

Dagens samhälle karakteriseras av föränderlighet, rörlighet och ökad mångfald. Det innebär stora utmaningar och delvis nya förutsättningar, inte bara för samhälle och arbetsliv, utan också för utbildning och forskning inom flera olika områden. Den här antologin belyser mångfaldens möjligheter för språk- och litteraturredaktik i Norden. De sjutton artiklarna i volymen, sprungna ur Den fjärde nordiska konferensen i modersmålsdidaktik och Den elfte konferensen för svenska med didaktisk inriktning, betonar såväl intersektionella perspektiv som metodologisk mångfald. Det handlar om vad som för olika elever får betydelse i deras möten med skolans språk- och litteraturundervisning ("klassrummens mångfald") samt hur de använder sig av olika slags texter, semiotiska resurser och digitala verktyg för att skapa mening ("texternas mångfald"). Därutöver behandlas hur olika vetenskapliga perspektiv kan berika och utveckla fältet ("mångfald i synsätt"). Boken *Mångfaldens möjligheter* riktar sig till verksamma lärare och forskare inom fältet litteratur- och språkdidaktik.



MÅNGFALDENS MÖJLIGHETER © ANDERSSON, HOLMBERG, LYNGBELT, NORDENSTAM, WIDHE

MÅNGFALDENS MÖJLIGHETER LITTERATUR- OCH SPRÅKDIDAKTIK I NORDEN

RED. PETER ANDERSSON, PER
HOLMBERG, ANNA LYNGBELT,
ANNA NORDENSTAM OCH
OLLE WIDHE

MÅNGFALDENS MÖJLIGHETER

MÅNGFALDENS MÖJLIGHETER

LITTERATUR- OCH SPRÅK-
DIDAKTIK I NORDEN

I REDAKTION AV PETER ANDERSSON, PER HOLMBERG,
ANNA LYNKFELT, ANNA NORDENSTAM & OLLE WIDHE



Göteborg 2014

MÅNGFALDENS MÖJLIGHETER

Litteratur- och språkdiraktik i Norden

Redaktörer: Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt,
Anna Nordenstam och Olle Widhe

© 2014 Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI),
Nordiska nätverket för modersmålsdidaktik (NNMF) och författarna.

Distribution: Institutionen för svenska språket,
Göteborgs universitet, Box 200, 405 30 Göteborg

Länk till e-publicering: <http://www.svenska.gu.se/samverkan/smdi/>

ISBN: 978-91-87850-56-1

ISSN: 1651-9132

Omslag och sättning: Rikard Wingård

Tryck: Repro Lorensberg, Göteborgs universitet

Omslagsbild ur J. G. Heck, *Iconographic Encyclopaedia
of Science, Literature, and Art* (New York, 1851)

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

9.

FÖRORD

TEXTERNAS MÅNGFALD

13.

HVA SLAGS BILDE AV SAMER GIRL LÆREMIDLENE?

Et komparativt blikk

Norunn Askeland & Bente Aamotsbakken

33.

BILDEN AV HENNE, HONOM OCH DE ANDRA

Om föreställningar i läromedel i svenska för yrkesprogram

Katrin Lilja Waltå

55.

ATT KOPIERA ETT ORIGINAL ELLER SKAPA EN ORIGINELL KOPIA?

Om unga betaläsare och föreställningar om originalitet

Christina Olin-Scheller & Camilla Brudin Borg

73.

DISKURSIV MÅNGFALD

*En makro- och mikroanalys av elevtexter från svenska
och svenska som andraspråk i Åk 1 på gymnasiet*

Elisabet Sandblom & Ylva Lindberg

99.

VEM GÖR, VEM ÄR OCH VEM UPPLEVER?

En analys av processer och deltagare i tidigt narrativt skolskrivande

Åsa af Geijerstam

115.

HJÄRTAN, HJUL OCH HIMLAKROPPAR
Innehåll i elevers sakprosatexter på lågstadiet

Jenny Wiksten Folkeryd

131.

ELEVTEXTER SOM SOCIOSEMIOTISKA UTTRYCK
En studie av elevrespons och sociosemiotisk positionering i årskurs 3

Eva Borgfeldt och Anna Lyngfelt

KLASSRUMMENS MÅNGFALD

155.

OVERGANGEN FRA GRUNDSKOLE TIL GYMNASIUM
*En elevskrivers håndtering af skiftende
skrivekulturer og positioneringer*

Ellen Krogh

181.

BARN ANVÄNDANDE OCH ERFARENHETER AV TEXTER
En mångfald av lärandepotentialer

Catarina Schmidt

201.

DET FRAMGÅNGSRIKA KLASSRUMMET
Ett samspel mellan teori och praktik

Catharina Tjernberg

215.

ATT GÖRA MÅNGFALDEN SYNLIK FÖR SPRÅKLÄRAREN
*Etnografin som verktyg för att relevatgöra och
bedöma högstadieelevers språkförmågor*

Ewa Jacquet och Anders Björkvall

237.

ATT TOLKA EN SKÖNLITTERÄR TEXT

*Mikro- och makrotolkningar hos svenska
och franska gymnasieelever*

Maritha Johansson

257.

”KÖTTBULLE BETYDER KÖTTBULLE”

Boksamtal och kritisk litteracitet i ett flerspråkigt klassrum

Ulla Ekvall och Åsa Nilsson Skåve

279.

FLERSPRÅKIGA ELEVERS MÖTE MED *DOKTOR GLAS*

Catarina Economou

MÅNGFALD I SYNSÄTT

307.

TANKENS MÅNGFALD

Essän som genre och gymnasieskrivande

Anders Westerlund

327.

BILDEN AV EN FLERSPRÅKIG SKOLA I LOKALPRESSEN

Manuela Lupsa

353.

VILKEN FORSKNING BEDRIVS Egentligen inom
forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning?

Gustaf Skar & Michael Tengberg

375.

FÖRFATTARPresentationer

NATIONELLA NÄTVERKET FÖR SVENSKA MED DIDAKTISK INRIKTNING

Den 1 januari 2003 startade det nationella nätverket för forskning och forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning (SMDI). Det övergripande målet för SMDI är att verka för tillväxten av både forskning och forskarutbildning inom området svenska med didaktisk inriktning. Nätverkets syfte är att inom svenskämnets didaktik:

- verka för tillväxten av forskning och forskarutbildning
- stimulera utvecklingsprojekt inom fältet
- underlätta kontakter och informationsutbyte mellan verksamma forskare samt mellan forskare och lärare i den allmänna skolan.

Värdskapet för SMDI alternerar mellan lärosäten, och 2013–2014 var Göteborgs universitet värdlärosäte, med en ledningsgrupp från Institutionen för svenska språket, Institutionen för litteraturvetenskap, idéhistoria och religion samt Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. Från den 1 januari 2015 övergår värdskapet till Karlstads universitet.

Nätverket arrangerar återkommande konferenser, och den 5–6 december 2013 hölls vid Göteborgs universitet Den elfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Konferensen arrangerades i samverkan med Nordiska nätverket för modersmålsdidaktik (NNMF), och utgjorde därmed också Den fjärde nordiska konferensen för modersmålsdidaktik. Temat för konferensen var Mångfaldens möjligheter. Här presenteras refereegranskade artiklar från ett urval av sektionsföredragen. Boken ingår som elfte konferensvolym i SMDI:s skriftserie *Texter om svenska med didaktisk inriktning*.

FÖRORD

Den finlandssvenske författaren och reseskildraren Willy Kyrklund skrev en gång att olikheten är en uppfordran till kontakt. Att inte göra allting lika och kräva av det främmande att det infogar sig i det egna, utan att istället uppmärksamma skillnaden och lyhört försöka lära sig något av den, blir då ett ideal att sträva mot. Men vad är det egentligen man menar när man i forsknings- och utbildningssammanhang talar om mångfalden som en möjlighet och resurs? På en nivå är svaret självklart: det handlar om att kunna se saker ur skilda perspektiv, vara öppen för olika lösningar och på ett ansvarsfullt sätt bejaka att andra inte är eller betraktar världen som man själv.

I dagens samhälle sammanförs emellertid talet om mångfald samtidigt ofta med talet om olika individers kulturella bakgrunder. Mångfalden blir synonym med det omdiskuterade begreppet mångkultur och får en specifik innebörd genom att förknippas med etnicitet. När musikläraren Carina i Marjaneh Bakhtiaris roman *Kalla det vad fan du vill* (2005) uppmanar sina elever att ta med sig musik hemifrån, från "den egna kulturen", möts hon av ett kompakt motstånd. Där den medelålders läraren uppenbarligen vill vara tolerant och bejaka olikheterna genom att inbjuda sina unga elever till en undervisning som tar mångfalden tillvara värjer sig eleverna mot att förknippas med en bestämd och observerbar etnicitet. De säger sig istället lyssna på amerikansk rap och hiphop.

Förord

Exemplet synliggör att talet om mångfaldens möjligheter och mångkulturella klassrum riskerar att hamna i ett vi-de-tänkande som inte bara implicerar att kulturen är ett objekt utan också att det finns identifierbara tydliga gränser mellan olika kulturer, samt att människan på grund av sin hudfärg eller sitt namn kan förväntas vara bärare av denna förmodat ursprungliga kultur. Om man i all välmening betraktar mångfald och mångkultur som en blandning av ursprungliga olikartade skillnader riskerar man alltså i förlängningen att på ett nästan paradoxalt sätt reducera individer, som i verkligheten aktivt ingår i heterogena och dynamiska gemenskaper, till passiva representanter för homogena och oföränderliga grupper – som i sin tur uppfattas som annorlunda, exotiska och främmande.

På motsvarande vis har forskningen kring intersektionalitet även problematiserat andra kategoriseringar som kön, genus, sexualitet, klass, ålder, funktionsnedsättning och religion. Dessa kategoriseringar är alla manifestationer av kulturella normer och uttryck för kulturella och historiska sammanhang som riskerar att homogenisera och diskriminera livets mångfald på otillbörliga sätt. Icke desto mindre är intersektionella perspektiv av detta slag nödvändiga tillskott till forskningen om lärande och utbildning på alla olika nivåer. Det intersektionella perspektivet hjälper oss nämligen att betrakta den mångfaldiga världen på mångfaldiga vis. Det hjälper oss, som t.ex. Gayatri Chakravorty Spivak, Nina Lykke och Paulina de Los Reyes påpekat, se och skapa förståelse för hur och varför exempelvis genus och klass i ett sammanhang kan vara avgörande, men inte i ett annat.

Att göra olikheter till en poäng var utgångspunkten för 2013 års konferens. Det var därför som vi gick ut med uppmaningen att se och forska utifrån olika perspektiv i vår inbjudan till konferensen; vi önskade såväl metodologisk mångfald som intersektionella perspektiv för att utveckla den ämnesdidaktiska forskning som rör skolämnena svenska, norska, danska och finländska. Konferensen, som ägde rum den 5 och 6 december 2013 i Göteborg utgjorde den fjärde nordiska konferensen i modersmålsdidaktik (NNMF 4) och den elfte konferensen i svenska med didaktisk inriktning (SMDI 11).

Uppmaningen gav resultat. De svenska, norska, danska och finska forskningsbidragen som efter extern granskning och urval publicer-

as i *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden* visar något av den bredd som finns inom språk- och litteraturdidaktisk forskning i Norden. Mångfaldstematiken framträder tydligast i den avdelning av volymen som fått rubriken "Klassrummens mångfald". Vad som här fokuseras är inte oväntat mångfalden av olika språk bland eleverna i Norden. De nordiska länderna har naturligtvis aldrig varit språkligt homogena områden, men det finns idag, inom såväl politik, pedagogisk profession som vetenskap, en bred samstämmighet om att undervisningen ska ta hänsyn till att en stor del av eleverna har andra modersmål än majoritetsspråket.

Att undvika alla former av homogenisering när elever diskuteras framstår som centralt i sammanhanget. Flera av författarna riktar därför på mikronivå intresset mot vad som för enskilda elever får betydelse i deras möten med skolans språk- och litteraturundervisning. Detta kunskapsintresse låter sig väl förenas med undersökningar av den mångfald av texter, semiotiska resurser och digitala verktyg som elever med olika modersmål använder sig av för att skapa mening. Just den här dimensionen av mångfald understryks framförallt av de artiklarna i volymens inledande del, "Texternas mångfald".

I volymens sista del, "Mångfald i synsätt", har några artiklar samlats som tillsammans lyfter fram den mångfald av olika forskningsperspektiv som ryms inom fältet svenska, norska och danska med didaktisk inriktning. Detta ska ses som en programförklaring: vi vill inte argumentera för samling kring ett enda forskningsparadigm utan istället uppmuntra till att fältets olika vetenskapstraditioner utvecklas såväl teoretiskt som metodologiskt. Ännu finns mycket kvar att utveckla genom en mångfald av samarbeten.

Vi hoppas att boken ska komma till användning på flera olika sätt: den kan ge forskare orientering om pågående projekt, och utnyttjas för lärarutbildning och kompetensutveckling av verksamma lärare. Den är fritt tillgänglig från webbplatsen för nätverket för Svenska med didaktisk inriktning.

Göteborg 17 november 2014

Red. Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt,
Anna Nordenstam, Olle Widhe

Texternas mångfald



HVA SLAGS BILDE AV SAMER GIR LÆREMIDLENE?

ET KOMPARATIVT BLIKK

Norunn Askeland & Bente Aamotsbakken

INNLEDNING

Samene er Norges urbefolkning, og de har en annen status enn andre minoritetsgrupper i dagens samfunn. I skolen er det obligatorisk å omtale samer og samisk språk og kultur i noen av fagene. Det gjelder for eksempel i norskfaget, men også i fag som historie, geografi og andre samfunnsfag. Det finnes også spredt omtale av det samiske i lærebøker i naturfaglige emner.

Denne artikkelen skal handle om hvordan samene og den samiske kulturen er blitt og blir omtalt i lærebøker for grunnskolen. Vi vil analysere framstillingen av samene og det samiske diakront ved at vi tar med eldre lærebøker fra tidlig 1900-tall og synkront ved at vi tar for oss lærebøker fra vårt eget århundre. Det er lærebøker i historie, norsk, geografi og naturfag vi velger som eksemplifiseringsmaterial. Vi analyserer eksempler fra lærebøker ut fra et interseksjonelt perspektiv og undersøker særlig hvordan identitet konstitueres i de ulike framstillingene. Fra å bli ansett som eksotisk og fremmed blir samer i dagens lærebøker forsøkt inkludert og framstilt som en del av normaliteten. Det er også aktuelt å reflektere på bakgrunn av postkoloniale teorier fordi slike teorier lar seg transponere og anvende også på en minoritet som samene innenfor egne nasjonale grenser. Postkoloniale teorier gjelder i det øvrige helst forhold og relasjoner mellom det hjemlige og det fjerntliggende.

Hva slags bilde av samer gir læremidlene?

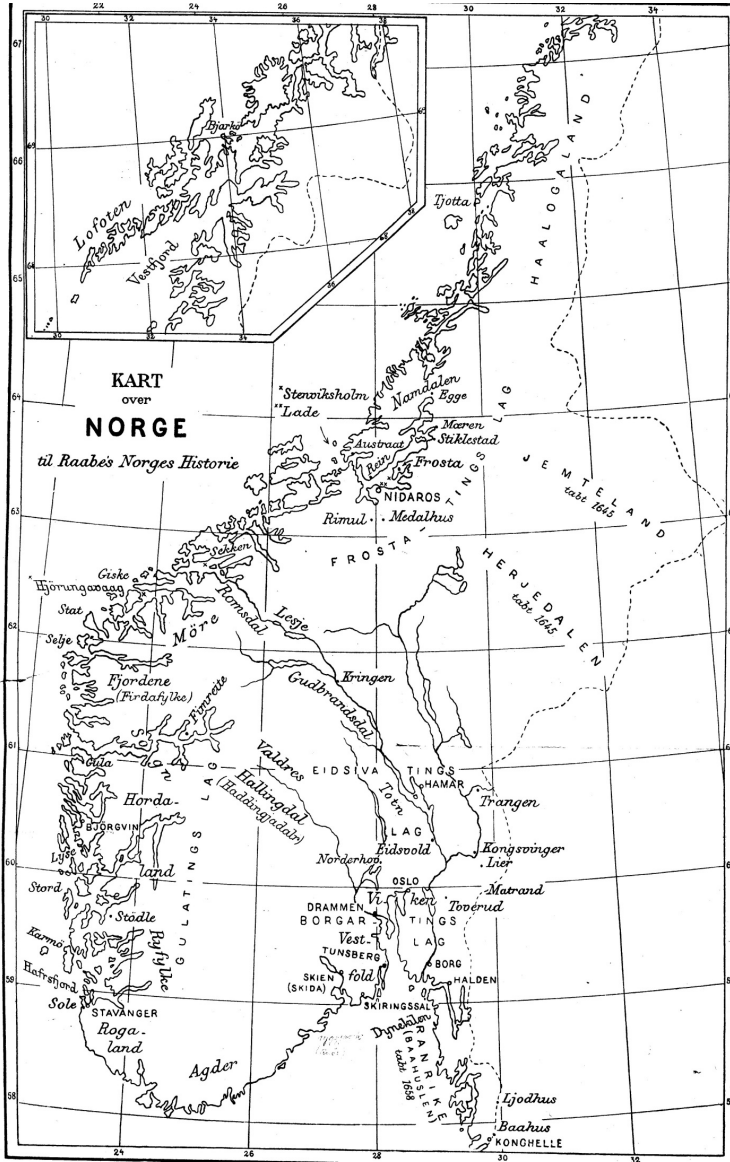
Orientalisme er et stikkord i en slik sammenheng, og selv om det samiske ikke geografisk sett er fjerntliggende for norske elever i norsk skole, er parallellen likevel mulig å finne. Det samiske framstår som annerledes og dermed på noe avstand både språklig, kulturelt og i noen grad geografisk. Dette er et aldri så lite paradoks i og med at svært mange samer er bosatt i hovedstadsområdet i Norge. Dermed skulle samene være inkludert og ikke oppfattet som annerledes enn vanlige nordmenn. Vi skal imidlertid se at lærebøkene framstilling byr på en bestemt type inklusjon; en inklusjon som i noen tilfeller kan tendere mot eksklusjon og fremmedgjøring.

ET HISTORISK TILBAKEBLIKK

På begynnelsen av 1900-tallet var historie og geografi viktige fag i skolen. I tillegg var samfunnslære blitt et viktig undervisningsfag i skolen grunnet Venstre og venstrepolitikernes ønsker om en skole som i større grad enn allmueskolen skulle oppdra og forberede elevene til samfunnsdeltakelse. Den nye folkeskolen ble lovhjemlet i 1889, og der starter også utviklingen hen imot «enhetsskolen» som skulle sørge for at alle norske barn skulle få et likt undervisningstilbud uavhengig av bakgrunn og bosted (Lorentzen 2005:40f.). Prinsippet om likhet uansett geografisk bosted og sosial bakgrunn skulle vi anta var fulgt opp ved overgangen til 1900-tallet. En av de siste og svært viktige historiebøkene i starten av 1900-tallet var forfattet av Jens Raabe. Han skrev historiebøker både for barneskolen og for datidens videregående skole. I 1903 utga Raabe *Norges og Nordens historie for folkeskolen* og året etter en større utgave for folkeskolen og hjemmet (Raabe 1904). Raabe var overlærer og influert av franske historikere og deres måte å formidle historisk kunnskap på. Han var engasjert og innflytelsesrik som lærebokforfatter, og hans bøker var mye brukt helt fram til 1930-tallet.

Raabes historiebok framstår som balansert og gir sammenliknet med samtidige lærebøker en etterrettelig historisk framstilling. Imidlertid svekkes dette inntrykket betraktelig når det utbrettbare kartet over Norge bakerst i boka studeres. Det viser Norge opp til midt i Nordland fylke og har et innfelt kart over Lofoten. Det betyr

at verken dagens Troms eller Finnmark er funnet verdt å ta med!
Kartet ser slik ut:



Hva slags bilde av samer gir læremidlene?

Spørsmål som melder seg ved synet av dette kartet, blir blant annet hvordan elever i den nordlige delen av Norge måtte ha følt seg når de ikke var ansett som en del av kongeriket. Et tilgrensende spørsmål blir hvordan samiske barn i folkeskolen ville ha tenkt om denne eksklusjonen da det på begynnelsen av 1900-tallet var vanligst for samene å bo i de to nordligste fylkene. Her er det i høy grad tale om eksklusjonsmekanismer som trer i kraft når kartet brukes i en skolekontekst.

IDENTITETSKONSTITUERING I LÆREBØKER

Eksemplet med «Norgeskartet» som ikke viste hele landet fra 1903, er ikke enestående. Også bøker utgitt senere har liknende kart, og det er dessuten helt marginalt at samisk kultur og samene som urfolk i det hele tatt blir omtalt. Et eksempel finner i O.I.K. Lødøens *Norges historie. Mindre* utgave fra 1917. Bakerst i denne boka finnes to kart; «Historisk kart over Norge» som viser landet opp til litt nordenfor Lofoten. Det andre kartet er et oversiktskart over Norden inklusive Island og de britiske øyene. På dette kartet er det vesentlig å vise ved hjelp av skravering hva som er henholdsvis «norsk», «svensk» og «dansk» (Lødøen 1917). Kartene' ser slik ut:



Postkoloniale teoretikere har gitt oss et utgangspunkt for å reflektere omkring denne typen eksklusjoner. For eksempel vil en postkolonialist være engasjert i spørsmål som dreier seg om lærebøkernes bruk av et tilsynelatende inkluderende pronomen «vi», og de vil spørre om framstillingen utgjør personers historie; en historie de føler er «sin» og som de inkludert i, eller om det tvert om foreligger en eksklusjon. Er det slik at den som bruker lærebøkene er utenfor det som det fortelles om, er de oversett og funnet uinteressante?

I *Orientalisme. Vestlige oppfatninger av Orienten* analyserte Edward Said Vestens syn på Islam og arabisk kultur og kom fram til at det ble etablert et skille mellom oss og «de Andre» (Said 1995 [1978]). For læreboka fra 1903 er et slikt skille tydelig i og med at «vi» er den norske majoritetsbefolkningen i den sørlige og midtre delen av landet. Lofoten-området er inkludert i det nevnte innfelte kartet på grunn av fiskerienes økonomiske betydning på begynnelsen av 1900-tallet. «De Andre» befinner seg utenfor kartet så å si. Blant «de Andre» er selvsagt samtlige skolebarn i de nordlige delene av Norge, men kanskje i særlig grad vil samiske barn falle inn i en slik kategori. «De Andre» er i postkolonialismens gjerne betraktet som underutviklet og primitive, og rundt århundreskiftet i Norge ble samene ansett for å være primitive og ukultiverte. Da en lærer forespurte myndighetene i 1924 om han kunne undervise samiske barn i deres eget språk og egen kultur, var svaret fra myndighetene at samisk kultur «var noget der ikke fantes».² En total eksklusjon av samiske kulturelle verdier kan leses ut av dette svaret.

Homi K. Bhabha er opptatt av de samme problemstillingene som Edward Said. Bhabha har særlig vært opptatt av relasjonen mellom grupperinger som «de Andre» og de som føler de har hegemoniet. Ifølge Bhabha foregår det en konstant prosess der tidligere historie og kultur påvirker og blander seg med nåtiden. Han understreker videre at noen grupper føler seg moderne og langt framme fordi andre er definert som «tilbake». Derfor oppfordrer Bhabha til at de som føler seg skrevet ut av historien, bør komme med sine motfortellinger og slik sett dekonstruere den dominerende modernitetshistorien (Bhabha 1994c).³ Dette synet støttes også av andre postkoloniale teoretikere, som Ashcroft mfl. (2002), som studerer skrivepraksiser der «the Empire writes back». Her blir orientalismen reformulert, og

Hva slags bilde av samer gir læremidlene?

Orientens forfattere viser seg også å være orientalister i omtalen av Vesten, ved å bruke de samme strategiene med motsetninger og kontraster i omtalen av «de Andre». Som vi senere skal se, finnes det også en tredje vei, som ser på kulturer og identiteter som hybride og dynamiske, et syn som står i sterk kontrast til den heller statiske nasjonalhistorien, der samene måtte utelukkes som del av det norske. Del av samenes historie er nasjonalhistorien som forteller om hvem «vi nordmenn» er (Lorentzen 2005). Den norske nasjonalhistorien formidlet i lærebøker for grunnskolen var ganske fri for omtale av samisk språk og kultur helt fram til rundt 1970. Ifølge Svein Lorentzen er det først med boka *Folk og samfunn før og nå* (Christensen et al. 1970) vi finner et eget kapittel om samenes levkår (Lorentzen 2005:145). Vi skal imidlertid vise at det finnes omtaler av samer og samisk kultur langt tidligere enn dette. I tidligere historiebøker var samer og kvener blitt omtalt som «Finner» i diskusjoner som dreide seg om nordmennenes eiendomsrett til territorier i nord. Hos P.A. Munch nevnes «Finnerne» som et folk som fantes i landet før nordmennene etablerte seg der, men da de

alene ernærrede sig af sine Reensdyr, og Reensdyrene kun hører hjemme i de høiere Fjeldegne, hvor Reenmosen voxer, maatte de lavere Dalfører og Sletter, eller overhoved alt det til Agerbrug skikkede land, i hine Tider ligge ganske ubenyttet og ubeboet hen» (Munch 1852 [1839]:3).

Denne argumentasjonen hos Munch ligger til grunn for slutningen om at nordmennene dyrket opp og befolket landet, mens «Finnerne [maatte] drage sig tilside og søge hen til de mere afsideliggende Grænsfjelde og fornemmelig til Finnmarken og de svensk Lappmarker, hvor de nu have sit rette Hjem» (Munch 1852 [1839]:5).

For læreplanene må vi enda lengre fram for å finne eksplisitte formuleringer om betydningen av samisk språk og kultur. For M87 (læreplanen fra 1987) står det at samisk litteratur skal være representert i tekstutvalget under punktet «Litteratur». Tidligere læreplaner som M74 (læreplanen fra 1974) hadde omtale av samisk språk, men det gjald bare samiske og ikke etnisk norske elever. Først med læreplanutkastet i 1993 som senere ble til L97 kom formuleringer som at

«Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om.»

Postkoloniale perspektiver handler som nevnt i stor utstrekning om inkluderings- og ekskluderingsfaktorer, om marginalisering og maktreelasjoner mellom individer, grupperinger, nasjoner og folkeslag. Bhabha sier følgende om identifisering og identitetskonstituering:

[...] the question of identification is never the affirmation of a pre-given identity, never a *self*-fulfilling prophecy – it is always the production of an image of identity and the transformation of the subject in assuming that image. The demand of identification – that is, to be *for* an Other – entails the representation of the subject in the differentiating order of otherness. Identification [...] is always the return of an image of identity that bears the mark of splitting in the Other place from which it comes. (Bhabha 1994a: 45)

Selv om postkoloniale perspektiver som nevnt er dannet på bakgrunn av kolonialismens arv der Vesten overtok hegemoniet og styringen i ikke-vestlige deler av verden, kan slike perspektiver også anvendes for å reflektere over maktkonstellasjoner innenfor en geografisk nasjonal ramme. Bhabha sier at postkoloniale perspektiver «emerge from the colonial testimony of Third World countries and the discourse of ‘minorities within the geopolitical divisions of East and West, North and South’ (Bhabha 1994b:171). I en norsk kontekst er det en tydelig sør-nord-akse som trer fram når vi studerer eldre historiebøker. I noen grad er perspektivet knyttet til kolonisering også til stede fordi samene (eller «Finnerne») ble tvunget fra dal-førene og slettene til grensefellene slik P.A. Munch beskrev det på 1800-tallet.

Orientalisme og utstøting er ikke bare knyttet til at en majoritetskultur skal omtale «de Andre». Den finnes i både «Vestens» og «Orientens» forfattere når de omtaler hverandre. En tredje posisjon er representert ved Bhabha. Her omtales alle kulturer som hybride, og alle identiteter som dynamiske, i stadig endring og i prosess. Denne posisjonen er særlig interessant i studiet av globalisering og det flerkulturelle samfunnet.

Hva slags bilde av samer gir læremidlene?

ET TILGRESENDE BLIKK. TEORIER OM INTERSEKSJONALITET

Fra postkoloniale perspektiver går det en klar linje til teorier om interseksjonalitet når lærebøker skal studeres. Interseksjonalitet er et «begrep som gir muligheter for å bruke forskjellige metoder til å undersøke hva lesing gjør med sosiokulturelle kategorier i skolen, som blant annet kjønn og etnisitet» (Aamotsbakken & Knudsen 2011:85). I vårt tilfelle med historiebøker av eldre dato er etnisitetsbegrepet sterkt framme, og det vever seg sammen med skillet «vi» og «de Andre», distansen «sør-nord» og det Bhabha refererer til som «the colonial testimony», selv om begrensningen ligger i at det ikke handler om den tredje verden, men om vårt eget land.

Når representanter for en majoritetsbefolkning, her nordmennene, skal studere minoriteter og deres kulturer, blir dette ofte utført med et blikk for «den Andre». Det er problematisk å skape parallelitet og gå inn i rollen til studieobjektet. Blikket blir derfor ofte et avstandsblikk der eksotisering og underliggjøring blir aktuelle grep i framstillinger. Vi skal senere se eksempler fra en eldre historiebok der slik underliggjøring er et karakteristisk trekk, men først skal vi omtale fortrinn ved bruk av interseksjonalitetsteorier. Teoriene er blitt anvendt for å studere krysningsfelt mellom majoritets- og minoritetskulturer, mellom kjønn, raser, økonomiske klasser og sosiale grupper. Opprinnelig stammer teoriene fra kjønnsforskningen, men de har raskt blitt tatt i bruk på andre akademiske felt. Interseksjonalitetsteoriene kan nedfelles i analyser av lærebøker og andre læremidler fordi læremidlene ofte representerer en særskilt type litteratur og er spesialiserte fordi de må behandle komplekse fenomener i en popularisert form.

Interseksjonalitet gir oss en teori eller flere teoretiske muligheter for å analysere hvordan sosiale og kulturelle kategorier veves sammen. Ofte er det kategorier som kjønn, rase, etnisitet, disabilitet, seksualitet, klasse og nasjonalitet som studeres. Interseksjon betyr at en linje skjærer inn i en annen, og vi kan sammenlikne med et veikryss der veier løper sammen og krysser hverandre. Betegnelsen er med andre ord metaforisk. Teoriene er heller ikke svært gamle; det var Kimberlé Crenshaw som i 1989 kritiserte kjønnsforskningen

for å studere diversitet i kjønn, men som kom i skade for å homogenisere rase (Crenshaw 1989). Kjønn og rase stod sentralt i interseksjonalitetens begynnelse der sosio-økonomiske kategorier samtidig kommer i spill, mens man senere hen har blitt mer opptatt av disabilitet og seksualitet. Teoriene vektlegger kompleksitet og er egnet til å analysere fram og dekonstruere tendenser til normalisering, homogenisering og klassifisering (Crenshaw, 1995). Å bruke interseksjonalitet som teoretisk bakgrunn og analytisk grep på lærebøker kan la oss få øye på måter lærebøkene reduserer, ekskluderer og inkluderer kategorier og identiteter innenfor sine rammer. Bak mange av teoriene og synspunktene ligger Michel Foucaults perspektiver på makt, eksklusjons- og inklusjonsmekanismer og dermed også på postkoloniale teorier som er opptatt av de samme mekanismene.

