille mellom for eksempel *science literacy*, *math literacy*, *reading literacy* (slik PISA gjør), eller *visual literacy* eller *digital literacy* når det er snakk om multimodale tekster. Det snakkes også om *situated literacy*, som har å gjøre med bruken av ferdigheten. Noen personer kan ha teknisk god lese- og skriveferdighet uten å bruke den til noe, mens andre møter lesing og skriving hyppig i sitt daglige virke. Elever i videregående skole hører til den siste gruppen. De bruker lesing og skriving daglig for å tilegne seg og bearbeide fagstoff, og de vurderes i stor grad gjennom skriving. Oppgavene som gis videregående opplæring, krever beherskelse av flere ulike typer fagterminologi, flere ulike måter å bygge opp tekster på og en skrivestil som kan variere fra fag til fag. Det stilles krav om kildebruk, om håndtering av digitale ressurser og om integrering av adekvate illustrasjoner i form av tabeller og grafer. Vi er altså svært langt unna den formen for lese- og skriveferdighet som begrenser seg til å lese flytende og å beherske korrekt rettskrivning. (Se også Cope & Kalantzis 1993.)

### **”Nadderudprosjektet” – skriving på i videregående skole**

Gjennom en periode på fire år har jeg hatt gleden av å følge en gruppe lærere ved en norsk videregående skole i deres arbeid med å utforske skriving på tvers av fag. Skolen, Nadderud videregående skole, ligger i en av Oslos nabokommuner. Prosjektgruppen har bestått av lærere og skriveforskere, godt støttet av skolens rektor, og den overordnede hensikten har vært å bedre skriveundervisningen i alle fag. Kjernen i prosjektet er samtaler rundt elevtekster. De elleve lærerne i gruppen, som til sammen representerer de fleste av skolens fag, har møttes regelmessig og diskutert tekster skrevet av deres egne elever. Det vanlige har vært to tekster på en 90-minutters økt, og



helst to tekster fra ulike fag. Læreren som kommer med teksten, blir sett på som ekspert og må svare på spørsmål som ”Hvilken rolle spiller denne typen tekster i ditt fag?”, ”Hvordan vurderer du selv denne teksten?”, ”Hva slags forarbeid ble det lagt opp til?”, ”Hvilken respons fikk eleven?”, for ikke å si ”Hva var egentlig hensikten med denne skriveoppgaven?”

I begynnelsen bar diskusjonene preg av en form for oppdagelsesreise. Norskklæreren kunne med undring se hvordan deres egne skrivetrøtte elever utfoldet seg i for eksempel samfunnsfag. Alle ble overrasket over omfanget på skrivingen i idrettsfag, der elevene blant annet arbeider med en journal som strekker seg over nesten to år. Erfaringene fra gruppemøtene er entydige - tekstdiskusjonene bidro til ny innsikt for alle parter.

Fra starten av var noe av hensikten å bli enige om felles normer for tekstvurdering, slik at elevene skulle slippe å møte motstridende budskap fra lærerne. Det interessante er imidlertid at dialogene lærerne imellom har ført til at dette siktemålet har endret karakter. Etter hvert er det blitt klart at når elevene møter motstridende budskap, bunner det ofte i fagkulturelle forskjeller som ikke bør neglisjeres. Når historielæreren i motsetning til de andre faglærerne oppfordrer elevene til å bruke fotnoter ved kildeangivelser, kommer det av en tradisjon som er dypt innarbeidet i fag som håndterer historiske kilder. Når norskklæreren ikke på samme måte som biologlæreren synes det er hensiktsmessig å prøve ut standardiserte tekstmalere, har det sammenheng med norskfagets tradisjon for lange, essayistiske tekster. I stedet for at lærerne skal streve etter en felles norm som ville være å øve vold mot fagtradisjonen, fører da diskusjonene til at den enkelte blir seg mer bevisst sitt eget fags særpreg. Da blir de også bedre i stand til å forklare dem for sine elever.

## Presentasjonsskriving og tenkeskriving

En distinksjon som viste seg å være nyttig for skrivegruppen, er det som i skrivepedagogikken gjerne omtales som skillet mellom *presentasjonsskriving* og *tenkeskriving*. Den første typen er lærerne godt fortrolig med. Presentasjonstekster skal fungere uavhengig av en her-og-nå-situasjon og kunne formidle kunnskaper og synspunkter

til en utenforstående mottaker. Disse tekstene leses gjerne kritisk, og for å fungere må de forholde seg til et sett av mer eller mindre faste sjangerforventninger og til krav om korrekt og velformet språk. Alle skoletekster som karaktersettes (betygsätts), er å betrakte som presentasjonstekster. (At de i praksis bare leses av én mottaker, nemlig læreren, er i seg selv en interessant skrivopedagogisk utfordring som jeg ikke skal gå inn på her.)

Den andre typen skrivning, tenkeskriving, har et annet siktemål. Her brukes skrivning som en måte å forsterke læringen på, et middel til å utforske vanskelig fagstoff og gjøre det til "sitt". Eksempler er loggskrivning ("I denne timen lærte jeg at...), idémyldring før man går i gang med et emne ("Det jeg vet om fotosyntese, er...), eller ulike former for personlige refleksjonstekster og notater. I skriveforskningen kalles dette eksplorerende skrivning eller tenkeskriving. Denne formen for skrivning er unndratt vurdering, og den kan forholde seg fritt til sjangerkrav og korrekt språk. Hensikten er klar-  
gjøring og læring for en selv. For lærere er det viktig å gi plass for begge typer skrivning, selv om det bare er presentasjonstekster som bør vurderes formelt. Mens tenkeskrivingen gir eleven et frirom til refleksjon og utforskende tenkning, gir presentasjonsskrivingen trening i å formulere seg på en måte som er nødvendig i offentligheten. (Mer om tenkeskriving og presentasjonsskriving i Dysthe, Hertzberg og Hoel 2010.)

Selv om tenkeskriving og presentasjonsskriving har ulike formål, vet enhver skriver at det ene kan være et forstadium til det andre. En god presentasjonstekst er så å si aldri skrevet rett ned, men er et produkt av flere utkast underveis, og slike utkast kan ha mye til felles med tenkeskrivingsprodukter. I Nadderudprosjektet inn-  
går begge typer. Prosjektet tar på alvor den overveldende mengden forskning som peker på veiledning underveis som den kritiske faktoren i effektiv skriveundervisning. På denne bakgrunnen ender flere sentrale forskere opp med én og samme konklusjon, nemlig at tilbakemelding eller *feedback* er noe av det mest lønnsomme en lærer kan bruke tid på (se kort gjennomgang i Dysthe og Hertzberg 2009). Men det er visse betingelser. Tilbakemeldingen må være konkret, den må gi både kritikk og oppmuntring, den må komme

underveis og den må inngå i et forløp hvor det forventes at eleven omarbeider teksten. Selv om dette budskapet knapt kan kalles noen bombe, er det likevel krevende fordi det forutsetter en organisering av skriveundervisningen som fokuserer på prosessen like mye som produktet. På Nadderud har det aldri vært noe krav at lærere skulle arbeide prosessorientert, men det har vært mye fokus på god respons. Dette ser i sin tur ut til å ha medført at lærerne er begynt å ta i bruk varianter av prosessorienterte arbeidsformer i sine egne klasserom. (Se Dragemark Oscarsson, i boka, för presentation av en av formerna för processpedagogik.)

### **Argumenterende tekster – en fellesnevner for prosjektet**

Lærerne i skriveprosjektet ble enige om å konsentrere seg om argumenterende tekster, av to grunner. Den første er at sjangeren argumentasjon finnes i alle fag, i større eller mindre grad. I historie og samfunnsfag er den gjerne knyttet til kildedrøfting, i naturfag til tolkning av funn fra laboratorieforsøk eller feltarbeid, i idrettsfag til analyse av elevens egen ferdighetsutvikling osv. I språkfagene er det å lære å argumentere et mål i seg selv, og i flere fag gis det oppgaver – gjerne tverrfaglige – som tar opp temaer som religionsfrihet, genmanipulering, organdonasjon, doping, ytringsfrihet osv. Høyt spesialisert oppgavetyper er tekstanalysen i norskfaget og drøfting av juridiske case i rettslære.

Den andre grunnen er at sjangeren anses som krevende. At norske elever har problemer med argumenterende skriving, er godt dokumentert gjennom den såkalte KAL-studien, ”Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig” (Berge mfl 2005). Studien, som baserer seg på tekster fra det som tilsvarende det svenske nasjonale prøvet i grundskolens siste år, viser at elevene oppviser høy grad av frodighet og skriveglede så lenge de skriver fortellende, men at majoriteten unngår de såkalte sakpregede oppgavene. De elevene som faktisk velger slike oppgaver, foretrekker sjangrer som inviterer til subjektivitet og ensidighet, som kåseri og debattinnlegg. Men også internasjonalt er elevers preferanse for fortellende skriving et kjent fenomen, noe som går fram av oversikter både hos Freedman & Pringle (1984), Andrews (1989, 1995), Igland (2007) og Hertzberg (2009).

Hva er det så som gjør argumentasjon så vanskelig for elever? En sammenligning mellom sjangrene fortelling og argumentasjon kan være klargjørende her. Når fortellingen ses på som ”lettere” enn argumentasjonen er det 1) fordi den læres tidligere (barn møter den gjennom eventyr og hverdagsberetninger), 2) fordi den kan lett overføres fra muntlig til skriftlig (man kan fortelle noe på samme måte muntlig som skriftlig), 3) fordi den har en ”gratis” struktur (kronologi) og 4) fordi den finnes i alle samfunnslag. Barn kan nok møte argumentasjon i hverdagen rundt seg fra de er ganske små, men da i form av dialoger, og dialoger er lite egnet som mønster for skrift. Det er også av betydning at de vanligste skriftlige forbildene - kronikker og avisartikler – har større plass i noen hjemmemiljøer enn i andre. Det å komponere en god sammenhengende argumenterende tekst krever i det hele tatt en evne til abstrahering og generalisering som man ikke bare ”har”, men som må trenes opp.

Et særlig krevende trekk ved god argumentasjon er evnen til å balansere pro- og kontra-argumenter. Barn og ungdom kan nok argumentere sterkt for noe de er opptatt av, men de kan i mindre grad hente inn motpartens argumenter og innlemme dem i sin egen argumentasjon. Her går forskningsresultater og lærererfaringer i samme retning: Elever synes det er vanskelig å finne argumenter som går mot deres egne holdninger. Det er sannsynligvis derfor de trives bedre med den polemiske og ekspressive stilen som kan tillates i leserinnlegg, enn med den saklige argumentasjonen som kreves for eksempel i en lengre artikkel. Hvis en virkelig vil overbevise, må en vise evne til å forutse leserens motargumenter og gjendrive dem på en sakelig måte. Flere av skriveoppleggene i Nadderudprosjektet har dreid seg om å hjelpe elevene til å finne og sortere for- og motargumenter.

En annen utfordring er den hierarkiske tekststrukturen. Stoffet skal ordnes i logiske kategorier, og teksten skal bygges opp etter et abstrakt mønster der det skilles mellom hovedargumenter og biargumenter og mellom påstand og belegg. Motstandernes argumenter skal presenteres saklig, ikke polemisk, samtidig som teksten skal konkludere på grunnlag av et sammenhengende resonnement som underbygger skriverens eget ståsted. Dette er langt fra den typen muntlige diskusjoner som ungdom er vant til å føre.