I det følgende eksemplet fra en historiebok som utkom i 1928 ser vi den nevnte tendensen til underliggjøring av «de Andre»:

Thomas von Westen (1682–1727) [...] tok preste-eksamen i Kjøbenhavn da han var 13 år gammel. I 1710 blev han sogneprest til Veøy i Romsdalen. Han var en nidkjær sjelesørger, som vakte gudelig liv i menigheten. Også granneprestene blev grepet av den samme iver. – På den tid var lappene i Finnmark halvveis hedninger. Thomas von Westen gjorde tre reiser dit op og forkynte kristendommen. Han omvendte mange, lærte op unge menn til misjonærer og fikk bygd flere nye kirker der nord. Alt han eide, gav han til misjonen. Da han døde, måtte vennene hans koste ham i jorden. Med rette har Thomas von Westen fått hedersnavnet Finnmarks apostel. (Eriksen 1928: 82)

Denne historieboka har ikke bare en underliggjøring av samene, men i tillegg en degraderende omtale i og med at betegnelsen «lappene» brukes. Motsetningen «vi» og «de Andre» er dessuten svært påtakelig i teksteksemplet. «Vi» som her er representert ved kategorien majoritetsbefolkningen, og «de Andre» som er den etniske minoriteten, avspeiler et syn på samene som uopplyste og hedenske. At samene på denne tiden hadde sin egen religion blir ikke ansett som verdifullt, men de måtte «reddes» og omvendes til kristendommen.

Hva slags bilde av samer gir læremidlene?

I tillegg til eksklusjonen av et urfolk som framkommer gjennom betegnelser som «hedning» og «lapp», finnes også en inklusjon av representanter for majoritetsbefolkningen, altså det store «vi». Det er her tale om granneprestene som hadde unge menn under opplæring. En kategori som religion eller religiøs tro er den store maktfaktoren i dette eksemplet idet kristendommen blir påtvunget en undergruppe (samene/lappene) som dermed ville miste sin egen religiøse identitet. Krysningsfeltene som interseksjonalitetsforskere er opptatt av, vil i denne begrensede teksten være etnisitet/sosio-økonomisk posisjon og samfunnsklasse/religion. Dessuten beskriver tekstutsnittet hvordan makten utøves, nemlig ved hjelp av misjonering og kontinuerlig opplæring av nye misjonærer.

Motsetningen mellom «vi» og «de Andre» er typisk for tekster med en orientalistisk holdning. Orientalismen kan uttrykkes på flere måter; gjennom motsetninger og kontraster, men også gjennom estetisering av landskap, mennesker og kultur med hjelp av adjektiver og metaforer. Som de fleste vil være kjent med, har alle fag sine metaforer (Askeland 2010), og disse kan i særlig grad vise hvilke holdninger forfatteren har til sitt emne. Vi skal i det følgende studere noen eksempler på hvordan orientalisme kan uttrykkes.

REINSDYRHÅR, KOSTBARE BRUDER OG NAIVE FJELLFINNER

Her er et eksempel fra en geografibok i fagets tidlige fase:

Af Legemsbygning er Lapperne smaa, men kraftige, med bredt Ansigt og spids Hage; deres Character er fredelig, ja Lappen pleier, naar han hilser, bestandigt sige «Fred»; paa den anden Side er han pengegridsk, gjerrig; i deres Suppe findes Reensdyrshaar i mængdevis; og er under sine eiendommelige forhold urenlig og drikfældig. Overtroiske er de ogsaa; [...] Arbeidsdelingen har aldrig været ideel: Mændene koger, Kvinderne syr, begge steller med Reensdyrene. De bedste af denne Stamme er de norske Lapper; de svenske, finske og russiske staar alle et Trind lavere. (Hellwald 1883: 189 f)

Dette er et tankevekkende eksempel som setter søkelyset på datidens ideologier, der mennesker fikk verdi alt etter hvordan de kunne plasseres ut fra renslighet, livsførsel, «sivilisasjon» og «nasjonalitet». Nordmenn står «selvfølgelig» over samer, men norske samer er tross alt bedre enn svenske, finske og russiske samer. Teksten viser også at rigide og komplementære kjønnsroller var det som ble regnet som ideelt på den tiden teksten ble skrevet. Lest med et moderne blikk, viser teksten fram at arbeidsdelingen mellom kvinner og menn tjente til å fremme det vi i dag kaller fleksible kjønnsroller og likestilling.

Tidlig på 1900-tallet bestod lærebøkene ofte av større læremiddelpakker der også geografiske lesebøker hørte hjemme. Det var en slags reiseskildringer om ulike verdensdeler, skrevet av forfatterne på bakgrunn av reiseopplevelser og annen litteratur om de aktuelle områdene. Vi skal i denne sammenhengen ta for oss en geografisk lesebok om Nord-Norge og Svalbard fra 1928. Her fortelles det at «en kamerat og jeg» foretok en reise fra Hammerfest gjennom det indre av Finnmark. Her måtte de kle seg som samene, bo i gammer og dårlige fjellhytter underveis og reise med rein og pulk fra Karasjok til Kautokeino. På tross av 27 kuldegrader inne i en av fjellstuene, viser samenes soveposer av reinskinn seg å være ugjennomtrengelige for kulde, og samefamiliene de overnatter hos, viser seg å være «snilde folk, som gjorde hvad de kunde for å skaffe oss plass» (Holmsen & Wiborg 1928:76).

Etter dette får vi en innføring i hvordan Finnmark ble befolket, og vi får høre om samenes liv fra en mer antropologisk synsvinkel. Vi hører om ritualer ved bryllup og død, der anekdoter og fortellinger om «merkelige» skikker får sin plass, som her:

Det hører til god tone at en brud gjør sig kostbar. Når paret skal vies i kirken, må bruden gjøre motstand, gråte og la sig slepe til alteret. En gang en prest skulde vie et par, og han spurte piken om hun vilde ha vedkommende finn til mann, svarte hun: «Nei!» «Da kan jeg ikke vie dere,» sa presten. - «Spør en gang til du, far!» sa bruden. Så spurte presten om igjen, og da sa bruden ja (Holmsen & Wiborg 1928:82f).

Hva slags bilde av samer gir læremidlene?

Det er ikke godt å si om dette er en vandrehistorie eller basert på en reell hendelse. Det vi i alle fall kan si, er at dette er fortalt med et «utenfra-perspektiv», der annerledesheten er det framtrædende. Det samme kan sies om neste eksempel fra samme bok, der det er fjellfinnens «karakter» som blir beskrevet:

Det skal lite til for å glede fjell-finnen, og han viser alle sin glede; men når et tungt slag rammer ham, kan det med ett bli forferdelig mørkt for ham. Men hvor hårdt han enn blir rammet, må han straks ta seg sammen igjen. For livet er for ham en vandring til hans dages ende – en vandring og en kamp. Men når nordmennene ser ham efter en stor sorg trekkende på flyttveien som før, så sier de om ham at han er følelsesløs og glemsom (Holmsen & Wiborg 1928:84).

En ting er at flyttsamen blir skildret i et utenfra-perspektiv. Men her inntas samtidig en tredje posisjon, mellom nordmenn og samer, der nordmenns vurdering av samer ses i et kritisk perspektiv. En kan kanskje også si at dette er et forsøk på å forstå flyttsamene «innenfra» og å framstille tilværelsen slik han ser den, selv om framstillingen er preget av generalisering og motsetninger. Å forstå livet metaforisk som en vandring og en kamp er ikke noe som bare gjelder samer. Men ser en boka under ett, kan en bli slått av at samene omtales med mer respekt og forståelse enn en kunne vente i en tid da fornorskingspolitikken stod på dagsorden. Akkurat i denne boka, som er bygd opp som en reiseskildring fra Nord-Norge, får samene etter forholdene stor plass. Vi kan lese om deres forhold til villdyrene, om samer på vandring med reinflokken sin og om kvener, samer og nordmenn som blandet seg med hverandre og for det meste levde i fred med hverandre.

«WRITING BACK»

Utover på 1900-tallet fram mot 1970-tallet får samene mindre plass i både geografi- og historiebøkene. Et unntak er et læreverk fra 1977, like før kampen om Alta-Kautokeino-vassdraget. Det er en bok om truede minoriteter, der kapitlet om samer er skrevet av samiske forfattere, i en tid da høyrekreftene i det politiske Norge åpnet for en

kritikk av «radikale lærere» og slo til lyd for en politisk balansert framstilling i lærebøker. I dette eksempelet aner vi at de samiske forfatterne lister seg på «gummisåler» for ikke å provosere noen:

Det vi nå forteller deg, det er bare noen få ting som vi liker å snakke om. Andre samer ville kanskje ha fortalt deg andre ting, på en annen måte. Men sånn er det vel med menneskene du kjenner også, de er også forskjellige.[...]

Vi synes også det er viktig at dette kapitlet om samene er skrevet av samer. Vi kjenner selv vår situasjon best. [...] Kanskje er det slik at samer ser sin situasjon på en annen måte enn folk som vurderer den utenfra.[...] Ofte syns vi samer at myndighetene behandler oss galt, når de ikke bryr seg om å få god nok kjennskap til hvordan vi lever. Derfor kan de skrive om oss og lage bestemmelser for oss som vi mener er helt gale. For oss er det viktigst å tenke på *framtiden* og på hva vi *kan* gjøre. (Keskitalo 1977)

Dette utdraget kan for det første betraktes som en skjult kritikk av «dem» som kan skrive om «oss». For det andre kan teksten sees som et beskjedenhetsstopos, i og med at det kommer etter en omtale av at samene kjenner sine rettigheter til naturressurser truet av stor-samfunnet ved opptrappingen til den store konflikten om Alta-Kautokeino-vassdraget fra 1979 til 1981. Denne konflikten førte til en økende bevissthet om egen identitet og kultur i den samiske befolkningen. Vi aner denne bevisstheten videre i lærebokas framstilling, der en samisk joik sammenlignes med et dikt på norsk, riktignok gjendiktet fra amerikansk:

En joiketekst

Skjenk bare kaffe til Rajalas
datter,
jeg betaler,
ja, jeg skal nok betale!

Et amerikansk dikt

Hei doktorn! jeg har sett etter
deg,
jeg skylder deg to daler –
Står til!
Fint. Så snart jeg har dem
skal du få dem.
(William Carlos Williams,
gjendiktet av J.E. Vold)

Hva slags bilde av samer gir læremidlene?

Teksten fortsetter så med en sammenligning av de to tekstene, der motiv og tema omtales og likheter påvises. Deretter kommer følgende kommentar: «Men det en ting joiken har og ikke diktet: navnet, vårt navn, våre venners navn. Du kan dikte en joik og gi den i gave til din venn. Diktene i bøker, de diktes i ensomhet og sendes bort til et fjernt og fremmed publikum.» (Ibid: s. 42). Her ser det ut til at joiken er mye bedre enn diktet. Joiken er metaforisk nevnt som en «gave», mens diktet ikke er det. Dermed er det samiske bedre enn det norske. Har vi her et eksempel på at den undertrykte eller koloniserte «writes back», slik postkolonial teori har påpekt skjer?

Det er mange måter en kan «skrive tilbake» på. I denne boka er det en lavmælt skrivemetode som brukes, nesten samme hvilke grusomheter som omtales fra kolonimaktens side. Her i et utdrag som omhandler religiøs undertrykkelse:

Misjonæren Petrus Noræus hadde hørt at Lars Nilsson fra Norrvästerbyn i Pite ofrer og dyrker sine guder etter gammel samisk skikk. Han drar dit sammen med noen samer for å undersøke saken. Når de kommer fram, finner de Lars sin offerplass, og «Då hörde de och såg honom ganska illa sjunga och hyla.» Lars Nilssons sønnesønn hadde like før druknet, og Lars Nilsson ofrer til sine gamle guder [...]. Lars Nilsson ble seinere tiltalt og kommer for retten.[...] Den 26. april 1692 fastsatte Svea Hovrätt dødsdom over Lars Nilsson, og året etter ble dommen fullbyrdet i Arjeplog.

Misjonen ble drevet med hårde midler i den tiden, og de fleste gav seg nok lettere enn Lars og gikk over til kristendommen.(Ibid.: 63)

En far gir høylydt uttrykk for sin sorg etter at sønnen har druknet, og han ofrer til gudene for å få fred, men blir i stedet dømt til døden. To groteske situasjoner settes opp mot hverandre på en effektiv måte gjennom eksempelets talende makt slik at kolonimaktens og misjonens overgrep står fram i all sin gru. Slik sett kan en si at fortellingen eller eksempelet er en måte å «skrive tilbake» på.

DEN USYNLIGE URETEN

Lærebøkene i geografi og naturfag etter 80-tallet kan ikke unngå å ta opp Alta-Kautokeino-konflikten i omtalen av det samiske i et naturvern-perspektiv, men da framstilles samene ofte som nærmere naturen enn nordmenn, i lys av «eco-indiginism», noe som er vanlig i omtalen av urfolk i mange diskurser (Sissons 2005:13f), mens same-nes kamp for kulturell og språklig anerkjennelse underkommuniseres. Et resultat av dette er også at de nyeste lærebøkene fra 2006 er heller «stumme» om samene, og Alta-Kautokeino-konflikten omtales lite, trolig fordi den ikke lenger er framme i mediene, og fordi dagens elever ikke har noen knagger å henge informasjon om dette på. Det som omtales, er opprettelsen av Sametinget i 1989 og Kong Harald beklagelse om uretten begått mot samer gjennom historien under åpningen av det samiske parlamentet. Men uretten eksemplifiseres lite, og det gjelder også den uretten og den mobbingen av samer som finner sted den dag i dag. Et eksempel fra en av de nyere lærebøkene i historie kan illustrere dette (figur 1).

Lærebøker i norsk er primært opptatt av å vise fram flerspråklighet og tospråklighet i Norge, og viser derfor fram tospråklige skilt som et «bevis» for at samisk er anerkjent som språk i Norge. Det som imidlertid underslås, er den kraftige mobbingen samisk er utsatt for i byene i Nord-Norge. Mobbingen er grundig dokumentert av professor Øystein A. Vangsnes i en bok om språklig toleranse i Norge (Vangsnes 2013). Han har fulgt historier om tospråklighet i Nord-Norge gjennom studier av kommentarfeltet i nettaviser og gjennom å dokumentere hærverket overfor de tospråklige skiltene. Mange skilt ble tilgriset, noen ble skutt på, og andre igjen ble skrudd ned av norskspråklige motstandere av tospråklig skilting. Ett skilt ble skutt helt i stykker, og det henger nå på Tromsø museum som et dokument over en tid man skulle tro var forbi. Så enkelt er det naturligvis ikke. Men de aller fleste lærebøker, også lærebøker i norskfaget, fortier i harmoniseringsens navn fremdeles den uretten som er begått mot samer under den harde fornorskningsperioden, en periode som i en svensk lærebok er metaforisk benevnt som en «kulturell holocaust» (Forseth 2000). På tross av dette er det kanskje innen norsk-

Hva slags bilde av samer gir læremidlene?

Figur 1. (Skjønberg, 1997, s. 250)



faget det er størst potensial for å vise fram samisk språk og kultur, noe enkelte lærebøker i norsk prøver å få til (figur 2).

OPPSUMMERING

Mens de nyere lærebøkene forsøker å balansere relasjonen mellom «oss» og «de Andre» enten ved å være pro inklusjon og mot alle former for diskriminering, har vi sett at de eldre lærebøkene har virket sterkt ekskluderende og skapt et negativt bilde av samer. I vårt siste eksempel er samisk språk og kultur gjort til ressurs for etnisk

Figur 2. (Eide & Tørjesen 2006:102)

Språk i Norden

Muntlig

90 a Lytt til den finske teksten «Pisara» på cd-en og les den norske oversettelsen.

b Syns du norsk og finsk likner på hverandre? Hvorfor tror du det er slik?

quikkies mátkis mjo monsemmán fáros

Áigot gá miel'de, de moai vul'ge
suottasis máinasmat'kái.
Vái'vi l'æ ák'tu vuol'git
viidis máilbmái.

Állo læ gal mu'talit
gå rouk'tut fas joav'dá.
Dál moai vul'ge al'bmáme fárrui
mas namma l'i Mjomann bus'sá.

På langferd med Mjo Monsemmán

Vi du vera med, skal vi fara
saman på eventyrferd.
Det er leitt å reise åleine
ut i den vide verd.

Mangt kan ein ha å fortelja
når ein er heime att.
No skal vi slå fylgje med katten
som heitte Mjomann katt.
Jan-Magnus Bruheim

Muntlig

91 a Lytt til det samiske diktet på cd-en og les den norske teksten.

b Syns du norsk og samisk likner på hverandre? Hvorfor tror du det er slik?

c Studer det samiske alfabetet på neste side. Hvilke bokstaver er annerledes enn i det norske alfabetet?

Skriftlig

92 a Skriv det samiske alfabetet med små og store bokstaver.

b Skriv tallene fra en til ti på samisk.

c Tegn det samiske flagget.

d Skriv diktet «På langferd med Mjo Monsemmán» på samisk.

e Illustrer diktet.

102

norske elever gjennom å stimulere til nysgjerrighet og vitebegjærighet. Elever i skolen er vant til å sammenlikne språk og finne likheter og forskjeller, for eksempel mellom engelsk og norsk. I oppslaget er sammenlikningen gjort etter prinsipper for fremmedspråksundervisning ved at samisk stilles opp imot norsk. Det gis også oppgaver ut over rene sammenlikninger mellom norsk og finsk og norsk og samisk. Det samiske flagget trekkes inn; et sterkt identitetskonstituerende element. Vi har også sett at samiske forfattere gjør forsøk på å «skrive tilbake» på en lavmælt måte som likevel dokumenterer kolonisering og undertrykkelse.

Hva slags bilde av samer gir læremidlene?

Vi har i denne artikkelen diskutert framstillingen av samer og samisk kultur slik eldre lærebøker gir den og holdt disse opp imot mer moderne framstillinger i nyere bøker. Vi har trukket inn læreplanenes rolle, og utviklingen der følges opp i lærebøker som skrives i samsvar og i henhold til reformene. I en stadig mer multikulturell verden er det forventet og selvsagt at inklusjon og muligheter for identitetskonstituering er mulig gjennom bruk av lærebøker. Likevel kan det finnes elementer av eksklusjon. Interseksjonelle teorier og synspunkter kan hjelpe oss med å avsløre slike eksklusjonsmekanismer som ofte er skjult i en læringsammenheng. Krysningspunktene, interseksjonene, som blant annet finnes mellom kategorier som etnisitet, sosio-økonomiske tilhørighet, minoritet versus majoritet o.a. er viktige perspektiver å ha med både for utdanningsmyndigheter, lærebokforfattere og ikke minst lærere i skolen. Selv om Norge har anerkjent sin urbefolkning, samene, via egne læreplaner, integrering av samisk språk og kultur i de generelle læreplanene, opprettelse av en samisk høyskole og et samisk parlament, offentlig feiring av den samiske nasjonaldagen osv., er det fremdeles tendenser til diskriminering. Lærebøkene forsøker å motvirke slike tendenser, og som en siste kommentar kan vi vise til oppslaget med veiskilt på samisk og norsk. Læreboka viser disse skiltene fra det nordlige Norge som et eksempel på likestilling og full integrering, mens den bakenforliggende historien der skilt blir skutt i stykker, revet ned og ødelagt, ikke er nevnt overhodet. Slik sett oppstår et bilde av harmoni og velvilje, og dermed er bare halvdelen av sannheten formidlet. Sagt annerledes, er en slik ekskludering av historiene omkring veiskiltingen med på å skape et fordreid og falskt virkelighetsbilde, der de reelle motsetningene i samfunnet forties.

NOTER

1. Kartene i figur 2 har markeringer av blyant slik at konturer trer fram. Dette er gjort av elever som har brukt Lødøens bok.
2. http://no.wikipedia.org/wiki/Fornorsking_av_samer. Lastet ned 24.07.2014.
3. I artikkelen "Postkolonialisme og fortellinger om kulturell tilhørighet" drøfter Elisabeth Oxfeldt relasjonene mellom forskjellige postkoloniale teoretikere, bl.a. Said og Bhabha (Oxfeldt, 2010).

LITTERATUR

- Aamotsbakken, Bente, & Knudsen, Susanne Vittenkamm 2011. *Å tenke teori. Om leseteorier og lesing*. Oslo: Gyldendal Akadmisk.
- Askeland, Norunn 2010. Metaforer i mange fag. I Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus. S. 201–216.
- Bhabha, Homi K. 1994a. Interrogating Identity. Frantz Fanon and the postcolonial prerogative. I Homi K. Bhabha (red.), *The Location of Culture*. London: Routledge. S. 40–65.
- Bhabha, Homi K. 1994b. The Postcolonial and the Postmodern. The question of agency. I Homi K. Bhabha (red.), *The Location of Culture*. London: Routledge. S. 171–197.
- Bhabha, Homi K. 1994c. 'Race', Time and the Revision of Modernity. I Homi K. Bhabha (red.), *The Location of Culture*. London: Routledge. S. 236–256.
- Christensen, Christian A. R., Esperø, Anton, Gjermundsen, Arthur, Holmboe, Haakon, Øisang, Per, & Øisang, Thorleif 1970. *Folk og samfunn før og nå. Bd. 1–6*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Crenshaw, Kimberlé W 1989. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*. S. 139–167.
- Crenshaw, Kimberlé Williams 1995. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity, Politics, and Violence against Women of Color. I Kimberlé Williams Crenshaw (red.), *Critical Race Theory. The Key Writings That Formed the Movement*. New York: The New Press.
- Eide, Torunn, & Tørjesen, Torill Wiiger 2006. *Ord for alt 6 .Språkbok B*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Eriksen, Magnus 1928. *Norges historie for folkeskolen*. Oslo: Olaf Norlis forlag.
- Forseth, Björn 2000. *Samelandets historia*. Solna: Ekelunds förlag.
- Hellwald, Friedrich von 1883. *Jorden og dens Beboere. En geografisk Familjebog. Andet bind*. Kristiania: M. Uskeland
- Holmsen, Andreas, & Wiborg, Nils 1928. *Geografisk lesebok: III Nord-Norge. Svalbard*. Oslo: Gyldendal.
- Keskitalo, Alf I. 1977. *Truede minoriteter*. Oslo: Gyldendal.
- Lorentzen, Svein 2005. *Ja, vi elsker ... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814–2000*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lødøen, Ole Iver K. 1917. *Norges historie. Mindre utgave. Femte oplag*. Kristiania: J.W. Cappelens Forlag.
- Munch, Peder A. 1852 [1839]. *Norges Historie i kort Udtog til Brug for de første Begyndere*. Christiania: Dahls forlag.
- Oxfeldt, Elisabeth 2010. Postkolonialisme og fortellinger om kulturell tilhørighet. I Susanne Vittenkamm Knudsen & Bente Aamotsbakken (red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. S. 196–216.
- Raabe, Jens 1904. *Norges og Nordens historie for folkeskolen*. Kristiania: ALB. Cammermeyers Forlag (Lars Swanstrøm).

- Said, Edward W. 1995 [1978]. *Orientalisme. Vestlige oppfatninger av Orienten* (A. Aarbakken, Trans.). Oslo: Cappelens forlag.
- Sissons, Jeff 2005. *First Peoples: Indigenous Cultures and Their Futures*. London: Reaktion Books.
- Skjøsberg, Harald 1997. *Historie 8*. [Oslo]: Gyldendal undervisning.
- Vangsnes, Øystein A. 2013. *Språkleg toleranse i Noreg - Norge, for faen!* Oslo: Det Norske Samlaget.

BILDEN AV HENNE, HONOM OCH DE ANDRA

OM FÖRESTÄLLNINGAR I LÄROMEDEL I SVENSKA FÖR YRKESPROGRAM

Katrin Lilja Waltå

INLEDNING

Läroböcker innehåller en strävan att vilja påverka vad som är värt att veta och kunna. Deras upplägg och val av innehåll sänder signaler om hur skolarbetet ska organiseras och om hur kunskap ska inhämtas. De förmedlar en viss kunskapssyn, men också något mer. Staffan Selander talar om att läroböcker kan betraktas som en minnesbank för kunskap och kommunikation, ett socialt minne:

Läroböcker utgör den plats där vi har placerat sådana fakta, förklaringar och exempel som vi ser som grundläggande, giltiga, objektiva och nödvändiga för vår gemensamma sociala och kulturella orientering. (Selander 2003:184)

Selander pekar på en viktig aspekt. Läroböcker innehåller ett undervisningsstoff, men också en strävan att påverka och fostra. De ger uttryck för dominerande normer samtidigt som de är normbildande. Detta är något som började uppmärksammas redan efter första världskriget. Det blev helt enkelt ett problem att läroböcker förmedlade negativa fördomar om tidigare fiendeländer. I fredstid blev man i stället mer intresserad av att sträva efter internationell förståelse.

Efter andra världskrigets slut grundades UNESCO och ett brett

Bilden av henne, honom och de andra

internationellt samarbete kring läroboksforskning inleddes (UNESCO 1999:9). En grundläggande målsättning har varit och är fortfarande att arbeta för att motverka negativa stereotyper i läroböcker och att uppmuntra till mångfald i undervisning (Svenska Unescorådet 2014). I dag finns många nätverk som ordnar konferenser och ger ut publikationer om forskning om läroböcker och andra läromedel och fortfarande betonas lärobokens centrala roll och påverkan:

All of the evidence points to the enduring importance of textbooks as basic tools for education in the twenty-first century. (UNESCO 2009:6)

Moreover, in their interpretation and presentation of knowledge, textbooks are (more or less consciously and deliberately) a vehicle for norms, values and models of social behaviour through the representations that they contain. (UNESCO 2009:16)

Mycket talar alltså för att läroböcker har en central roll i utbildningssammanhang. Det är också många svenska forskare överens om (Långström 1997, T. Englund 1997, Reichenberg 2000, Juhlin Svensson 2000, Selander 2003, Wikman 2004, B. Englund 2006, Mattlar 2008, Ullström 2009, Ammert 2011). Att läroböcker undersöks måste alltså ses som angeläget, inte minst med tanke på att de har stor betydelse som kunskaps-, kultur- och värdeförmedlare, men också med hänsyn till att den statliga förhandsgranskningen av läromedel, som SIL (Statens Institut för Läromedel) stod för, upphörde i början på 1990-talet. Mycket tyder på att den, under den tid den fanns, medförde en jämnare kvalitet på utgivningen (Johnsson Harrie 2009:221).

Utgångspunkten i denna artikel är att läroböcker förmedlar föreställningar om andra människor och att föreställningar om *de andra* (d.v.s. andra kulturkretsar, nationaliteter och gruppbildningar) är grundläggande för människans identitetskapande, känsla av tillhörighet och syn på världen (Ajagán-Lester 2000, Ajagán-Lester 2011, Carlson 2011, Grinell 2004, Gustavsson 1996, Mattlar 2008). Jag un-

dersöker ett läromedel i svenska för gymnasiet som riktas mot och sägs vara speciellt anpassat för yrkesprogram. I läromedlet ingår läroböcker tillkomna under två gällande läroplaner. Syftet är att lyfta fram vilka föreställningar om kvinnliga, manliga, etniska och kulturella identiteter som läroböckerna ger uttryck för och vad dessa säger om läromedlets *modelläsare*. Fokus ligger på föreställningar om etniska och kulturella identiteter.

Begreppet modelläsare hämtar jag från Umberto Ecos (1979, 1998) teori, som utgår från att en författare måste förhålla sig till och gå i dialog med en tänkt idealläsare, som finns inskriven i texten. En utförligare presentation av modelläsarbegreppet görs i följande avsnitt.

MATERIAL, METOD OCH TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

I mitt undersökta läromedel finns två typer av läroböcker, som riktar sig till yrkesprogram, tidigare kallade yrkesförberedande gymnasieprogram:

1. Läroböcker som riktar sig till ett enda program, s.k. programanknytningsböcker för programmen Barn- och fritid, Bygg, El, Fordon, Hotell- och restaurang och Omvårdnad: *Blickpunktböcker*.
2. Läroböcker som riktar sig till alla yrkesförberedande program/yrkesprogram, s.k. basböcker som sägs täcka en hel kurs i svenska: *Bra Svenska A- och B* och *Bra Svenska 1*.

Hösten 2011 börjar en ny läroplan, *Gy 2011*, att gälla för gymnasieskolan, vilket bl.a. innebär att de flesta yrkesprogrammen inte ger högskolebehörighet. Den obligatoriska svenskundervisningen utgörs fr.o.m. nu av en 100-poängskurs, Svenska 1. En ny läroplan brukar innebära att nya läromedel produceras och att gamla revideras. *Blickpunktböckerna* revideras inte, men finns kvar i utbudet.¹ *Bra Svenska* revideras och på förlagets hemsida lanseras den som ett etablerat läromedel:

Bilden av henne, honom och de andra

Bra Svenska är sedan tidigare ett välkänt varumärke för gymnasieelever på yrkesprogrammen. De tidigare Bra Svenska A och Bra Svenska B är omarbetade och sammanslagna till Bra Svenska 1. Boken är reviderad för att stämma överens med Gy 2011.

Här finns faktaavsnitt varvade med många skönlitterära textutdrag. Kopplingen till yrkeslivet finns genom hela boken i uppgifter och urvalet av texter. Ett avsnitt heter Resurssidor. Det är ett handboksavsnitt med tydliga råd och fakta som är bra att ha till hands när man arbetar med de övriga kapitlen i boken. (Gleerups 2013-03-11)

Läromedelsförlag refererar gärna till styrdokument och betonar att läroböcker speglar kurs- och ämnesplaner. Så gör även Gleerups som står bakom de läroböcker som ingår i min undersökning. Två böcker har alltså blivit en. Min undersökning visar att revideringen har inneburit marginella förändringar. Endast två texter är helt nya. Hälften av de två äldre upplagornas, i huvudsak skönlitterära, texturval med uppgifter återkommer i den nya upplagan. Mycket pekar på att en bakomliggande tolkning av den äldre läroplanen dröjer sig kvar i den reviderade basboken *Bra Svenska 1*.

Jag fokuserar på läroböckernas antologimaterial, som främst utgörs av skönlitterära texter och på det uppgiftsmaterial som finns till texterna. Undersökningen är främst kvalitativ, men kvantitativt räknar jag bl.a. antal sidor/antal texter skrivna av manliga respektive kvinnliga författare och antal sidor/antal texter som representerar olika geografiska kulturer. Kvalitativt undersöker jag innehållet i texter, hur uppgifter till dem är konstruerade och vad de uppmärksammar i de texter de riktar sig mot. Utifrån en hermeneutiskt inspirerad närläsning (Gadamer 1989/2003) gör jag en tolkning av vilka föreställningar om kvinnor, män, etniska och kulturella identiteter som förmedlas.

En lärobok säger alltså något om den samhälleliga kontext i vilken den har tillkommit, om vad som räknas som kunskap, hur kunskap ska tillägnas – och den förmedlar också vilka normer och värderingar som antas vara de rätta. För att studera detta använder jag Umberto Ecos teori om att det finns en inskriven *modelläsare* i texter (Eco

1979, Eco 1998). Han menar att läsarens medverkan, d.v.s. att läsaren tolkar texten, är en förutsättning för att texten ska kunna aktualiseras. Därför måste författaren, när han/hon planerar och utformar sin text, föreställa sig och gå i dialog med en tänkt idealläsare, en modellläsare. Författaren måste förutse modellläsarens intressen, kunskaper och kompetenser på ett mycket medvetet sätt. Eco betonar vidare att författaren också skapar kompetens hos modellläsaren: "En text vilar inte bara på en kompetens utan bidrar till att frambringa den." (Eco 1979:126). Modellläsaren ska ses som en konstruktion, en instans, som finns inskriven i texten. Med hjälp av modellläsarbegreppet försöker jag urskilja vilket slags idealläsare som konstrueras i och av läromedlet.

ETT SNÄVT PERSPEKTIV

I den, inför Gy 2011, reviderade basboken *Bra Svenska 1*, får som i tidigare upplagor, texter tillkomna under de senaste 100 åren en framträdande plats. Allra mest plats får texter tillkomna under perioden 1950–2004 då de upptar 70 procent av texturvalet, d.v.s. de sidor som i huvudsak utgörs av skönlitterära texter. Samtidigt sker en förskjutning mot 2000-talets texter, som exempelvis är skrivna av Sara Kadefors, Fredrik Lindström, Tina Nordström, Tony Parsons, Joyce Carol Oates och Alexandra Pascalidou. I ämnesplanen står det bl.a. att kursen Svenska 1 ska innehålla skönlitteratur "författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer" (Gy 2011:160). Med tanke på lärobokens ensidiga inriktning på yngre litteratur blir möjligheterna att, med hjälp av enbart läroboken, få ta del av litteratur från olika tider ytterst begränsade. Därför förväntas inte heller den modellläsare som postuleras i den reviderade läroboken att närma sig texter utifrån ett litteraturhistoriskt perspektiv.