Også temaet er av betydning. Når elevene i norskfaget blir bedt om å diskutere temaer som *miljø* eller *kroppsfiksering* og det ikke foreligger noe fagstoff som det kreves at diskusjonen skal ta utgangspunkt i, er det lett å henfalle til moralisering. Når drøftingene skal skje på grunnlag av et faglig pensum, slik tilfellet gjerne er i f.eks. samfunnsfag, skjer ikke det like lett. Forutsetningen er da at elevene hjelpes til å se hvordan de skal utnytte fagstoffet. På Nadderud fulgte jeg et skriveforløp i rettslære, der læreren gir støtte til elevene i alle faser av skriveprosessen slik at de skal trenes opp i å argumentere ut fra juridiske kilder (Øgreid og Hertzberg 2009). Flere forskere peker på at man bør utnytte fagene for det de er verdt når elevene skal lære seg saklig argumentasjon. For eksempel dokumenterer Richard Andrews hvordan sosiologi, historie og biologi krever skriftlige essays der elevene ventes å føre en faglig basert argumentasjon, samtidig som normene varierer. I sosiologi er det f.eks. mindre viktig å overbevise leseren om sitt eget standpunkt enn å kunne se begge sider av en sak og drøfte dem på bakgrunn av faglige argumenter (Andrews 1995:132 ff). Argumentasjon kan derfor også dreie seg om å oppsummere informasjon, å tolke og vurdere denne informasjon og komme med tilleggsmomenter, å foreta en avveining mellom ulike posisjoner, å trekke ut implikasjoner og konsekvenser og selvfølgelig også å kunne konkludere. På den måten behøver det ikke være noe skarpt skille mellom argumentasjon og utredning.

## Skriving etter kilder

Nært knyttet til argumentasjon og drøfting er kildeproblematikken. Kildehåndtering dreier seg om minst tre svært forskjellige ferdigheter. For det første skal elevene trenes i å finne adekvate kilder gjennom søk på nettsider og biblioteksressurser. For det andre skal de kunne inkorporere sitat og referat i egen tekst på en klar og samtidig smidig måte, noe som først og fremst stiller krav til tekstkompetanse. For det tredje kreves det beherskelse av de tekniske konvensjonene knyttet til kildeangivelse og utarbeiding av litteraturliste. Dette er en type ekspertkunnskap som kan gjøres mer eller mindre detaljert, men der det likevel er noen hovedregler som skal følges.

Alle disse tre ferdighetene er krevende, og de kommer ikke av seg

selv. I skrivegruppen viste det seg dessuten at de ulike fagene tillegger kildearbeid ulik vekt. Mens historikeren vil si at kildedrøfting er faget kjerne – verken mer eller mindre – vil naturfaglæreren si at feltobservasjon og laboratorieforsøk er fagets kjerne. I språkfagene er det lang tradisjon for at elevene kan mene ting uten å vise til kilder, noe som regnes som uvitenskapelig i samfunnsfag. Med de nye åpne eksamensformene har imidlertid arbeidet med kilder fått en helt annen status enn tidligere. Selv om kildeproblematikken ikke var noe tema i skrivegruppen fra starten av, fikk den etter hvert en sentral plass i prosjektet. Karakteristisk er at den boka som dokumenterer Nadderudprosjektet, *Skriv i alle fag*, har undertittelen *Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (Flyum og Hertzberg 2011).

### **Skriving i alle fag – et felt på frammarsj**

Nadderudprosjektet har fått mye oppmerksomhet – blant annet er det blitt presentert i det svenske Origo-tidsskriftet (Duregård 2009). Prosjektet er imidlertid langtfra enestående. Et omfattende prosjekt som nylig er avsluttet, er det såkalt SKRIV-prosjektet ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, ledet av Jon Smidt og beskrevet i flere publikasjoner (Lorentzen og Smidt 2008, Overrein og Smidt 2009 og Smidt 2010). Ved Høgskolen i Vestfold pågår prosjektet *Læringsressurser og skriving i utdanningens tekstkulturer*, og fra samme miljø kommer boka *De mangfoldige realfagstekstene – Om lesing og skriving i matematikk og naturfag* (Maagerø og Skjelbred 2010). En direkte parallell til Nadderudprosjektet er Anne Kristine Øgreids doktorgradsprosjekt ”Fagskriving på ungdomstrinnet – en skrivepedagogisk utfordring”, som knytter seg til ”Granli” ungdomsskole (se Øgreid og Hertzberg 2009).

En pågående evaluering av Kunnskapsløftet konkluderer med at det ennå er et godt stykke igjen før de grunnleggende ferdighetene får den plassen de er tiltenkt (Møller, Hertzberg og Ottesen 2010). Prosjekter som dem jeg har omtalt her, nyanserer denne litt deprimerende konklusjonen. I likhet med mine skriveforskerkollegaer opplever jeg også en økende interesse for fagskriving fra både skriveforskere og lærere, ikke minst i form av henvendelser fra skoler som ønsker å sette i gang lignende prosjekter.

Hvordan skal en da få slike prosjekter til å lykkes? Når det gjelder Nadderudprosjektet, vil jeg peke på tre forhold: Initiativet kom fra enkeltpersoner i lærerstaben og ikke ovenfra, lærerne fikk straks følge med forskere som hadde sterke egeninteresser i feltet, og skoleledelsen prioriterte prosjektet ved å gi gruppen egen møtetid på timeplanen. Ikke minst det siste er viktig, for det er godt dokumentert at samarbeid som baserer seg på fritidsvirksomhet har problemer med å overleve. Det har også vært en forutsetning at lærerne helt fra starten av har vært innstilt på å respektere hverandres fagkunnskap. Det er lett å tro at slike prosjekter må dreie seg om at norsklærerne skal undervise faglærerne hva god skriving er, men denne forestillingen må man styre unna. Tvert imot må man gripe anledningen til å la norsklærerens og faglærerens kompetanse utfylle hverandre. Norsklæreren har metakunnskap om tekst og sjanger, om responsarbeid og om prosessorienterte arbeidsformer og et blikk for hvilke typer formalfeil som er alvorlige og hvilke som er mindre betydningsfulle. Faglæreren på sin side har kunnskap om fagets terminologi og fagets spesielle sjangrer og framstillingsformer, og framfor alt om hva en kan forvente av fagkunnskap på det gjeldende stadiet og hvordan tekstene vurderes til eksamen.

En interessant observasjon til slutt gjelder valget som ble gjort når man bestemte seg for å ta utgangspunkt i samtaler rundt elevtekster. Effekten av slike samtaler viste seg å være større enn lærerne selv hadde forventet. Tekstsamtalene ledet naturlig over til spørsmål om hvordan den enkelte skriveoppgaven var blitt ble gitt, hvilket forarbeid det var blitt lagt opp til, hvilken respons som ble gitt og hvordan et eventuelt etterarbeid var organisert, altså klasseromsmetodiske spørsmål. I neste omgang inspirerte dette lærerne til å prøve ut opplegg og metoder de ikke tidligere hadde brukt. Siden det aldri har vært noe metodekrav knyttet til skriveprosjektet, har dette vært spesielt interessant for meg som skriveforsker. I praksis har prosjektet bidratt ikke bare til økt tekstbevissthet hos deltakerne, men også til økt evne til å drive en gjennomtenkt skriveundervisning.

## Referanser

- Andrews, R. (1995). *Teaching and Learning Argument*. London: Cassell.
- Andrews, R. (red.) (1989). *Narrative and Argument*. Milton Keynes: Open University Press.
- Berge, K. L. 2007: Grunnleggende om grunnleggende ferdigheter. I Hølleland, H. (red.): *På vei mot Kunnskapsløftet*. Oslo: Universitetsforlaget, 228-250.
- Berge, K. L. 2010: Skrivning som grunnleggende ferdighet i skole og i nasjonale prøver fire år etter innføringen av Kunnskapsløftet (K06) – hvor står vi nå? I *Norsklæreren* 4, 12-16.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., Vagle, W. (red.) (2005). *Norske ungdommers skrivekompetanse*. Bind I og II. Oslo: Universitetsforlaget. (KAL-rapporten)
- Cope, B. og Kalantzis, M. (red) (1993): *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- DeSeCo (2005): *The definition and selection of key competencies - Executive Summary*. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>, lastet ned 9.8.2011.
- Duregård, M. L. (2009): Fokus: Läsa och skriva i NO. *Origo* 6, 19-25.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2009): Den nyttige tekstresponen – hva sier nyere forskning? I Haugaløkken, O. K., Evensen, L.S., Hertzberg, F. og Otnes, H. (red.): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget, 35-43.
- Dysthe, O., Hertzberg, T. L. og Hoel, T. L. (2010): *Skriva för att lära - Skrivande i högre utbildning*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Freedman, A. og Pringle, I. (1984): Why students can't write arguments. *English in Education* 18 (2), 73-84.
- Flyum, K. H. og Hertzberg, F. (2011): *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2006): Genreskriving under senere skoleår: att berättas räcker inte. Bjar, L. (ed.): *Det hänger på språket!* Stockholm: Studentlitteratur.
- Iglund, M.-A. (2007): "Svinaktig vanskelig"? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I Matre, S. og Hoel, T. L. (red.): *Skrive for nåtid og framtid*, Bind I. Trondheim: Tapir, 277-291.
- LK 06: *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet.
- Lorentzen, R. T. og Smidt, J. (2008): *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Møller, J., Hertzberg, F. & Ottesen, E. 2010: *Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform*. Acta Didactica Norge 4 (1), 1-23.  
<http://www.adno.no/index.php/adno/article/view/140/178>, lastet ned 9.8.2011.
- Maagerø, E. og Skjelbred, D. (2010). De mangfoldige realfagstekstene: om lesing og skriving i matematikk og naturfag. Bergen: Fagbokforlaget.
- Overrein, P. og Smidt, J. (2009): Skriving i samfunnsfag i videregående skole – på vei mot samfunnsfaglige fagtekster? I Vatn, G. Å., Folkvord, I., Smidt, J. (red.): *Skriving i kunnskapsfunnet*. Trondheim: Skrivesenteret/Tapir, 95-126.
- Smidt, J.(red.) (2010).: *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Øgreid, A. K. og Hertzberg, F. (2009): *Argumentation in and across disciplines: two Norwegian cases*. Argumentation 23, 451-468.

---

### ***Froydis Hertzberg***

er professor i nordiskdidaktik ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), der hun arbeider med undervisning och veiledning av master- og phd-studenter. Hun er også leder av den tverrfakultære forskningsssatsningen Kunnskap i skolen (KiS). Hun er representert på svensk bla ved artikkelen Genreskrivning under senare skolår: att berättas räcker inte (I: Bjar, L. *Det hänger på språket!*) og boka Skriva för att lära (sammen med Olga Dysthe og Torlaug Løkkensgard Hoel).

# SvEn – vad hände sedan?

*Jörgen Tholin*

## Undersökningen

**U**nder 2007 gjorde Annakarin Lindqvist och jag, på uppdrag av dåvarande Myndigheten för skolutveckling, en genomlysning av grundskolans språkvalsalternativ SvEn, som det ofta kallas ute på skolorna (Tholin & Lindqvist 2009). Trots att SvEn är det största språkvalsalternativet har verksamheten aldrig granskats eller på djupet diskuterats annat än på lokal skolnivå. Om resultatet av genomlysningen skrev vi i Svenskläraryrkeförbundet 2010. Genomlysningen hade som syfte att få svar på frågor som:

- Hur organiseras språkvalet i svenska och/eller engelska?
- Vilket är innehållet i undervisningen i språkvalet SvEn?
- Innebär SvEn en förstärkning i svenska och engelska för de elever som väljer det?
- När och varför hoppar eleverna av från moderna språk?
- Vad tycker eleverna, de undervisande lärarna och skolledarna om SvEn?
- Hur har Skolverkets inspektioner kommenterat lokala varianter av språkvalsorganisationer?
- Hur har organisationen med tillval i grundskolan vuxit fram?

För att få svar på frågorna gjorde vi fyra olika typer av datainsamlingar som ligger till grund för rapporten:

- En elektronisk enkät till rektor på 179 grundskolor med elever i årskurserna sex/sju till nio. 124 rektorer svarade vilket ger en svarsfrekvens på 72 %.

- Skolbesök till åtta skolor där vi genomförde djupintervjuer med nio skolledare, åtta lärare i moderna språk, 17 lärare i SvEn och 17 elever som valt SvEn.
- Skolverkets statistik och inspektionsrapporter
- Skolhistoriska dokument och rapporter

## Resultatet

Resultatet av undersökningen, mycket kortfattat, visar en verksamhet där många skolor och lärare försöker göra sitt bästa efter de förutsättningar eller brist på förutsättningar som finns. Samtidigt visar den på betydande brister. Lärarna i SvEn har på många skolor ingen arbetsplan, ingen egen budget eller någon lärare som är pedagogiskt ansvarig för verksamheten. Man har inte heller avsatt tid för lärarna att träffas.