Likt de äldre upplagorna får svenska författarskap och texter en framskjuten plats i den reviderade upplagan. Med svenska texter avses här texter som ursprungligen är författade på svenska, t.ex. ett utdrag ur Jonas Gardells *Ett ufo gör entré*, Tage Danielssons dikt "Livet är kort" och avslutningen på ett tal Göran Persson höll vid Astrid Lindgrens begravning. Det kan ifrågasättas om det svenska textur-

valet kan betraktas som, vad ämnesplanen benämner, "centrala verk och författarskap" då samtiden betonas i så hög grad. Det finns t.ex. ingen svensk text tillkommen före 1900-talet. Det utrymme som ges andra kulturgeografiska områden än det svenska är mycket litet. Av de totalt 41 texterna finns 4 stycken som representerar ett utomeuropeiskt ursprung: 3 amerikanska och 1 indisk.

Ur ett författarperspektiv ökar den manliga dominansen något i den reviderade *Bra Svenska 1*. Andelen sidor och andelen texter författade av män är drygt 62 respektive 64 procent, vilket ska jämföras med den äldre upplagan, *Bra Svenska A*, där både andelen sidor och andelen texter skrivna av män är 59 procent. Med tanke på betoningen av yngre texter, de från 1950-talet och framåt, kan det ifrågasättas varför inte kvinnliga författare får ett större utrymme. När *Bra Svenska* revideras försvinner flera kvinnliga röster som Sara Lidman, Sapfo, Mary Shelley, Edith Södergran, Maria Wine och Sonja Åkeson. Kvar blir ett tidsmässigt mycket snävt urval av kvinnliga författarskap. Elva av de totalt tretton kvinnliga författare, som läroboken uppmärksammar genom att ge plats för deras texter, representerar 2000-talet. Selma Lagerlöf och Karin Boye är de enda kvinnliga författare som får representera en tid bortom 2000-talet.

I *Blickpunktböckerna*, de som var och en riktar sig till ett enda program, ligger fokus också på samtiden. Mellan dem finns dock stora skillnader när det gäller fördelningen av manliga respektive kvinnliga författare, vilket kan kopplas till den könsbundenhet som råder på de gymnasieprogram som böckerna vänder sig till. Enligt Statistiska centralbyrån (2011b) har fördelningen mellan manliga och kvinnliga elever, som antas till de gymnasieprogram som *Blickpunktböckerna* vänder sig till, i princip varit konstant under perioden 2002–2009, d.v.s. under den period som läroböckerna har producerats. Exempelvis är 90 procent av eleverna som antas till Fordonsprogrammet män och över 80 procent av eleverna som antas till Omvårdnadsprogrammet kvinnor. I boken för Fordonsprogrammet, d.v.s. ett program som främst väljs av manliga elever, är 81 procent av texterna författade av män. Detta kan jämföras med boken för Omvårdnadsprogrammet, ett program som främst väljs av kvinnliga elever, där motsvarande siffra är 30 procent. Det verkar således finnas en bakomliggande tanke om att författarens kön ska vara styrande

för urvalet av texter. De modelläsare som postuleras i de olika *Blickpunktböckerna* förväntas således vara antingen kvinna eller man och huvudsakligen läsa texter av personer av samma kön som de själva.

Min kvantitativa undersökning visar alltså att läromedlet generellt presenterar ett snävt västerländskt och mycket svenskt, manligt författat litterärt urval från en begränsad tidsperiod. Detta säger dock inte allt utan kan tolkas som en antydning om vilka slags texter som tas upp. Genom att ställa frågor om texternas innehåll och hur det uppmärksammas i uppgifter och studiefrågor, framträder en tydligare bild av vad läromedlet förmedlar och vilken modelläsare som förutsätts.

DE ANDRA

Luis Ajagán-Lester lyfter fram att skoltexter bl.a. bidrar till att skapa en viss bild av andra kulturer och till att konstruera en viss förståelse när det gäller etnicitet (2011:256). Han understryker också att gränsdragningar mot andra folk d.v.s. motsättningen mellan *vi* och *de andra* har varit centralt för konstruktionen av kultur och den egna identiteten. Det som står innanför respektive utanför det egna utrymmet har blivit tolkat som normaliteten respektive brist på normaliteten (Ajagán-Lester 2000:12). Med andra ord är möten med *de andra* en förutsättning för identitetskapande. Min kvantitativa undersökning pekar på att läromedlet erbjuder få möten med *de andra*. Det presenterar ett homogent urval avseende geografiska, kulturella och etniska perspektiv. Majoriteten av, de i huvudsak skönlitterära, texterna är svenska. Detta utesluter naturligtvis inte att texterna kan beröra olika kulturella och etniska perspektiv. I mitt undersökta läromedel är det dock ett fåtal texter som gör detta. I läroböckerna för Bygg-, Fordon- och Elprogrammet berörs dessa perspektiv inte alls. De läroböcker som ger ett mångkulturellt perspektiv uppmärksammar ofta någon problematisk aspekt som uppstår när människor med olika kulturell bakgrund möts. Detta framträder både i de skönlitterära texterna och i uppgifterna som finns till texterna.

I läroboken för Barn- och fritidsprogrammet finns en text, skriven av Martin Mutumba, med rubriken "Jag springer för Rinkeby". I texten ingår ett fotografi i färg på Mutumba, och intill det finns

Bilden av henne, honom och de andra

kortfattad information om honom (*Blickpunkt barn och fritid*:10–13). Texten inleds med att berättarjaget, den 17-årige Martin Mutumba från Rinkeby, berättar att han vill bli framgångsrik för att kunna hjälpa sina vänner och sina föräldrar, som inte talar så bra svenska och har svårt att få jobb.² Men han anför också ytterligare ett skäl för att han vill lyckas med fotbollskarriären: ”Alla lyssnar nämligen på den som är framgångsrik. Man blir mer svensk också om man lyckas” (Ibid:10). Berättarjaget ger således uttryck för att han inte känner sig helt svensk. Samtidigt signalerar han att han betraktar sig som en svensk när han säger att han är ”glad och stolt över att Sverige tagit emot så många invandrare” och att han är tacksam över att hans föräldrar ”fick komma hit” (Ibid:11). Berättaren uttalar således en klivenhet kring sin svenskhet. Genom en återgiven händelse antyds varför:

Mina kusiner bor i ett svenskt radhusområde. När jag var där på valborgsmässafton för att titta på majkasen blev vi uttittade. Det var bara jag och min kusin som inte var svenskar. Eller, rättare sagt, inte såg ut som svenskar. Mina föräldrar är från Uganda, men jag är svensk. (Ibid:11)

En tolkning är att det är hans utseende, att han är mörkhyad, som är skälet till att han känner en ambivalens kring sin svenskhet – eller kanske snarare att han är medveten om att han inte betraktas som svensk. Han själv verkar utgå från att man är svensk om man är född i Sverige. Han är svensk men inte hans föräldrar och i Uganda har han bara varit en gång.

Berättarjaget identifierar sig också som en Rinkebybo. I Rinkeby finns värme och gemenskap, vilket han önskar att svenskar kunde se. Samtidigt lyfter han fram att det finns stora problem med bl.a. stöld och droger – något han vill verka för att förändra. I texten framkommer en bestämd uppfattning om hur svenskar är. Han menar att de ofta drar alla över en kam, att många svenskar tror att det bara finns kriminalitet, droger och problem i orter som Rinkeby och att de aldrig pratar spontant med personer de inte känner (Ibid:12). Här tar han ett visst avstånd från det, han menar, typiskt svenska. Berättarjaget verkar således identifiera sig både som svensk och som Rinkebybo.

I texten uppmärksammas aspekter, som handlar om fördomar, tolerans, identitetsskapande, etnicitet och kulturell tillhörighet, d.v.s. komplexa perspektiv i ett mångkulturellt samhälle, som kräver reflektion och diskussion. De uppgifter som finns till texten manar dock inte till det:

Varifrån kommer Martin och hans familj?

Hur har Martin blivit behandlad i sitt gamla hemland och i Sverige?

Rinkeby betyder mycket för Martin. Vad har du för känslor för din hemtrakt, ditt område där du bor? (Ibid:14)

I texten betonas att Martin Mutumba är född i Sverige, vilket anges som ett skäl till att också bli betraktad som en svensk. Det framkommer också att hans föräldrar är födda Uganda, ett land som han har besökt en enda gång. Den första frågan fokuserar på nationalitet och förmedlar implicit att Martin Mutumba och hans familj är att betrakta som en enhet – en familj från Uganda, d.v.s. *invandrare*.³ Den andra frågan förstärker detta genom jämförelsen mellan Martins "gamla hemland" och Sverige. Hur han skulle kunna ha ett gammalt hemland när han är född i Sverige kan ifrågasättas. Genom uttrycket "gamla hemland" markeras också en olikhet, som tar avstamp i nationalitet och ignorerar ett kulturellt och etniskt perspektiv (jfr Mattlar 2008:105). Uppgifter som går ut på att göra jämförelser med det "gamla hemlandet" verkar för övrigt också vara vanligt förekommande i läroböcker i svenska som andraspråk och svenska för invandrare (Carlson 2011:222, Mattlar 2008). Vidare problematiserar ingen av de övriga frågorna till Mutumbas text hur svenskhet skulle kunna definieras – det som texten handlar om. Uppgifterna till texten kan därmed sägas ignorera det svenska samhällets etniska heterogenitet. Samtidigt ger de uttryck för ett, vad Ajagán-Lester (2000:130) benämner, dikotomiskt tänkande då det främmande ställs mot det svenska.

Texten om och av Martin Mutumba, samt uppgifterna till den kan ses som ett exempel på hur läroboken framställer Sveriges mångkulturella samhälle.

Bilden av henne, honom och de andra

Ett sätt att diskutera hur läromedel gestaltar det mångkulturella samhället är att utgå från olika modeller för invandrarpolitik. Det gör Jörgen Mattlar när han analyserar läroböcker i svenska som andraspråk. Han utgår från tre invandrarpolitiska modeller: den *mångkulturella modellen*, *assimilationsmodellen* och *segregationsmodellen*. Dessa relaterar han till fem olika, vad han kallar, pedagogiska perspektiv på mångkultur: ett *pluralistiskt*, ett *vänsteressentialistiskt*, ett *kritiskt*, ett *liberalt* och ett *konservativt* (Mattlar 2008:44–55). Kortfattat innebär den mångkulturella modellen att staten värnar om den enskilda individens kulturella tillhörighet och att medborgarskap är relativt lättillgängligt. Den officiella svenska invandringspolitiken har utgått från den mångkulturella modellen sedan 1970-talet. Assimilationsmodellen bygger också på att medborgarskapet är relativt lättillgängligt men utgår från tanken om en nationell identitet och gemensamma normer, som individen förutsätts anpassa sig till. Segregationsmodellen innebär en invandrarpolitik som förutsätter att en individ endast kan födas in i en gemenskap och att den som invandrat inte kan frigöra sig från sin ursprungskultur. Denna invandringspolitik gör ett medborgarskap svårtillgängligt.

Mattlars resultat pekar på att läroböcker i svenska som andraspråk tar upp mångkulturella aspekter på ett ytligt plan och inte skildrar ett mångkulturellt samhälle, präglad av flerspråkighet, mångkulturell identitet och andra trosinriktningar eller livsåskådningar. Han menar att läroböckerna generellt ger uttryck för liberala synsätt på mångkulturalism och att de visar tydliga assimilationstendenser, vilket inte korresponderar med den svenska invandrarpolitiken, som aktivt främjar bevarande av olika invandrargruppers kulturer (Ibid:122). Läroböckerna i min studie ger också intryck av att förmedla en assimilerande och, vad Mattlar kallar, liberal bild av det mångkulturella Sverige då aspekter som rör kulturell, etnisk, språklig och religiös mångfald marginaliseras. Samtidigt finns konservativa och segregeringande inslag, som t.ex. frågorna som lyfter fram varifrån Martin och hans familj kommer och att Martin har ett gammalt hemland trots att han är född i Sverige, vilka implicit signalerar att Martin är en *invandrare*, d.v.s. inte svensk. Modelläsa förutsätts således visa respekt för kulturell mångfald, med förbehållet att *de andra* anpassar sig till det svenska samhället.

Det finns fler exempel på hur lärobokens uppgifter kan sägas reducera olika etniciteter till att handla om ett enda begrepp, invandrare:

Du arbetar på en förskola i ett invandrartätt område. Du ska skriva ett brev till föräldrarna och informera om 'mulleverksamheten'. Tänk då särskilt på att du tydligt måste förklara vad 'mulleverksamheten' innebär. Tänk också på att alla kulturer inte har samma syn på vikten av att vistas ute. Inställningen 'Det finns inget dåligt väder, bara dåliga kläder' existerar inte överallt. Du kan också välja att presentera aktiviteten på ett föräldramöte. (*Blickpunkt barn och fritid*:93)

Uppgiften fokuserar på olikheter mellan svensk och icke-svensk inställning till att vistas ute i naturen. Att synen på utevistelse är strikt kulturbunden kan ifrågasättas. Uppgiftsformuleringen tenderar att förmedla en negativ syn på "de andra" kulturerna, d.v.s. andra än den svenska, som inte har "samma syn på vikten av att vistas ute". Dikotomin svensk/icke-svensk inställning segregerar.

Läromedlet uppmärksammar sällan andra kulturer och etniciteter än den traditionellt svenska, men när det händer sker det ofta på det här viset. Skillnader betonas framför likheter. Att möten mellan olika perspektiv kan ge upphov till nya kunskaper uppmärksammas inte. Det blir fråga om ett tänkande i *vi och de andra*, som utgår från en svensk norm. Det finns alltså en risk att uppgifter av det här slaget skapar eller befäster negativa fördomar i stället för att framkalla nyfikenhet och tolerans för det främmande. Här framträder en modelläsare som är svensk och som antas betrakta människor med andra etniska eller kulturella bakgrunder utifrån en "svensk" horisont då uppgiften går ut på att klargöra det svenska, implicit *rätta* sättet att förhålla sig till utomhusaktiviteter.

Läromedlets marginalisering av andra kulturer tolkar jag som ett uttryck för vad jag kallar en *etnocentriskt orienterad kunskapssyn*. Denna syn på kunskap går rakt emot det som Bernt Gustavsson ser som en grundläggande förutsättning i en globaliserad värld. Inspirerad av hermeneutiken och Gadamer (1989/2003) menar han att människan måste vara öppen för det som är annorlunda och främmande (Gustavsson 2009:22–25). Gustavsson lyfter också fram att

Bilden av henne, honom och de andra

människan har en tendens att göra sin egen värld och det man själv omfattar till universellt allmängiltigt och att detta hänger samman med makt: "Makt utövas när man gör gällande att den egna tron, de egna värderingarna och normerna, den egna kunskapen ska gälla alla människor" (Ibid:24). Utifrån Gustavssons resonemang kan man i läromedlet finna inslag som ger uttryck för ett slags dolt mak-
tutövande, som understryker den svenska normens giltighet och exkluderar *de andra*. Ett exempel är uppgiften ovan att skriva ett brev till föräldrar, boende i ett invandrartätt område. Ett annat exempel är de svenska texternas överrepresentation och att den icke-västerländska kulturen, med undantag av ett avsnitt ur *Tusen och en natt*, inte är representerad i läroböckernas texturval.

Ytterligare en intressant omständighet i läromedlet är vilka som får komma till tals i de få texter som ändå uppmärksammar etniska eller olika kulturella perspektiv. Min granskning visar att det oftast handlar om en faktisk person, en person som finns i verkligheten. Så är det med texten om den fotbollsspelande Martin Mutumba. Han är en framgångsrik fotbollsspelare. Framgångsrik är också Dilsa Demirbag-Sten, författare och krönikör i *Dagens Nyheter*. Hon har rötter i en kurdisk kultur. Om den berättar hon om i ett utdrag ur hennes *Stamtavlor (Blickpunkt barn och fritid:51–54)*. Ytterligare ett exempel på en framgångsrik röst som får komma till tals är Alexandra Pascalidou, som är född i Rumänien av grekiska föräldrar. I Sverige är hon bl.a. känd som programledare för *Mosaik* och som skribent. I den reviderade basboken, som utges för att täcka en hel kurs, finns ett utdrag ur hennes *Bortom mammas gata (Bra Svenska 1:213–219)*. Det handlar om hur en ung kvinna, med grekiskt ursprung, finner sig själv och är den enda texten i basboken, som explicit uppmärksammar ett mångkulturellt Sverige.

Gemensamt för dessa texter är alltså att de är av självbiografisk karaktär och att det är framgångsrika personer som får föra ordet. Gemensamt för dem är också att det ingår ett fotografi i färg på textförfattaren. Detta kan jämföras med texten "Hos doktorn" (*Blickpunkt omvårdnad:83–85*), som handlar om Fatima. Till den texten finns också ett fotografi i färg på en person, en kvinna eller en man, som ligger i en sjuksäng. Fokus ligger på personens fötter och ansiktet är inte synligt. Till skillnad från de ovan nämnda bilderna, som kan sä-

gas framhäva ett tydligt subjekt, är denna bild i sin anonymitet närmast objektifierande. Texten ger ingen upplysning om vilken etnisk eller kulturell bakgrund Fatima har, men däremot att hon har problem med att uttrycka sig på svenska:

Trots att Fatima och hennes man hade bott flera år i Sverige fanns det fortfarande en hel del som de hade svårt att uttrycka på det främmande språket. Fatima kunde så mycket svenska att hon klarade sitt arbete och andra vanliga ärenden på stan. Men ett läkarbesök var inte något vanligt ärende. (*Blickpunkt omvårdnad*:83)

Här är det fråga om en hjälplös och utsatt kvinna som har låg status i samhället. Hennes arbete kräver inte någon avancerad svenska. I texten framkommer det även att hon haft ont i kroppen i yngre år, vilket antyder att hon har haft och har ett fysiskt tungt arbete. I texten får inte denna person föra sin egen talan. Perspektivet är den allvetande författarens. Om Fatimas geografiska, kulturella och etniska bakgrund sägs ingenting. Det liv hon lever blir osynliggjort och därför blir det svårt att tala om ett flerkulturellt perspektiv i texten.

I undersökningar av norska läroböcker konstaterar Dagrun Skjelbred och Bente Aamotsbakken (2003) att många etniska grupper inte synliggörs i läroböcker och att ett flerkulturellt perspektiv kräver något mer än bilder och namn som kan ge associationer till andra kulturer:

Men det flerkulturelle perspektivet er ikke godt nok ivaretatt selv om noen barn kalles Ali og Fatima i skolens læremidler. Flere av undersøkelsene peker på at viktige sider ved det livet som 'Ali' og 'Fatima' lever, ikke er synliggjort i læreverkene. Det er fremdeles langt på vei den tradisjonelle norske levemåten vi finner. (Ibid:46)

De andra presenteras således utifrån ett norskt perspektiv utifrån en norsk odiskutabel norm. Samma förutsättningar finner jag i mitt material. Inte minst visar det sig genom vilka som får komma till tals. Det är de hårt arbetande invandrarna som har *lyckats* och i hög grad

Bilden av henne, honom och de andra

assimilerat sig till det svenska samhället. Min tolkning är att läromedlet förmedlar stereotypa bilder av *de andra*. Den modellläsare som konstrueras antas möta *de andra*, men utifrån en svensk norm, som inte ifrågasätts.

MÄN OCH KVINNOR

Som sagts ovan finns det i *Blickpunktböckerna* stora diskrepanser, när det gäller fördelningen mellan manliga och kvinnliga författare. I de som vänder sig till program som främst väljs av män är de allra flesta texterna författade av män och motsvarande gäller för de som riktas mot kvinnodominerade program.

I *Bra Svenska 1*, den inför Gy 2011 nyutkomna läroboken, som utges för att täcka hela gymnasiet första kurs i svenska och som riktar sig till alla yrkesprogram, är 27 av 41 texter, d.v.s. 66 procent, författade av män. Detta förhållande återspeglas inte i den faktiska skolsituationen. Som exempel kan ges att det, under läsåret 2010/11, fanns ungefär 29 000 flickor och 33 000 pojkar, som gick första årskursen på yrkesförberedande program. Den procentuella fördelningen är således ganska jämn, d.v.s. 47 procent flickor och 53 procent pojkar (Statistiska centralbyrån 2011a:28). Caroline Graeske, som undersöker läroböcker i svenska för Gy 2011, kommer också fram till att representationen mellan manliga och kvinnliga författare är ojäm. Hon finner också att kvinnors skrivande skildras som avvikande, d.v.s. att de bryter mot en manlig norm (Graeske 2013:52–53). På så sätt marginaliseras de både i kvantitativ och i kvalitativ bemärkelse.

Vid en granskning av textuppgifter, författare och hur de presenteras i *Bra Svenska 1*, visar det sig att kvinnor blir marginaliserade på flera sätt. I uppgiftsmaterialet uppmärksammas totalt 35 personer, fiktiva och faktiska. Av dem är 25 män. Vilka slags män och vilka slags kvinnor som lyfts fram och hur de framställs skiljer sig också. I det manliga galleriet finns representanter för unga, medelålders, gamla, fattiga, rika, västerländska och icke-västerländska män. Den kvinnliga gruppen är mer enhetlig. Här finns ingen fattig, icke-västerländsk och de allra flesta är unga. Män i maktställning som Olof Palme och Göran Persson lyfts fram i uppgifterna, men inga kvinnor.

Ungefär en fjärdedel av lärobokens texter inleds med en kortfattad presentation av författaren. Fem kvinnliga och åtta manliga författare får extra uppmärksamhet. I presentationerna av de kvinnliga författarna läggs tonvikten framförallt på vad de har skrivit. De som presenterar manliga författare tar även upp personliga egenskaper och litterär stil. Dessutom förekommer det oftare att män eller deras verk placeras i en samhällelig kontext. Exempelvis presenteras Göran Palm som den som skrev dikten "Mannen har ordet" på 1970-talet när det var vanligare än i dag att kvinnan stannade hemma och tog hand om barnen, att könsrollerna ofta var klart definierade, vilket Palm kritiserade. Hans grepp att ställa värdeladdade ord mot varandra tas också upp (*Bra Svenska* 1:208). Även om informationen är kortfattad innehåller den något om hur Palm är som person, och om hur hans samtid ser ut.

Om Joyce Carol Oates ges information om födelseår, antal publicerade böcker, olika genrer hon skriver i, antal sidor i hennes *Blonde* och att den handlar om Marilyn Monroes liv, samt att hon är en av USA:s mest kända författare (*Ibid*:63). Hon erkänns som en berömd författare, men ingenting sägs om hennes person, hennes litterära stil eller om det samhälle i vilket hon lever. Som person blir således Oates osynliggjord i motsats till Palm, som synliggörs när hans åsikter, litterära stil och den samtid han lever i berörs.

Det kanske allra tydligaste exemplet på hur en kvinnlig författare marginaliseras är den text som introducerar Karin Boyes dikt "I rörelse":

Plocka fram lust och motivation

Det viktigaste av allt är nog att känna en törst, en motivation, en längtan efter att göra något roligt eller att lära sig något nytt. Att vilja ta för sig av det som livet har att erbjuda. Ibland får man leta efter, och kanske medvetet försöka locka fram, viljan och lusten. Jan Scherman en svensk journalist – fick en gång en dikt i sin hand och han skriver om den på följande vis:

'Jag fick den här dikten av en nära vän, som haft den på ett skrynkligt papper i sin plånbok. Måhända en livets ledsagare.

Bilden av henne, honom och de andra

– Och så fick jag ännu en ny livskamrat, det vill säga dikten.’

Vad var det för dikt han hade fått i sin hand? Jo, en dikt som svenska fotbollsspelare och hängivna supportrar flera gånger fått höra i ett antal VM-sammanhang. En dikt av Karin Boye där hon beskriver glädjen över att ständigt utvecklas och förändras, ha möjligheter att gå framåt och ta vara på det livet erbjuder. (...) (*Bra Svenska* 1:8)

I den text som introducerar Boyes dikt ”I rörelse” blir Jan Scherman och svenska fotbollsspelare det huvudsakliga. Boye nämns bara förbigående. Mycket pekar således på att läromedlet marginaliserar, eller snarare exkluderar, skrivande kvinnor, vilket rimmar illa med skolans demokratiska värdegrund där en viktig del är jämställdhet (jfr Graeske 2010). Vidare presenteras en färdig tolkning av vad hennes dikt handlar om. Här utelämnas att Boyes dikt fick stor betydelse för många unga, att den kom att tolkas som ett personligt upprop, med politiska undertoner för en ny samhällssyn och livshållning. Presentationen av författare och text blir, vad jag vill kalla kontextlös och historielös och Boye osynliggörs liksom hennes produktion. Den modelläsare som postuleras antas således inte göra kopplingar mellan text och författare när det rör sig om kvinnliga författare och förutsätts inte heller reflektera över den samhälleliga kontext, i vilken texten tillkommit.

SAMMANFATTNING OCH KONKLUSION

I de läroböcker som ingår i min studie osynliggörs det svenska samhällets etniska och kulturella mångfald. Olika etniska och kulturella grupper reduceras till en schablonbild, den assimilerade och hårt arbetande *invandraren*. Detta rimmar illa med den officiella invandrapolitik, som förts i Sverige under de senaste 40 åren och som förespråkar tolerans för kulturell mångfald (Mattlar 2008:48). Läroböckerna förmedlar en, vad jag kallar, *etnocentrisk orienterad kunskapssyn* genom det tydligt västerländska och främst svenska texturvalet och genom uppgifter som understryker kulturella olikheter då de utgår från ett tänkande i *vi och de andra*. Den modelläsare som

konstrueras i läromedlet står för traditionellt *svenska* värderingar och vill överföra dessa, *de rätta* sätten att betrakta världen, till *de andra*. Det är en okritisk modelläsare som förutsätts.

Officiellt har inte det svenska skolväsendet enkönade klasser, men valen till gymnasiet är i hög grad könsstereotypa. Intresset bland pojkar för gymnasieskolans vård- och omsorgsutbildningar är t.ex. mycket lågt (Nyström 2009:20–23). I praktiken går omkring en tredjedel av de manliga eleverna på program där färre än tio procent av eleverna är flickor. Det betyder att den faktiska undervisningen sker i tämligen enkönade klasser på sådana program, till vilka läroböckerna i min studie riktas. I *Blickpunktböckerna* kan representationen mellan manliga och kvinnliga författare kopplas till den könsbundenhet som råder på de program som läroböckerna vänder sig till. De olika modelläsare som förutsätts förväntas vara antingen kvinna eller man och huvudsakligen läsa texter av personer av samma kön som de själva.

I basböckerna marginaliseras kvinnor, såväl faktiska författare som fiktiva personer, inte bara kvantitativt utan även kvalitativt. I *Bra Svenska 1* förmedlas bilden av mannen i ett mer mångfacetterat perspektiv än bilden av kvinnan, som främst framställs som västerländsk och ung. En tendens är att skrivande kvinnor skildras som avvikande från normen (jfr Graeske 2010, Graeske 2013).

Det finns inte någon statlig förhandsgranskning av läroböcker, men staten utövar ett indirekt inflytande genom skolans styrdokument. Ett krav är att läroböcker/läromedel ska följa läroplanens intentioner – något som läromedelsförlag gärna garanterar. Min studie av läroböcker i svenska, som är nischade mot gymnasieskolans yrkesprogram, väcker frågor om hur styrdokumentet har tolkats.

Skolan har ett dubbelt uppdrag. Den ska verka för att elever får kunskap i olika ämnen och den ska fostra elever till demokratiska medborgare. Läroplanen tar t.ex. upp att utbildningen ska gestalta och förmedla ”alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor” (Gy 2011:5). Vidare lyfts kulturell mångfald upp:

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. (---) Det svenska samhällets internationalise-

Bilden av henne, honom och de andra

ring och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. (Gy 2011:5)

Liknande skrivningar inleder tidigare gällande läroplan (Lpf 94).

Gy 2011 innehåller även ämnesplaner. Ämnesplanen för svenska anknyter också till de grundläggande värderingar som undervisningen ska utgå från. I beskrivningen av ämnets syfte tas exempelvis följande upp:

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (Gy 2011:160)

Här formuleras krav på att ämnet svenska ska ge elever förutsättningar att utveckla förståelse för andra människor och utmana till nya sätt att tänka. Ämnesplanen fastslår också att svenskundervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla förmåga ”att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män” (Gy 2011:161). Med tanke på läroböckernas ensidiga inriktning på litteratur av yngre datum blir möjligheterna att, med hjälp av enbart läroböckerna, få ta del av litteratur från olika tider ytterst begränsade. Därför förväntas inte heller de modelläsare som postuleras i de olika läroböckerna att närma sig texter utifrån ett litteraturhistoriskt perspektiv.

I läroplanen formuleras således både övergripande och ämnesmässiga krav på att undervisningen ska ske i demokratisk anda, vilket bl.a. innebär att främja förståelse människor emellan och jämställdhet mellan kvinnor och män. Frågan är om läroböckerna i min undersökning lever upp till läroplanens krav. Frågor om jämställdhet och det svenska samhällets etniska och kulturella mångfald är starkt nedtonade. De föreställningar om kvinnor, män, etniska och kultu-

rella identiteter, som läroböckerna förmedlar blir ofta stereotypa bilder. Den modellläsare som postuleras i läromedlet utmanas inte att lämna det bekanta och närma sig det främmande. Modellläsaren utmanas inte att se *de andra* utifrån *de andras* perspektiv.

NOTER

1. Boken för programmet Hotell och restaurang tas dock bort, vilket hänger samman med att programmet utgår i Gy 2011. Under åren efter införandet av Gy 2011 försvinner flera *Blickpunktböcker*. 2014-03-27 finns fortfarande böckerna för Fordons- och Omvårdnadsprogrammet kvar i förlagets utbud.
2. Den faktiska författaren och jaget i texten är Martin Mutumba. Jag använder begreppet berättarjag eftersom det aldrig går att bortse från att en text delvis kan vara fiktiv.
3. Begreppet *invandrare* är problematiskt då det kommit att användas för att beteckna något icke-svenskt samtidigt som att t.ex. inflyttade västeuropéer och nordamerikaner inte inkluderas i begreppet. På så sätt skapas en dikotomi mellan ett vagt svenskt/västerländskt *vi* och ett främmande *de andra*. Jfr. Mattlar 2008, s. 42–43. Jag använder begreppet när jag citerar läromedlets texter och när jag vill belysa att läromedlet ger uttryck för ett gränsdragande mellan ett svenskt/västerländskt *vi* och *de andra* där olika kulturella och etniska perspektiv osynliggörs.