De flesta rektorer, ungefär 70 %, tror att majoriteten av de elever som väljer SvEn har nytta av att gå där. Men när rektorerna svarar på hur stor andel av eleverna som är nöjda med språkvalet enligt skolans utvärderingar, svarar mer än hälften: *Vi utvärderar inte språkvalet SvEn.*

Många elever säger att de inte vill ha läxor, de har inte tid att plugga så mycket som behövs för att lära sig ett nytt språk, på SvEn kan de läsa på prov och göra läxor också i helt andra ämnen än svenska och engelska. Många elever ”köper” alltså tid genom att välja SvEn. Flera elever talar om SvEn-lektionerna som högljudda och stökiga.

En analys av Skolverkets inspektionsrapporter visar på uppseendeväckande stora skillnader. Snarlika lösningar kan få skarp kritik i en kommun, och beröm i annan. Nordanstig kommun får kritik för att omval från moderna språk till SvEn gjorts för svårt med elevvårdskonferens och rektorsbeslut. En snarlik rutin finns i Norrtälje kommun, men här får den inspektörernas gillande: ”Inspektörsteamet vill i sammanhanget lyfta fram det positiva med att rektor arbetar för att eleverna inte av slentrian byter språk eftersom syftet med språkvalet inte är detta.”

Enligt inspektionsrapporten från Sala kommun säger eleverna att att ”man ser på film och bryter arm” på lektionerna i SvEn. In-

spektörerna följer inte upp denna allvarliga kritik och ger inte heller kommunen i uppgift att göra det.

Trots att det finns enstaka goda exempel på verksamhet i SvEn-klasser finns anledning att instämna i det omdöme som Myndigheten för skolutveckling gav i en rapport från 2003: *För de flesta elever är SvEn ett slöseri med tid.*

## Varför har det blivit så här?

Grundskolan ska genom sina ämnen och sitt ämnesinnehåll definiera vad alla svenska barn "behöver kunna" för att fungera som medborgare i samhället. Detta har varit en grundläggande förutsättning ända sedan tanken om en grundskola började diskuteras i början av 1800-talet. Det innebär att det historiskt inte har funnits stora möjligheter till valfria ämnen och kurser i grundskolan. Under vissa perioder har eleverna fått välja svårare eller lättare kurser i vissa ämnen (ofta kallat allmän och särskild kurs), men det har inte varit möjligt för elever att helt avstå från att läsa ämnen. Undantaget från denna regel är språken som varit valbara.

Efterhand har många vant sig vid tanken att just språken ska vara valfria så till den grad att det nästan har blivit en självklarhet. Hösten 2007 diskuterades de moderna språkens ställning i grundskolan efter rapporter att eleverna väljer bort dem. Statssekreterare Bertil Österberg (Skolvärlden 2007:16) säger "man kan inte tvinga eleverna att läsa språken". Det kan verka som ett okontroversiellt påstående, men vänder man på det kan man fråga sig varför man i så fall kan tvinga eleverna att läsa alla andra ämnen i grundskolan.

Genom att språk, förutom engelska, inte är obligatoriska har frågan om vad de elever som inte vill läsa språk ska göra istället ständigt varit aktuell i grundskolan. Svaret har nästan alltid blivit att de antingen ska läsa mer svenska eller att de ska sysselsättas med en praktisk eller estetisk verksamhet. Dessa alternativ har aldrig kommit att bli framgångsrika, kanske främst beroende på att de i grunden varit negativa val. Eleverna har inte valt till utan valt ifrån. Detta visar också resultaten av vår undersökning. Eleverna som vi intervjuar säger att de moderna språken inte kan vara lika viktiga som obligatoriska ämnen eftersom de är valbara och inte behövs vid

ansökan till gymnasieskolan. Flera elever säger också att de valt bort språk därför att det är de enda som de kan välja bort. Det är hög arbetsbelastning i skolan och många anser sig behöva avlastning. När de får frågan om de skulle vilja ha liknande valmöjligheter inom till exempel andra ämnen, tycker några elever att det verkar vara väl så bra och skulle då hellre ta bort andra ämnen än språken.

## Språk som obligatorium

Under grundskolans historia har vid flera tillfällen också diskuterats om ett andra främmande språk vid sidan av engelska borde vara obligatoriskt. I förarbetena till Lpo 94 talades det om ett ”mjukt obligatorium”, i princip alla elever skulle läsa språk; till ett fåtal som inte kunde det gavs alternativet svenska/engelska. Elever och föräldrar uppfattade uppenbarligen inte något ”mjukt obligatorium” eller svenska/engelska som ett reservalternativ. Det blev istället det största alternativet.

Skolverket lät då göra en pilotundersökning (Skolverket 1999) kring utformningen av språkvalet i tre skolor. Denna undersökning låg delvis till grund för en skrivelse om språkvalet som Skolverket sände till Utbildningsdepartementet (Skolverket 2000). Skolverket argumenterar i skrivelsen för att språkvalet som det utformats inte följer de intentioner som fanns vid införandet av ämnet. Man pekar på att avhoppet från de moderna språken är större än förväntat, och att språkval svenska/engelska har kommit att bli ett ”uppsamlingsämne” utan tydligt innehåll eller struktur. Man skisserar där fyra olika alternativ till hur språkvalet i framtiden ska organiseras.

- Att ytterligare ett språk, ett modernt språk, modersmål eller teckenspråk, görs obligatoriskt på grundskolan.
- Att dagens system bibehålls.
- Att det förutom svenska och engelska också blir möjligt för eleverna att fördjupa sig i matematik inom ramen för språkvalet.
- Att språkvalet utformas så att de elever som inte läser moderna språk kan välja att fördjupa sig bland grundskolans samtliga ämnen.

Skolverket förordade det första alternativet, att göra ytterligare ett språk obligatoriskt. Utbildningsdepartementet svarade aldrig på skrivelsen.

## Kring språkvalen 2010–2011

I samband med vår rapport startade en diskussion om syfte och mål med språkval i grundskolan. Den 1 juli 2010 gav regeringen Skolverket i uppdrag ”att kartlägga och föreslå åtgärder för att få fler elever att välja moderna språk som språkval och för att utveckla språkvalet svenska/engelska”. Skolverket får sju månader på sig för uppdraget och konstaterar:

Det här materialet kunde med fördel ha kompletterats med ett riksrepresentativt urval enkäter eller intervjuer riktade till lärare och elever. Regeringens tidsram för uppdraget tillät dock inte detta. En riksrepresentativ undersökning innefattande lärare, elever och rektorer utfördes däremot år 2007 i samband med utarbetandet av rapporten ”Språkval svenska/engelska på grundskolan – en genomlysning, vilken genomfördes på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling. Resultaten för den här undersökningen bedöms fortfarande som aktuella. (s. 5-6)

Skolverket använder vår rapport som utgångspunkt för det förslag som man skickar till regeringen den 31 januari 2011. Man föreslår i princip ett andra obligatoriskt språk i grundskolan. Den rapport som Skolverket sammanställer är på 58 sidor. Här ges sammanfattningen av de förslag som Skolverket lägger:

Språkkunskaper är av stor betydelse för Sverige och vikten av dessa betonas både nationellt och internationellt genom det samarbete som sker främst i EU:s regi. EU-kommissionen har satt upp som mål för språkinläring att alla medborgare förutom sitt modersmål ska få tillfälle att lära sig ytterligare två språk. I Sverige ger språkvalet i grundskolan eleverna den här möjligheten.

Problembilden beträffande språkvalet i sin nuvarande form är att andelen elever som läser ett modernt språk i årskurs 9 är cirka 65 procent, medan andelen elever som läser antingen kombinationen svenska/engelska, svenska eller engelska är cirka 30 procent. I elev-

gruppen som läser svenska/engelska, svenska eller engelska bedömer Skolverket att det ingår många elever, vilka skulle klara av studierna i ett ytterligare språk. Därutöver varierar tolkningen av det regelverk som gäller språkvalet på lokal nivå.

Skolverket fick i uppdrag att föreslå vilka åtgärder verket och huvudmännen kan vidta för att stimulera fler elever att välja och fullfölja sina studier i moderna språk. Skolverket ska också föreslå åtgärder för de elever som inte väljer moderna språk.

Utgångspunkten för Skolverkets åtgärdsförslag är även fortsättningsvis att språkvalet ska användas till språkstudier. Intentionerna i samband med att den nuvarande läroplanen, Lpo94, fastställdes var att förstärka språkundervisningen. Kunskapskraven för ett godkänt betyg i moderna språk är satta så att det är rimligt för de flesta elever att nå målen på samma sätt som i alla andra obligatoriska ämnen. Också vad gäller grundskolans övriga ämnen förekommer att elever inte uppnår målen, vilket ändå inte föranlett att ämnena inriktats på något annat, exempelvis praktiskt område.

Åtgärdsförslagen som föreslås av Skolverket är i korthet de följande:

### *Betyg i steg 1 i moderna språk*

Skolverket anser att elever som inte fått ett godkänt slutbetyg inom ramen för språkvalet i moderna språk ska kunna få betyg i steg 1 ifall målen för detta steg har uppnåtts. Förslaget syftar till att ge fler elever en reell möjlighet att få slutbetyg i moderna språk och kunna fortsätta läsa språket på gymnasienivå. Åtgärdsförslaget förutsätter ändring av förordning för att kunna genomföras.

### *Ett utvecklingsuppdrag till Skolverket*

Skolverket föreslår att regeringen ger verket i uppdrag att genomföra utvecklingsinsatser för att stärka språkvalet. Insatserna föreslås omfatta information om språkvalet, en nationell kompetensutvecklingsinsats för lärare i moderna språk, stimulans till skolhuvudmän för ett större utbud av moderna språk och stödinsatser för att främja och intensifiera skolornas internationella samarbete. Därutöver behöver elevernas rätt till stöd i moderna språk och skolornas uppföljning av språkvalet stärkas. Skolan har

en skyldighet att följa upp och utvärdera språkvalet, t.ex. elevgenomströmning och måluppfyllelse, och att vidta åtgärder för att främja lärande och utveckla undervisningen. För att genomföra uppdraget föreslår Skolverket att verket i tillämpliga delar av uppdraget ska samarbeta med Internationella Programkontoret.

### *Förändringar av alternativen till moderna språk*

Slutligen föreslår Skolverket förändringar som gäller de alternativ till moderna språk som erbjuds inom ramen för språkvalet. Förändringsförslagen gäller både innehåll och elevgrupper dessa alternativ riktar sig till.

Skolverket anser att kombinationen *svenska/engelska* inte ska erbjudas av skolorna. Kombinationen saknar stöd i förordning och Skolverkets analys av kombinationen bekräftar den problembild som ett flertal empiriska studier visar på beträffande målgrupp, innehåll och syfte med ämneskombinationen.

Skolverket anser att alternativet *svenska och svenska som andraspråk* tydligt ska avgränsas till elever som riskerar att inte klara målen i svenska eller svenska som andraspråk. Betyg ges som en del av det ordinarie ämnet. Eleverna i svenska och svenska som andraspråk ska dessutom ges möjlighet att läsa ett modernt språk på steg 1- nivå i årskurserna 8 och 9. Detta ger eleverna möjlighet att pröva på studier i moderna språk och få möjligheter att fortsätta läsa språket på gymnasienivå. Förslagen förutsätter ändring av förordning.

Skolverket föreslår att *engelska* som språkval enbart ska erbjudas av skolorna i form av engelska för nybörjare och fram till steg 2. Språkval engelska är avsett för elever som inte tidigare har läst, eller har läst mycket litet engelska. Eleverna ska dessutom ges möjlighet att läsa ett modernt språk på steg 1-nivå i årskurserna 8 och 9 och få betyg i ämnet. Förslagen förutsätter ändring av förordning.

De avgränsningar som Skolverket ovan föreslår avseende alternativet *svenska, svenska som andraspråk och engelska* förutsätter en ändrad reglering som innebär att alternativet enbart blir en möjlighet för vissa grupper av elever. Dagens reglering ger denna möjlighet till alla elever. Ett alternativ, ifall det inte är aktuellt att ändra nuvarande regler, är att öka informationsinsatserna om vikten av att



fleralet elever läser moderna språk inom ramen för språkvalet. Detta kan göras utifrån regeringens proposition En ny läroplan (prop. 1992/93:220), enligt vilken ”alla elever skall ha skyldighet att göra ett språkval. För de allra flesta elever bör detta inriktas på möjligheten att studera ett andra främmande språk” och inom ramen för insatsen ”Ett utvecklingsuppdrag till Skolverket”.

Alternativet *modersmål* inom ramen för språkvalet föreslås kvarstå. Eleverna ska dessutom ges möjlighet att läsa ett modernt språk på steg 1-nivå i årskurserna 8 och 9 och få betyg i ämnet. Förslaget förutsätter ändring av förordning.

Skolverket föreslår att *teckenspråk för hörande* och *teckenspråk för elever som tillhör specialskolans målgrupp* fortsättningsvis ska erbjudas som alternativ inom ramen för språkvalet.

I rapporten förs utöver de åtgärdsförslag som presenterades ovan ett resonemang (kapitel 5, avslutande reflektioner) kring ett obligatoriskt ytterligare språk i grundskolan samt det faktum att skolornas regler gällande avbrott eller byte av språkval varierar. Det konstateras att dessa frågor nämns på grund av sin betydelse i sammanhanget, men faller utanför ramarna för regeringsuppdraget samt kräver särskild utredning (s 1–3)

Det är alltså ett halvår sedan Skolverket avrapporterade sitt uppdrag. Utbildningsdepartementet har ännu inte officiellt svarat eller reagerat på rapporten. Statssekreterare Bertil Östberg har vid två tillfällen uttalat sig om SvEn för tidskriften Alfa. I en intervju från 2010 säger han att en anledning till att språken inte är obligatoriska är att de anses svåra av många elever. På en fråga om varför kemi, som också är svårt för många elever, i så fall inte också är valbart svarar han att kemi är viktigare än språk. Han säger också att det är kommunerna och skolorna som har ansvaret och ska se till att göra något vettigt av SvEn.

I en senare intervju, från april 2011, efter att Skolverket lagt sina förslag, säger han att regeringen är mycket tveksam till att göra moderna språk obligatoriskt, men han säger också att regeringen känner stor tveksamhet inför SvEn-ämnet.

– Det är en konstig konstruktion som inte fungerar, men exakt hur det ska hanteras vet vi inte än.

## Referenser

- Alfa (2010) "Kemi är viktigare än språk". <http://www.lararnasnyheter.se/tema/sprakval>. Nedladdad 2011-06-07.
- Alfa (2011) Skolverket vill avskaffa SvEn-ämnet. <http://www.lararnasnyheter.se/alfa/2011/04/04/skolverket-vill-avskaffa-sven-amnet>. Nedladdad 2011-06-07.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Attitydundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Skolverket. (1999). *Spåkvalet i grundskolan – en pilotundersökning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2000). *Språken i grundskolan och i gymnasieskolan. Skrivelse till Utbildningsdepartementet*. Dnr 99:610. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Redovisning av regeringsuppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska*. Dnr U2010/4019/S.
- Skolvärlden* 2007:16. Skolor slopar tyska och franska.
- 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>).
- Tholin, J. & Lindqvist AK. (2010). SvEn – en verksamhet i ingenmansland. I: *Växtkraft. Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2010*. Natur och Kultur.

---

### *Jörgen Tholin*

är lärare i engelska och svenska. Han disputerade 2009 på en avhandling om betyg och bedömning i grundskolan. Sedan 2009 är han rektor på Gotland. Tillsammans med AnnaKarin Lindqvist har han gjort en genomlysning av det svenskengelska språkvalet på uppdrag av Skolverket. I rapporten riktas skarp kritik mot hur denna form av språkval utformas på skolorna.

# Kvalitetsgranskning av läsundervisningen inom ämnet svenska för årskurs 7–9

*Kjell Ahlgren*

Syftet med Skolinspektionens kvalitetsgranskningar och därmed även syftet med en kvalitetsgranskning inom ämnet svenska är att granska kvaliteten i skolväsendet och bidra till utveckling genom att lyfta fram viktiga utvecklingsområden.

Kvalitetsgranskningarna innebär som regel att vi samlar in skriftlig dokumentation och att vi besöker skolorna, observerar lektioner och intervjuar personal och elever, men metoderna kan variera. Du kan läsa mer om Skolinspektionens olika granskningar på myndighetens webbplats.

När Skolinspektionen är klar med en kvalitetsgranskning presenterar myndigheten det samlade resultatet av granskningen i en övergripande rapport. Myndigheten skriver också en särskild rapport för varje granskad verksamhet med bedömningar av situationen på var och en av de verksamheter som har granskats.

## Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7-9

För närvarande pågår på Skolinspektionen ett projekt som har som uppgift att granska läsundervisningen inom ämnet svenska för årskurserna 7-9 på 40 skolor fördelade över landet. Den 31 mars 2012 ska projektet vara avslutat. Resultatet redovisas i rapporter och beslut ställda till de granskade skolorna och i en övergripande rapport som sammanfattar resultaten i sin helhet.

I denna granskning riktas särskilt fokus mot kvaliteten i läsundervisningen i ämnet svenska och hur skolorna följer upp och utvecklar elevernas läsförmåga och läsförståelse under grundskolans avslutande årskurser. Enligt flera forskare finns det ett klart samband mellan betyg som elever i de senare åren i grundskolan får och elevernas läsförmåga vilket gör detta angeläget.

Projektet bör leda till att berörda skolor och huvudmän får en tydlig uppfattning om på vilka sätt deras arbete med läsning i ämnet svenska leder till att eleverna får goda förutsättningar att uppnå målen. Projektet bör också leda till att skolor och huvudmän som inte granskats får kunskaper om gynnsamma faktorer för läsutveckling och läsförståelse. I förlängningen bör granskningen kunna ge effekter på hur skolor lägger upp och utvärderar läs relaterat arbete samt implementerar resultatet av uppföljningarna.

## Bakgrund

När det gäller undervisningen i svenska så har svenska elever tidigare presterat bra i internationella läsundersökningar som PIRLS och PISA.<sup>1</sup> I PISA 2009 bekräftas dock en nedåtgående trend för de svenska eleverna som inleddes i slutet av 1990-talet. De elever som inte når upp till en grundläggande läsförståelse har blivit fler. Andelen svenska elever som inte når upp till basnivån för läsförståelse (nivå två på en femgradig skala) har ökat från 13 till 18 procent sedan år 2000. För pojkarnas del är det nästan en fjärdedel som inte klarar den grundläggande nivån. Elevers läslust har minskat sedan den senaste mätningen och färre elever läser dagligen för nöjes skull.

Skolinspektionens tidigare kvalitetsgranskningar av svenskämnet: "Läsprocessen i svenska och naturorienterade ämnen, årskurs 4–6" och "Svenska i gymnasieskolan" visar att det finns brister när det gäller bearbetningen av texter i form av samtal, frågor, gemensamt läsande, skrivande och genom kopplingar till andra texter. De granskade skolorna använder verktyg för diagnosticering av läsförmåga, vilket ger information om fortsatta behov och möjlighet till en mer individanpassad undervisning i svenska. Skolorna använder emellertid inte den framtagna kunskapen i en större omfattning. Uppföljningen av elevers utveckling och resultat leder med andra ord inte till de åtgärder som skulle behövas. Granskningen visar dessutom brister i bearbetning av texter, elevernas möjlighet till inflytande på val av texter och variationen av texter som används i

---

<sup>1</sup> PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationell studie av elevers läsförmåga. PISA (Programme for International Student Assessment) undersöker 15-åringars kunskaper i matematik, läsning och naturvetenskap.

klassrummet. Klassrummens möjligheter att erbjuda flerstämmig svenskundervisning och ett varierat textutbud begränsas därmed och det saknas en medvetenhet om det funktionella sammanhanget. Inte heller ungdomarnas erfarenheter, behov och intressen tas till utgångspunkt. I de tidigare granskningarna konstateras också att svenskundervisningen behöver utgå från hur texter ser ut och används utanför skolsituationen.

Sammantaget ger resultatbilderna om läs- och skrivundervisning i svenska skolor en relativt dystert bild av läget med stark dominans av färdighetsträning, läromedelsstyrning, nivågruppering, eget arbete för eleverna och förskjutning från läraransvar till elev- och föräldransvar för lärandet. Skönlitteraturen tycks ha en svag ställning i den svenska skolans undervisning, även om viss forskning pekar på att lärarstödda boksamtal kan leda till utveckling (Fagerström 2007). Resultaten tyder följaktligen på att undervisningen skiljer sig från de statliga intentionerna.

## **Forskningsläget och läro- och kursplaner**

Tidigare forskning om läs- och skrivutveckling visar också att varierade textmöten och kontextualisering och bearbetning av texter påverkar läs- och skrivutvecklingen i positiv riktning. Det betyder att metakognitiva och metaspråkliga kompetenser som rör texters avsändare och mottagare och texters uppbyggnad i relation till deras syfte behöver ingå i svenskundervisningen. Kopplingen mellan språk och ämneslärande pekar mot att en språkbaserad ämnesundervisning som beaktar ämnens specifika språkliga drag och relevanta begrepp är viktig för elevernas språkliga utveckling. I linje med detta framhålls i läroplanen att läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande.

Den nuvarande kursplanen i svenska framhåller att ”det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. Utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken skapar möjligheter för utveckling av och samtidigt förväntningar på språkförmåga hos

alla”. Språkutveckling är inte bara en angelägenhet för ämnet svenska, men svenskundervisningen har ett särskilt ansvar för utvecklingen av de färdigheter inom läsande och skrivande som läroplanens, kursplanens och samhällets krav ställer. Språket och litteraturen är svenskämnets centrala innehåll och beskrivs som en ”källa till kunskap om världen runt omkring oss”.

I den nya kursplanen i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11, s. 89–90) uppges att undervisningen i svenska sammanfattningsvis ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin förmåga att formulera sig och kommunicera i tal och skrift och läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften. Vidare ska svenskundervisningen ge eleverna förutsättningar att anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang, urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer samt söka information från olika källor och värdera dessa. Den nya kursplanen exemplifierar skönlitterära genrer och sakprosatexter. Texter som består av såväl skrift, bild som ljud exemplifieras av webbtexter, teaterföreställningar och tv-serier. I kursplanen framhålls även lässtrategier i syfte för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. I den gällande läroplanen (Lpo 94) och den nya anges likaså att skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda informationsteknik som ett verktyg för kunskapsöskande och lärande (s.10). Den nya kursplanen har för övrigt mer detaljerade formuleringar om genrer, lässtrategier, läsförståelse och medier i jämförelse med den nuvarande, vilket kan bero på senare tids forskningsresultat inom dessa områden.

## Frågeställningar

Kvalitetsgranskningens inriktning mot kvaliteten i läsundervisningen innebär ett allmänt fokus mot i vilken utsträckning och på vilket sätt läsundervisningen bedrivs och integreras i ämnet svenska. I granskningen är mer preciserat följande frågeställningar centrala:

- Får eleverna i läsundervisningen ta del av olika texttyper?
- Får eleverna bearbeta de texter som används på ett sätt som stimulerar deras läsutveckling och förmåga att förstå, tolka och uppleva olika texttyper?

- Får eleverna arbeta med digitala textförmedlande medier på ett sätt som gör att de utvecklar en kunskap om digitala mediers språk och funktion samt utvecklar förmågan att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap?
- Följer skola/läraren systematiskt upp elevens läsutveckling och tas uppföljningsresultaten tillvara i utvecklingen av läsundervisningen?

De olika frågeställningarna har olika ingångar. Första frågeställningen handlar om huruvida eleverna får *ta del av* olika texter, andra frågeställningen om eleverna får *bearbeta* dessa texter och i så fall hur, tredje frågeställningen om eleverna får *utveckla en förmåga* att använda informationsteknik och fjärde frågeställningen om skolan *följer upp* elevernas läsutveckling samt tar till vara de resultat som kommer fram för att utveckla läsundervisningen. Frågeställningarna kommer att förfinas i det operationella arbetet i form av observationsunderlag, intervjuguidar samt elevenkäter.