LITTERATUR

- Ajagán-Lester, Luis 2000. "De Andra". *Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*. Diss. Stockholm: HLS Förlag.
- Ajagán-Lester, Luis 2011. Kolonial mentalitet och etniska gränsdragningar i svenska skoltexter 1768–1959. I: Carlson, Marie & von Brömssen, Kerstin (red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*. Lund: Studentlitteratur. S. 255–280.
- Ammert, Niklas 2011. Om läroböcker och studiet av dem. I: Ammert, Niklas (red) 2011. *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 43–61.
- Carlson, Marie 2011. "Vi" och "våra invandrare" – Normer och värderingar i några sf-läromedel/svenska för invandrare. I: Carlson, Marie & von Brömssen, Kerstin (red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*. Lund: Studentlitteratur. S. 203–235.
- Eco, Umberto 1979. Modellläsaren. I: Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red.) 2008. *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion*. Del 2, 2 uppl. Lund: Studentlitteratur. S. 120–137.
- Eco, Umberto 1998. *Six Walks in the Fictional Woods*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bilden av henne, honom och de andra

- Englund, Boel 2006. *Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning. Underlagsrapport till Läromedelsprojektet*. Stockholm: Skolverket. <<http://libris.kb.se/bib/10539342>> [2009-09-18].
- Englund, Tomas 1997. Undervisning som meningserbjudande. I: Uljens, Michael (red.), *Didaktik*, Lund: Studentlitteratur. S. 120–145.
- Gadamer, Hans-Georg 1989/2003. *Truth and Method*, Second Revised Edition, London: Sheed and Ward.
- Gleerups 2013-03-11. *Gymnasium och utbildning. Bra svenska 1*. <http://www.gleerups.se/gy-vux-svenska/40676375-product?category=gy-vux/gy_vux_svenska> [2013-03-11].
- Graeske, Caroline 2010. Värdefull eller värdelös? Om värdegrund och genus i läromedel i svenska. I: Tidskrift för litteraturvetenskap, 2010:3–4. S. 119–132.
- Graeske, Caroline 2013. Verktyg i en redskapsbod? Fiktioer i läroböcker efter gymnasiereformen 2011. I: Chrystal, Judith-Ann & Lim Falk, Maria (red.), *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Genre*. Stockholm: SMDI – Svenska med didaktisk inriktning. S. 50–59.
- Gustavsson, Bernt 2009. *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*, Stockholm: Liber.
- Gy 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolorna 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Johnsson Harrie, Anna 2009. *Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*. Diss. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Juhlin Svensson, Ann-Christine 2000. *Nya redskap för lärande. Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Diss. Stockholm: HLS Förlag. Lpf 94. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Skolverket.
- Långström, Sture 1997. *Föfattarröst och Lärobokstradition. En historiskdidaktisk studie*. Diss. Umeå: Umeå Universitet.
- Mattlar, Jörgen. 2008. *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsalienensis.
- Nyström, Eva 2009. *Nordisk forskning om genus och jämställdhet i skola och utbildning 2005–2009*, Oslo: Nordiskt institut för kunskap om kön. <<http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:246094>> [2011-01-02].
- Reichenberg, Monica 2000. *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Selander, Staffan 2003. Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning. I: *SOU 2003:15. Läromedel – specifikt. Bilaga 2*. <<http://www.regeringen.se/content/1/c4/10/29/7af6dff7.pdf>> [2011-02-24].
- Skjelbred, Dagrun & Aamotsbakken, Bente 2003. *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre laeremidler. Sluttrapport*. <<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf>> [2014-04-03].

- Statistiska centralbyrån. 2011a. *Trender och prognoser 2011*. <<http://www.scb.se/sv/Hitta-statistik/Publiceringskalender/Visa-detaljerad-information/?Publ-ObjId=17406>> [2014-08-07].
- Statistiska centralbyrån 2011b. *Utbildningsstatistik årsbok 2011*, Tabell 7.2. <http://www.scb.se/statistik/_publikationer/UF0524_2010A01_BR_o8_UF0110TAB.pdf> [2011-01-03].
- Svenska Unescorådet. <<http://www.unesco.se/ny-kunskapssatsning-hur-undviker-man-stereotyper-i-larobocker-och-undervisning/>> [2014-01-12].
- Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Ullström, Sten-Olof 2009. Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I: Kåreland, Lena (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm: Liber. S. 116–143.
- Wikman, Tom 2004. *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Diss. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- UNESCO 1999. *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover: The George Eckert Institute for International Textbook Research.
- UNESCO 2009. *Promoting Gender Equality through Textbooks. A methodological guide*. <Promoting Gender Equality through Textbooks. A methodological guide> [2014-03-20].

LÄROBÖCKER

- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin 2004. *Bra Svenska A*. Malmö: Gleerups.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin 2005. *Bra Svenska B*. Malmö: Gleerups.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin 2006. *Blickpunkt barn och fritid – texter i svenska för barn- och fritidsprogrammet*. Malmö: Gleerups.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin 2007a. *Blickpunkt fordon – texter i svenska för fordonsprogrammet*. Malmö: Gleerups.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin 2007b. *Blickpunkt hotell och restaurang – texter i svenska för hotell- och restaurangprogrammet*. Malmö: Gleerups.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin 2007c. *Blickpunkt omvårdnad – texter i svenska för omvårdnadsprogrammet*. Malmö: Gleerups.
- Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin 2012. *Bra Svenska 1*. 2 uppl. Malmö: Gleerups.
- Meyer, Kerstin 2005. *Blickpunkt bygg – texter i svenska för byggprogrammet*. Malmö: Gleerups.
- Ryrstedt, Cecilia 2007. *Blickpunkt el – texter i svenska för elprogrammet*. Malmö: Gleerups.

ATT KOPIERA ETT ORIGINAL ELLER SKAPA EN ORIGINELL KOPIA?

OM UNGA BETALÄSARE OCH FÖRESTÄLLNINGAR OM ORIGINALITET

Christina Olin-Scheller & Camilla Brudin Borg

INLEDNING

Det har blivit ett allt vanligare problem att elever (och universitetsstudenter) kopierar texter och material från olika källor på internet. Samtidigt uppvisar eleverna en påtaglig osäkerhet i förhållande till var gränsen går mellan det egenhändigt producerade och det kopierade. *Läroplan för gymnasieskolan 2011*, betonar, i *samtliga* ämnen, explicit att ett centralt innehåll är att lära sig grundläggande citat- och referatteknik samt att utveckla en källkritisk medvetenhet. Detta tillsammans med användande av andra funktioner för att komma åt plagiering, såsom URKUND, utgör strategier som man inom den formella lärmiljön använder för att förebygga kopiering och imitation.

Redan det romantiska idealet hyllade originalitet och individuell kreativitet. Att tänka det nya var enligt detta ideal motsatsen till att imitera, kopiera och plagiera – företeelser som under lång tid har haft dålig pedagogisk klang inom det västerländska skolsystemet. Vad som står på spel är vad som ska värderas som en god och kvalitativ tanke eller text – alltså målet för undervisningen. För att erhålla betyget A i ämnet Svenska ska eleven enligt kursplanen också kunna producera ”välgrundade och nyanserade *egna* tankar” samt kunna ge ”*nya*, relevanta perspektiv” (*vår emfas*, Skolverket 2011: 164). Förmågan att med säkerhet kunna producera ”egna” och ”nya” tankar och perspektiv utmärker alltså även det nuvarande målet

Att kopiera ett original eller skapa en originell kopia?

för undervisningen i Svenska på gymnasiet. Exempelen visar därmed att dagens styrdokument fortfarande förhåller sig till ett romantiskt kunskapsparadigm med tydliga individualistiska mål för kunskapsproduktion och relevans.

Samtidigt deltar idag många barn och unga på sin fritid i en rad olika digitala gränsöverskridande aktiviteter såsom twittrande, bloggande och re-bloggande (material från annans hemsida kopieras och länkas vidare). Man laddar också ner film och musik och skriver så kallad fanfiction där en populär film eller bok utgör utgångspunkt för imitation och ett vidare skrivande på en känd författares källtext (jmf Olin-Scheller & Wikström 2010). Internetanvändningen innebär alltså för många unga att gränserna mellan "eget" och "annans", det vill säga original och kopia, inte är tydliga och att fritidens praxis många gånger kolliderar med skolans krav på originalitet och "egenhändig" producerad text. Nyare forskning om internetns *konvergenskultur* har också visat att såväl umgängesformer, som identitetsskapande och kunskapsproduktion på internet idag skapar strukturer som tyder på att ett helt annat slags kunskapsparadigm håller på att ersätta de gamla individcentrerade och romantiskt-modernistiska föreställningarna om vad kunskap är (Jenkins 2008). Fansen i nätsajterna organiserar sig exempelvis i olika gemenskaper (online och off-line) där man samlas kring återberättande aktiviteter relaterade till källtexterna såsom att skriva fanfiction. Dessa *remedierade* (Bolter & Grusin 1999) berättelser betraktas i detta projekt som en slags läsarberättelser eller offentliggjorda synliga receptionsprocesser. Dessa menar vi öppnar sig för studier av vad som händer i läsning och identitetsskapandet såväl som vid läsning och berättande, samt hur uppfattningar om originalitet, plagiat och kopierande formas. Ett fenomen inom internetkulturen som vi menar bidrar till att lösa upp föreställda fasta strukturer mellan producenter och konsumenter är den så kallade *betaläsningen* av fanfictiontexter. Betaläsning är en slags redaktionell feedback som organiseras på många fanfictionsajter. Betaläsaren erbjuder sig att hjälpa skribenter med mindre erfarenhet att utveckla sina texter. Funktionen är därmed ett slags "peer review-aktivitet" och en viktig del av den informella lärmiljön (Black 2005; Black 2007; Olin-Scheller & Wikström 2010, Olin-Scheller & Wikström 2011).

I en förstudie till ett större projekt om föreställningar om origi-

nalitet och imitation har vi intervjuat fyra betaläsare, en man och tre kvinnor, inom fandomen kring den japanska mangaserien *Sailor Moon*. De fyra intervjuade betaläsarna är mellan 17–23 år och kontakt med dem togs via fanfictionarkivet *fanfiction.net*. Intervjuerna genomfördes via telefon under maj 2013. Materialet spelades in och transkriberades senare. Genom dessa betaläsare har vi också fått ta del av två texter under betaläsning, där kommentarer och synpunkter från betaläsaren är synliga, samt i ett av fallen, dialogen (i chat-form) mellan skribenten och betaläsaren. Analysen av de fyra intervjuerna samt de fanfictiontexter under bearbetning som vi fått ta del av, koncentrerar sig på att lyfta fram exempel på implicita föreställningar om källtext, original och originalitet samt imitation, kopiering och plagiat.

ASIATISK POPULÄRKULTUR OCH KOPIERING

There could be no 'original' without 'copies'.

(Hamada Shōji, 2002:53)

Mycket av den populärkultur som elever möter på sin fritid har sitt ursprung i Asien (MacWilliams 2008; West 2009) – framför allt Japan och Korea – länder som traditionellt använt sig av imitation för både lärande och kreativt skapande (Guth 2010). Adepten/eleven kopierar mästarens (*sensei*) förlaga och lär sig på så sätt bemästra svåra tekniker och får ta del av den traditionellt nedärvda kunskapen. Hendry (2000:180) skriver:

In Japan, it is still taught in many fields that the most effective way of learning is by carefully observing and then faithfully copying every movement of a teacher, whose examples of an art serve as models for pupils to emulate over and over again. Thus artists, artisans, and ordinary apprentices of almost any skill learn by reproducing innumerable copies of a work of a master or mistress of the art or craft.

Hendry pekar på den i Japan djupt inarbetad traditionen att kopiera lärarens förlaga i syfte att lära ett hantverk eller en fysisk konstart. Det samma gäller i japansk skrivundervisning där eleverna kopierar

Att kopiera ett original eller skapa en originell kopia?

kanji-tecken, både för att lära sig uttyda dem och i vilken ordning de enskilda strecken ska skrivas. Imitationen är alltså ett viktigt moment också då basal läs- och skrivförmåga övas i Japan.

Guth framhåller å andra sidan i artikeln "The Multiple Modalities of the Copy in Traditional Japanese Crafts" (2010), att den asiatiska traditionen att kopiera, ofta har betraktats som ett uttryck för fantasilöshet eller ett slaviskt fasthållande vid traditionen. Imitation bedöms då med den euro-amerikanska värdeskalan som bland annat har sin rot i såväl romantiska föreställningar om originalitet som i Benjamins analys av konstverkets funktion i massproduktionens tidevarv (Benjamin 1969). Guth introducerar en mer komplex förståelse för imitation och kopiering där lärandet baserat på imitation innefattar såväl produktion som tolkning genom vilken utövare och användare *skapar* meningsfulla platser för sig själva och andra genom att återuppföra ("reenakt") en gemensam uppsättning värderingar och traditioner. Kopiering i den här meningen investeras med såväl social, historisk, identitetsskapande samt kollektiv mening. Det individualistiska, europeiska, romantiska respektive det grupporienterade, traditionellt japanska/asiatiska perspektivet på kopiering och imitation, representerar alltså två olika sätt att se på imitation.

För att förstå fansens föreställningar kring imitation och kopiering i sin egen praktik har vi därför valt att studera fankulturen kring en *manga* (japanska serier) – en texttyp väl förankrad i en japansk tradition som utgör en mycket populär fritidsläsning hos såväl en del yngre som äldre svenska elever. Hypotesen är att det troligen finns implicita föreställningar om imitation i den japanska källtexten och att dessa kan ha likheter med den praxis som förekommer då betalä-saren inom fanfictionengenren erbjuder sin erfarenhet och sitt kunnande inom genrer till andra skribenter.

MANGA – "VIMSIGA BILDER" FRÅN JAPAN

Manga-serierna har blivit mycket spridda och populära även i Europa och USA, och inte minst i Sverige. Kring dessa serier genereras en rad aktiviteter såsom tecknande, skrivande, tolkande med inslag av imitation och kopiering (Strömberg 2007). Forskningen kring den

växande japaniseringen av populärkultur för unga har också uppmärksammats i studier från 1990-talet och framåt (Sheff 1993; Levi 1996; Schodt 1996; MacWilliams 2008).

Manga betyder på japanska "roliga, vimsiga eller fria bilder", (kanjitecknet *man* betyder "lätsam", "vimsig", "på måfå" och tecknet *ga* betyder "bild" eller "skiss"). Men manga är alltså framför allt namnet på tecknade serier i Japan. Manga förknippas ofta med ett visst tecknarmanér som gestaltar berättelsens karaktärer med stora ögon och gulligt uttryck (*kawaii*). Men manga inbegriper tecknade serier om alla tänkbara ämnen och de produceras för alla åldersgrupper och smaker. Serierna kategoriseras och saluförs i olika mottagarinriktade genrer: exempelvis för unga pojkar (*shōnen*) för unga flickor (*shōjo*), för äldre pojkar och män (*seinen* eller *yangu*) för äldre tjejer och kvinnor (*redizu & fujin*). Under dessa huvudkategorier finner man många undergenrer med sina respektive olika specialinriktningar (Schodt 1983; Schodt 1996; Strömberg 2007; Allen & Ingulsrud 2009).

Om manga betraktas ur ett europeiskt historiskt perspektiv framstår mediet som en av de populärkulturella uttrycksformer vilka tidigare brukade anses ha stor potential att lura läsaren in i passiva konsumtionsmönster. Men med hjälp av nya medier skapas idag en kultur där läsarna är allt annat än passiva – snarare fungerar mediet aktiverande och leder till rollspelande på ett prövande sätt. Vi har därför valt att undersöka föreställningar om plagiat, imitation originalitet i en japansk mangaserie – *Sailor Moon* – vald på basis av dess popularitet, tillgänglighet och aktualitet.

Mangaserien *Sailor Moon*, vilken handlar om en grupp superhjälte-flickor som får till uppgift att rädda världen, är ritad av Naoko Takeuchi och heter på japanska *Bishōjo Senshi Sailor Moon*. Serien publicerades i Japan 1991–97 i 18 volymer. Det rör sig om en följetong med starka inslag av romantik, som påbörjas i nummer 1 och som succesivt berättar en längre äventyrs- och utvecklingsberättelse, där varje kapitel utgör ett avslutat äventyr. Det finns även flera tecknade filmatiseringar (*anime*) baserade på mangan, spel och en stor uppsjö av kommersiella produkter som riktar sig till både barn och vuxna (Grigsby 1998). I denna analys används den engelska utgåvan *Pretty Guardian Sailor Moon* som ges ut från och med 2011.

Att kopiera ett original eller skapa en originell kopia?

Sailor Moon tillhör en specialgenre (sk. *mahō shōjo*) inom manga som är riktade till unga flickor. Karaktäristiskt för genren är att hjältinnan, eller alla flickorna eftersom det i *Sailor Moon* rör sig om ett hjältekollektiv, kan förvandla sig till en annan starkare identitet. Ibland blir hon vackrare, utvecklar någon särskild talang eller så blir hon starkare och får magiska superkrafter. I *Sailor Moon* som innehåller en tydlig utvecklingsberättelse får vi särskilt följa en ung flickas väg till medveten gruppleddare.

Utveckling – att bli bättre, skickligare, starkare eller mer andligt förfinad – har traditionellt varit viktiga mål inom den vertikalt organiserade japanska kulturen. Kulturellt och historiskt kan det hierarkiska draget härledas till såväl religiösa föreställningar hämtade från buddhismen, där den vägen går i successiva steg mot mer och mer upplysta stadier, som till den konfucianism som utgjorde grunden till den strikta organisation som administrerade Tokugawa-shogunatet under 17- och 1800-talen (Hendry 1987). Serien *Sailor Moon* berättar framför allt om inre styrka, om plikt och kontroll av känslor samt om gruppgemenskap och solidaritet. Individuell utveckling har i denna kontext inte som primärt syfte att utveckla den egna personligheten utan utveckling ska i första hand leda till någon egenskap som är användbar för kollektivet (Reader 1991: 109ff.).

Serien om hjältinnan Usagi Tsukino alias "Sailor Moon", och hennes grupp sailor-krigare, handlar om att utvecklas och bli vuxen i en skrämmande vuxenvärld. Denna japanska utvecklingsberättelse kan jämföras med ett äldre, klassiskt amerikanskt seriehjärteideal som vanligtvis inbegriper mer platta, statiska och icke-dynamiska karaktärer. Kalle Anka är alltid Kalle, otursankan som läsarna känner honom med sina särskilda karaktärsegenskaper. Bart och Lisa i familjen Simpsons är tecknade barn som aldrig utvecklas eller växer upp. De amerikanska seriekaraktärernas funktion är oftare att förtydliga *en* egenskap och funktion (Lisa Simpson är exempelvis smart) än att föra en utvecklingsberättelse framåt. Mer typiskt för den japanske seriehjälten är att läsaren får följa karaktärens utveckling från barn till vuxen (även in i ålderdom och ibland in i livet efter detta). Det är också vanligt att hjälten transformeras från lägre till högre skicklighets- eller medvetandenivåer. Det rör sig alltså ofta i

japanska serier om utveckling, inte bara i ett steg utan ofta i en lång serie utvecklingssteg. På detta sätt är utveckling också ett viktigt motiv i *Sailor Moon*.

Det är särskilt huvudpersonen Usagi Tsukino som ska utvecklas från att vara ett gnälligt, ostrukturerat litet barn till att så småningom bli en självuppoftande, starkare och självsäkrare gruppleader. De problem och äventyr hon och hennes medhjälpare stöter på kan tolkas som olika problematiska aspekter av vuxenlivet som succesivt måste hanteras och internaliseras av den unga flickans väg mot vuxenskap. När flickorna transformeras till superhjältinnor blir de följaktigt också plötsligt mycket äldre. De får mer framhävt kvinnliga former och kortare kjolar. Usagi förvandlas på så sätt till sin andra, hemliga, identitet: superhjältinna, gruppleader och den visa månprinsessan med magiska egenskaper. Hon blir: "The Pretty Guardian in a Sailor Suit, Guardian of Beauty and Justice – Sailor Moon".

Man förleds här lätt att tro att det rör sig om ett välbekant euro-amerikanskt utvecklingsmönster. Usagi ska genom ett antal provningar socialiseras in i en självständig och individuell vuxenroll. Griswold argumenterar exempelvis för att det i grunden bara finns en (amerikansk) ur-historia om barndom och utveckling (1992). Denna gestaltar ett växande där barnet symboliskt överskrider sina föräldrars perspektiv och skapar sig en *egen* oberoende syn på världen. Berättelsen handlar om att skapa sig själv; göra uppror mot auktoriteter och etablera *sig själv* i auktoritetens ställe (Griswold 1992: 53). Griswold lyfter med andra ord fram en ur-berättelse som handlar om hur individen föds i ett individualistiskt samhälle. Men i denna japanska serie är det hjältinnans plikt att växa i rollen som gruppleader och inta sin plats i kollektivet (Takeuchi 2011: 29), och det är bara genom att förena sina gemensamma krafter som flickorna kan besegra ondskan och rädda världen. Utveckling i denna kontext har alltså ett tydligt icke-individualistiskt och mer grupporienterat ideal och mål där kunskap byggs tillsammans.

Det finns i *Sailor Moon* också en "mästare" som har som funktion att lära Usagi och de andra flickorna hur de ska bli starkare och kunna utvecklas: den talande katten Luna. Luna vet allt och ska vägleda Usagi att hitta sina minnen från en tidigare existens. Katten hjälper succesivt Usagi att få kunskap om vem hon egentligen är och på

Att kopiera ett original eller skapa en originell kopia?

så sätt att få tillgång till sina inneboende krafter. Relationen mellan Luna och Usagi är därmed ett mästare-lärlingförhållande. Implicit i serien finns alltså tydligt inskrivna föreställningar om såväl lärlingskap som en utvecklingsberättelse som framförallt lyfter fram grupporienterat lärande.

INFORMELLT LÄRLINGSKAP OCH BETALÄSNING

Vi menar att dessa för föreställningar om utveckling och kunskap i *Sailor Moon* har likheter med föreställningar om utveckling som kan avläsas via nätgemenskaperna i fankulturen och på fanfiction-sajter. Dessa föreställningar samverkar dessutom med de drivkrafter som fanbaserade nätgemenskaper präglas av. Gemenskaperna utmärks av en deltagande kultur där människor kan delta på olika sätt beroende på förmåga och intresse och också pröva alternativa identiteter (Black 2008; Sveningsson Elm 2001; Turkle 1997). Inom nätgemenskaperna etableras ofta ett informellt lärlingskap där det finns ett starkt stöd för att skapa och dela produkter tillsammans med andra (Jenkins 1992; Gee 2004). Dessa gemenskaper beskrivs ibland som informella lärmiljöer som skapar en stark känsla av samhörighet. Samtidigt möjliggör dessa nätgemenskaper ett mycket kraftfullt lärande (Jobring 2004; Jobring & Carlén 2005). En av de intervjuade betaläsarna beskriver drivkrafterna bakom hans engagemang i fanfiction och betaläsning så här:

Jag började med betaläsning för att ge mig själv nya perspektiv på mitt eget skrivande. Man får ju se andra lösningar och så. Sen var det roligt att kunna hjälpa andra och vara snäll och så. Det är ju roligt för alla om historierna blir bra. Och sen är det ju lite noga med researchen kring berättelsen också och där kan jag vara till stor hjälp. En del tar bara första bästa avsnitt och då kan det bli fel. Då kan jag få dom på rätt väg. Och så får man lite kontakt med andra fanfictionskrivare även om jag inte har så mycket kontakt utöver det vi pratar om historierna. Man lär sig mycket av varandra hela tiden och det finns alltid hjälp att få.

Liksom i serien *Sailor Moon* lyfter betaläsaren fram kollektivt lärande och lärlingskapsstrukturer. Man lär av varandra. Inom fanfictionvärldens informella lärandestruktur har alltså betaläsaren en framträdande roll i det kollektiva lärandet. Termen "beta" kommer från databranschen där begreppen "alpha" och "beta" används för produkter och tjänster som inte är färdigutvecklade utan behöver testas internt och i mindre skala innan de släpps på marknaden (Black 2005; 2007). I fanfictionförfattarens skivrarverkstad kan man, om man vill, testa sin historia eller få synpunkter på textens språk och form, skicka den till en betaläsare innan publicering. Betaläsaren kan vara vem som helst som har sysslat med att skriva fanfiction lite längre och som vill dela med sig av sina erfarenheter. Betaläsarfunktionen är ett hjälpmedel för de aktörer som vill utvecklas som skribenter. Systemet övar dem också i att ta emot och lämna feedback, och att uppmuntra andra aktörer genom att ge dem konstruktiva råd. Betaläsaren och skribenten kan ha mycket kontakt under tiden som historien tar form och det är också vanligt att namnet på betaläsaren finns med i den övergripande informationen om historien. Kontakten mellan betaläsaren och skribenten underlättats självklart av möjligheten att kommunicera via internet. Även om metadiskussioner om texter och karaktärer har funnits lika länge som fankulturen själv, har internet varit avgörande för att öka snabbheten och tillgängligheten för fler fans (Karpovich 2006).

Till skillnad från i skolans värld där normerna och ramarna för läsande och skrivande oftast en produkt av lärarens uppfattningar, finns det i informella lärmiljöer inga lärare som kan tjäna som gränssättare och förebilder. Istället fungerar den medskapande kulturen med sitt informella lärlingskap som stöd och guidning för dem med mindre erfarenhet och som ideal för läsande. Känslan av samhörighet på nätgemenskaperna får också deltagarna att känna sig som experter (se Olin-Scheller och Wikström 2010). I vår artikel är vi specifikt intresserade av vilka uppfattningar om relationen mellan källtexten (originalet) och fanfictionhistorien som betaläsaren diskuterar med skribenten. Vår utgångspunkt är att en växande del av kulturproduktionen på internet bygger på så kallat användarbaserat innehåll (Tapscott 1996; Jenkins 2008) och att nätgemenskapernas deltagarkultur (Jenkins 1992; Gee 2004) skapar en slags kol-

Att kopiera ett original eller skapa en originell kopia?

lektiv intelligens där varje medskapare bidrar till helheten med sin kompetens. När fansen remedierar källtexten omformar de därför sannolikt uppfattningar om hur man kan förhålla sig till text med avseende på upphovsrätt, produktion och konsumtion av kulturella produkter. Detta slags kollektiva skapande och informella lärande, menar vi, premierar andra förmågor än dem skolan vill att eleverna uppvisar (se Lundström och Olin-Scheller 2010). Lärandet på internet tycks däremot ha stora likheter med det i Asien och Japan vanliga mästare-adeptförhållande som alltid innefattar imitation av förlaga och kopiering av tradition.

RELATIONEN MELLAN KÄLLTEXT OCH FANFIC – BETALÄSARENS PERSPEKTIV

Spänningen mellan synen på original och kopia finns således på flera nivåer. I fanfictionvärldens informella lärandemiljö kan man säga att betaläsa- ren – tillsammans med instruktionsmaterial för hur man skriver fanfictionberättelser (eller fanfics) under rubriker såsom ”How to write good fanfic” – spelar en viktig roll för utvecklingen av föreställningar om originalitet, kopiering och imitation. Betaläsaren är också central för uppfattningar om vad det innebär att imitera en källtext och hur dessa reproduceras inom fankulturen. I våra intervjuer med betaläsare och vid läsningen av betalästa texter under produktion, ser vi att uppfattningarna om relationen mellan original och kopia är relativt samstämmiga. ”Att kopiera, säger en betaläsare ”är att bland annat att använda copy/paste. Men om allt är copy/pasted så läser du inte”. En annan betaläsare menar att det ”självklart är OK att kopiera – man behöver ett original för att kunna utvidga det.” En tredje betaläsare ser inga problem med ”använda andras idéer om dom gjort något smart”. Dessa uppfattningar tyder på att gränsen mellan original och kopia inte är särskilt tydlig bland de unga nätanvändarna utan snarare att man använder sig av ett original i syfte att utvidga källtextens textuniversum och bidra till ett kollektivt berättande.

De intervjuade betaläsarna beskriver också relativt samstämmigt vilka strategier de använder sig av när de guidar de mindre erfarna skribenterna i skrivandet.

I dessa beskrivningar går också att urskilja uppfattningar om relationen mellan källtexten och fanficen. ”Du behöver absolut inte ändra något från källtexten för att bli trovärdig”, säger en av de intervjuade betaläsarna. Det är också tydligt i betaläsarnas beskrivningar att källtexten ses som ett original som ganska fritt kan kopieras: ”Det en bonus om du kan hålla din historia så nära källtexten att läsaren tycker att det är en naturlig utvidgning av originalet”, säger en annan av betaläsarna, vilket tydligt pekar på att det finns underförstådda värderingar som till och med begränsar hur långt fanficen får avvika från originalet. Ytterligare en betaläsare menar att hon tar källtextens ord och struktur som utgångspunkt och använder dessutom ordet ”kopiera” när hon beskriver de strategier som används inom fanfiction. ”När jag kopierar källtexten ändrar jag bara ett ord här och där”, säger hon. I dessa exempel ser man tydligt att det rör sig om en slags traditionstrohet där det inte alls är problematiskt att kopiera förlagan, snarare tvärt om.

I de betalästa texter vi har fått ta del av är det tydligt att kommentarerna och synpunkterna handlar om såväl språkliga tillrättalaganden som att styra historierna åt ett håll som gör karaktärer och miljöer till trovärdiga fortsättningar på originalberättelsen. I en av texterna, som är en cross-over – alltså en berättelse som inspireras av flera källtexter – mellan *Harry Potter* och *Sailor Moon*, har betaläsares kommenterat direkt i texten (språkliga synpunkter i fetstil och mer övergripande kommentarer i kursiv).

”Jag förstår inte att **varför** du ska vara så tjurskallig!” skrek V plötsligt. ”Det enda jag begär är att få lite avlastning eller uppskattning!”

”Som om jag inte har mycket att göra då?!” fräste H. ”Du är ju i alla fall hemma.” ”Just det! Jag går hemma hela dagarna och försöker göra så att allt funkar. Visst är jag glad för att du klarar dina uppgifter. **Men, men** arbetet tar över all din tid och vi hinner aldrig umgås. Jag släpper allt jag har för att få midagen klar i tid och inget tack får jag från dig! Du kan aldrig erbjuda dig att hjälpa till med maten eller åtminstone låta mig få vila en stund från alla sysslor!” V:s röst var fylld av vrede.

Att kopiera ett original eller skapa en originell kopia?

(Men är det verkligen så fruktansvärt jobbigt för henne? Hon är ju en häxa och kan använda en trollformel till att vika tvätt och skala potatis.)

De språkliga kommentarerna liknar på många sätt de synpunkter svensklärare ger elever i en formell lärandemiljö. I texten ovan ifrågasätter också betaläsaren författarens beskrivning av en karaktär för att den inte utnyttjar sina från källtexten, ursprungliga egenskaper. Detta visar att det inom fanfiction är viktigt att kopiera vissa essentiella egenskaper medan andra berättelsekomponenter kan utvecklas med skribentens idéer. Det verkar råda en förhållandevis stor samstämmighet om vad som är så viktiga berättarelement att de inte kan förändras utan att berättelsen tappar sin trovärdighet. En skribent som tydligt överskrider denna gräns kan få en storm av negativa kommentarer till sin historia, där kritiken kan slå ner på att karaktären inte betar sig på ett karaktäristiskt sätt (se Olin-Scheller och Wikström 2010).

I en annan betaläst text skriven – och kommenterad på engelska trots att båda har svenska som modersmål – saknar till exempel betaläsaren ett viktigt attribut till en av karaktärerna ("the fat white cat") och frågar författaren:

Betaläsaren: I'm sorry, but where is the fat white cat she needs to pet when saying that?

Författaren: I'm sorry. I was out of cats at the time. I was thinking of cramming in a bunny, but Mr. Puttinutt ran away before I could. ;)

Vid ett annat tillfälle är tillrättavisningen från betaläsaren mer explicit:

The end of this sentence is a little too much. And a bit off-character, I feel. Rephrase it to "Doctor. I am delighted to meet you and am in complete awe of you, you brilliant man."

Det är tydligt i de ovanstående exemplen att betaläsarnas ser det

som sin uppgift att framförallt bevara källtextens och karaktärernas trovärdighet. En av de intervjuade betaläsarna framhåller särskilt att det är mycket viktigt att förmedla kunskap om "källtexternas karaktärer, deras personligheter och så – och hur man kan få in dom på ett bra sätt i berättelsen." Betaläsaren menar vidare att det är roligare för alla att läsa en berättelse "om karaktärerna är bra beskrivna än om dom bara är med liksom". Betaläsarna beskriver också ett slags tolkningsföreträdare framför de mindre erfarna skribenterna. En av betaläsarna säger att när man betaläser så "analyserar man ju det som dom skriver". Hon fortsätter:

Ska man skriva om *Sailor Moon* måste man kunna *Sailor Moon* väldigt bra. Annars blir det en ordentlig krock. Så man tvingas att göra en ordentlig research hela tiden. Det är en av grundstenarna. Man håller sig inom ramverket och gör egna djupdykningar.

Vad är då okej att tillföra berättelserna enligt betaläsarna? "Det är lite olika", säger en av dem och fortsätter:

Man ju ta ett avsnitt eller ett klipp och göra en egen version av det. Du kan ju ta vilken del av materialet som du vill – det finns ju ingen som kan säga till dig att det är fel eller så. Du kan ju kopiera lite och det räcker att du skriver om lite. Ändrar språket eller så.