## Genomförande

Genomförandet utgår från den s.k. processmodellen för kvalitetsgranskning. Detta är en modell som utvecklats av Skolinspektionen för att granskningarna ska bli likvärdiga. Kortfattat innebär metoden följande huvudmoment:

### *Planering och förberedelser*

Efter det att projektplanen utarbetats och fastställts vidtar arbetet med att operationalisera frågeställningarna i bedömningspunkter och bedömningskriterier och att utforma instrument för datainsamling.

En referensgrupp<sup>2</sup> har bildats bestående av forskare med expert-

<sup>2</sup> Gruppen består av Professor Monica Reichenberg vid Umeå universitet, universitetslektor Bo Sundblad vid Stockholms universitet, professor emerita Louise Limberg vid institutionen Biblioteks- och informationskunskap vid Högskolan i Borås, Charlotte Engblom fil.dr. i nordiska språk och högskolelektor vid Högskolan i Gävle, Anna Österlund undervisningsråd Skolverket och Beatrice CiolekLaerum undervisningsråd Skolverket. Referensgruppen har i första hand en kvalitetssäkrande uppgift. Genomförande, bedömningsunderlag och den övergripande rapporten diskuteras med referenspersonerna.

kunskap inom sakområdet och ämnesexperter inom Skolverket. Gruppen har en rådgivande och kvalitetssäkrande roll avseende projektets inriktning, genomförande och analys av resultat.

Ett klagörande har gjorts av projektets ansvarige jurist för att klarlägga att de kriterier som kommer att användas är utformade på ett sådant sätt att de kan användas både i de skolor som bedöms före den 1 juli 2011 och de som bedöms efter detta datum.

I förberedelserna har också ingått att förbereda en utbildning för de deltagande inspektörerna. Två hela lektioner i läsundervisning har filmats för att sedan användas vid bedömningsdiskussioner och utbildning på de olika observationsunderlag som tagits fram. Syftet med utbildning av de inspektörer som ska genomföra de enskilda granskningarna, har varit att de efter utbildningen ska vara väl insatta i uppdraget och premisserna för genomförandet. Utbildningen ska också bidra till att bedömningarna blir likvärdiga. Även beslutande chefer har förberetts genom att de fått information om granskningen och dess frågeställningar, bedömningspunkter och kriterier samt de projektspecifika mallarna för rapporter och beslut.

#### *Genomförande av enskilda granskningar/skolbesök*

Besöken genomförs under 3–5 dagar beroende på skolans elevantal. Avsikten är att så många lektioner som möjligt ska besökas. Utgångspunkten är minst en lektion per svensklärare och minst 8 lektioner per skola ska observeras. Skolbesöken avslutas med en återkoppling till rektor och berörda lärare i form av en preliminär bild av vad inspektörerna observerat under granskningen.

#### *Extern och intern avrapportering av granskningen*

Efter besöken analyserar inspektörerna det insamlade materialet och sammanställer resultaten i en verksamhetsrapport och ett granskningsbeslut. När samtliga rapporter och beslut är redovisade presenteras preliminära resultat av kvalitetsgranskningen vid en halvtidsföredragning för verksamheten. Därefter vidtar arbetet med att sammanställa den övergripande rapporten för en redovisning av de mest centrala resultaten. Inför publicering skickas rapporten till de granskade skolorna och huvudmännen och rapporten sprids till ex-



terna intressenter via webbsidan samt genom målgruppsseminarier och andra tematiska konferenser.

### *Uppföljning och avslutning*

Huvudprincipen är att en uppföljning av de förbättringsområden och brister som påtalas i besluten sker inom sex månader. Respektive föredragande ansvarar för att uppföljning sker och projektledningen ansvarar för ett likvärdigt tillvägagångssätt. Resultaten av uppföljningen sammanställs av projektledaren i en sammanställd uppföljningsrapport.

## **Analysmetoder**

Valet av metoder har utgått från det övergripande syftet med ämnesgranskningar och den aktuella granskningens frågeställningar. Inledningsvis urskildes de kvalitetsaspekter som används för att belysa och bedöma om undervisningen avspeglar styrdokumentens mål och riktlinjer och bedrivs på ett sådant sätt att elevernas läsförmåga och läsförståelse utvecklas så långt som möjligt. Identifieringen av dessa kvalitetsaspekter, utvecklingen av de bedömningsverktyg som kommer att användas i granskningen samt stödet för dokumentanalys har gjorts av projektledningen i samarbete med processutvecklaren för kvalitetsgranskningar och Enheten för statistik och analys. De observationsscheman, elevenkäter och intervjuguider som behandlas har utarbetats med utgångspunkt från forskning om läsundervisning, den gällande läroplanen (Lpo 94), den nya läroplanen och kursplanen för svenska. Nedan beskrivs de metoder som kompletterar och förstärker varandra för att besvara projektets frågeställningar.

*Dokumentstudierna* ger en inblick i skolans organisation runt och arbete med läsundervisning i ämnet svenska. Det handlar om elevernas nationella ämnesprov i läsförståelse och betygsresultat i ämnet svenska, lärarnas utbildning och kompetensutveckling, hur skolan arbetar utifrån styrdokumentet när det gäller läsundervisning, vilka textmaterial skolan använder sig av, hur man systematiskt arbetar med att följa upp, utvärdera och utveckla läsundervisningen. Dokumentstudierna förbereder även inspektörerna för skolbesöket och ger underlag för att ställa relevanta frågor.

*Genom strukturerade lektionsobservationer* granskas undervisningens kvalitet när det gäller arbetet med läsundervisning. Klassrumsobservationer är en viktig metod för att kunna se samspelet mellan lärare, elev och innehåll. Observationerna ger underlag för att besvara en del av projektets fyra frågeställningar och hur läroplanens och kursplanens mål och riktlinjer avspeglas i undervisningen. Det finns emellertid en risk att inspektörerna under klassrumsobservationerna inte kommer att se någon läsundervisning. För att så långt som möjligt undvika detta informeras skolorna om syftet med granskningen och de centrala frågeställningarna bifogas. Skolan och lärarna har då möjlighet att förbereda sig för intervjuerna samt styra sin planering så att inspektörerna har en möjlighet att se hur skolan arbetar med läsundervisning. I det fallet kan det uppstå en risk att inspektörerna får se en undervisning som i normalfallet inte bedrivs. Skulle undervisningen visa sig ha en hög kvalitet har en del av syftet med vårt uppdrag i så fall genomförts. Bedrivs det trots detta inte någon läsundervisning är det emellertid viktigt att de allmänbildningsinlagen i undervisningen observeras och bedöms. Läraren ska i förväg ge observatörerna en lektionsplanering samt uppgifter om elevsammansättningen i klassen.

Under lektionsobservationerna värderas ett antal aspekter utifrån en bedömning mot kriterier som kan anses vara positiva exempel på den aspekten omfattar. Detta görs i ett observationsschema. Observationerna av hela lektioner utförs av två inspektörer som under lektionen för löpande anteckningar. I direkt anslutning till lektionen fyller inspektörerna enskilt i sina observationsscheman. Därefter diskuterar de sina bedömningar och sammanställer detta i ett gemensamt observationsschema. Inspektörernas minnesanteckningar renskrivs av respektive inspektör vid ett senare tillfälle. I samband med klassrumsobservationerna kommer undervisande lärare att kort intervjuas före och efter lektionen utifrån en frågeguide. Observationerna kan också vara ett underlag för elev- och lärarintervjuerna.

*Intervjuer* med elever, lärare och rektor ger tillsammans med övriga metoder en helhetsbild av läsundervisningen i skolan utifrån de bakomliggande faktorer som kan ha betydelse för lärandet. Frå-

gor om lässtrategier, läsmiljöer, anpassning av läsundervisningen, lärarnas kompetens och erfarenhet samt hur skolan systematiskt utvecklar läsundervisningen är viktiga för att komplettera det man sett i undervisningen. Såväl elever som lärare och rektor kommer att, vid intervjuerna, få besvara frågor utifrån ett semistrukturerat frågeformulär. Rektorn och lärarna på skolan kommer i förväg att delges de centrala frågeställningarna för projektet för att kunna vara väl förberedda. Samtliga lärare som undervisar elever i årskurserna 7–9 i ämnet svenska på aktuell skola ska intervjuas. Elever till samtalen väljs ut från alla klasser i respektive årskurser. Både pojkar och flickor, samt elever med svensk respektive utländsk bakgrund, ska ingå. Om det finns speciella ämnesansvariga i ämnet som specialpedagoger eller motsvarande ansvariga för stöd kommer även de att intervjuas. Utifrån det som framkommer vid klassrumsobservationerna förväntas inspektörerna lyfta reflektioner och frågor utifrån besöken när de möter elever och lärare.

*Elevenkäter* ska ses som ett komplement till de centrala frågeställningarna. Enkäterna kan ge exempel på vilka texter de får ta del av, om eleverna får läsa texter utifrån erfarenhet, intresse och behov samt om eleverna har tillgång till texter genom olika medier. Dessutom kan det ge en bild av om svaren skiljer sig åt mellan pojkar och flickor. Enkäterna ska vara enkla att förstå och svaren ska ges genom flervalsoalternativ. Elevenkäten genomförs bland en slumpvis uttagen klass/grupp elever födda 1996 i varje skola vilka deltagit i någon av de observerade lektionerna. Elevenkäten utförs av skolan efter att Skolinspektionen varit på plats. Enkäten skickas därefter in till respektive avdelning och ansvarig inspektör inom Skolinspektionen. Enkäter till lärare och rektor ersätts med att rektorn och lärarna får ett antal frågor i förväg utifrån de centrala frågeställningarna för att kunna förbereda sig inför intervjun.

### **Relationen mellan frågeställningar, genomförande och analysmetod**

Projektet genomförs under perioden januari 2011 - mars 2012. Därefter ska resultat från granskningen redovisas och spridas samt uppföljning göras. Kvalitetsgranskningsprojektet besöker 40 skolor.

Varje skola besöks av två inspektörer i fyra dagar. Nedan redovisas relationen mellan ovan presenterande frågeställningar och genomförande och analysmetod.

*A. Får eleverna i läsundervisningen ta del av olika texttyper?*

Dokumentstudier kan visa om lärarna arbetar med läroböcker eller annat material som innehåller såväl skönlitterära texter och sakprosatexter som texter bestående av bild och ljud. Dokumentstudierna kan även ge en vägledning för inspektören om texterna är valda utifrån elevernas intresse, erfarenhet och behov.

Lektionsobservationerna, lärarintervjuerna och elevintervjuerna visar och ger svar på om lärarna använder sig av de olika texttyperna i undervisningen och i vilken omfattning. Dessutom visar de hur lärarna arbetar tillsammans med eleverna för att välja ut vilka texter de ska arbeta med. Elevintervjuerna och elevenkäterna ger också svar på vilka typer av texter eleverna får ta del av och om lärarna lyssnar på vad de tycker dvs om lärarna utgår från elevernas intresse, erfarenhet och behov.

*B. Får eleverna bearbeta de texter som används på ett sätt som stimulerar deras läsutveckling och förmåga att förstå, tolka och uppleva olika texttyper?*

Lektionsobservationer kan ge svar på om eleverna är intresserade av de texter de bearbetar samt om de är relaterade till elevernas erfarenhet. Observationerna kan även ge svar på om undervisningen är stimulerande och om det är ett flerstämmigt klassrum. Dessutom kan observationerna visa om och hur man arbetar med olika strategier i läsundervisningen samt om undervisningen är anpassad till elevernas individuella behov.

Intervjuer med lärare och elever kan ge svar på om un-

dervisningen ger eleverna möjlighet att utveckla olika lässtrategier för att förstå, tolka och analysera olika texter. För att lärarna ska kunna svara på om textbearbetningen i läsundervisningen är anpassad till texternas specifika syfte och karaktär samt på vilket sätt lärarna arbetar med strategier bör de få frågeställningen innan intervjusituationen. Rektorsintervjun kan ge svar på vilka former av stöd som kan erbjudas på skolan för elever i behov av särskilt stöd.