Sammantaget verkar betaläsarna ha ett annat förhållande till kravet på originalitet än de som styr i de formella lärmiljöerna där till exempel "det nya" och "egna" premieras med betyget A i Svenska. I skolan är det officiellt inte i sin ordning att "kopiera lite" genom att bara "ändra språket". Samtidigt betonar betaläsarna att man håller sig "inom ramverket", dvs. upprätthåller respekt och trohet mot originalet för att kunna vidareutveckla en trovärdig fanfictionshistoria. Detta ställer stora krav på både författarens och betaläsarens genrekompetens och kunskap om berättartekniskt bärande detaljer. Hur fantasifulla än en *pairing* eller *cross-over* kan tyckas vara är ofta fan-sen/läsarna mycket överens när författaren stiger utanför de ramar

Att kopiera ett original eller skapa en originell kopia?

som genren och källan/originalet inbegriper. I kursplanerna för flera gymnasieprogram definieras källkritisk medvetenhet som ett viktigt mål (Skolverket 2011). Men en källkritisk medvetenhet och färdighet ställer också stora krav på kontextförståelse, genrekunskap och förståelse för mediets förutsättningar. Källkritisk medvetenhet handlar också om en förståelse för källans retoriska syfte. Denna färdighet kan tränas via klassisk västerländsk filosofisk argumentationsanalys, men kan också uppövas genom ett fördjupat arbete med de egna fanfictiontexterna i förhållande till en källtext. Just genom att det inom fanfictionskrivandets praxis, som också fungerar som "scaffolding", betonas att man bör hålla sig "in character" ställs krav på skribeneten som inbegriper såväl genremedvetande, förståelse för hur en fiktiv karaktär fungerar berättartekniskt som en rad andra kompetenser. Dessa krav på trohet mot originalet/källtexten åsidosätter således delvis ett romantiskt originalitets- och individualistisk ideal till förmån för en mer grupporienterad föreställning om kunskap som bygger på ett "mästare-lärling-förhållande" mellan betaläsare och fanficförfattare och implicita värderingar om det individuella skapandes gränser. Denna hierarkiska lärstruktur påminner därför också om det i Japan och Asien vanliga förhållandet mellan mästare-adept och förlaga-kopia.

AVSLUTNING

Skapandet av fanfiction på internet har förmodligen andra funktioner än att skapa ett unikt och individuellt uttryck. Man söker inte originalitet och individualitet i den romantiska meningen. Istället övas genrefärdigheter och en känsla för vilka element som är essentiellt bärande i källtexten – vilket är fundamentalt viktigt för att förstå både den berättartekniska strukturen och de viktiga retoriska budskapen i en text (även i ikonotexter). Man förhåller sig därför inom fanfictionskrivande närmare de västerländska förromantiska – eller asiatiska – lärstrukturerna med viktiga inslag av "imitatio" och lärlingskap. Vi menar att en djupare förståelse för den specifika kompetens som utvecklats av "imitatio" i fandoms och fanfictionskrifter också kan ge nya perspektiv på lärande i formella miljöer –

perspektiv som är nödvändiga att anlägga för att kunna möta och värdera internetkulturernas samtida uttryck som tydligt visar upp andra sätt att uppfatta kunskap och identitet. Den av Jenkins beskrivna konvergenskulturen (2008), kommer alltmer i konflikt med det västerländska individbaserade kunskapsparadigmet. Det som inom det svenska skolparadigmet kallas plagiat och kopiering och värderas starkt negativt utgör i andra kulturer – såväl formella som informella asiatiska lärkulturer och inom fankulturen – själva den positiva drivkraften för kollektiv utveckling och gemensamt kunskapsbyggande.

LITTERATUR

- Allen, Kate & Ingulsrud, James E. 2010. *Reading Japan Cool: Patterns of Manga Literacy and Discours*. Lanham: Lexington Books.
- Benjamin, Walter 1969. *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*. Illuminationer, Hannah Arendt (red.) New York: Schocken Books.
- Black, Rebecca 2005. Access and Affiliation: The Literacy and Composition Practices of English-Language Learners in an Online Fanfiction Community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (2), S. 118–128.
- Black, Rebecca 2007. Digital Design: English Language Learners and Reader Reviews in Online Fiction. I: Knobel, M. & Lankshear, C. (red.), *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing.
- Black, Rebecca 2008. *Adolescents and Online Fan Fiction. New Literacies and Digital Epistemologies*. New York: Peter Lang Publishing Group.
- Bolter, Jay David & Grusin, Richard 1999. *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge: Mass: MIT Press.
- Gee, James Paul 2004. *Situated Language and Learning: a Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- Grigsby, Mary 1998. Sailormoon: Manga (Comics) and Anime (Cartoon) Superheroine Meets Barbie: Global Entertainment Commodity Comes to the United States. *Journal Of Popular Culture* 32, no. 1 (Summer 98): S. 59–80. *Academic Search Elite*, EBSCOhost.
- Griswold, Jerry 1992. *Audacious Kids: Coming of Age in America's Classic Children's Books*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Guth, Christine M. E. 2010. The Multiple Modalities of the Copy in Traditional Japanese Crafts. *The Journal of Modern Craft*, vol 3. S. 7–18.
- Hamada, Shoji 2002. *Nihon bunka no mohō to sōzō: originlity to wa nani ka* [Copying and originality in Japanese Culture: What is originality?] Tokyo: Kadokawa Shoten.
- Hendry, Joy 1995. *Understanding Japanese Society* (1987, 2:a utg.), London & New York: Nissan inst. & Routledge.

Att kopiera ett original eller skapa en originell kopia?

- Herman, Andrew, Coombe, Rosemary J. & Kaye, Lewis 2006. YOUR SECOND LIFE? Goodwill and the performativity of intellectual property in online digital gaming." *Cultural Studies*, 20 (2–3), S. 184–210.
- Jenkins, Henry. 1992. *Textual Poachers: Television Fans & Participatory Culture*. New York: Routledge.
- Jenkins, Henry 2008. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. (New ed.). New York: New York University Press.
- Jobring, Ove (red.) 2004. *Lärgemenskaper på internet – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Jobring, Ove & Carlén, Urban 2005, *Att förstå lärgemenskaper och mötesplatser på nätet*, Lund: Studentlitteratur.
- Karpovich, Al I. 2006. The audience as editor: The role of beta readers in online fan fiction communities. *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*, Jefferson, NC: McFarland and Company, s. 171–188.
- Levi, Antonia 1996. *Samurai from Outer Space: Understanding Japanese Animation*, Chicago: Open Court.
- Lundström, Stefan & Olin-Scheller, Christina 2010. Narrativ kompetens – en förutsättning i multimodala textuniversum? I: Jönsson, M. & Öhman, A. (red.), *Litteraturvetenskap och didaktik, TFL, Tidskrift för litteraturvetenskap*: 3–4, s.107–118.
- MacWilliams, Mark Wheeler 2008. *Japanese Visual Culture. Exploration in the World of Manga and Anime*, Armonk & London: ME Sharpe.
- Napier, Susan 1998. Vampires, Psychic Girls, Flying Women and Sailor Scouts: Four faces of the young female in Japanese popular culture. *The Worlds of Japanese Popular Culture: Gender, Shifting Boundaries and Global Cultures*. Cambridge: Cambridge UP. S. 91–109.
- Olin-Scheller, Christina 2011. "I want Twilight information to grow in my head". A fan perspective on convergence culture. i Larsson, M. & Steiner, A. (red.), *Interdisciplinary Approaches to Twilight. Studies in Fiction, Media, and a Contemporary Cultural Experience*. Lund: Nordic Academic Press, s. 159–174.
- Olin-Scheller, Christina & Wikström, Patrik 2010. *Författande fans*. Lund: Studentlitteratur.
- Reader, Ian 1991. *Religion in Contemporary Japan*, Houndmills & London: Mac-Millan.
- Schodt, Frederic 1983. *Manga! Manga! The World of Japanese Comics*: Tokyo: Kodansha.
- Schodt, Frederic 1996. *Dreamland Japan. Writings on Modern Manga*, Berkeley, Calif.: Stone Bridge Press, cop.
- Sheff, David 1993. *Game Over. How Nintendo Zapped an American Industry, Captured Your Dollars, and Enslaved Your Children*, New York: Random House.
- Skolverket 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola* 2011. Tillgänglig på: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>.
- Strömberg, Fredrik 2007. *Manga! Japanska serier och skaparglädje*, Stockholm: Seriefrämjandet.
- Sveningsson Elm, Malin 2001. *Creating a Sense of Community. Experiences from a Swedish Web Chat*. Linköping: Linköping Studies in Art and Science 233.

- Takeuchi, Naoko 2011–12. *Pretty Guardian Sailor Moon reprint (Shinsoban)*, vol. 1–4, New York: Kodansha Comics. [Ursprunglig publicering: *Bishōjo Senshi Sailor Moon*, Tokyo: Kodansha Ltd, 1991–97.]
- Tapscott, David 1996. *The Digital Economy: Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence*. London: McGraw-Hill.
- Turkle, Sherry 1997. *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. New York: Touchstone.
- West, Mark I. 2009. *The Japanification of Children's Popular Culture: From Godzilla to Miazaki*, Lanham, Toronto & Plymouth: The Scarecrow press.

DISKURSIV MÅNGFALD

EN MAKRO- OCH MIKROANALYS AV ELEVTEXTER FRÅN SVENSKA OCH SVENSKA SOM ANDRASPRÅK I ÅK 1 PÅ GYMNASIET

Elisabet Sandblom & Ylva Lindberg

BAKGRUND

Skrivandet i samhället genomgår en förändringsprocess, där digitala medier trappar upp tempot för skriftlig kommunikation, genererar nya genrer, samt skapar möjligheter att nå ut till stora mottagargrupper. Detta inkluderande skrivsamhälle, där den enskilde enkelt kan delta i samtalet och exponera text för andra läsare, påverkar ämnesundervisningen, särskilt gymnasiesvenskan. Eleven närmar sig under detta skede ett tänkt vuxenliv där förmågan att kommunicera, tänka kritiskt och att uttrycka sig korrekt är avgörande för att delta i samhällslivet, integreras på arbetsmarknaden eller gå vidare till högre studier. Behärskaandet av språk, stil, form, kanaler och sammanhang blir då nödvändigt för att eleven ska kunna nå ut med ett budskap, framstå som trovärdig och sist men inte minst för att kunna övertyga.

För att motverka en negativ utveckling inom svensk skola (se senaste PISA-undersökningen från 2012; Skolverket 2013) behöver läsundervisningen prioriteras ytterligare, men inte bara den utan också skrivundervisningen. Ökade skillnader mellan olika elevgrupper och märkbara problem för lågpresterande elever, särskilt för pojkar (Skolverket 2013:6) och personer med utländsk bakgrund¹ (Skolverket 2011c)² tyder på det. Läsande och skrivande behöver enligt den senaste forskningen gå hand i hand med språkun-

dervisningen (Grabe & Zhang 2013). I ämnesplanen i svenska för gymnasiet är det särskilt den diskursiva, resonerande och argumenterande språkkompetensen som anses betydelsefull (Skolverket 2011a:160), eftersom den ger möjlighet att "aktivt delta i samhällslivet" (Skolverket 2011b:8; se också Kuyumcu 2013). Den starkare framtoningen beror delvis på att det argumenterande skrivandet pågår i en mängd autentiska kontexter och täcker många grundläggande funktioner för god skrivförmåga, samt är en viktig förutsättning för arbetet i skolan. Därmed bör alla elever få möjlighet att öva upp förmågan att argumentera i skrift.

För att målinriktat stötta elever med annat modersmål än svenska har ämnet Svenska som andraspråk etablerats. Ämnet är dock problematiskt av flera skäl (Lindberg & Hyltenstam 2013), bl.a. på grund av att den grupp elever som förväntas läsa ämnet är mycket heterogen. Den omfattar både hög- och lågpresterande elever, en mängd olika språkbakgrunder, samt olika kunskapsnivåer i svenska språket beroende på när eleven anlände till Sverige. Den låga status som ämnet Svenska som andraspråk fortfarande har grundar sig dessutom delvis i förhärskande föreställningar om flerspråkiga elever som ett problem och inte en tillgång, som individer med bristande kunskaper och inte med unika kunskaper (Hyltenstam & Lindberg 2013). Ytterligare en orsak till den svaga legitimiteten är att kursplanerna i Svenska och Svenska som andraspråk i Lgr 11 och Gy11 har skrivits om till att bli snarlika, vilket kan skapa förvirring kring vem som bör läsa vilken av kurserna (Lundgren 2012). Svenskundervisningen behöver alltså fortfarande stöd på det diskursiva området, genrepedagogikens genomslag i skolorna till trots, vilket den senaste forskningen bekräftar (Ask 2007; Ciolek-Ciastek 2008; Johansson 2010; Lindberg & Sandblom 2013; Nyström 2000).

FLERSPRÅKIGHETSBEGREPPET. Studien som här ska presenteras bygger på en korpus av ca 270 diskursivt skrivna texter ur vilken vi valt ut texter som ska representera å ena sidan flerspråkighet och -kulturalitet, å andra sidan enspråkighet och monokulturalitet. Denna indelning har inte varit helt oproblematisk, då det finns en splittad syn på vem som är flerspråkig och vem som är helt enspråkig samt vad detta innebär i realiteten. Det är ofta en ensidig svenskun-

dervisning som tar över i skolans textlärande, där en inskolning i en monokulturell svenskhet är premierad. Detta sker troligtvis i en välvillig ansats att verka för att vissa grupper inte hamnar utanför i det svenska samhället. Vi menar dock att det är just när elevers olika språk "tillåts samverka, interagera och utvecklas" (Hyltenstam & Lindberg 2013:36), utan att censureras av en normativ enspråkig miljö, som goda förutsättningar skapas för interkulturell skolutveckling³ och mer specifikt för alla elevers skrivutveckling. Lundbergs (2012:140ff.) slutsatser av en jämförelse av Svenska som andraspråk i Lp094 och Lgr11 understryker att "undervisningen måste anpassas till eleverna och utgå från elevernas erfarenheter och kunskaper" för att lyckas (se även skollagens ord om likvärdig utbildning, SFS 2010:800). En sådan individanpassning kräver en interkulturell dialog som utmärks av respekten för den Andres alteritet, det vill säga vår nästas varande i förändring och utveckling, vilket förutsätter att alla kulturyttringar ges samma värde (Kalantzis & Cope 2006; Lahdenperä 2010:24f.). Skolans värdegrund är otvetydig gällande elevers och anställdas förmåga att se och värdera kulturell mångfald:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som verkar där (Skolverket 2011a:5).

Utifrån grundantagandet att alla elever kan bidra till den gemensamma lärandemiljön med sina erfarenheter och sina förmågor har vi, för att få grepp om textmaterialet, först undersökt skribenternas kulturella och språkliga kontext. Skribenterna, som utgörs av elever som läser ämnet Svenska i årskurs 7 och 9 på högstadiet och i årskurs 1 och 3 på gymnasiet samt elever som läser Svenska som andraspråk (SSA) i årskurs 1 på gymnasiet, fick svara på frågor om modersmål, språkanvändning och kulturtillhörighet.⁴ Svaren från de 35 exempel i materialet som var uttalat flerspråkiga sammanställdes i 8 kategorier som visas i tabell 1.

Tabell 1. Språk-
kanvändning

1.	Annat förstaspråk än svenska, men flera språk talas i hemmet, bl.a. svenska
2.	Annat förstaspråk än svenska, endast förstaspråket talas i hemmet
3.	Annat förstaspråk än svenska, men endast svenska talas i hemmet
4.	Både svenska och ett annat språk som förstaspråk, men svenska talas i hemmet
5.	Både svenska och ett annat språk som förstaspråk. Flera språk talas i hemmet, bl.a. svenska
6.	Svenska som förstaspråk, men flera språk talas i hemmet, bl.a. svenska
7.	Svenska som förstaspråk, men annat språk talas i hemmet
8.	Adopterade barn: svenska är förstaspråk och talas i hemmet

Utöver dessa 8 kategorier kommenterar 10 informanter sin frekventa användning av det engelska språket, som i någon mening påverkar deras vardagsspråk. Både i kategori 1 och 2 finns såväl SSA-elever som elever som läser ämnet Svenska. De flesta informanter med annat modersmål och/eller kulturtillhörighet placerar sig under dessa rubriker, oavsett vilket svenskämne de läser. Detta bekräftar otvetygligheter kring ämnenas mål och syfte, vilket lyfts fram i den senaste forskningen (Lundgren 2012; Hyltenstam & Lindberg 2013). Kategori 8 återfinns bara i svenskämnet och inte i SSA. Vi har valt att inkludera denna kategori som visar att även adopterade barn uppfattar sin egen flerkulturalitet, trots att de ser sig själva som enspråkiga. Kategori 7 återfinns endast bland SSA-informanterna och pekar på en skarp kontrast mellan vad eleven uttrycker som sitt första, därmed dominerande språk och språkmiljön i hemmet. Denna kategori elever bör enligt Hyltenstam & Lindberg (2013:44) få sin undervisning i ämnet svenska (som de gärna såg reformerat).

Inför nedanstående textanalyser signalerar dessa preliminära resultat främst att språkanvändningen i svensk skola är diversifierad och att gruppen flerspråkiga elever omfattar många typer av flerspråkighet. Detta gör det vanskligt att dela upp skribentgrupperna i ämnena SSA respektive Svenska, då det är oklart på vilka grunder en elev ska läsa det ena eller det andra. Förutom språk- och kulturtillhörighet är det även betydelsefullt att särskilt i skrivundervisning ta hänsyn till ålder vid ankomst till Sverige, då texterfarenheten påverkar skrivkompetensen på målspråket (Magnusson 2013:637; se också

resultaten nedan). Dessutom antyds att suddiga riktlinjer och kriterier ger utrymme för tolkningar som har mindre med språkbehov att göra än med värderingar och normer kring kultur och språk.

I föreliggande studie ligger fokus på den aspekt av mångfalden i svensk skola som kommer sig av olikheter när det gäller elevers språkliga och kulturella bakgrund.⁵ Textsynen som inramar analysen inbegriper just kriterier såsom språk- och kulturbakgrund, kontext, erfarenhet och historia. Dessa individuella resurser aktiveras i textarbetet. I förlängningen krävs därför egentligen en vidare analys, där tolkningsprinciper från området *critical literacy* griper in (Janks 2010; García & Baetens Beardsmore 2011; García, Zakharia & Otcu 2013), men i detta första steg undersöks vad elever med svenska som modersmål (L1) respektive med svenska som andraspråk (L2) behärskar när det gäller att skriva argumenterande text och vilka behov de har av stöd, i syfte att bättre kunna stötta den enskilde individen i hans/hennes språkutveckling.

Frågan som behandlas i studien är mot denna bakgrund:

- Vad behärskar elever som läser ämnet Svenska⁶ respektive ämnet Svenska som andraspråk i gymnasiets årskurs 1 och vad behöver de hjälp med när det gäller att skriva argumenterande texter?

MATERIAL OCH METOD

För följande pilotstudie har vi gjort ett målinriktat urval av texter där tanken är att informanterna går en likartad utbildning, men den etniska, språkliga och socioekonomiska bakgrunden ser olika ut. Materialet har begränsats till 15 (10)⁷ texter skrivna av gymnasister som läser ämnet Svenska i årskurs 1 på ett studieförberedande program (SF) och 15 texter skrivna av gymnasister som läser ämnet Svenska som andraspråk i årskurs 1 (SSA). För att i någon mån ta hänsyn till den heterogenitet vi observerat bland de flerspråkiga eleverna (se tabell 1) har gruppen SSA-elever delats upp i undergrupper:

En makro- och mikroanalys av elevtexter

- T: tidigt anlända elever (9 elever) som har fötts i Sverige men har utländsk bakgrund eller som kommit till Sverige före årskurs 6. Dessa fördelar sig inbördes mellan T1 och T2:
 - T1: elever som kommit till Sverige före skolstart, d.v.s. före 6 års ålder (7 elever)
 - T2: elever som kommit till Sverige efter skolstart men före årskurs 6 (2 elever)⁸
- S: sent anlända elever som kommit till Sverige mellan årskurs 6 och 9 eller som börjat direkt i gymnasiet.⁹

Indelningen baserar sig på tidpunkten för mötet med svenskan. För den första gruppen T1 sker detta under den period då modersmålets grammatik tar form. Även om barnet under denna tid också kommer i kontakt med svenska exempelvis genom förskola, har dock det språk som talas i hemmet en stor påverkan på barnets språkutveckling. Alla barn går dessutom inte i förskola. Den andra gruppen (T2) består av elever som möter svenska efter skolstartsåldern (6 år), alltså under en tid då barnet kommer i kontakt med det offentliga och fjärrspråket¹⁰ börjar byggas upp. Avgränsningen av den tredje gruppen (S) bygger på Myndigheten för skolutvecklings indelning (Skolverket 2005). Begreppet *sent anländ* är dock inte entydigt utan skulle kunna beteckna betydligt fler än de i vår studie, t.ex. alla som kommit till Sverige efter skolstart (Skolverket 2005:25).

I analysen av materialet koncentrerar vi oss alltså på argumentationen, som här inte förstås som en egen genre, utan som en grundläggande textaktivitet som innefattar både tanke och framställning av densamma, där en mängd olika medel kan användas på varierade sätt beroende på hur skribenten vill att texten ska tas emot. Kvaliteten på argumentationen är nära förbunden med vissa färdigheter som eleven ska utveckla i ämnena Svenska och SSA, men med något olika kravnivå. Det gäller särskilt förmågorna att kommunicera i tal och skrift och att anpassa språket till syfte, mottagare och sammanhang (Lgr11, Skolverket 2011b; Gy11, Skolverket 2011a). Dessutom ska undervisningen ha sin utgångspunkt i elevers tidigare erfarenheter och deras individuella behov.

Informanternas uppgift har varit att under max 60 minuter skriva en uppsats med titeln "Vad är poängen med universitetsutbildning?" Tanken med frågan är att den kan stimulera flera ålderskategorier till reflektion om utbildning, både ur ett individuellt och ett större samhällsperspektiv. Därmed finns förutsättningar för att utarbeta ett syfte med texten. Vidare inleds skrivuppgiften med ett citat som syftar till att vara både instruerande och inspirerande, men också till att skapa ett sammanhang för den text som eleven skriver. För att den enskilde elevens argumentation ska gå fram till en tänkt läsare, blir dessutom mottagaranpassningen en viktig del. Mottagargruppen är inte specificerad i skrivuppgiften, eftersom vi inte velat låsa skribenten vid en specifik situation och genre. Däremot reflekteras hänsynstagandet till en tänkt läsare både på en makro- och en mikronivå i de elevproducerade texterna:

Skrivuppgift

"Om du inte tänker göra något speciellt som att vara läkare eller lärare eller att gräva upp gamla dinosaurier, så fattar inte jag vad högre utbildning ska vara bra för". Citatet är taget från en text skriven av Julie Burchill (publicerad den 10 mars 2011 i The Independent Online). Burchill menar att de flesta unga utbildar sig bara för att slippa gå arbetslösa. Hur tänker du om universitetsutbildning; håller du med Burchill om att den är meningslös för de flesta, eller tycker du att universitetsutbildning har en given och viktig plats i vårt moderna samhälle? Förklara varför du tycker som du gör och, om du vill, ge exempel som du eller någon du känner varit med om.

Rubrik: Vad är poängen med universitetsutbildning?

Skrivinstruktionerna är som synes även tänkta att aktivera olika skrivkompetenser, både narrativa och argumentativa, med tanke på att diskursiva, resonerande och argumenterande texter mycket väl kan utnyttja berättandets form. Alla informanter har skrivit under så lika förhållanden som möjligt. Den begränsade tiden, som många skribenter ändå inte utnyttjade helt, gör att texterna är korta. Eftersom skrivsituationen dessutom inte har tillåtit en ordentlig omarbetning av texterna, är dessa säkerligen inte representativa för vad

skribenterna skulle kunna presterar under andra omständigheter. Trots detta visar texterna på olika styrkor och olika stödbehov för olika grupper av elever.

Analysen av materialet baserar sig på *grounded theory* (Bryman 2011:513ff.), vilket tillåter en pendling mellan datainsamling och -analys och teoriarbete. Den är vidare till övervägande del kvalitativ, då den bygger på en närläsning av de insamlade texterna, men kompletteras med en kvantitativ variabelanalys (Lagerholm 2008:42ff.). Komparativ forskning kring förstaspråks- och andraspråkstexter är övervägande kvantitativ (Magnusson 2013: 641), men ett kvalitativt angreppssätt kan tydligare visa kombinationer av särdrag som en kvantitativ studie inte kommer åt. Materialets ringa omfattning tillåter dock inga generaliseringar (se Bryman 2011:369f.). Mer precist har vi utgått från hypotesen att god argumentation förutsätter ett visst mått av såväl organisation som tydlighet i argumentationen och av mottagaranpassning på olika plan, till exempel till mottagarens kunskapsnivå och relation till ämne och skribent. Eftersom mottagaren dock inte är specificerad i den uppgift skribenterna fick har vi valt att i föreliggande undersökning koncentrera delar av analysen på textens tillgänglighet för mottagaren. I fokus för undersökningen ligger därför dels hur argumentationen i textmaterialet är uppbyggd på en övergripande nivå (innehåll, struktur och funktion), dels hur skribenterna stöder argumentationen och säkrar att den går fram till läsaren genom anpassning av innehåll och språk på mikronivå, med informationsmängd och -struktur, tal- och skriftspråklighet samt språkriktighet i centrum. Detta gör det nödvändigt att arbeta tvärvetenskapligt. Vi använder oss av både språkvetenskapliga och litteraturvetenskapliga metoder kompletterat med Toulmins argumentationsmodell (2003).

Framställningen av analysresultaten kommer att fokusera likheter och skillnader mellan grupperna och de behov respektive resurser de olika grupperna har, både på makro- och på mikronivå. De analysmetoder som använts för att studera de olika nivåerna kommer att redovisas löpande i samband med presentationen av resultaten.

ARGUMENTATION PÅ MAKRONIVÅ

Undersökningen bygger på grundantagandet att den argumenterande funktionen hos en text ligger på ett övergripande plan, nära förbunden med den sociala situation i vilken texten skapas. Mot bakgrund av erfarenhet, situation, syfte och mottagare formulerar sändaren en text med ett visst innehåll och en viss form för att påverka en viss grupp läsare (Bühler 1934; Halliday 1978, 2004). Ifrågavariande resultatanalys begränsar sig dock till textimmanenta parametrar, varför ovanstående kriterier endast beaktas då de gjort avtryck i texten.

Metoden utgår från Toulmins (2003) modell för hur argumentation kan vara uppbyggd. I korthet pekar Toulmin ut några grundläggande funktioner som skribenten använder för att bygga upp ett giltigt argument. Den mest fundamentala funktionen är att argumentet innehåller ett påstående eller en slutsats (*C-claim*) av något slag, vilket kan illustreras med ett exempel från en av SF-texterna: "Jag tror, personligen, att universitetsutbildningen egentligen är rätt meningslös". Ett sådant huvudpåstående kan framgå olika tydligt för läsaren, beroende på var det står och hur det är utformat. Huvudpoängens form och placering har en stor betydelse för hur texten uppfattas och tas emot.

Detta påstående (C) bygger på fakta (D-*data*), i det nämnda exemplets fall: "...när man kommer till en arbetsplats måste man ändå lära sig sina arbetsuppgifter och gå ett antal kurser...". Argumentets giltighet är avhängigt av om skribenten lägger fram relevanta data (D). Men påståendets validitet är även beroende av hur skribenten kopplar samman sitt påstående (C) med framställda fakta (D) genom ett berättigande (*W-warrant*), det vill säga hur skribenten bygger språkliga broar mellan (D) och (C) för att visa hur han eller hon tar sig från fakta till slutsats.

Detta berättigande illustreras i ett exempel från en SSA-text, där eleven skriver sig fram till slutsatsen (C): "Jag tycker då att universitetsutbildningen är viktig". Detta påstående stöds av fakta (D): "Det spelar ingen som helst roll om man vill hålla på med något stort yrke som t.ex. Advokat, läkare... osv. Man behöver alltså inte en utbildning bara för att bli läkare och advokat utan till och med om man

vill bli städerska eller restaurangbiträde". Eleven skapar även en så kallad "bro" (W) mellan fakta och påstående i följande mening: "Eftersom det har blivit sjukt svårt att skaffa ett jobb utan någon utbildning så håller jag inte med henne [Burchill]". Övergången synliggörs i detta fall av sambandsordet "eftersom", men även av den upprepan- de och förtydligande perifraser av fakta (D): "Det har blivit sjukt svårt att skaffa jobb utan någon utbildning".

Dessutom laborerar Toulmin med funktionen (B–*backing*) som tjänar till att ge ytterligare stöd till (W), det vill säga till funktionen: "eftersom vi känner till vissa fakta (D), så kan vi dra slutsatsen" (C). I det just citerade exemplet finner vi under (B) en personlig berättelse om en närstående som syftar till att gestalta svårigheten att få en anställning. Det är intressant att observera att argumentationen på detta sätt kan byggas upp med hjälp av flera texttyper. De flesta skribenter i materialet undviker den berättande texttypen, men i tre texter i SF-gruppen och fyra texter i SSA-gruppen observeras berättande text med en tydlig funktion för argumentationen eller för texten i sin helhet.

Stödet (B) i det citerade exemplet skulle även kunna vara en retorisk fråga, exempelvis: "Hur ska man klara sig i livet utan en utbildning?" Denna teknik används i tre av SSA-texterna och i tre av SF-texterna. Som ett stöd (B) för tesen att universitetsutbildning är viktigt skriver exempelvis en SSA-elev att: "De flesta människor ute i omgivningen är beroende av att gå till banken, Arbetsförmedlingen, Skatteverket och mm. och vart kommer alla personalen som jobbar där? Jo via universitetet!". Den retoriska frågan involverar läsaren som måste ta ställning och böja sig för det oemotsägliga i resonemanget.

I en text från SF-gruppen presenteras slutligen ett mer traditionellt stöd (B) för kopplingen mellan fakta (D) och huvudtes (C). Enligt skribenten är "den största poängen med utbildning [...] att lära sig saker som hjälper än i livet i den riktning man vill åt" (C). "Jag menar (W), alla har väl något man drömmer om" (D). (W) stöds här ytterligare av meningen: "Det man siktar på att bli blir utan kunskap bara en ouppnåelig dröm" (B).

Toulmin inför även kriterierna (Q) för *qualifier* och (R) för *rebuttal*. Q innefattar ord och ordgrupper som uttrycker något om styr-

kan i förbindelsen mellan påståendet (C) och fakta (D), det vill säga uttryck som visar på graden av berättigande i kopplingen mellan (D) och (C). Ord som "förmodligen", "troligen", "säkert", "utan tvekan" ger indikationer på i vilken utsträckning eller i vilken grad påståendet (C) är giltigt. Om det finns en osäkerhetsfaktor utskriven i texten i anknytning till (C), innebär det att påståendet är giltigt under vissa villkor. Då aktiveras (R), som kan översättas med *om inte*. Vi har valt att inte presentera analysen av (Q) och (R), då vi i ett första steg vill lyfta fram de mest grundläggande delarna i hur eleverna argumenterar. Däremot har vi observerat enstaka exempel, där skribenterna närmar sig användningen av (Q) och (R). I en av texterna från SF-gruppen finner vi ett påstående som säger att universitetsutbildning är viktigt för "många ungdomar" (Q), det vill säga för dem med en "dröm". *Om man inte* (R) när en karriärdröm är universitet inte viktigt. Påståendet att poängen med universitetsutbildning är att uppfylla en personlig dröm, är alltså bara giltigt under vissa förutsättningar.

TESERNAS PLACERING. För läsarens skull bör tesen i en argumenterande text enligt många läroböcker skrivas ut i ett tidigt stadium och upprepas i slutet av texten (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:115). I det undersökta materialet skiljer sig dock placeringen av huvudtesen tydligt mellan de båda grupperna. 14 av 15 SSA-texter uttrycker en huvudtes i första meningen. En enda skribent ur denna kategori väljer att börja med inledning. Bland de 15 texterna i SF-gruppen urskiljs däremot endast åtta texter med en huvudtes i första meningen. Övriga skribenter i denna grupp har valt att börja texten med en presentation av olika former av fakta (D) (6 texter), eller med en inledning (2 texter). Skillnaden mellan grupperna är dock inte lika iögonenfallande i fråga om upprepning av huvudtes i avslutningen. Det sker i åtta texter i SF-gruppen, varav en även skriver ut: "Avslutningsvis vill jag bara upprepa min tes", vilket indikerar medvetenhet om genren. Däremot signaleras inte systematiskt alla upptagna teser i slutet av dessa texter, utan ett urval. I SSA-gruppen är det sex skribenter som i avslutningen knyter an till den drivna tesen eller de drivna teserna. Bland dessa exempel utelämnas ingen

berörd tes som tagits upp tidigare i texten i den sammanfattande avslutningen.

När det gäller antalet teser i texterna föreligger också en stor skillnad mellan SF-gruppen och SSA-gruppen. I SF-gruppen skriver man i genomsnitt ut 2,9 teser per text, medan genomsnittet i SSA-gruppen är 1,6 teser. Delvis kan detta förklaras med att SSA-texterna generellt är kortare, men vår analys visar att detta inte räcker som förklaring. I SF-gruppen utmärker sig en tredjedel av texterna, då de radar upp påståenden utan resonemang kring och grund till dem. Skrivutrymmet utnyttjas således inte till att förankra ett argument hos läsaren, utan tenderar att bli ett personligt "tyckande". Övriga texter i SF-gruppen med flera teser, eller upprepande av samma tes i andra ordalag, kan föras till ett tätt informationssamhälles behov av att få ut ett budskap med alla medel (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:115). Taktiken att upprepa huvudtesen under textens gång är vanligt i SF-gruppen, men inte i SSA-gruppen. Samma uppdelning mellan texter med underbyggda argument och de som tenderar till personligt "tyckande" är inte möjlig att göra i SSA-gruppen, eftersom skribenterna i den gruppen dels har tolkat den argumenterande funktionen olika, vilket vi återkommer till, dels befinner sig på olika språkliga nivåer.

Trots detta går det att observera att SSA-gruppen innehåller fem texter (en tredjedel) där påståendena uppenbart inte är underbyggda. Tre av dessa skribenter kom till Sverige efter år 2009 (S), medan två av skribenterna är födda i Sverige. I den del av SSA-gruppens texter som uppvisar tydlig argumentation återfinns sex exempel. Fyra av skribenterna kom till Sverige mellan 2006 och 2009 (S) och två av skribenterna kom till Sverige före fem års ålder (T₁). SSA-gruppens texter innehåller även en tredje kategori, där tolkningen av den argumenterande genren kontrasterar mot empirin som helhet, i det avseendet att de snarast identifierar ett problem som de i texten försöker lösa, istället för att enbart argumentera för en ståndpunkt. Dessa skribenter kom till Sverige före 5 års ålder (T₁).

ARGUMENTATIONENS FUNKTION. Argumentation uppfattas i allmänhet som en form av ordstrid, ofta förknippad med politiska debatter där det finns en vinnare och en förlorare. Studiens material

uppvisar dock flera typer som övergripande kan delas in i debatt och diskussion (Eemeren & Grootendorst 2004; Igland & Sundby 2012). Debatten utmärks ofta av att identifiera ett problem och föreslå en lösning, vara personlig utan att bli privat, inte vara för lång och inte för "pratig", samt att visa ett engagemang och gärna vara provocativ (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:114ff.). Diskussionens form kan i sin tur delas in i dels en övertygande funktion, dels en förhandlande. Den övertygande funktionen är snarast monologisk och belyser kampaspekten, där man med mördande fakta, demagogi och retoriska trick slår ned en motståndare. Den förhandlande argumentationen är snarast dialogisk och låter olika röster komma till tals. I den övertygande argumentationen tvekar läsaren inte på skribentens ställningstagande texten igenom. I den förhandlande argumentationen däremot, är skribenten inte alltid klar över var han eller hon står, utan använder textaktiviteten för att komma fram till en ståndpunkt. Den övertygande argumentationen kan mycket väl integrera motsatta teser, så kallade kontra-argument, men då används de för att nyansera och låta motståndarrösten få utrymme, vilket slutligen ger styrka till pro-argumenten (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:112).

En enda text i materialet innehåller ingen tes eller ståndpunkt. Skribenten tillhör SSA-gruppen och hade varit i Sverige 1,5 år vid skrivtillfället (S). I övrigt fördelar sig skribenterna över följande kategorier:

- debatterande argumentation: fyra i SSA-gruppen. (Skribenterna är antingen födda i Sverige eller hitkomna före 5 års ålder.)
- övertygande argumentation: åtta i SF-gruppen och åtta i SSA-gruppen
- förhandlande argumentation: sju i SF-gruppen och två i SSA-gruppen

Det debatterande draget är enligt Palmér & Östlundh-Stjärnegårdh (2005: 112ff) det mer svårfångade av de diskursiva varianterna, var-

för två exempeltexter får belysa å ena sidan balansen mellan privat och offentligt skrivande, å andra sidan inringandet av ett problem, vilket debattkategorin ofta uppvisar.

En skribent går i polemik med författaren som citeras i inledning-
en till skrivuppgiften: "Jag tror burchill ser saken på en kortsiktigt
perspektiv och hon bygger sitt Argument på att 'man utbildar sig
bara för att slippa vara Arbetslösa' [...]". Det debatterande draget
fördjupas av att skribenten gör en analys av författarens ståndpunkt
före presentationen av motargument. Avslutningen följer upp denna
teknik på ett lagom provokativt sätt genom att använda direkt tilltal:
" – Så burchill istället för att vara skeptisk mot universitet så tycker
jag att du ska övertyga folk att gå där!" Texten uppvisar även ett per-
sonligt engagemang för frågan, utan att bli privat.

I en annan text identifieras tidigt ett problem. Skribenten argu-
menterar i inledningen för betydelsen av universitetsutbildning för
att få nödvändig kompetens till ett visst yrke. Därefter refererar skri-
benten till Burchills citat i skrivinstruktionen och menar att: "Om
arbetslösheten nu är ett hinder som gör att vissa går der bara för det
och inte utbildningen så är det arbetslösheten staten måste göra nå-
got åt". Efter några utredande tankar om varför vi har arbetslöshet,
fastslår skribenten återigen och med ytterligare argumentativ tyngd,
att problemet är arbetslösheten. Därefter följer en hel sida text med
förslag på hur man kan lösa arbetslöshetsproblemet. Texten avslutas
genom att återknyta till det inledande ställningstagandet.

I princip är den debatterande genren svårare att behärska än de öv-
riga argumenterande kommunikationsformerna, då fler parametrar
ska bemästras än enbart uppradande av påståenden och fakta. An-
slaget, tonen och stramhet i texten blir här också viktiga. Ytterst få
skribenter i SF-gruppen uppvisar denna typ av stramt hållna texter
gällande disposition och språk. Är dessa aspekter möjligtvis lättare
att kontrollera om skribenten inte upplever sig helt förtrogen med
språket? Är den säkerhet SF-gruppen uppvisar i sin språkhantering
endast en ytlig förtrogenhet?

ARGUMENTATIONENS STÖD PÅ MIKRONIVÅ

För att argumentationen ska nå fram till mottagaren krävs som tidigare nämnts både mottagaranpassning och ett mer allmänt hänsynstagande till mottagaren när det gäller texttillgänglighet. I det följande kommer vi att gå in på några aspekter av texttillgänglighet: informationsmängd, informationsstruktur och sammanhang. Dessutom kommer anpassning till förväntningar på skriftspråklighet och språkriktighet att behandlas.

INFORMATIONSMÄNGD. För att få fram sitt budskap väljer skribenterna mer eller mindre medvetet ut information som kan få avsedd effekt på mottagaren. När det gäller mängden information ser vi tydliga skillnader mellan SF-texter och SSA-texter, men också inom gruppen SSA-texter.

	SF	SSA	T	T ₁	T ₂	S
Antal ord	273	152	196	170	286	86

Tabell 2. Textlängd; medelvärde

Det mindre omfånget i SSA-texterna, åtminstone i S-gruppen, skulle kunna bero exempelvis på ett mindre ordförråd och den ansträngning det innebär att skriva på ett språk som man ännu inte helt behärskar. Det bör dock noteras att även T-gruppen som helhet skriver kortare texter än SF-gruppen. Inom T-gruppen är det T₂-eleverna som intressant nog skriver något längre texter, vilket talar för en studie av fler texter från denna kategori för att vi ska kunna få ett säkrare underlag.

INFORMATIONSTRUKTUR. I texterna struktureras den utvalda informationen med hjälp av olika strategier, t.ex. styckeindelning, indelning i och hierarkisk uppbyggnad av syntaktiska meningar (SM) och användning av kopplingsmarkörer (konjunktioner, subjunktioner och konjunktionella adverb) för att signalera arten av samband mellan satser.

Resultaten när det gäller styckeindelningen skiljer sig tydligt åt mellan SF-gruppens och SSA-gruppens texter. 80% av SF-gruppens texter har en fungerande styckeindelning, medan siffran för

En makro- och mikroanalys av elevtexter

SSA-gruppens texter bara är 40%. Framför allt är det S-texterna och T₁-texterna som uppvisar en låg andel fungerande styckeindelning (17% respektive 43%) medan båda T₂-texterna har en fungerande styckeindelning. När det gäller S-texterna kan några, men inte alla förklaras med att de är för korta för att göra styckeindelning befogad.

Meningslängden skiljer sig vidare något mellan SF-texterna och SSA-texterna (16 respektive 14,3 ord/syntaktisk mening). En större skillnad visar sig dock om man tittar på undergrupperna (se tabell 3 nedan). Åter igen visar det sig att SSA-gruppen inte utgör en enhetlig grupp och att de två T₂-texterna även ur detta perspektiv uppvisar större likheter med SF-texterna än vad T₁-texterna gör.

Tabell 3. Informationsstruktur

	SF	SSA	T	T ₁	T ₂	S
Fungerande styckeindelning	80%	40%	56%	43%	100%	17%
Ord/SM	16	14,3	15,2	14,7	16,3	12
Bisatser/SM	1,1	1,2	1,3	1,3	1,3	0,9
Kopplingsmarkörer/sats	0,62	0,67	0,67	0,67	0,68	0,66

Vad beträffar den hierarkiska strukturen i meningarna (mätt i antal bisatser/SM) är diskrepansen mellan SF- och SSA-gruppen inte stor. Först vid en uppdelning av SSA-gruppen framträder en skillnad mellan T-gruppen och S-gruppen (se tabell 3).

När det gäller förekomsten av kopplingsmarkörer slutligen visar det sig att SSA-texterna innehåller något fler än SF-texterna (se tabell 3) och därmed eventuellt erbjuder läsaren en något tydligare lotsning när det gäller satsers relationer till varandra.

SAMMANHANG. För att underlätta för mottagaren att följa resonemanget är dock också medel som bidrar till sammanhanget i texten av betydelse. Några sådana medel är dels placering av textsammanbindande uttryck eller tematisk (för mottagaren känd) information i fundamentfältet, dels flyttning av TSR-adverbial till satsadverbial-ets plats.

När det gäller fundamentfältsbesättningen framträder ingen större skillnad mellan textgrupperna. I båda innehåller ca 75% av fundamentfälten tematisk information. Däremot använder SF-eleverna

något oftare än SSA-eleverna möjligheten att placera textsammanbindande uttryck (t.ex. konjunktionella adverb) i fundamentfältet, medan SSA-eleverna oftare placerar led som inte kan vara tematiska/rematiska¹¹ där, exempelvis i form av grammatiska element: "Det spelar ingen som helst roll om ...". Andelen rematiska led i fundamentfältet slutligen är ungefär lika hög i SF-texter som i SSA-texter (5% respektive 6%). Vid en uppdelning av SSA-gruppen visar det sig dock att S-gruppen i högre utsträckning undviker att lägga rematiskt material i fundamentfältet, vilket troligtvis underlättar för läsaren (bara i 2% av fallen jämfört med T-texterna där motsvarande siffra är 7%).

Ett sätt att ytterligare underlätta för mottagaren att se vad som är rematisk och därmed troligtvis viktigare information är att flytta TSR-adverbial till satsadverbialens plats (Ekerot 2011:188f.). Denna möjlighet utnyttjar dock i princip bara SF-eleverna (i 5% av de satserna).

FÖRVÄNTNINGAR PÅ SKRIFTSPRÅKLIGHET. Ett led i utvecklingen av ett skriftspråk är att få insikt i skillnaden mellan talspråklighet och skriftspråklighet. Anpassningen av text till kanal (skrift/tal) är dock något som är problematiskt länge under en människas utbildningstid (Lindberg & Sandblom 2013). I materialet i föreliggande undersökning har vi valt att undersöka några aspekter närmare som brukar anses visa på graden av tal- respektive skriftspråklighet: förekomsten av *så*-inskott, höger- respektive vänstertyngd, informationstäthet och abstraktion. Talspråkighet brukar kännetecknas av fler *så*-inskott, högertyngd, lägre informationstäthet och lägre abstraktionsgrad. Typiskt för skriftspråkighet däremot är avsaknad av *så*-inskott, en tydligare vänstertyngd samt högre informationstäthet och högre abstraktionsgrad.

När det gäller förekomsten av *så*-inskott skiljer sig SF-texterna inte nämnvärt åt från SSA-texterna. Inom SSA-gruppen däremot är skillnaderna tydligare. Här utmärker sig T₁-gruppen för en större talspråkighet och S-gruppen för en större skriftspråkighet (se tabell 4).

Inte heller när det gäller fundamentlängden skiljer sig SF-texterna från SSA-texterna. Båda grupperna motsvarar ungefär brukspro-

En makro- och mikroanalys av elevtexter

satext (3,1 ord/fundament; Westman 1974), men även här återfinns skillnader inom SSA-gruppen. S-texterna avviker genom att ha en fundamentlängd som ungefär motsvarar muntlig debatt (1,9 ord/fundament; Jörgensen 1976).

Informationstätheten har mätts genom nominalkvot (antalet nomina/antalet verb) och andelen verbalsubstantiv av antalet nomina. Resultaten visar här på talspråkliga influenser överlag, med nominalkvoten i SF-texterna ungefär som i muntlig debatt (0,7; Einarsson 1978) och den i SSA-texterna något lägre. Nominalkvoten i T2- och S-texterna motsvarar ungefär den i samtal (0,5; Einarsson 1978). När det gäller andelen verbalsubstantiv av antalet nomina verkar grupperna däremot skilja sig något åt. Förutsatt att användningen av verbalsubstantiv genom satsgradssänkningen kan ses som ett sätt att göra en text informationstätare (Ekerot 2011:213ff.) är SF-texterna (34% verbalsubstantiv/nomina) tätare än SSA-texterna (27% verbalsubstantiv/nomina). Men om siffrorna rensas från förekomster av ordet *utbildning* som ingår i det inledande citatet i skrivuppgiften och därmed är överrepresenterat i texterna är det ingen större skillnad mellan grupperna (se tabell 4), vilket eventuellt tyder på en större beredskap inom SSA-gruppen att undvika upprepning. Intressant nog utmärker sig dessutom S-gruppen genom sin förhållandevis högre frekvens av verbalsubstantiv. Det är svårt att säga vad detta beror på men en tänkbar förklaring skulle kunna vara att de sent anlända eleverna hunnit få en bättre träning i sitt ursprungsland ifråga om skillnaden mellan talspråk och skriftspråk vad gäller förtätning.

Slutligen verkar abstraktionsgraden i materialet som helhet vara låg om man får döma av hur sällan passivkonstruktioner används (om abstraktion, se Lagerholm 2008). När det används verkar det

Tabell 4. Tal-
respektive
skriftspråklig-
het

	SF	SSA	T	T1	T2	S
så-inskott	11%	13%	17%	22%	6%	2%
Ord/fundament	3	3	3,3	3,1	3,9	2
Nominalkvot	0,75	0,6	0,62	0,65	0,55	0,48
Verbalsubstantiv/ nomina ¹²	18%	17%	15%	16%	13%	24%
Passiv/satser	6%	2%	2,6%	1,6%	5% ¹³	0%

främst vara för att agens inte är relevant eller fastställbar i sammanhanget. Iögonenfallande är det dock att S-eleverna inte använder sig av passivkonstruktioner alls (se tabell 4).

Det ska dock poängteras att en tydligare talspråkighet inte nödvändigtvis behöver vara negativ i en argumenterande text. Ett par av de texter som drar åt det talspråkliga hör samtidigt till dem där argumentationen fungerar.

SPRÅKRIKTIGHET. När det gäller språkriktigheten slutligen skiljer sig grupperna föga förvånande åt. Detta innebär dock inte att det inte finns beröringspunkter. I både SF- och SSA-gruppen förekommer problem med meningsbyggnad, val av preposition, särskrivning och stavning. Men självklart återfinns större problem inom SSA-gruppen med exempelvis ordval, genus, flektion, kongruens och ordföljd. Här är dock viktigt att poängtera att det inte verkar finnas en skarp gräns mellan olika undergrupper inom SSA-gruppen. Exempelvis förekommer i viss mån flektions- och ordvalsproblem även hos personer som varit i Sverige sedan tidig barndom medan vissa i och för sig korta texter från S-gruppen innehåller få språkriktighetsproblem.

RESULTATDISKUSSION

Vår forskning visar alltså att alla de undersökta grupperna producerar texter som visar på kompetenser som är värda att ta vara på. Det går dock inte att ge entydiga svar på vad respektive grupp behärskar när det gäller argumentation och stöd för denna på mikronivå eftersom grupperna i sig är heterogena.

Inte minst blir det tydligt att SSA-gruppen inte utgör någon enhetlig grupp. Skillnaderna inom SSA-gruppen syns för det första på argumentationsnivå, då en tredjedel av skribenterna inte underbygger sina argument, medan närmare en tredjedel visar fram avancerad argumentationsteknik i form av debatt. Denna skillnad kan man dock inte föra till den ena eller andra undergruppen bland SSA-skribenterna, till exempel är två av texterna med bristande argumentation skrivna av Sverigefödda skribenter.

För det andra framkommer heterogeniteten på mikronivå. I flera fall avviker gruppen tidigt anlända från gruppen sent anlända och visar i stället upp likheter med SF-gruppen, t.ex. när det gäller förmågan att forma större och mer komplext strukturerade informationsenheter (se tabell 3). Tendensen till längre meningar är dock inte odelat positiv utan texten kan ibland upplevas ostrukturerad och "pratig". Även när det gäller förekomsten av skriftspråkliga drag som en fundamentlängd runt 3 ord är gruppen tidigt anländas texter lika SF-gruppens.

Det faktum att elever befunnit sig i Sverige sedan tidiga år, verkar emellertid inte med nödvändighet betyda att språket i alla avseenden utvecklats på samma sätt som hos elever med svenska som modersmål. Detta resultat understryks av att gruppen tidigt anländas texter skiljer sig från SF-gruppens exempelvis genom att de är kortare, har större brister i styckeindelning och fler *så*-inscott.

Inbördes skillnader inom SSA-gruppen framgår vidare genom att texterna skrivna av tidigt anlända elever innehåller fler *så*-inscott och färre verbalsubstantiv/nomina än de skrivna av sent anlända elever (se tabell 4) och därmed ur det perspektivet kan betraktas som mer talspråkliga. Det omvända förhållandet råder när det gäller egenskaper som nominalkvot och förekomsten av passivkonstruktioner (se tabell 4).

Vissa skillnader mellan SF-gruppen å ena sidan och SSA-gruppen å den andra framgår dock ur resultaten. I förhållande till SF-gruppen lyckas SSA-gruppen generellt bättre med att tydligt ange en tes i början av sin argumentation. Dessutom fungerar förmågan att knyta ihop en argumentation i avslutningen, samt använda retoriska tekniker bättre i SSA-gruppen än i SF-gruppen. En intressant fråga att arbeta vidare med i detta sammanhang är om språkprogressionen på modersmålet innan man kommit till Sverige, särskilt gällande fjärrspråket (skolspråket), har en positiv inverkan på utvecklingen av det svenska skriftspråket.

Däremot verkar SSA-gruppen generellt behöva hjälp att upptäcka typiskt skriftspråkliga drag som exempelvis passivering och flyttning av TSR-adverbial till satsadverbialets plats. Samtidigt visar de sent anlända elevernas texter intressant nog upp vissa drag som skulle kunna tjäna som föredöme för övriga skribenter, inklusive

SF-gruppen, t.ex. den relativa frånvaron av rematiska led i fundamentet och den tydligare anpassningen till skriftspråk genom lägre andel *så*-inskott och högre andel verbalsubstantiv/nomina.

Det är slutligen intressant att SF-gruppen och SSA-gruppen möts i att de uppvisar ett lika stort antal skribenter som inte har förmåga att underbygga sina argument. Vidare är det lika många i båda grupperna som väljer funktionen "övertygande" argumentation. Båda elevgrupperna har dessutom behov av att få hjälp med att arbeta aktivt med skriftspråkstypiska medel, så som högre informationstäthet (nominalkvot) och ett tydligare hänsynstagande till mottagaren ifråga om "den röda tråden", t.ex. genom placering av tematiska led eller textstrukturerande uttryck i fundamentet. I båda gruppernas texter förekommer slutligen vissa språkriktighetsproblem (meningsbyggnad, val av preposition, särskrivning och stavning) vilka troligtvis påverkar texttillgängligheten negativt. Också när det gäller språkriktighet finns alltså ett klart behov av mer stöd i textarbetet för båda elevgrupper.

Slutsatsen blir, menar vi, att en tydlig korrelation mellan olika språkliga egenskaper och argumentationens kvalitet är svår att fastställa. För vissa tycks exempelvis framför allt hänsynstagande till mottagaren när det gäller argumentation, struktur och sammanhang bereda problem, medan det för andra snarare är språket som utgör en stötesten. För ytterligare andra fungerar båda delar alternativt föreligger dubbla svårigheter. Det finns därför ett behov av en flexibel undervisning när det gäller textarbete, där man arbetar med öppna dörrar mellan de båda svenskämnen.

Alla olika grupper av elever har sammanfattningsvis kompetenser som man, menar vi, bättre skulle kunna utnyttja i undervisnings-sammanhang, om man i enlighet med Lindberg och Hyltenstams förslag (2013) låter samtliga elever utom nyanlända läsa svenska tillsammans. Däremot är det uppenbart, med tanke på rena språkfärdighetsproblem, att många elever som har läs- och skrivsvårigheter och/eller har utländsk bakgrund kan behöva individuellt stöd, både av lärare och av kamrater. Genom kamratstöd skulle eventuellt en ökad språklig medvetenhet, både hos den som hjälper och den som tar emot hjälp kunna uppnås. I en sådan skrivutvecklande lärandemiljö, krävs hänsyn såväl till makro- som till mikronivå i textarbe-

tet. Dessutom är det oundgängligt med lärare som uppmuntrar till att vilja och våga skriva före fokuseringen på att kunna (Skolverket 2009:12).

För att åstadkomma en sådan "positiv syn på mångfald och en gemensam strävan att ta tillvara och bygga på alla elevers varierande erfarenheter" (Lindberg & Hyltenstam 2013:33) behöver alltså elever med olika kompetenser kunna mötas och hjälpa varandra i skrivarbetet. Detta skulle förhoppningsvis kunna bidra till att stävja den segregering och alienation som flerspråkiga elever kan uppleva (Torpsten 2013).

NOTER

1. Begreppet omfattar i skolverkets rapport (Skolverket 2011c) dels elever födda utomlands, dels elever födda i Sverige vars båda föräldrar är utlandsfödda.
2. Ett "betydande prestationsgap [...] mellan infödda och elever med utländsk bakgrund födda utomlands" kunde konstateras redan efter PISA-undersökningen 2000 (Skolverket 2003:3).
3. För interkulturell skolutveckling ur ett skollärarperspektiv, se Lahdenperä 2008. För ett lärarperspektiv, se Avery, pågående forskningsprojekt.
4. Analysmaterialet utgör en del av ett textmaterial som samlats in inom projektet *Progression i en genre: En litteratur- och språkvetenskaplig analys av elevers och studenters argumenterande texter i svenska* vilket bedrivs av forskningsgruppen Språk-, litteratur- och mediedidaktik vid Högskolan i Jönköping (för en utförligare presentation av projektet, se Lindberg & Sandblom 2013).
5. I en senare studie kommer vi att vidga mångfaldsperspektivet till att omfatta även skillnader kopplade till utbildningsval.
6. Undersökningen begränsas här till personer med svenska som förstaspråk.
7. 15 SF-texter har analyserats på makronivå och 10 på mikronivå.
8. Eftersom gruppen T2 är mycket liten kan resultaten bara ge en antydning om att vidare studier eventuellt skulle kunna ge intressant information.
9. Se Skolverket (2005) för denna definition av sent anlända elever till skillnad från nyanlända.
10. För mer om begreppet *fjärrspråk*, se Teleman 1979.
11. Rematiskt led = led som innehåller information som är ny för mottagaren.
12. Siffrorna har rensats från förekomster av ordet *utbildning* som ingår i uppgiftsbeskrivningen och därmed är överrepresenterat i texterna.
13. Samtliga passivkonstruktionerna återfinns i en och samma text.

LITTERATUR

- Ask, Sofia 2007. *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Diss. Växjö: Växjö universitet.
- Avery, Helen (pågående forskningsprojekt). *Moving together: managing shifting boundaries in a highly diverse primary school environment*. Högskolan i Jönköping.
- Bergh Nestlog, Ewa 2009. *Perspektiv i elevtexter: skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Lic.-avh. Växjö: Växjö universitet.
- Bryman, Alan 2011. *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl. Malmö: Liber.
- Bühler, Karl 1934. *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Gustav Fischer.
- Ciolek-Ciastek, Beatrice 2008. Lärares bedömning av elevers berättande skrivande i åk 9. I Granfeldt, J., Håkansson, G., Källkvist, M. & Schlyter, S. (red.): *Språkinläring, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium i Lund, 8-9 november 2007*, Lund: ASLA. S. 31-48.
- Eemeren, van Frans H. & Grootendorst Rob 2004. *A Systematic Theory of Argumentation. The Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Einarsson, Jan 1978. *Talad och skriven svenska. Sociolingvistiska studier*. Diss. Lund: Univ.
- Ekerot, Lars-Johan 2011. *Ordföljd, tempus, bestämdhet*. 2. uppl. Malmö: Gleerups.
- García, Ofelia, & Baetens Beardsmore, Hugo 2011. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* [Elektronisk resurs]. Hoboken: John Wiley & Sons.
- García, Ofelia, Zakharia, Zeena, & Otcu, Bahar. (red.) 2013. *Bilingual community education and multilingualism: beyond heritage languages in a global city*. Bristol: Multilingual Matters.
- Grabe, William, & Zhang, Cui 2013. Reading and writing together: A critical component of English for academic purposes teaching and learning, *TESOL Journal*, 4(1), s. 9-24.
- Halliday, Michael A.K. 1978. *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Halliday, Michael A.K. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. 3. ed. London: Arnold.
- Hyltenstam, Kenneth, & Lindberg, Inger 2013. Förord. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 7-19.
- Igland, Mari-Ann & Sundby, Hilchen 2012. Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog, I S. Matre, D. Sjøhelle & R. Solheim (red.): *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget. S.123-136.
- Janks, Hillary 2010. *Literacy and Power*. New York: Routledge.

En makro- och mikroanalys av elevtexter

- Johansson, Lars-Erik 2010. Nygamla textvärldar – genrer och skärmbaserad textanvändning i skola och samhälle. I Olsson, M. & Gustafsson, G. (red.): *Utbildning och lärande. Tema: Nya textvärldar i vår tid*, 1. Skövde: Högskolan i Skövde. S. 58–75.
- Jørgensen, Nils 1976. *Meningsbyggnaden i talad svenska*. Lund: Studentlitteratur.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill 2006. On globalisation and diversity. *Computers and Composition*, 23(4), 401–411. Tillgänglig via <http://www.journals.elsevier.com/computers-and-composition/>
- Kuyumcu, Eija 2013. Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I Kenneth Hyldenstam & Inger Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 605–631.
- Lagerholm, Per 2008. *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo 2008. *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo 2010. Mångfald som interkulturell utmaning. I P. Lahdenperä & H. Lorentz (red.), *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur. S. 15–39.
- Lindberg, Inger & Hyldenstam, Kenneth 2013. Flerspråkiga elevers språkutbildning. I Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. S. 28–51.
- Lindberg, Ylva, & Sandblom, Elisabet 2013. Blivande svensklärare skriver argumenterande text. I D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i laeringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. S. 264–280.
- Lundgren, Berit 2012. Avgränsa utan att begränsa: Om kursplaner för svenska respektive svenska som andraspråk. I Daniel Andersson & Lars-Erik Edlund (red.), *Språkets gränser – och verklighetens: Perspektiv på begreppet gräns*. Umeå universitet, Institutionen för språkstudier. S. 129–142.
- Magnusson, Ulrika 2013. Skrivande på ett andraspråk. I Kenneth Hyldenstam & Inger Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur. S. 633–660.
- Nyström, Catharina 2000. *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Diss. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Pageaux, Daniel-Henri 2007. *Littératures et cultures en dialogue*, Essais réunis, annotés et préfacés par S. Habchi. Paris: L'Harmattan.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva 2005. *Bedömning av elevtext. En modell för analys*. Stockholm: Natur och Kultur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Hämtad från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800
- Skolverket. 2003. *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund. En fördjupad analys av resultaten från PISA 2000 i tio länder*. (Rapport 227). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2005. *Vid sidan av eller mitt i? – om undervisningen för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan. Ett stödmaterial*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. 2009. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet LpO 94*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. 2011a. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2011b. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2011c. *Skolverkets lägesbedömning 2011. Del 1 – Beskrivande data. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. (Rapport 363). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2013. *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. (Rapport 398). Stockholm: Skolverket.
- Teleman, Ulf 1979. *Språkrätt: om skolans språknormer och samhällets*. Lund: LiberLäromedel.
- Torpsten, Ann-Christin 2013. Second-language pupils tell about school life. How pupils relate to instruction in a multi-lingual school. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12, (1). S. 37–47.
- Toulmin, Stephen E. 2003. *Uses of Argument* (updated ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Westman, Maria 1974. *Bruksprosa. En funktionell stilanalys med kvantitativ metod*. Lund: Liber Läromedel/Gleerup.

VEM GÖR, VEM ÄR OCH VEM UPPLEVER?

EN ANALYS AV PROCESSER OCH DELTAGARE I TIDIGT NARRATIVT SKOLSKRIVANDE

Åsa af Geijerstam

Såväl skrivande som läsande i tidiga skolår studeras ofta med avseende på form. Att knäcka den skriftliga koden har stått i centrum medan frågor som berör sådant som texternas tematik och ordval har studerats i mindre omfattning.

Även skolpraktikernas utformning fokuserar i hög grad på form (se t.ex. Skolverket 2007:8 och Skoog 2012) och i skolans styrdokument är formaspekter tydligt framskrivna (Liberg m.fl. 2012). För att förstå en språklig verksamhet i ett bredare perspektiv är det dock grundläggande att alla de språkliga dimensionerna funktion, innehåll och form beaktas samt även samspelet mellan dessa.

Den studie som presenteras här är en del av forskningsprojektet *Funktion, innehåll och form i samspel. Elevers textskapande i tidiga skolår*.¹ Det övergripande syftet med projektet är att bidra med forskning som vidgar sätten att närma sig elevers textskapande i tidiga skolår. Ett mål är att utveckla en modell för att analysera innehållsliga aspekter i elevers textskapande i skolåren 1–3. Denna studie är ett led i detta, och bidrar till att skapa en bred beskrivning av elevers tidiga skolskrivande, och i förlängningen bidra till fler tänkbara sätt att tala med elever för att utöka repertoaren i det tidiga textskapandet.

Vem gör, vem är och vem upplever?