- C. Får eleverna arbeta med digitala textförmedlande medier på ett sätt som gör att de utvecklar en kunskap om digitala mediers språk och funktion samt utvecklar förmågan att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap?*

Dokumentstudier kan visa om skolan använder sig av olika digitala medier i läsundervisningen och i så fall vilka.

Lektionsobservationerna kan ge svar på om man använder sig av digitala medier och i så fall på vilket sätt. Intervjuer med lärare och då framförallt med elever kan ge en djupare information om undervisningen bidrar till att eleverna lär sig något om mediers språk och funktion samt om undervisningen utvecklar elevernas förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap. Även denna frågeställning kräver att lärarna får möjlighet att förbereda sig inför intervjun. Elevenkäten kan ge ett underlag och exempel på vilka typer av medier de får ta del av.

- D. Följer skolan systematiskt upp elevers läsutveckling och tas uppföljningsresultaten tillvara i utvecklingen av läsundervisningen?* Samtliga metoder förutom lektionsobservationer kan med olika ingångar ge svar på om skolan systematiskt följer upp elevernas förmåga att läsa, tolka och bearbeta olika texttyper. Dessutom syns om skolan har rutiner för att tillvarata resul-

taten av uppföljning i arbetet med att utforma insatser för att förbättra läsundervisningen. För att få tillräcklig information om detta delges rektorn och lärarna frågeställningen i förväg.

## Avslutning

Kvalitetsgranskningens resultat redovisas dels i form av *verksamhetsrapporter* och *granskningsbeslut* till respektive granskad skola och huvudman, dels i form av en övergripande rapport om kvalitetsgranskningens samlade resultat.

Samtliga rapporter och beslut publiceras på Skolinspektionens webbsida och i SIRIS. I samband med att den övergripande rapporten och skolrapporter/beslut publiceras kan presskonferens genomföras. Även debattartiklar, presentation av granskningen vid olika konferenser och seminarier och liknande är möjligt. Projektets kommunikation samordnas med övriga kvalitetsgranskningsprojekt vid exempelvis anordnande av regionala konferenser och informationsinsatser på Skolinspektionens dag.

## Referenser

Fagerström, Gudrun (2007). "Av boken vet jag vad Exiptionella frågor är": Boksamtal om livsfrågor i en femteklass. *Existentiella frågor i skolan*. S. 15-64

Lpo 94 = Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Skolverket. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>>

Lgr 11= Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>>

---

### *Kjell Ahlgren*

är undervisningsråd på Skolinspektionen och projektledare för projektet.

# Vad ska bedömas? Gymnasiets nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

*Anne Palmér*

En av de förändringar som följer med reformen Gymnasieskola 2011 är att de nationella proven blir fler och kommer att behandla större delar av svenskämnet än tidigare. För eleverna innebär det att de kan få vara med om två nationella prov i svenska eller svenska som andraspråk under gymnasietiden, ett i kurs 1 och ett i kurs 3. För lärarna betyder förändringen ett utökat stöd inför betygsättningen, men också att proven kommer att ta en hel del tid i anspråk. En förhoppning är att förändringen leder till ökad likvärdighet i bedömningen av gymnasieeleverna.

I den här artikeln kommer jag, som leder den grupp som tar fram de nationella proven, att beskriva uppläggningsen av proven i båda svenskämnena. Beskrivningen kommer att peka på vilka nyheterna är liksom vad som är sig likt jämfört med det nationella provet i Svenska och Svenska som andraspråk B, härnäst kallat B-kursprovet. Bakgrunden och skälen till både förändringar och bevarade traditioner kommer jag också att beröra. Jag inleder artikeln med en bakgrund med fakta om gymnasireformen 2011 och några iakttagelser av innehållet i de ämnesplaner som tagits fram inom denna.

## Gymnasireformen 2011

Med reformen Gymnasieskola 2011 blir det större skillnader än tidigare mellan studier som förbereder för yrkesverksamhet och studier som förbereder för högskolan. Eleverna kan som tidigare välja mellan att läsa svenska eller svenska som andraspråk, ämnen som är likvärdiga ur behörighetssynpunkt. Kurserna svenska 1 alternativt svenska som andraspråk 1, om vardera 100 poäng, är obligatoriska för alla elever. Därefter följer de högskoleförberedande kurserna svenska 2 och 3 samt svenska som andraspråk 2 och 3. Reformen

innebär att kraven på omfattningen av svenskstudier för att få högskolebehörighet höjs jämfört med nuvarande system: i stället för 200 poäng för denna behörighet krävs nu 300 poäng i svenska eller svenska som andraspråk.

Det nya betygssystem som ingår i reformen innehåller en sexgradig betygsskala, där F är underkänt, E godkänt och A det högsta betyget. Betygen är som förut kriterierelaterade, och de kriterier som gäller för betygen E, C och A – *kunskapskrav* – är detaljerat beskrivna i ämnesplanerna. För att få något av betygen E, C och A krävs att kunskapskraven för respektive betyg uppfylls helt och hållet. Betygen D och B är så kallade mellanbetyg. Mellanbetygens kunskapsnivåer är inte beskrivna i ämnesplanerna, utan ett sådant betyg ges till den elev vars kunskaper för nivån över uppfylls till övervägande del medan kunskapskraven för betygsnivåerna under uppfylls helt och hållet. En elev som helt uppfyller kunskapskraven för betyg E och till övervägande del uppfyller kunskapskraven för betyg C får betyg D. Förutom kunskapskrav beskriver ämnesplanerna ämnets syfte och kunskapsmål samt centralt innehåll för varje kurs.

En tydlig tendens i de nya svenskämnen som skisseras i ämnesplanerna är höga krav på att eleverna utvecklar akademiska kunskaper och färdigheter, särskilt i de kurser som ska ge högskolebehörighet och tydligast i kurs 3. I båda svenskämnena ska eleverna i kurs 3 både läsa och analysera samt skriva egna ”texter av vetenskaplig karaktär”.

Olika akademiska discipliner framträder tydligt i ämnesplanerna, kanske allra tydligast i ämnet svenska. Här ges stort utrymme för retoriken, som ska ge eleverna såväl teoretiska kunskaper som färdigheter att använda i både egen muntlig framställning och analys av andras kommunikation. Språkvetenskapen beskrivs på ett ganska traditionellt sätt i ämnet svenska. Den representeras i kurs 1 av grundläggande språkliga begrepp, dialekter och språklig variation, i kurs 2 av ytterligare grammatik samt studier av språksituationen i Norden och i kurs 3 av språkhistoria.

Litteraturvetenskapen lyfts också fram, t ex i kursen svenska 1 där ett centralt innehåll är ”Centrala motiv, berättarteknik och



vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt film och andra medier”. I svenska 3 utgörs en del av det centrala innehållet av ”Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genrerna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg”. Det utvidgade textbegrepp som vi känner igen från tidigare kursplaner är nu ute ur leken, men av styckets första citat framgår det att inte bara det skrivna ordet är aktuellt utan också teater, film och andra medier.

Svenska som andraspråk framstår som mer ett språkämne; litteraturvetenskapen är inte lika stark här som i svenskämnet. Forskningsmässigt anknuter svenska som andraspråk till modernare kunskapsområden inom språkvetenskapen. Språkvetenskapliga influenser finns från australiensisk genrepdagagogik, kritisk diskursanalys och – naturligtvis – tvåspråkighetsforskning.

### **Metaspråk enligt forskning, ämnesplaner och prov**

Något som efterlysts ofta i didaktisk forskning är att eleverna ska få tillgång till termer och begrepp om språk och litteratur, dvs att de ska utveckla ett metaspråk. Det som efterfrågas är inte ren termkunskap som sådan, utan vad det handlar om är att eleverna behöver begrepp för att kunna inta ett analytiskt förhållningssätt till texter, filmer och annan kommunikation. På en forskningskonferens inom Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning underströk Caroline Liberg (2005) att det metaperspektiv som behövs i svenskämnet inte kan likställas med traditionella grammatikstudier, som främst innebär att eleverna klassificerar ord och satsdelar men inte använder denna termkunskap för språklig analys. Metaperspektivet behövs för att kunna ”kritiskt granska och medvetandegöra sig om vad det är för meningsskapande man befinner sig i”, skriver hon.

Ett exempel på försök att utveckla ett metaperspektiv med tillhörande begrepp och termer är den skrivpedagogiska forskning som anknuter till den funktionella grammatik som vuxit fram i Australien (t ex Holmberg 2006, Höög 2010). Inom läsforskning beskriver t ex Gunilla Molloy (2008) hur elever får stifta bekantskap med

litteraturvetenskapliga begrepp som tema, motiv, ramhandling, berättarperspektiv och även analysera liknelser och metaforer i litteratur. Birgitta Bommarco (2006) föreslår i sin avhandling om gymnasieelevers litteraturläsning att en explicit undervisning i litterära begrepp, gärna med utgångspunkt i film, skulle kunna öka elevernas förståelse av romaner.

Debatten om betydelsen av ett metaspråk i svenskämnet verkar ha burit frukt: en tydlig tendens i båda ämnenas ämnesplaner är att sådan kunskap i olika sammanhang lyfts fram. Elever som läst till och med kurs 3 bör ha tillägnat sig metaspråk inom såväl retorik som språkvetenskap och litteraturvetenskap.

I kurs 1 i både svenska och svenska som andraspråk krävs att eleverna behärskar ett metaspråk, men det metaspråk som efterfrågas berör olika slags texter och olika aspekter av dessa. Dessa skillnader avspeglas i läsförståelseprovet, där en del av det som provas är elevens förmåga att reflektera över och utvärdera en text. I båda ämnena ska eleven kunna reflektera över hur en text är uppbyggd och formulerad. Men medan elever som läser svenska 1 främst bör kunna reflektera utifrån stilistisk och berättarteknik, ska elever som läser svenska som andraspråk 1 kunna reflektera utifrån genrepedagogikens beskrivning av olika textaktiviteter (Holmberg 2006): berättande, beskrivande, återgivande, instruerande och argumenterande.

Hur speglas då dessa ämnesplaner i de nya nationella proven? I det följande presenterar jag först kursprovet i svenska och svenska som andraspråk 1 för att därefter ge en bild av kursprov 3 i samma ämnen.

## **Muntligt delprov med multimodala inslag**

Liksom tidigare B-kursprov behandlar det nya nationella provet för kurs 1 ett tema som ska vara allmänmänskligt och kunna tilltala många elever. Temat skapar ett sammanhang för elevernas talande, läsande och skrivande och bidrar till att de olika provdelarna stöder varandra. Provet innehåller tre delar, delprov A – muntlig framställning, delprov B – läsförståelse och delprov C – skriftlig framställning.

Delprov A innebär att eleven ska hålla ett anförande inför en

grupp. Precis som i B-kursprovet får eleven själv välja ämne inom det aktuella provtemat, men till skillnad från B-kursprovet ska anförandet helt bygga på källor som eleven själv finner. I B-kursprovet ska eleverna bygga sitt anförande på minst en av texterna i provets texthäfte. En del lärare har rapporterat att många elever i en och samma klass refererar till samma källor, något som påverkat kommunikationssituationen vid framförandet negativt, genom att publiken fick höra samma innehåll flera gånger. Denna risk minimeras i kursprov 1.

En annan nyhet jämfört med den muntliga delen av B-kursprovet är att eleverna i svenska 1 ska använda sig av ett presentationstekniskt hjälpmedel. Detta krav speglar ämnesplanen, och skrivningarna i ämnesplanen kan i sin tur ses som en följd av den multimodalitet som präglar dagens muntliga kommunikation. Uttrycket multimodalitet används flitigt inom forskning och står för de många olika sätt som används för att kommunicera. Enbart verbal kommunikation förekommer inte så ofta i muntliga presentationer av olika slag, utan det blir allt vanligare att komplettera det som framförs muntligt med bild, skriven text och kanske också ljud.