TEORETISK RAM, SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR

Den övergripande teoretiska ramen för studien återfinns inom det socialsemiotiska perspektivet (se t.ex. Halliday 1978 och Halliday & Matthiesen 2004). Språket betraktas här som att det konstruerar mänsklig erfarenhet. Genom språket avgränsas, namnges och ordnas händelser och erfarenheter. Det pågående flödet av ständigt pågående händelser tolkas och delas in i avgränsade enheter i språket. Dessa enheter benämner Halliday och Matthiesen (2004:170) ”figurer” i språket. Varje sådan figur innefattar något som händer, en process, och deltagare som på något sätt är involverade i denna process. Dessutom kan i en sådan figur också förekomma omständigheter som till exempel tid eller plats. I satsens grammatik ges dessa olika enheter språklig form.

Med denna syn på språk, där språket och tänkandet är tätt sammankopplade, blir innehållet i de textvärldar som elever skapar intressanta att studera eftersom de antas säga något om hur barnen konstruerar världen och erfarenheterna genom sitt skrivna språk. Detta är en av motiveringarna till föreliggande studie.

Den studie som här presenteras syftar således till att undersöka mönster av innehåll i de textvärldar som skapas i berättande texter skrivna av elever i årskurs 2, då eleverna är 8–9 år gamla. Fokus ligger på vad som sker i texterna, det som i den funktionella grammatiken benämns ’processer’ (och som ofta uttrycks genom den grammatiska kategorin verb) och vilka som deltar i eller berörs av det som sker, som i den funktionella grammatiken benämns ’deltagare’ (och som ofta uttrycks genom den grammatiska kategorin substantiv eller pronomen). Följande frågor undersöks:

- 1) Hur kan elevers textvärldar beskrivas som mönster av processer; är det världar av att göra, att vara eller att uppleva?
- 2) Hur kan elevers textvärldar beskrivas som mönster av deltagare; vem gör, vem är och vem upplever?

Studien bidrar metodologiskt till nya sätt att beskriva mönster av processer i tidigt skolskrivande. Resultaten möjliggör också en innehållslig beskrivning av de textvärldar som skapas i berättande texter

i skolor 2, genom att beskriva den eventuella variation och mångfald i de processer och deltagare som kan finnas i en text.

TIDIGARE FORSKNING

En översikt över tidigare undersökningar av processer i olika register i svenskspråkiga texter ges i Lassus (2010). Lassus kommenterar att förhållandevis få studier om processer i svenska texter finns, då det mesta är gjort på engelskspråkiga texter. Det är dock ingen självklarhet att svenska register har samma relation mellan processtyper som engelska, varför fler studier av svenskspråkiga texter behövs.

I internationell forskning finns dock ett antal studier av processer i elevskrivna texter. Dessa studier har bland annat rört val av processtyper i relation till texternas genre samt utveckling av ämnesspecifikt språk för andraspråksinlärare (se t.ex. Schleppegrell & Achugar 2003 och Schulze 2011). I en närstudie av två barns skrivna texter under deras första skolor undersöker Barbara Kamler (1993) bland annat valet av processer, och studerar i mer detalj framför allt de materiella processerna (vilka uttrycker handling). Kamler relaterar texternas processer och deltagare till skribenternas kön, och konstaterar dels att pojken i studien använder fler materiella processer än flickan, men också att de materiella processer som pojken använder i sina texter uttrycker mer fysisk aktivitet med pojken själv som aktör. I texterna flickan skrivit är de materiella processerna färre, uttrycker mindre fysiskt krävande aktiviteter, och det finns också en större variation av aktörer.

Vanligare än att studera elevtexter har varit att studera processer och deltagare i läromedel, där analyserna bland annat haft som syfte att säga något om aktörer i texterna, ofta ur ett kritiskt perspektiv. Läroböcker i samhällsvetenskapliga ämnen som historia eller geografi har varit särskilt intressanta för att diskutera sådant som vem eller vad som sätter i gång olika processer (se t.ex. Achugar & Schleppegrell 2005, Olvegård 2014 och Sellgren 2011b).

Vem gör, vem är och vem upplever?

METOD OCH MATERIAL

För att undersöka texternas processer och deltagare tas avstamp i den del av den funktionella grammatiken som i första hand säger något om innehållet, alltså i den ideationella metafunktionen (för en översikt över metafunktionerna, se t.ex. Holmberg & Karlsson 2006). Med utgångspunkt i den ideationella metafunktionen görs i denna studie en transitivitetsanalys, där processer och deltagare i texterna undersöks.

Olika typer av processer representerar olika aspekter av erfarenheter. En grundläggande skillnad finns mellan processer som uttrycker sådant som sker i den fysiska världen och sådant som sker inuti oss själva, i den mentala världen. Denna studie utgår från den indelning av processer som presenteras i Holmberg & Karlsson 2006 och använder förutom processer som betecknar händelser i den fysiska och mentala världen även processer som betecknar abstrakta relationer företeelser samt processer som handlar om att säga och tala. Nedan beskrivs och exemplifieras de olika processtyper som används i analysen. Exempelen är hämtade ur det analyserade materialet.

- Materiella processer – representerar erfarenheter i den yttre världen där någon gör något eller något sker. T.ex. *hon plakade up en pinä*
- Relationella processer – karaktäriserar, identifierar och klassificerar en relation mellan två enheter. T.ex. *det fans gravar²*
- Mentala processer – uttrycker inre erfarenhet, någon känner, tycker eller tänker. T.ex. *ja saknade att vara vanlig*
- Verbala processer – uttrycker vad någon säger, konkret eller symboliskt. T.ex. *Lilly sa inget till non att hon var en detektiv.*

Varje process hör samman med en eller flera deltagare, som är de som deltar i eller berörs av det som sker. Man skiljer ofta ut den så kallade "förstadeltagaren" som är närmast knuten till processen. Denna har olika benämning i relation till de olika processerna. För-

stadeltagaren i en materiell process är den som agerar, och benämns 'aktör', medan den som upplever något i en mental process benämns 'upplevare'. I de relationella processerna talar man om 'bärare', 'utpekad' eller 'existerande' beroende på typ av relationell process, och i relation till de verbala processerna benämner man förstadeltagaren naturligt nog som 'talare' (Holmberg och Karlsson 2006). I denna undersökning har i första hand förstadeltagarna i de materiella och relationella processerna analyserats då dessa processer är de vanligast förekommande. Förstadeltagarna i mentala och verbala processer kommenteras mer kortfattat.

De 24 berättande texter som ligger till grund för denna studie är hämtade från två klasser i åk 2 i två olika skolor. 11 av texterna är skrivna av flickor, 13 av pojkar. Textlängden varierar mellan 33 och 409 ord, där texter skrivna av flickor har en medellängd på 141 ord och texter skrivna av pojkar har en medellängd på 87 ord. I fokus för analysen står texterna och deras egenskaper, snarare än skrivsituationen, skribenterna eller den process som ramar in skrivandet. En motivering till detta kan återfinnas i projektets syfte att utveckla en modell för att analysera innehållsliga aspekter i elevtexter för tidiga skolår. Att läroprocessen runt skrivandet är central för skrivandets resultat har visats i tidigare studier (se t.ex. af Geijerstam 2006 och Holmberg 2013). Med ett fokus på läroprocessen hamnar också texterna i sig själva lätt i skymundan till förmån diskussion om andra frågor. För att ge en kort inramning till texterna beskrivs dock här den uppgift som legat till grund för dem.

I den ena klassen är texterna skrivna med den givna rubriken "Gosedjurssaga" där eleverna fått ta med sig ett gosedjur hemifrån och på olika sätt beskrivit dessa såväl muntligt som skriftligt. En del i arbetet var sedan att skriva en saga om det gosedjur man tagit med sig. I den andra klassen skrevs texterna med inspiration från en fantasifull bild som projicerades på väggen. På bilden syns barn som rider på en stor häst mot ett slott i fjärran. Båda texterna skrevs på dator, skrevs sedan ut och eleverna ritade en bild till. De flesta elever skrev klart sin text under en eller två lektioner.

Vem gör, vem är och vem upplever?

RESULTAT

För att finna svar på forskningsfrågorna analyserades processer och förstadeltagare i elevtexterna. Texterna lades in och annoterades i programmet UAM Corpus Tool.³

MÖNSTER AV PROCESSER. När texterna betraktas som grupp visar det sig att de materiella processerna är vanligast, följt av de relationella. Minst vanliga är de verbala processerna; sägeverben har alltså inte någon framträdande plats i dessa texter. Alla texter inleds med relationella processer (ibland bara med 'Det var en gång', men oftast med fler relationella processer i följd). Detta är också typiskt för den genre i vilken texterna är skrivna. Berättande texter inleds ofta med en orientering om tid, plats och deltagare där de relationella processerna beskriver hur saker är, ser ut eller förhåller sig. I tabell 1 ges en översikt över processtyper i alla 24 texter.

Tabell 1.
Fördelning av
processer i alla
24 elevtexter.

Processtyp	Andel processer (N=507)
Materiell	49 %
Relationell	35 %
Mental	12 %
Verbal	3 %

Att materiella och relationella processer är vanligast stämmer också överens med mönster som återfinns i texter skrivna av vuxna. Exempelvis visar Karlsson 2004 på denna relation i texter för butiksanställda, och en novell av Hjalmar Söderberg har analyserats av Lindqvist 1997 med samma resultat.

Mer intressant blir vidare att studera de enskilda texterna för att se vilka mönster av processer som framträder mellan olika grupper av texter. Jag har urskilt fyra olika mönster av processtyper i elevernas texter. Nedan presenteras dessa fyra mönster med exempel. Det första mönstret kan vi kalla "En värld av att vara". Denna grupp utgörs av de texter som endast innehåller relationella processer, processer som alltså beskriver sådant som hur något är eller var någon finns.

I materialet återfinns bara ett sådant exempel. Trots detta är detta ett relevant mönster då det visar på en typ av text där eleven kommit en första bit på väg i sitt berättande, men utan att komma vidare från textens inledning. Troligen finns fler texter med detta mönster att finna om ett större material undersöks.

*Ett spökslott
Det var en gong.
I ett spökslott i spökslottet fans spöken.
Ett spöke var kung Vasa. Spök slottet låg
På en kyrkogord. Det fans gravar.*

Textexempel 1.
Text med mönster 1. "En värld av att vara".⁴

I exemplet ser vi en text man kan betrakta som en inledning till en längre berättelse. De relationella processerna 'var', 'fanns' och 'låg' placerar oss i ett spökslott omgivet av gravar där kung Vasa är ett av spökerna. Vad som händer med detta spöke får vi dock inte veta. Det andra mönstret kan vi kalla "En värld av att vara och göra". Här uttrycks såväl relationella som materiella processer i elevens text. 4 av 24 texter uppvisade detta mönster.

*Det vor en gong en grodfamilj
Barn heter Filipa.
Filipa jik ut hoc plakaä bär.
Nu jiik hon non anan stans hoc hon tog litä bär.
Hon plakade upp en pinä.
Nu jik hon hem hoc bakade paj slut.*

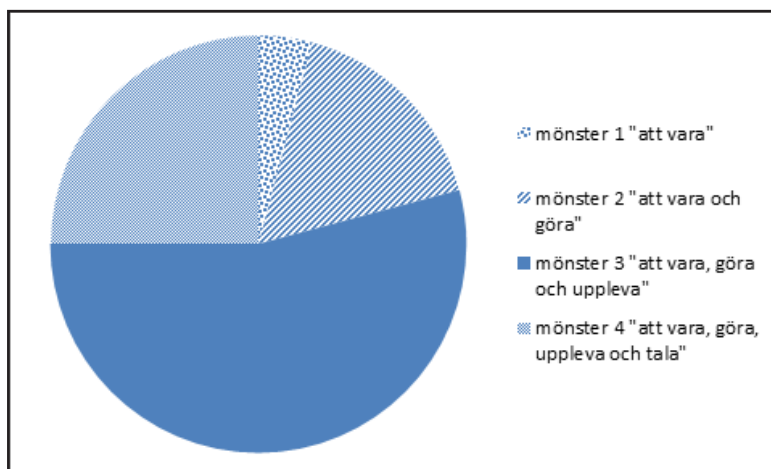
Textexempel 2.
Text med mönster 2. "En värld av att vara och göra"⁵

Texten inleds med en kort beskrivning av huvudkaraktären Filipa och sedan följer ett händelseförlopp där Filippas handlingar återges med materiella processer. Inga reflektioner eller yttranden finns med i texten. Ur ett genreperspektiv kan man tolka texten som att eleven inleder med en kort orientering om huvudkaraktärerna i texten, sedan följer ett antal händelser som avslutas med att huvudkaraktären går hem igen och bakar paj.

Det tredje mönstret kan vi kalla "En värld av att vara, göra och uppleva". I de texter som uppvisar detta mönster finns en variation mellan relationella, materiella och mentala processer. Detta visade sig vara det vanligast förekommande mönstret i materialet, då 13 av 24

Vem gör, vem är och vem upplever?

Figur 1. Fördelning av texter mellan processmönster 1-4. N=24.



texter uppvisade detta. De verbala processerna saknas alltså i dessa texter. Textexempel 3 är ett typiskt exempel på en text där de tre processerna relationella, materiella och mentala avlöser varandra.

Textexempel 3.
Text med mönster 3. "En värld av att vara, göra och uppleva"⁶

*jag heter plutten ja är en elefant jag har varit på munga äventyr, men
dehär var roligt ja smakade på hund mat åsen åt jag alting
då blev ja tjock det var för myke hund mat jag kollade upp
på taket ja saknade att vara valig, då sonade jag
när ja vaknade var jag inte tjock ja var valig
då blev jag glad osen åt ja myke hund mat*

I textexempel 3 finns inledningsvis en beskrivning av huvudkaraktären med hjälp av relationella processer. Händelseförloppet beskrivs sedan med en variation mellan de tre processtyperna. De mentala processerna representeras av ord som 'smakade', 'kollade' och 'saknade'. I denna text finns såväl en inledning, där berättelsen ramar in som ett roligt äventyr, ett händelseförlopp där huvudkaraktären äter för mycket hundmat och blir tjock och en avslutning där huvudkaraktären vaknar upp, och är glad över att vara vanlig igen. Växlingen mellan processtyper bidrar till att skapa en variation inom de olika delarna av texten. Eleven beskriver hur något är, redogör för ett händelseförlopp samt redogör för hur huvudpersonen upplever detta.

Det fjärde mönstret i texterna kan vi kalla (4) "En värld av att vara, göra, uppleva och tala". Här används alla fyra processerna i elevernas text, även de verbala. 6 av 24 texter uppvisade detta mönster. Intressant är att det i de texter som ligger till grund för denna studie inte finns någon text som innefattar relationella, materiella och verbala processer. De verbala processerna finns alltså endast med i texter som omfattar alla fyra processer. För att veta om detta är ett övergripande mönster i tidigt skolskrivande behöver naturligtvis en mer omfattande empirisk undersökning göras.

Lillys vattenfall äventyr

Det var en gång en björn som hette Lilly och hon var bara 4 år gammal. En gång så gick Lilly ut på natten för varje dag hon sovde så hördde hon bubeli bubelia!!! Det lätt som om det blev vattenfall men hon visste inte det. Nästa morgon gick Lilly för att undersöka huset mitti mot Lillys hus för dem som bodde där var misstänkte. Lilly var en detektiv men Lilly sa inget till nån att hon var en detektiv. Lilly hittade en ledtråd på dörren var det en lapp nån hade hängt det stog kom ej in det är ett vattenfall!!!! Sen visste hon att det var ett vattenfall det var därför det lätt bubeli bubelia!!!! Sen ringde Lilly sina kompisar Babi, Niblet och Syllväster sen åt dem chips och choklad. Slut.

Textexempel
4. Text med
mönster 4. "En
värld av att vara,
göra, uppleva och
tala"

I denna text finns en inledande beskrivning av huvudkaraktären Lilly. Händelseförloppet beskrivs sedan med en variation av processtyper där även verbala processer finns med (i form av verben 'sa'). I textens fjärde mening beskrivs den nya scenen för händelserna ('huset mitti mot') och här använder skribenten ett antal relationella verb i sin beskrivning. Problemet med det konstiga ljudet löser sig, och Lily träffar avslutningsvis sina kompisar och äter chips och choklad.

Sammanfattningsvis kan konstateras att de texter som eleverna skriver i årskurs 2 framför allt uppvisar det tredje mönstret, "en värld av att vara, göra och uppleva". Mer än hälften av texterna uppvisar detta mönster. Sex av texterna uppvisar ett mönster där även de verbala processerna finns med. Ovanligare är de texter som endast rör sig i en värld av att vara och göra. Figur 1 ger en översikt över dessa mönster.

Vem gör, vem är och vem upplever?

MÖNSTER AV DELTAGARE

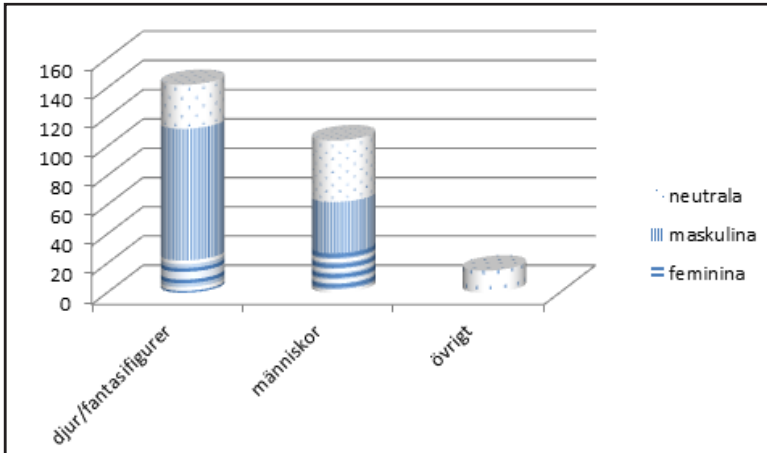
En ambition med studien har varit att kategorisera förstadeltagarna nära det semantiska innehållet i texterna, för att på så sätt utvärdera inom vilka semantiska fält deltagarna i texterna rör sig. Detta har gjorts genom en kombination av tidigare använda kategorier för deltagare och av nya grupperingar, utarbetade i relation till materialet och vad som är framträdande i detta. Tidigare studier av deltagare i läromedelstext och tidningstext har bland annat diskuterat sådant som deltagarnas grad av abstraktion (se t.ex. Edling 2006 och Hallen 2011) eller om deltagarna är mänskliga eller inte (se t.ex. Sellgren 2011a). Resultaten av dessa kategoriseringar har sedan kopplats till diskussioner om exempelvis mer vardagliga och mer formella register (se t.ex. Macken-Horarik 1996). För elevtexter har studier av textens deltagare gjorts med fokus på andraspråkselevs användning av mer eller mindre formellt eller ämnesinriktat språk (se Magnusson 2011 och Sellgren 2011b).

I diskussionen av resultaten nedan kommenteras förstadeltagarna i de materiella och relationella processerna i mer detalj eftersom dessa är de vanligast förekommande processerna. Deltagarna i de mentala och verbala processerna kommenteras mer kortfattat.

FÖRSTADELTAGARE I MATERIELLA PROCESSER. Förstadeltagaren i de materiella processerna är den så kallade 'aktören', den som utför handlingen, t.ex. 'hon' i exemplet Hon plakade upp en pinä.

Aktörerna delades inledningsvis upp i kategorierna 'människa' respektive 'djur eller fantasifigur'. Dessa aktörer visade sig nämligen i genomläsningen vara de vanligaste. Mest frekvent var djur eller fantasifigurer. Vidare undersöktes om aktörerna var generaliserade eller specifika. Ett typiskt drag för berättande texter är att deltagarna är konkreta och specifika. Så var det också i de flesta fall i dessa texter. Mer än 90 % av aktörerna var konkreta, t.ex. *Lilly hittade en ledtråd*, och endast ett fåtal var generaliserade, t.ex. *på dörren var det en lapp non hade hängt*

Vidare undersöktes till vilken grad förstadeltagarna i texterna tillskrevs kön. Det visade sig att nästan 70 % av aktörerna uttrycktes som feminina eller maskulina, antingen genom pronomenet han/hon el-



Tabell 1. Aktörer i materiella processer.

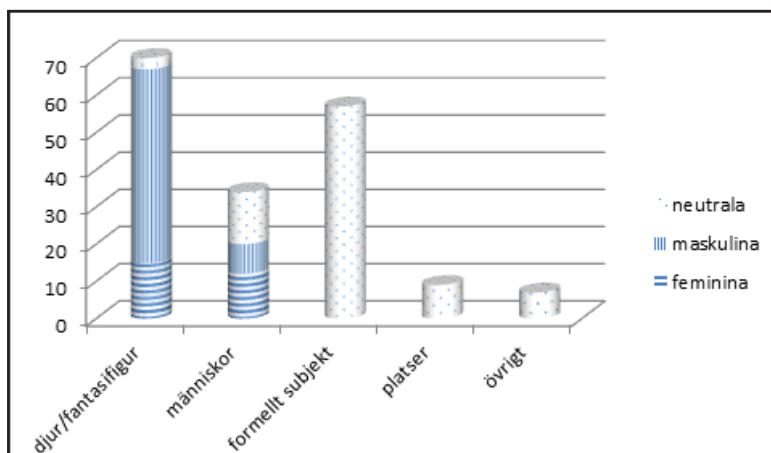
ler tilltalsnamn som uppenbart var feminint eller maskulint kodade. Aktörerna som var djur eller fantasifigurer omtalades som maskulina eller feminina i högre grad än aktörerna som var människor (81 % av djuren tillskrevs kön och 55 % av människorna). Djuren och fantasifigurererna omtalades också i högre grad som maskulina (63 % maskulina i relation till 16 % feminina djur och fantasifigurer) medan människorna i lika hög grad omtalades som feminina och maskulina. I tabell 1 ges en översikt över vilka aktörer som finns i texterna samt om de är uttryckta som maskulina, feminina eller inte tillskrivs kön (benämns i figuren 'neutrala'). Även om inte skribenternas kön är i fokus i denna undersökning kan det vara av intresse att påpeka att det inte var någon skillnad i texter skrivna av pojkar eller flickor i detta avseende. Här skiljer sig alltså resultatet från Kamlers studie (1993) där texterna skrivna av en flicka uppvisade en större variation av aktörer än de som skrivits av en pojke.

FÖRSTADELTAGARE I RELATIONELLA PROCESSER. Förstadeltagarna i relationella processer benämns i den funktionella grammatiken 'bärande' / 'utpekad' eller 'existerande' beroende på typ av relationell process. Eftersom ingen uppdelning i olika typer av relationella processer görs i denna undersökning benämns de här i stället 'förstadeltagare'.

Även i de relationella processerna (som 'är', 'finns', 'har') är djur och fantasifigurer de vanligaste förstadeltagarna. Här finns också

Vem gör, vem är och vem upplever?

Tabell 2. Förstadedeltagare i relationella processer.



en betydande andel formella subjekt (t ex *det var en gång*). Här syns också en ny kategori av deltagare i form av "platser". Eleverna beskriver i dessa fall sådant som hus och platser i naturen med relationella processer (t ex *Spök slottet låg På en kyrkogård*). I kategorin "övrigt" ryms sådant som enstaka exempel på kroppsdelar eller maskiner. Precis som aktörerna i de materiella processerna är den övervägande delen av förstadedeltagare i de relationella processerna specifika och inte generella deltagare. Förhållandet mellan feminina och maskulina förstadedeltagare i de relationella processerna uppvisar i stort samma mönster som aktörerna i de materiella processerna. I tabell 2 ges en översikt över förstadedeltagarna i de relationella processerna.

FÖRSTADELTAGARE I MENTALA OCH VERBALA PROCESSER. Förstadedeltagare i de mentala processerna benämns 'upplevare'. I elevtexterna kan man här se att djur och fantasifigurer i något högre grad än människor är upplevare. Detta beror inte bara på att djur och fantasifigurer generellt sett är mer vanligt förekommande människor i texterna, utan de förekommer även bortsett från detta oftare som upplevare. Troligen kan detta bero på att djuren oftare är huvudkaraktärer i texterna. I än högre grad än för aktörer i materiella processer och förstadedeltagare i relationella processer visar det sig här att upplevare oftast är maskulina. Nästan 90 % av de djur/fantasifigurer som står som upplevare är maskulina.

De verbala processernas förstadedeltagare benämns 'talare'. Eftersom de verbala processerna som tidigare nämnts är mycket få, är det svårt att säga något mer än tentativt om dessa resultat. Något fler människor än djur/fantasifigurer fungerar som talare i de verbala processerna, vilket visar att människor talar mer än djur och fantasifigurer, även i de yngsta elevernas berättande texter.

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Elevernas användning av processer faller inom fyra olika grupper, där mer än hälften av texterna i detta material är en textvärld av att vara, göra och uppleva. Förstadedeltagarna visar sig vidare i detta material röra sig inom ett begränsat fält, där specifika djur och fantasifigurer spelar den viktigaste rollen som såväl aktörer som upplevare. I en majoritet av fallen är dessa djur och fantasifigurer också beskrivna som "han" snarare än "hon" eller "den". Precis som att man kan konstatera att många drag i texterna ansluter sig till den berättande genren (t.ex. texternas övergripande struktur, tempus och förekomsten av specifika snarare än generella deltagare) kan man betrakta detta som en anpassning till hur många berättelser för yngre barn ser ut. Det finns helt enkelt fler berättelser för yngre barn som har en manlig huvudperson än en kvinnlig. Man kan alltså betrakta detta som att eleverna anpassar sig till genren. Det är intressant att se att många av barnen i sitt skrivna språk återskapar de roller av deltagare som de mött i andra berättelser. I de flesta elevernas texter är det alltså ett djur eller annan fantasifigur som gör och upplever saker, och denna huvudperson är en "han". Kanske hade man kunnat tro att dessa unga elevers texter skulle uppvisa en större mångfald av roller, men etablerade mönster verkar här slå igenom. Vi ser här samma mönster som diskuteras av till exempel Anward (2005), att vårt språk formas med mönster från tidigare texter.

Genom en beskrivning av de mönster av textvärldar som skapas genom processer och förstadedeltagare i texterna ges här ett komplement till mer övergripande diskussioner om struktur i texter, exempelvis genom genresteg. De mönster av processer som beskrivs kan i fortsatta studier kombineras med studier av andra aspekter som ex-

Vem gör, vem är och vem upplever?

empelvis texternas teman på såväl mikro som makronivå. På så sätt ges en möjlighet till en flerdimensionell diskussion av innehåll i tidigt berättande i skolan.

Att redovisa en studie av detta slag och samtidigt lägga undervisningssituationen åt sidan är naturligtvis en utmaning. I det material som analyserats finns till exempel "gosedjurssaga" som uppgift vilket naturligtvis kan spela roll för att det är så många djur som är aktörer. De kategorier av deltagare som redovisas i denna studie är dock troligen giltiga även för många andra skrivsituationer i denna årskurs, även om fördelningen mellan dem kan skilja sig åt.

Denna studie bidrar till diskussionen om innehållsliga dimensioner i elevers texter dels genom att visa hur redan etablerade sätt att diskutera innehåll (processer och deltagare) kan vara relevant för tidigt skolskrivande, dels genom att visa på möjliga mönster av såväl processer som deltagare som är utmärkande för tidigt berättande skolskrivande i Sverige.

Att diskutera innehåll i elevers tidiga skriftliga berättande är en central ämnesdidaktisk fråga, mot bakgrund av det fokus som hittills funnits på formaspekter av tidigt skrivande. Ett sådant innehållsfokus är också viktigt för andra typer av texter än de berättande. En utmaning för lärare i tidiga skolår är att möjliggöra för alla elever att utveckla sitt textskapande innehållsligt. Då behövs verktyg för att på ett systematiskt och medvetet sätt utmana, entusiasmera och motivera. På så sätt möjliggörs för eleverna att skapa textvärldar med en mångfald av såväl processer och roller, där de ges möjlighet att såväl behärska att återskapa etablerade textmönster som att utmana och omskapa dem.

NOTER

1. Projektet finansieras av Vetenskapsrådet 2013–2016. I projektet arbetar Anna Nordlund, Caroline Liberg, Jenny Wiksten Folkeryd och Åsa af Geijerstam.
2. I Holmberg & Karlsson 2006 liksom i Halliday & Matthiesen 2004 görs en åtskillnad mellan olika typer av relationella processer. Denna åtskillnad görs inte här.
3. För information om detta program, se <http://www.wagsoft.com/CorpusTool/>
4. Relationella processer understrukna.

5. Relationella processer understrukna, materiella processer dubbelt understrukna.
6. Relationella processer understrukna, materiella processer dubbelt understrukna, mentala processer understrukna med prickad linje.
7. Relationella processer understrukna, materiella processer dubbelt understrukna, mentala processer understrukna med prickad linje, verbala processer understrukna med streckad linje.

LITTERATUR

- Achugar, Mariana & Schleppegrell, Mary 2005. Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education* 16(3). S. 298–318.
- Anward, Jan 2005. Textreproduktion i teori och praktik. I: *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. S. 63–82.
- af Geijerstam, Åsa 2006. *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Studia Linguistica Upsaliensia.3. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Halleson, Yvonne 2011. Abstraktion i en DN-ledare. En analys av processtyper, förstadeltagare och nominal. I: Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson, & Andreas Nord (red.) *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts. S. 39–52.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. 2004. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold.
- Holmberg, Per 2013. "Att skriva förklarande text". I: Stina Hållsten, Hanna Sofia Rehnberg, och Daniel Wojahn (red.), *Text, kontext och betydelse. Sex nordiska studier i systemisk- funktionell lingvistik*. (Text- och samtalsstudier från Södertörns högskola. 2.) Södertörn: Södertörns högskola. S. 53–72.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin 2006. *Grammatik med betydelse : En introduktion till funktionell grammatik*. (Språkvårdssamfundets skrifter. 37.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kamler, Barbara 1993. The Construction of Gender in Early Writing. *ARAL* (10). S. 129–46.
- Karlsson, Anna-Malin 2004. "Vad vill vi att kunden ska köpa?" En diskursanalytisk studie av identifikationsmöjligheter i texter för butiksanställda. *Språk och stil* (NF 14). S. 63–68.
- Kress, Gunther 2010. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lassus, Jannika 2010. *Betydelser i barnfamiljsbroschyrer. Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny W. & af Geijerstam, Åsa 2012. Swedish – An updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4). S. 477–493.

- Lindqvist, Yvonne 1997. "Tuschritningen" ur ett funktionellt grammatiskt perspektiv: språkliga metafunktioner i den litterära tolkningens tjänst. *Språk och stil* (NF 7). S. 115–130.
- Macken-Horarik, Mary 1996. Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. I: R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in Society*. London: Longman. S. 232–279.
- Magnusson, Ulrika 2011. *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17. Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Olvengård, Charlotta. 2014. "Herravälde. Är det bara killar eller?" *Andraspråkläsare möte lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 22. Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Schleppegrell, Mary & Achugar, Mariana 2003. Learning Language and Learning History: A Functional Linguistics Approach. *TESOL Journal* 12(2) S. 21–27.
- Schulze, Joshua 2011. Writing to Persuade: A Systemic Functional View. *Colombian Journal of Bilingual Education*, 5 (Nov). S. 127–157.
- Sellgren, Mariana. 2011a. Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO. Rapporter om tvåspråkighet 16. Stockholm: Stockholms universitet.
- Sellgren, Mariana 2011b. Vem hotar haven och regnskogen? I: Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.) *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts. S. 53–64.
- Skolverket 2007. *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Stockholm: Skolverket.
- Skoog, Marianne 2012. *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Örebro Studies in Education 33. Örebro: Örebro universitet.