Den danske retorikern Jens Elmelund Kjeldsen (2010) har lagt fram kritiska synpunkter på PowerPointanvändning vid muntliga presentationer. Han menar att om den muntliga presentationen i skolan allt som oftast sker med hjälp av PowerPoint finns risk att eleven framför allt lägger ned jobb på bilderna medan själva anförandet ges mindre uppmärksamhet. Vid framförandet kan bilderna bli huvudsak medan talarens kommunikation med publiken kommer i skymundan, varnar Kjeldsen. Dessa risker till trots är det ingen tvekan om att den multimodala kommunikationen är här för att stanna, och skolan måste hjälpa eleverna att utveckla andra kommunikativa verktyg än enbart det verbala. En utmaning för både lärare och elever blir att utnyttja tekniken så att den förstärker den muntliga kommunikationen utan att ta död på kontakten mellan talare och publik.

På grund av skillnader mellan ämnesplanerna i de båda svensk-ämnena finns inga uttalade krav på att elever i svenska som andraspråk ska använda presentationstekniska hjälpmedel, utan för deras

del är detta en möjlighet som de kan välja. Vid de utprovningar som gjorts inför delprov A har många andraspråkselever gjort detta val och visat att de klarar av multimodaliteten lika bra som elever i svenska.

I detta sammanhang vill jag också nämna en fördjupad studie (Widman 2010) som gjorts i samband med utprovningarna. Den tyder på att elever i svenska som andraspråk kompenserar sina språkliga svagheter med tydlig struktur och god publikkontakt. I dessa bedömningsaspekter överglänser de faktiskt eleverna i svenska. En slutsats som Widman drar i sin studie är att dessa strategier kan vara förklaringen till att eleverna i svenska som andraspråk klarar de muntliga delarna av de nationella proven så pass mycket bättre än de skriftliga delarna. En framgångsrik användning av hjälpmedel kan vara ytterligare ett sätt att stärka kommunikationen med publiken.

## Fokus på läsförståelse

Helt nytt jämfört med B-kursprovet, men i linje med årskurs 9:s nationella prov, är delprov B som prövar läsförståelse. I detta prov kommer eleven att ställas inför ett antal texter, skönlitterära och sakinriktade. De uppgifter eleven ska lösa är både flervalssuppgifter av olika format och uppgifter som eleven själv formulerar svar på.

Läsförståelseprovet kommer att vara oförberett, för att säkerställa att det är elevens individuella färdighet som speglas. Förberedelser av läsningen kan upplevas som positivt t ex genom att tidspressen på eleverna minskar och genom att eleverna kan få tillfälle att diskutera sin läsning med andra. Men sådana inslag medför också en osäkerhet i bedömningen om vilken slags färdighet eleven visar upp – egen läsfärdighet eller förmåga att ta tillvara kamraternas utsagor om en text? Om kamraternas läsning ger idéer, vilken roll spelar då klassens allmänna läsnivå för den enskilda elevens betyg? Med de krav på mätsäkerhet som ställs på dagens nationella prov är ett prov inriktat på individuella färdigheter att föredra.

Ett tungt vägande skäl för att ta fram ett delprov som enbart behandlar läsförståelse är de nedslående resultaten från den internationella läsundersökningen PISA. Enligt den undersökning som

genomförts år 2009 (Skolverket 2010) presterar svenska 15-åringar sämre än tidigare, och försämringen jämfört med resultatet år 2000 är statistiskt signifikant. Det innebär att andelen svaga läsare har ökat medan andelen starka läsare har minskat något. Skillnaderna mellan starka och svaga läsare har ökat och det har också skillnaden mellan flickors och pojkars resultat, där pojkarnas nedgång är betydligt större än flickornas. Även elever med utländsk bakgrund verkar vara missgynnade i svensk skola. Här är nämligen skillnaden mellan infödda elever respektive elever med utländsk bakgrund större än i övriga OECD-länder.

Dessa resultat utmanar oss som arbetar med och i skolan att särskilt intressera oss för läsning. Vi måste försäkra oss om att våra ungdomar utvecklar en läsförmåga som håller för framtiden – i jobbet, studierna och samhällslivet. Förhoppningsvis kan delprov B bidra till att fästa lärares och elevers uppmärksamhet på sådana aspekter som krävs för att väl förstå och ta till sig såväl skönlitteratur som sakprosa: att kunna plocka fram information som är tydligt uttalad i texten, tolka underliggande budskap samt reflektera över och utvärdera textens innehåll och form.

## Skrivande i fiktiva skrivsituationer

Delprov C – skriftlig framställning består av fyra skrivuppgifter varav eleven ska lösa en. Precis som i det tidigare B-kursprovet skisserar skrivuppgifternas instruktioner olika fiktiva kommunikations-situationer. Elevens uppgift är att följa instruktionen och anpassa skrivandet efter den aktuella situationen. Detta upplägg gör att delprovet kan mäta elevens förmåga att skriva texter som ”tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituationen i övrigt”, ett mål i ämnesplanen i svenska. Med liknande innebörd men annorlunda formulerat lyder ett av målen i svenska som andraspråk så här: ”Förmåga att kommunicera i tal och skrift och anpassa språket till ämne, syfte, situation och mottagare”.

De fiktiva skrivsituationerna leder till argumenterande och i vid mening utredande skrivande i genrer som anpassats till den aktuella åldersgruppen, exempelvis insändare, skoltidningsartikel eller skoltext, dvs. en text som ingår i en fiktiv skolsituation med lärare

och elever som mottagare. Jämfört med B-kursprovet är skrivandet fortfarande kommunikativt på så sätt att elevens text bedöms efter dess kommunikativa kvalitet (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005): Hur väl fyller texten sitt syfte och hur väl är den anpassad efter sin mottagare? I kurs 1-provet tonas dock kravet på att eleverna ska behärska en rad olika tidningsgenrer ned. Kunskap om och känsla för sådana genrer är naturligtvis värdefull, men starkt fokus i bedömningen på genredragen och stilkänslan för dessa kan leda till att sådana drag blir alltför dominerande. Med tanke på skrivundervisningens långsiktiga mål bör fokus snarare ligga på elevens förmåga att skriva argumenterande och utredande texter som är tydligt strukturerade, har ett välutvecklat innehåll och ett klart och tydligt språk.

I de nya ämnesplanerna är det långsiktiga målet tydligt, nämligen att eleven ska behärska det studierelaterade skrivande som krävs för högskolestudier, med andra ord akademiskt skrivande eller, som ämnesplanen uttrycker det, ”texter av vetenskaplig karaktär”. (Sofia Ask undersöker akademiskt skrivande i sin licentiatavhandling 2005 och i sin doktorsavhandling 2007.) Med det målet i sikte är en del av skrivandet i kurs 1 studierelaterat medan andra uppgifter har mottagare utanför skolan.

Liksom i B-kursprovet bygger skrivprovet på ett texthäfte som eleven ska använda i skrivandet. Eleven är vid provtillfället redan bekant med det aktuella texthäftet, eftersom det är det samma som behandlas i läsprovet, men häftet ska inte diskuteras i klassen. Även detta delprov inriktas alltså helt på individuella färdigheter.

Eleven ska referera till eller citera ur häftet, precis som i B-kursprovet, men eftersom kursen inte omfattar mer än 100 poäng svenska krävs *inte* att eleven själv sovrar i häftet och väljer ut lämplig text. Varje instruktion innehåller information om den eller de texter som ska användas som källa.

Delprovets begränsning till fyra skrivuppgifter syftar till att ge bedömande lärare en ärlig chans att väl lära känna varje skrivuppgift. Därmed ges ökade förutsättningar för en likvärdig bedömning. Ett begränsat antal skrivuppgifter gör det också möjligt att i provets bedömningsunderlag presentera exempel på elevlösningar som representerar de flesta betygsstegen.

Bedömning av komplexa uppgifter med långa, elevproducerade svar är krävande. Bedömningsforskningen har länge varit på det klara med att någon hundra procentig reliabilitet mellan olika bedömares betyg inte går att uppnå i sådana uppgifter (se t ex Östlund-Stjärnegårdh 2002, Berge 2005). Om svensksproven ska kunna pröva sådana kunskaper och färdigheter som framstår som centrala i ämnesplanerna, måste de dock innehålla sådana svårbedömda uppgifter. Som provkonstruktörer försöker vi motverka problemet genom att göra bedömningsanvisningarna så tydliga som möjligt. Vad som kan göras på skolorna för att främja bedömningen är att anordna bedömarträning, att tillämpa sambedömning och att organisera arbetet så att någon annan än elevens lärare utför bedömningen.

Sammanfattningsvis täcker alltså kursprov 1 i svenska och svenska som andraspråk stora delar av kursernas centrala innehåll och kunskapskrav. I svenska 1 ligger två punkter i kursens centrala innehåll utanför provet; det mäter *inte* elevens kunskaper i grammatik eller i dialekter och språklig variation. Språklig variation ingår också i det centrala innehållet i kursen svenska som andraspråk 1, och i denna kurs faller dessutom jämförelser mellan svenska språket och elevens modersmål samt reflektion över språkinläring utanför kursprovet. Slutligen faller i båda svenskämnen kunskapskrav som berör elevens muntliga förmåga i samtal och diskussioner utanför kursprovets ramar.

Därmed är det dags att gå över till den del av artikeln som berör kurs 3 i båda svenskämnen. Den genomgången blir något mindre detaljerad än den föregående, eftersom detta prov, som ligger längre framåt i tiden, inte i skrivande stund är lika färdigt som kurs 1-provet. Liksom kurs 1-provet är provet för kurs 3 indelat i tre delar: muntlig framställning, litterär analys och skriftlig framställning.

## Muntlig framställning med retorisk medvetenhet

Retorikens starka position i de nya svenskämnen har jag nämnt tidigare i artikeln. I kurs 3-provet ska elevens retoriska kunskaper redovisas i ett argumenterande, förberett anförande som är uppbyggt och framfört med retorisk medvetenhet. Bedömningen av delprovet ska direkt anknyta till retorisk teori t.ex. om disposition, språk och

elevens förmåga att övertyga via ethos, logos och patos (för en presentation av de retoriska begreppen, se t.ex. Renberg 2004, Sigrell 2008 eller Palmér 2010a).

Att förberett tal prövas i nationella prov på olika nivåer beror på att det är något som fått stort utrymme i ämnesplanerna, särskilt i svenska. De båda delproven kan också tydliggöra den progression som finns mellan kurs 1 och kurs 3 vad avser muntlig framställning. En elev som får betyg E i kurs 1 ska t ex kunna göra sin muntliga framställning ”sammanhängande och begriplig” och dessutom ”till viss del” anpassa den till kommunikationssituationen. En elev som får samma betyg i kurs 3 ska verkligen kunna anpassa sin muntliga framställning till kommunikationssituationen. Dessutom ska eleven använda retoriska verkkningsmedel ”med viss säkerhet”, något som inte alls krävs i kurs 1.

### Litterär analys

I Sverige har centrala och nationella prov traditionellt prövat framför allt skriftlig framställning och sedan 1990-talet även muntlig framställning (Palmér 2010b). Den litteraturvetenskapliga delen av svenskämnet har samtidigt utgjort en stor del av undervisningen och sannolikt också spelat stor roll i de kursbetyg eleverna fått. I ämnesplanerna för kurs 3 är det tydligt att de litteraturvetenskapliga kunskaper som ska bedömas gäller analys av litteraturen snarare än elevens kunskaper om litterära epoker och författarbiografier.

I våra nordiska grannländer motsvaras de nationella proven närmast av examensprov inför studentexamen i modersmålet. Vilken roll spelar den litterära analysen i dessa prov? I Norge och Danmark finns inga separata delprov som prövar litterär analys, men i båda länderna representerar litterär analys en stor del av det kunnande som eleverna ska visa i examensproven. I Finland behandlar ett delprov i modersmålsexamen skriftlig framställning medan det andra delprovet inriktas på textanalys (Gayer & Grönholm 2009).

Det kommande kurs 3-provet kommer att ha en del som inriktas på litterär analys. Uppläggningsen av delprovet är att eleven får ett antal analysuppgifter av essäkaraktär. De texter som analyseras ska vara dels sådana som eleven har läst i förväg, dels sådana texter



som eleven möter först vid provtillfället. Modellen motiveras av att analyser med fördel görs på texter som läsaren hunnit smälta, vilket motiverar viss läsning i förväg, men att provet blir mer stabilt med lika förutsättningar för alla om varje elev också får visa sin förmåga att analysera text helt på egen hand. Essäformatet innebär att elevens lösning ska vara formulerad i en sammanhängande text. Blir då delprovet i litterär analys ett skrivprov? Elevens skrivförmåga kommer naturligtvis ha betydelse för hur väl eleven lyckas analysera en text, men det är inte skrivförmåga som ska bedömas i detta delprov, utan bedömningen ska koncentreras på den läsning och analys som eleven redovisar.

Med detta delprov kommer det nationella provet att som helhet behandla större delar av svenskämnet än vad B-kursprovet gör.

## Akademiskt skrivande

Det tredje delprovet är ett prov i skriftlig framställning, men eftersom det inriktas på akademiskt, ämnesrelaterat skrivande innebär provet för eleven också en hel del läsning och redovisning av förmåga att bearbeta och analysera sakprosa. Delprovet förbereds genom att eleven får läsa ett häfte med sakprosa om ett tema som kan anses falla inom svenskämnets ramar. Vid provtillfället ska eleven utifrån sin läsning skriva ett pm som ingår i en fiktiv studiesituation. Genren pm innebär i detta prov en utredande text som utifrån flera källor behandlar en given frågeställning på ett sakligt sätt.

Utifrån ämnesplanerna är provet centralt. Det centrala innehållet i ämnesplanen för svenska 3 berör t ex i flera punkter sådana aktiviteter som utförs i provet: läsning, strukturering, sovring, sammanställning, sammanfattning och kritisk källgranskning samt skriftlig framställning ”som anknyter till den vetenskapliga texttypen”. I ämnesplanen för svenska som andraspråk 3 beskrivs motsvarande aktiviteter i två av punkterna i kursens centrala innehåll.

Detta delprov pekar tydligt ut en viss typ av skrivande som målet för kurs 3. Därmed understryker det kursens tydliga inriktning på sådana kompetenser som krävs för högskolestudier.

Som helhet kommer kurs 3-provet helt eller delvis beröra samtliga punkter i det centrala innehållet för svenska 3, utom studierna

av språkhistoria. I svenska som andraspråk 3 kommer det likaledes att beröra samtliga punkter i det centrala innehållet, utom den som behandlar elevens reflektion över språkinläring.

## Lärarnas betydelse

De nationella proven har sannolikt betydelse för den svenskundervisning som kommer att utvecklas i skolorna, men betydelsen får inte överdrivas. Det är fortfarande lärarna som planerar lektionerna och som står för all kunskapsmätning och utvärdering av undervisning som ska göras utöver proven. Proven prövar stora delar av de kunskapskrav som formuleras i ämnesplanerna, men vissa kunskapskrav faller helt utanför proven. De kunskaper som mäts i proven behöver dessutom också mätas vid andra tillfällen, under svenskursernas gång.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att uppgiften att konstruera de nationella proven är en verklig utmaning. Det gäller att få fram relevanta provuppgifter och att utforma bedömningsanvisningar som verkligen bidrar till en likvärdig bedömning. Här hoppas vi få hjälp av lärare runt om i landet som låter sina klasser pröva ut uppgifter och som ger oss respons på olika sätt. Du som är intresserad av att delta i sådana utprovningar är välkommen att kontakta mig på adress [Anne.Palmer@nordiska.uu.se](mailto:Anne.Palmer@nordiska.uu.se) eller projektets administratör på adress: [Alva.Strand.Hollmer@nordiska.uu.se](mailto:Alva.Strand.Hollmer@nordiska.uu.se).

## Referenser

- Ask, S. (2005). *Tillgång till framgång. Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning*. Växjö: Växjö universitet.
- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö university press.
- Berge, K-L. (2005). Skriveprøvenes pålitelighet. I: *Ungdommers skrivekompetanse. Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Bind 1. Universitetsforlaget: Oslo.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog. En studie av gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Malmö högskola.
- Gayer G. & Grönholm, B. (2009). *Knixar med skriveri. Skriveteknik för gymnasiet*. Söderströms & C:o Förlags AB: Helsingfors.
- Holmberg, P. (2006). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: *Språket och kunskapen. Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*, red. Inger Lindberg & Karin Sandwall. Göteborg: Göteborgs universitet. Fulltext: [http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20797/1/gupea\\_2077\\_20797\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20797/1/gupea_2077_20797_1.pdf).

- Kjeldsen Elmelund, J. (2009). Billeder på væggen. Retorisk og didaktisk brug af præsentationsteknologier. I: *Sjunde nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning. SMDI 7*, red. Kent Adelman. Malmö: Malmö högskola.
- Liberg, C. (2005). Svenskämnet – att skapa praktiker i och om narrativa verksamheter. I: *Tredje nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning*. Växjö: Växjö universitet.
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström Höög, C. (2010): *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9*. Uppsala: Uppsala universitet. Fulltext: <http://www.natprov.nordiska.uu.se/forskningochpublikationer/publikationer/>.
- Palmér, A. (2010a). *Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmér, A. (2010b): *Att bedöma det muntliga. Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B*. Uppsala: Uppsala universitet. Fulltext: <http://www.natprov.nordiska.uu.se/forskningochpublikationer/publikationer/>.
- Palmér A. & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2005): *Bedömning av elevtext. En modell för analys*. Stockholm: Natur & kultur.
- Skolverket (2009): *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport 352. Stockholm: Skolverket.
- Sigrell, A. (2008): *Retorik för lärare. Konsten att välja språk konstruktivt*. Åstorp: Retorikförlaget.
- Renberg, B. (2004): *Bra skrivet väl talat.Handledning i skrivande och praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Widman, A-K. (2010): *14 tal om kärlek. En jämförelse av förberett tal i svenska och svenska som andraspråk*. C-uppsats vid Institutionen för nordiska språk. Uppsala: Uppsala universitet.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002): *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Uppsala universitet.

---

### *Anne Palmér*

är universitetslektor i svenska vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Hon är biträdande projektledare i projektet Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. År 2010 kom hennes bok *Muntligt i klassrummet* ut på Studentlitteratur.

# Svenskläraryöreningens verksamhetsberättelse 2010

## Styrelse och arbetsutskott

I styrelsens arbetsutskott har under året ingått *Marita Bergman*, Stockholm, ordförande, *Lena Manderstedt*, vice ordförande (t o m den 20 februari), Luleå, *Ann Boglind* (efter den 20 februari), Göteborg, *Madeleine Ellvin*, Stockholm, sekreterare och medlemsansvarig, *Birgitta Rudeskog*, Stockholm, kassör. Övriga ledamöter i styrelsen har under året varit *Jimmy Laursen*, Uppsala, *Elisabeth Berg*, Uppsala, *Fredrik Roste*, Stockholm, *Elisabeth Wilhelmsson*, Lund och *Ann Löwbeer*, Nyköping. Birgitta Rudeskog har varit adjungerad till styrelsen.

Styrelsen har sammanträtt två gånger under året: den 20 februari i Stockholm samt den 9 oktober i Uppsala. Föreningens årsmöte hölls maj. Medlemmarna i arbetsutskottet har träffats vid fyra tillfällen och har därutöver haft kontakt via e-post och telefon.

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

## Medlemsantal och ortsföreningsverksamhet

Antalet medlemmar i föreningen uppgick i december 2010 till 1306. 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](http://www.svensklararföreningen.se), visat sig vara ett gott verktyg för nyrekrytering. Andra aktiviteter för att rekrytera nya medlemmar är ett särskilt nummer av *Svenskläraren* "Ny i yrket" med syfte att nå nyutbildade svensklärare, ett rekryteringsbrev till rektorer i utvalda delar av Sverige samt erbjudande om gratis fortbildning vid anmälan av 20 stycken nya medlemmar i föreningen. Föreningen har även från och med 2010 en

facebookgrupp, som har haft till syfte att informera om föreningens verksamhet och rekrytera nya medlemmar.

En viss föreningsverksamhet på lokal nivå finns fortfarande kvar i form av någon enstaka ortsförening som ordnar program under läsåret. Ortsföreningarna i Stockholm, Västerås och Kalix är mycket aktiva och erbjuder uppskattade fortbildningsprogram.

Medlemsavgiften i föreningen var 220 kronor (studerande och pensionärer 120 kronor).

## Ekonomi

Föreningens 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 2010 utkommit med fyra nummer. *Svenskläraren* innehåller artiklar, recensioner och noter och har för varje nummer ett speciellt tema. Teman för de fyra numren under 2010 har varit Kunskapssyn, Individualisering, Ny yrket samt Sociala medier.

I SLF:s årsbok 2010 med titeln *Växtkraft* (red. Madeleine Ellvin, Lena Manderstedt) vill fokusera på språkets betydelse för individens identitet och utveckling. Detta gäller såväl lärare och elev. I årsboken skriver 14 skribenter exempelvis om pojkar och läsning, språkets betydelse i samband med elevers inläring, om förmågan att lyssna och språkvalet svensk/engelska.

## 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.

## Samverkan

Svenskläraryöreningen kommer från och med 2011 att ingå i Svenska Akademiens grupp med uppgift att utse årets svensklärare.

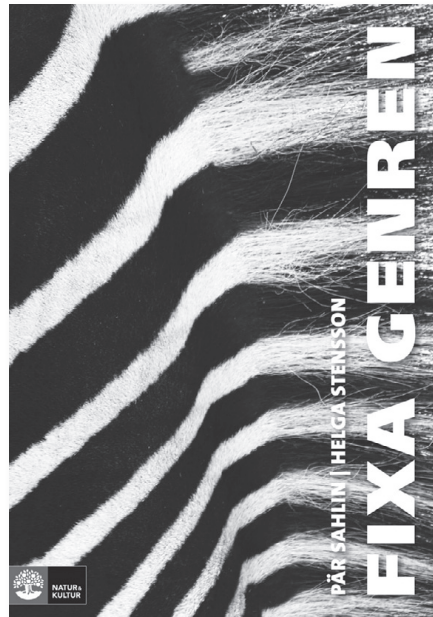
Stockholm 2011-02-25  
för Svenskläraryöreningens styrelse  
Marita Bergman

# Fixa genren

Hur lär vi eleverna att skriva bra krönikor, debattartiklar och essäer? Och vad utmärker egentligen en krönika? Kan en essä handla om vad som helst?

Enligt ämnesplanen ska eleven ges förutsättningar att utveckla sina kunskaper om genrer och sin förmåga att läsa och själv producera texter som fungerar väl i sitt sammanhang. Med Fixa genren arbetar eleverna med mönster och genrekunskap på ett strukturerat sätt och får därmed nycklar till en bredare skriv- och läsrepertoar.

I Fixa genren finns dessutom bedömningsmatriser som på ett tydligt sätt kopplar boken till kunskapskraven i ämnesplanen.



Författare: Pär Sahlén, Helga StenSSon

**FIXA GENREN**

|                 |            |
|-----------------|------------|
| Grundbok        | 27-42249-0 |
| Digitalbok ljud | 27-42814-0 |

Natur & Kultur Tel: 08-453 86 00 [www.nok.se](http://www.nok.se) [order@nok.se](mailto:order@nok.se)

# Svenska för yrkesprogrammen

Är du en av dem som sökt efter en riktigt bra grundbok i svenska till dina elever på yrkesprogrammen? Nu kan du sluta leta. Här är Respons! Med Respons får du det centrala innehållet i ämnesplanen för kursen Svenska 1 presenterat på ett sätt som du direkt kan omsätta i praktiken.

Respons finns både som tryckt bok, digital bok och som ljudbok i mp3-format som säljs både som elevlicens och skolenhetslicens.

Respons vänder sig i första hand till elever på yrkesprogrammen som läser antingen svenska eller svenska som andraspråk.



Författare Pär Larsson, Anna Åhlgren

Författare: Pär Larsson, Anna Åhlgren

## RESPONS

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| Grundbok                 | 27-42093-9 |
| Ljudbok elevlicens       | 27-42094-6 |
| Ljudbok skolenhetslicens | 27-42096-0 |
| Digitalbok               | 27-42497-5 |

Natur & Kultur Tel: 08-453 86 00 [www.nok.se](http://www.nok.se) [order@nok.se](mailto:order@nok.se)