HJÄRTAN, HJUL OCH HIMLAKROPPAR

INNEHÅLL I ELEVERS SAKPROSATEXTER PÅ LÅGSTADIET

Jenny Wiksten Folkeryd

INLEDNING

Forskning om barns tidiga läs- och skrivinlärning har ofta fokuserat på läsinlärning och själva knäckandet av skriftspråkskoden, det vill säga formaspekter av läs- och skrivinlärning. Frågor som hur skrivande kan förmedla budskap och innehåll har däremot hamnat i skymundan (Liberg 2003). I stor utsträckning har också berättande texter från dessa skolår studerats snarare än sakprosatexter. Med tanke på att eleverna i slutet av skolår tre enligt kursplanen i svenska förväntas kunna skriva enklare former av faktatexter är det också av största vikt att det finns välutvecklade sätt att tala om och bedöma sådana texter (Skolverket 2011). För att bemöta den brist på mångfald som synliggjorts när det gäller diskussionen av elevers skrivande i tidiga skolår, kommer därför innehållsliga aspekter i sakprosatexter att behandlas i den studie som presenteras. Med andra ord, hur kan innehåll i elevers texter ses och diskuteras i termer av tematisk organisation och innehållslig utvidgning?

SYFTE, MATERIAL OCH FORSKNINGSFRÅGOR

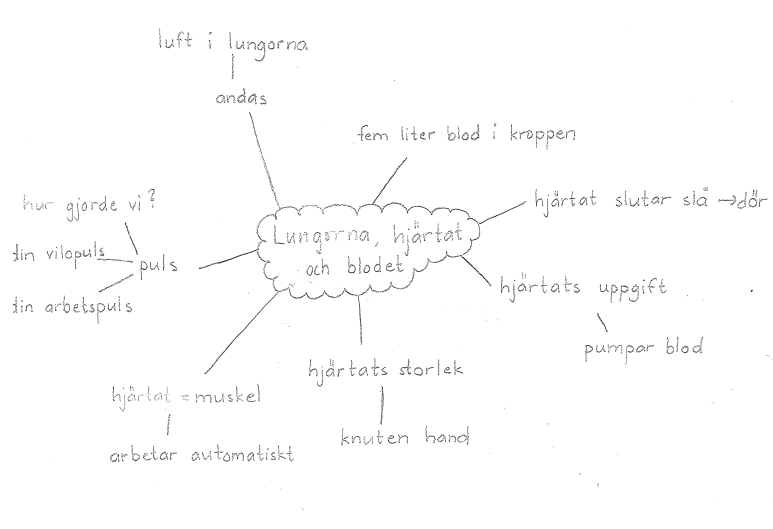
Den studie som presenteras utgör en delstudie inom projektet *Funktion, innehåll och form i samspel – Elevers textskapande i tidi-*

Hjärtan, hjul och himlakroppar

ga skolor¹ där huvudsyftet är att bidra med ny kunskap om hur man kan studera och diskutera innehållsliga aspekter i elevers skrivande på lågstadiet. Inom projektet följs två klasser under lågstadiets tre år och det insamlade materialet består dels av etnografiska observationer av skrivsituationerna i klassrummen och dels av insamlade elevtexter². Sammantaget kommer elevmaterialet att utgöras av cirka trettio skrivtillfällen och drygt 700 elevskrivna texter. Den studie som denna artikel fokuserar är baserad på 93 av dessa texter, närmare bestämt sakprosatexter skrivna i år två på lågstadiet.

De två klasser som följs i projektet återfinns båda i en större svensk kommun. I den ena klassen finns ingen elev med utländsk bakgrund

Figur 1. Tankekarta om lungorna, hjärtat och blodet



medan ungefär hälften av eleverna i den andra klassen har utländsk bakgrund. Fördelningen mellan pojkar och flickor är jämn i båda klasserna. Själva sammanhanget för de texter som ingår i undersökningen var vidare likartad. I samtliga fall introducerades ämnena genom en muntlig introduktion³. Man läste texter om ämnet och utarbetade sedan gemensamt i klassrummet antingen en tankekarta (se figur 1) eller stödord som skrevs upp på tavlan (ord som *hjärtat*, *pumpar*, *pulsen*, *syre*). Instruktionen för skrivandet var sedan att tankekartorna eller stödorden skulle fungera som hjälp när eleverna in-

dividuerat skrivit sina texter. Inga speciella instruktioner gavs om exempelvis textlängd eller strukturering.

Eftersom huvudsyftet med projektet inte handlar om att studera läroprocessen utan snarare att utveckla ett metaspråk för diskussioner av textinnehåll, kommer frågor kring förutsättningarna för texternas tillblivelse inte att diskuteras i någon vidare utsträckning här⁴. Med fokus på innehåll och med utgångspunkt från de texter som skapats i ovan nämnda läroprocesser är nedanstående frågeställningar av speciellt intresse för studien:

- På vilket sätt förmedlas innehåll genom makroteman och mikroteman i elevernas sakprosatexter?
- Utvidgas textinnehållet i elevernas texter och i sådana fall hur?
- Vilka mönster i presentationen av innehållet kan iakttas?

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH ANALYSMETOD

Den första forskningsfrågan ovan berör hur textens innehåll organiseras utifrån huvudteman och eventuella underteman (fortsättningsvis makroteman och mikroteman). Detta är av största intresse eftersom hur väl en text innehållsligt hänger samman delvis just handlar om hur textens innehållsliga teman är strukturerade och organiserade i förhållande till varandra. Om en text innehåller flera makroteman eller mikroteman som inte är direkt kopplade till huvudämnet, kan innehållet upplevas som fragmentariskt och svårtillgängligt medan flera mikroteman som relateras till ett huvudämne kan bidra till att en fördjupning och röd tråd skapas i texten.

Det har tidigare gjorts vissa försök att formulera typer av sådan tematisk struktur, såväl från mer retoriska perspektiv (Langer 1986) som kognitiva (Hayes 2012). Hayes diskuterar exempelvis tre olika sätt på vilka innehåll kan behandlas och utvecklas i sakprosatexter. Det första sättet, eller den första typen, återfinns i texter som inte har något globalt huvudtema utan där ämnet kan variera från en mening

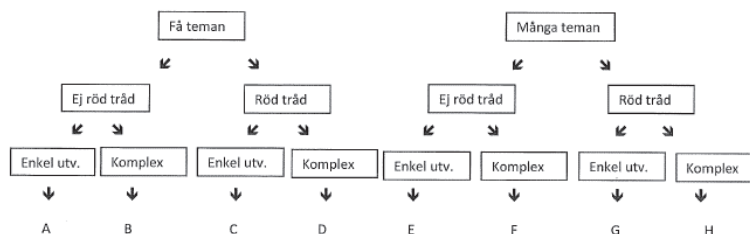
Hjärtan, hjul och himlakroppar

till en annan. Dessa texter benämner har som *flexible-focus texts* eller kedjeliknande texter. Den andra typen rör istället texter där varje påstående refererar till ett gemensamt huvudtema (*fixed-topic texts*) och den tredje typen utgörs av texter där det finns ett globalt huvudtema som också utvecklas i mikroteman i en mer hierarkisk struktur (*topic-elaboration texts*).

Över- och underordning av teman har också från ett mer retoriskt perspektiv diskuterats av Hellspong och Ledin i termer av makro- och mikroteman (1997). Med makrotema menas här huvudämnet för hela eller delar av texten medan mikrotemat utgör en särskild aspekt av huvudämnet. De poängterar att makro- och mikroteman har relativ betydelse, vilket innebär att det som är mikroteman i förhållande till hela texten, kan utgöra makrotema för mindre delar av densamma. Det innebär att texten snarast ska betraktas som en innehållspotential där den faktiska läsaren i mötet med texten kommer att avgöra vilken struktur som aktualiseras. I den innevarande studiens analys av makro- och mikroteman följs dock Hellspongs och Ledins ambition att inte avlägsna sig alltför långt från en syntetiskt angreppssätt, dvs. att de mindre delarna av texten hänger samman i läsningen på ett högre plan (Hellspong & Ledin 1997:118)

Den andra forskningsfrågan berör huruvida textinnehållet utvidgas i elevernas texter och i sådana fall hur. Bakgrunden till denna analysingång återfinns i studier som visar att olika sammanbindningsmarkörer som konnektorerna *och*, *då*, *därför* gör det enklare för läsaren att bygga en sammanhängande förståelse för innehållet (Carrell 1982). För elevernas del handlar det om att lära sig att skapa texter där textinnehållet framträder på ett tydligt sätt. Just användningen av konnektorer har visat sig skilja sig åt mellan informella samtal och texter som eleverna förväntas skriva i skolan. Det inne-

Figur 2. Analytiskt flödesschema för tematiskt struktur och innehållslig utvidgning



bär att eleverna måste lära sig dessa alternativa sätt att uttrycka semantiska relationer i texten (Schleppegrell 2004:57). Huruvida elevernas texter innehåller dessa typer av markörer har i denna studie analyserats med inspiration från den systemisk-funktionella lingvistikens diskussion av hur satser utvidgas (expanderas) och hur textens innehåll därmed fördjupas. Det grundläggande teoretiska perspektivet för studien är således socialsemiotiskt då detta perspektiv inbegriper en välutvecklad teoretisk ram för att närstudera texter. Just analyser av expansion är av särskilt intresse för textanalys i denna studie då sådana språkliga drag har visat sig vara karaktäristiska för skrivande inom naturvetenskap (Keys et al. 1999). Exempelvis rör sådan analys hur satser kan utvidgas genom att två enskilda men relaterade idéer sammanfogas (tillägg genom exempelvis ord som *och, men*), hur informationen kan specificeras genom angivelser av tid, plats och anledning (specificering genom exempelvis ord som *sen, då, för att, därför*) och hur idéer kan defineras eller klargöras (utveckling genom exempelvis ord som *alltså, med andra ord*) (Halliday & Matthiessen 2004; Holmberg & Karlsson 2006; af Geijerstam 2006).

Genom att föra samman analyser av makro- och mikroteman med analyser av hur satserna i elevtexterna utvidgas har sedan slutsatser kunnat dras om eventuella mönster i presentationen av innehållet (analysmodellen visas i figur 2). Dessa analyser ger svar på studiens tredje forskningsfråga.

STOR VARIATION MELLAN OLIKA ELEVTEXTER

I analysen av elevtexterna kombinerades således de två analysinångar som beskrivits ovan och som huvudsakligen behandlar texternas innehållsliga, tematiska struktur samt eventuell utvidgning av textinnehållet. Det innebar att texterna kategoriserades utifrån (se figur 2):

- om många eller få innehållsliga aspekter behandlades (många eller få mikro- eller makroteman)
- om makro- och mikroteman rörde sig inom samma inne-

Hjärtan, hjul och himlakroppar

hållsliga sfär (röd tråd - innehållsligt sammanhållna eller inte)

- om det fanns någon typ av utvidgning (komplex eller enkel fördjupning av innehåll och semantiska relationer)

Genom analysen utkristalliserades åtta olika innehållsmönster eller typer som ovan benämns som A–H (fortsättningsvis innehållstyper). Det blev tydligt att samtliga tänkbara mönster i modellen representerades men att den vanligaste typen var sådana texter där många teman uttrycktes, där makro- och mikroteman höll ihop innehållsligt och där innehållet på olika sätt fördjupades (se kolumn H i figur 3). Eftersom huvudsyftet i projektet handlar om att utveckla ett metaspråk för diskussion av olika sätt att uttrycka innehåll i elevtexter, kommer de olika typerna att beskrivas och exemplifieras nedan. I huvudsak görs detta utan att förutsättningarna för textskapandet diskuteras. Avslutningsvis ges dock en kort kommentar om förhållandet mellan de läroprocesser som omgivit elevernas arbete och de olika innehållstyperna.

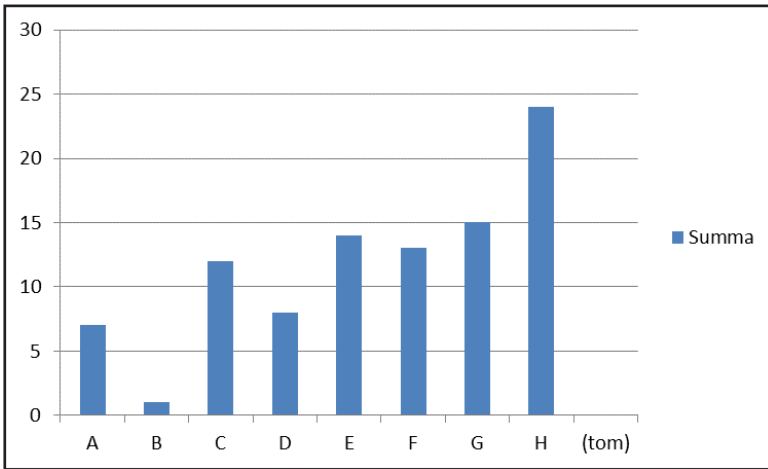
INNEHÅLLSTYPER MED FÅ TEMAN

De första typerna av innehållslig organisation (typ A och B i figur 2) möter vi i texter där få innehållsliga teman behandlas och där vi inte ser någon tydlig röd tråd. Det kan förekomma utvidgning av innehållet men ofta saknas explicita uttryck som skulle kunna hjälpa en läsare att koppla ihop textens teman och därmed få en djupare förståelse för innehållet. Ett sådant exempel (typ B: få teman, ingen röd tråd, komplex utvidgning) finner vi i elevtext 1 nedan:

Elevtext 1, typ B: Hjärtat^s

Hjärtat pumpar runt blodet i kroppen.

Man kan känna pulsen i halsen och handleden. vi kan inte leva utan syre för att järnan böhöver syre.



Figur 3. Antal elevtexter per innehållstyp (sammanlagt 93 elevtexter)

Makrotemat för texten formuleras i rubriken och sedan kommenteras detta huvudinnehåll genom mikrotemana *hjärtats uppgift, tecken på puls och syrets funktion* i tre på varandra följande meningar. Vi ser en specificering och därmed viss fördjupning av anledningen till att vi inte kan leva utan syre (*för att järman böhöver syre*) i den tredje meningen men det saknas tydliga uttryck för hur de olika innehållsaspekterna hänger samman med hjärtat som makrotema. Visserligen vet en erfaren läsare att pulsen hänger samman med hjärtslagen men detta tydliggörs inte med hjälp av sammanbindningsmarkörer. Texten kan därmed snarast liknas vid en mer osammanhängande lista av fakta.

Elevtext 1 kan jämföras med vad vi får lära oss om hjulet i följande text (typ C: få teman, röd tråd, enkel utvidgning)

Elevtext 2, typ C: Hjulet

Hjulet uppfanns 3500 år f.kr. Setter man
Ihop många hjul blir det en maskin. Hjul
kan få allt att rulla.

I det här fallet är det inte heller många olika saker vi får lära oss om makrotemat hjulet utan endast några få aspekter av huvudämnet som handlar om hjulets historik, hjul i maskiner och hjulets funktion. Vi får inte heller någon fördjupning av innehållet eller hjälp

Hjärtan, hjul och himlakroppar

med att binda ihop innehållet genom utvidgning. Presentationen hålls framförallt samman med huvudtemat genom upprepningen av just ordet hjul. Även här liknar texten en lista av fakta men innehållet hänger i större utsträckning ihop än innehållet i elevtext 1. På detta sätt representerar texten typ C i vår uppställning ovan.

Som ett avslutande exempel för de texter som uttrycker få teman ser vi elevtext 3 som handlar om lungor, hjärtat och blodet (typ D: få teman, röd tråd, komplex utvidgning).

Elevtext 3, typ D: Lungor, hjärtat och blodet
Hjärtat är en muskel. Man behöver hjärtat för att man ska
kuna leva. Lungorna behöver man också för att man ska
kuna leva. Blodet behöver man också för att man ska kunna
leva. Lungorna andas man med.

På liknande sätt som i tidigare exempel har vi få innehållsliga teman. Det handlar om hjärtat, om nyttan av det som rubriceras och om lungorna. Texten är dock relativt väl sammanhållen genom att ett mikrotéma skapas som handlar om nyttan av lungorna, hjärtat och blodet. Till skillnad från tidigare textexempel ser vi också upprepade fördjupningar genom specificering (*för att man ska kunna leva*). Genom dessa sammanbindningsmarkörer fördjupas förståelsen av nyttan med dessa organ och texten utgör med andra ord ett exempel på innehållstyp D.

INNEHÅLLSTYPER MED MÅNGA TEMAN

Innehållstyper E–H utgörs av texter där fler innehållsliga teman behandlas än vad vi sett i de exempel som hittills diskuterats. Som tidigare nämnts har makro- och mikrotéma relativ betydelse. I denna analys gäller det även antalet olika teman (makro- och mikro) som adresseras i texterna. Även dessa texter (E–H) skiljer sig dock åt med tanke på i vilken grad innehållet hålls samman genom över- och underordning av teman och i vilken utsträckning sammanhang tydliggörs genom exempelvis sammanbindningsmarkörer. I följande exempel ser vi en text med många teman men utan tydlig röd tråd

och fördjupning genom utvidgning (typ E: många teman, ingen röd tråd, enkel utvidgning).

Elevtext 4, typ E: Lungorna, hjärtat och blodet
Om hjärtat slutar slå dör man. Vi har 5 liter blod i kroppen. Hjärnan är lika stor som våra ihopkåpta nävel. Min vilupuls är 55 och min arbetspuls är 40. Hjärtats uppgift är att pumpa ut blod. Hjärtat är en muskel. Hjärtat arbetar automatiskt.

I texten finns flera innehållsliga teman som mängden blod, hjärtat storlek, pulsfakta, hjärtats uppgift och hjärtat som muskel. Innehållet följer dock inte en röd tråd eftersom information kring temat hjärtat tas upp för att sedan följas av information om blodet som i sin tur följs av kommentarer kring hjärtats storlek, pulsen etc. Texten är fylld av information som skulle kunna samordnas, överordnas och underordnas i makro- och mikroteman och utvidgas för att tydligare presentera hur dessa aspekter hänger samman med varandra. Till skillnad från elevtext 4 ser vi nedan en text där många ingångar presenteras men som alla tydligt hänger samman med det huvudtema som uttrycks i rubriken (typ G: många teman, röd tråd, enkel utvidgning):

Elevtext 5, typ G: Hjulet

Hjulet är runt.
Hjulet finns i motorer.
Hjulet uppfanns 5500 år sen.
Det finns kugghjul.
Hjul gör så cyklar bilar motorcykel.
Drejsivan va det första hjule som uppfanns.

I denna text ser vi hur olika aspekter eller mikroteman av huvudtemat behandlas som hjulets form, hjulets placering, hjulets historik, exempel på hjul och hjulets funktion. Aspekterna fördjupas inte genom utvidgning och den röda tråden skapas framförallt genom att en betydelsemässigt sammanhängande kedja av referenten *hjul*

Hjärtan, hjul och himlakroppar

skapas. På detta sätt påminner texten i stor utsträckning om elevtext 2 som också handlade om hjulet. Skillnaden ligger främst i att fler mikroteman om hjulet introduceras. Även här skulle dock innehållet kunna samordnas i högre utsträckning, exempelvis genom att information som berör mikrotemat om hjulets historik (*hjulet uppfanns 5500 år sen och drejsivan va det första hjule som uppfanns*) skulle sammanlänkas. Det saknas även en viss information som skulle tydliggöra det kausala sambandet i meningen *Hjul gör så cyklar bilar motorcykel*.

Det sista elevexemplet får representera den innehållstyp som i detta material var den vanligaste, nämligen en text som innehåller många teman, är sammanhållen och där innehållet på olika sätt utvidgas (typ H).

Elevtext 6, typ H: Stjärnor

Vi har en galax. Vår galax heter Vintergatan. En galax är när många stjärnor är i en stor samling. I Vintergatan finns det fem miljarder stjärnorna. En stjärna är ett brinnande gasmoln som svävar runt i Vintergatan. Solen är också en stjärna fast den är mycket närmare så att den ser större ut. När en stjärna blir gammal så dör den och då blir det ett stjärnfall. På dagen syns inte stjärnorna för att solen lyser så att man inte kan se stjärnorna. Stjärnorna är fortfarande kvar på himlen fast de inte syns. Stjärnorna kan bilda grupper och då blir det en stjärnbild. Några stjärnbilder heter Lilla Björn, Stora Björn, Karlavagnen och Orion. På sommaren och vintern kan man se olika stjärnbilder för att jorden snurrar runt. Dom som vill lära sig mer om stjärnor kallas Astronomer.

Här har vi en text där det makrotema som uttrycks i rubriken utvecklas i sammanhållna mikroteman som galaxen Vintergatan, stjärnor, stjärnbilder och astronomer. Utmärkande för denna typ av text är också hur ett makrotema som stjärnorna i sin tur kan utgöra ett nytt makrotema för ett mikrotema som stjärnbilder. I texten binds innehållet också samman och fördjupas med hjälp av tillägg och specificeringar. Exempelvis diskuteras inledningsvis galaxen Vintergatan där vi både får benämningen och tilläggsinformation

om vad en galax är. Detta följs av ett ytterligare ett sammanhållet mikrotéma om stjärnor där vi ser exempel på såväl tillägg (*fast den är mycket närmare, fast de inte syns*) och specificeringar (*för att solen lyser, så att man inte kan se stjärnorna*). På liknande sätt får vi också fördjupad information om mikrotëmana stjärnbilder och astronomer.

LÄROPROCESS OCH INNEHÅLLSTYPER

Variationen när det gäller innehållstyper väcker naturligtvis frågor om hur läroprocessen kring dessa texter såg ut, det vill säga vilka förutsättningar för textskapande gavs i klassrummet? Hur arbetade man före, under och efter själva skrivandet av texterna? Inledningsvis gavs en kort beskrivning av förutsättningarna för själva tillblivelsen av texterna och även om kopplingen mellan process och text inte står i fokus för detta projekt kan ett par slutsatser vara av intresse att kommentera.

Det blir tydligt i elevtexterna att såväl tankekartorna som stödorden var centrala när det gäller vilket innehåll som lyftes fram av eleverna. Exempelvis ser vi i elevtext 4 hur nästan samtliga innehållsaspekter är direkt hämtade från tankekartan i figur 1. Det enda som inte kommenteras i texten rör *luft i lungorna – andas*. I många fall är det också så att orden från tankekartan nästan ordagrant återges i elevernas texter. Det är dock olika i vilken grad eleverna själva har tematiserat och bundit ihop det innehåll som återges på tankekartan eller i listan med stödord. Vissa elever tar exempelvis ett ord i taget från listan av stödord och formulerar en mening för varje ord medan andra elever funderar över hur dessa ord (och det innehåll som förknippas med orden) hänger samman. Vad som också blir tydligt är att tankekartorna respektive stödorden ger upphov till olika innehållstyper. Samtliga typer finns representerade i båda fallen men när det gäller stödorden så är det vanligare att de låg till grund för sammanhållna listor med få teman och utvidgningar (typ C) medan tankekartorna i högre grad gav upphov till sammanhållna texter med många teman och utvidgningar (typ H). Detta pekar mot de svårigheter som eleverna kan möta när det gäller att ordna och

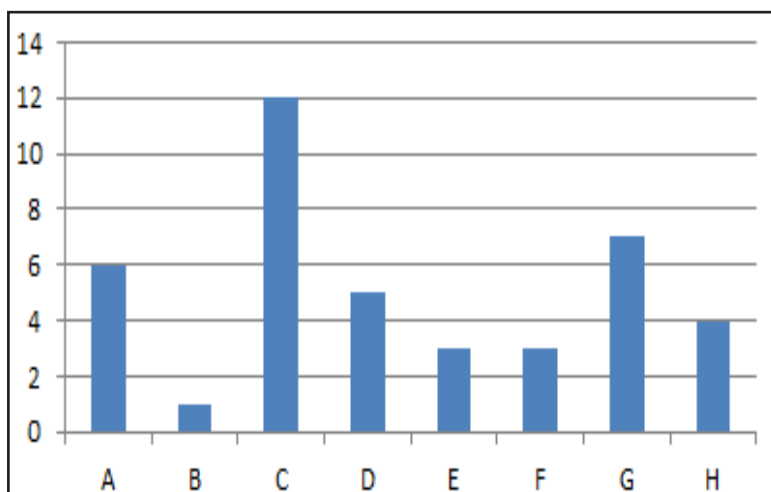
Hjärtan, hjul och himlakroppar

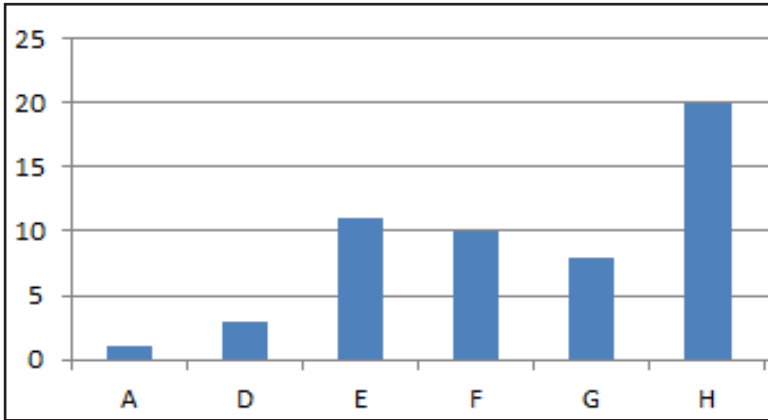
fördjupa innehållet i en sakprosatekst. Tankekartorna hjälpte här i högre utsträckning till med fler innehållsliga teman och också i viss grad med förhållandet mellan de innehållsliga aspekterna.

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

För att skriva en väl sammanhållen sakprosatekst där innehållet tydligt framgår, är det viktigt att kunna ordna textens innehåll i över- och underteman. Det är också viktigt att kunna klargöra idéer, sammanfoga dessa och på olika sätt specificera innehållet genom att ge mer information om exempelvis tiden för händelsen, platsen för tilldragelsen och anledningen till att saker förhåller sig på ett visst sätt. Som tidigare påpekas ställer skrivande av sakprosatexter i skolan andra krav på eleven än vad som krävs av det språkande som används i vardagsspråkets mer informella samtal eller i skrivandet av berättande texter (Schleppegrell 2004). För många elever innebär det här mötet med skolans textvärldar ett nytt och främmande sätt att använda språket. Anne Haas Dyson (1997) pekar på hur eleverna i ett klassrum är bärare av en social tillhörighet, ett kön, en kultur och dess normer och värderingar. De har olika behov, motiv, avsikter, in-

Figur 4. Stödord och innehållstyper (41 elevtexter)





Figur 5. Tankekartor och innehållstyper (52 texter)

tressen och attityder och väljer bort eller in innehåll baserat på sina tidigare erfarenheter och kunskaper.

För att på ett nyanserat sätt kunna möta denna mångfald av erfarenheter och för att kunna hjälpa eleverna att lyckas med de olika aspekter av skrivande som det ställs krav på i skolan, måste lärarna bland annat ha tillgång till ett rikt metaspråk för att diskutera innehållsliga aspekter i text. Sådana aspekter rör bland annat hur innehållet i en sakprosatext organiseras, binds samman och fördjupas. Här måste eleverna få möjlighet att fundera över vilken information som de genom sin text vill ställa i förgrund, hur olika delar av texten som handlar om samma sak kan sammanföras och sammanlänkas och hur läsaren kan få hjälp att tränga djupare in i det innehåll som presenteras.

De typer som Hayes formulerat (2012) kan vara till nytta i detta sammanhang och hans iakttagelser stämmer väl överens med resultaten från denna studie. Det han omtalar som kedjetexter kan relateras till de texter som här benämnts som mindre sammanhållna (typ A, B, E och F) medan den andra typen av texter där det finns ett globalt huvudtema, mer påminner om de listliknande texterna (typ E och G) i innevarande studie. Hayes tredje typ av hierarkiskt ordnade texter liknar den innehållstyp som var vanligast förekommande i denna undersökning, dvs. de mer tematiskt utvecklade texterna (typ H).

Vad denna studie kan bidra med är en mer nyanserad beskrivning

Hjärtan, hjul och himlakroppar

av elevtexter i de tidigaste åren, där hänsyn inte bara tas till tematisk struktur utan också till innehållets bredd och djup. Bredden utgörs här av en diskussion av antalet teman medan djupet härrör till en diskussion av utvidgning.

Studien har visat på olika mönster av innehållsliga teman och fördjupningar där texterna sammanfattningsvis kan grupperas i *fragmentariska encyklopediska listor*, *sammanhållna encyklopediska listor* och mer *dynamiska innehållspresentationer*. När det gäller de fragmentariska encyklopediska listorna handlar det om texter som är listlika på så sätt att fakta radas upp utan att tematiseras, klargörs, sammanfogas eller specificeras. Här krävs en hel del arbete av läsaren för att skapa sammanhang i innehållet. De mer sammanhållna listorna ger fler ledtrådar till läsaren hur innehållet ska kopplas samman och förstås men inga explicita utvidgningar som fördjupar innehållet. De dynamiska innehållspresentationerna ordnar däremot innehållet i huvudteman och underteman och fördjupar temans fokus genom tillägg, specificeringar och utvecklingar.

Studien har också visat att när det förekommer explicita utvidgningar av innehållet så utgörs de främst av tillägg, exempelvis uttryckta genom additiva konstruktioner (och, fast), samt genom specificeringar med uttryck för orsak (för att). Det vanligaste är dock att förhållandet mellan olika innehållsliga aspekter kan anas utan att det uttrycks tydligt.

Till sist har studien också pekat mot betydelsen av den stödstruktur som ges i läroprocessen. Viss skillnad när det gäller innehållstyp påvisades mellan situationer där eleverna använt stödord som utgångspunkt för skrivandet och där tankekartor utgjort grunden för texterna.

Sammantaget bidrar resultaten från dessa analyser till att förfina och fördjupa diskussionen om textskapande och skrivande i tidiga skolår. Speciellt gäller det här hur innehållslig struktur i elevskrivna sakprosatexter kan såväl bedömas och diskuteras. På så sätt är förhoppningen att ge ett bidrag till ett mer nyanserat metaspråk för att diskutera denna typ av textskapande i tidiga skolår.

NOTER

1. Projektet finansieras av Vetenskapsrådet 2013–2016, projektmedarbetare är Jenny Wiksten Folkeryd, Caroline Liberg, Åsa af Geijerstam och Anna Nordlund.
2. För insamlingsmetod, se af Geijerstam 2006 och Folkeryd 2006.
3. Alla texter hörde henna inom det naturvetenskapliga området. I den ena klassen var rubrikerna för skrivandet *Hjärta och lungor* respektive *Hjul och hävstånger* medan rubrikerna i den andra klassen handlade om *Lungor, hjärtat och blodet* respektive *Stjärnor*.
4. Läroprocesser kring textskapande har dock bland annat studerats inom det tidigare projektet 'Elevers möte med skolans textvärldar', finansierat av Riksbankens jubileumsfond (1999–2006), se exempelvis Folkeryd 2007 och af Geijerstam 2006.
5. Alla elevtexter i artikeln skrevs på datorer av eleverna och återges här med den stavning och layout som återfinns i originalet.

LITTERATUR

- Carrel, Patricia, L. 1982. Cohesion Is Not Coherence. *TESOL Quarterly*, 16:4. S. 479–488.
- Dyson, Anne Haas. 1997. *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York: Teachers College, Columbia Univ.
- Folkeryd, Jenny W. 2006. *Writing with an Attitude – Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 5. Uppsala: Uppsala universitet.
- af Geijerstam, Åsa. 2006. *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 3. Uppsala: Uppsala universitet.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. 2004. *An introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. London: Arnold.
- Hayes, John 2012. Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29 (3). S. 369–388.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per. 1997. *Vägar genom texten – Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin. 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. (Språkvårdssamfundets skrifter. 37.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Keys, Carolyn, Hand, Brian, Prain, Vaugh & Collins, Susan. 1999. Using the Science Writing Heuristics as a Tool for Learning from laboratory Investigations in Secondary Science. *Journal of research in Science teaching*. 36 (10). S. 1065–1084.
- Langer, Judith A. 1986. *Children reading and writing. Structures and Strategies*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Liberg, Caroline 2003. Bilder av läs- och skrivutveckling i samspel. I: *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Lärarhögskolan i Stockholm och Skolverket. S. 205–220.
- Schleppegrell, Mary J. 2004. *The language of schooling. A Functional Linguistic Perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skolverket 2011. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.

ELEVTEXTER SOM SOCIOSEMIOTISKA UTTRYCK

EN STUDIE AV ELEVRESPONS OCH SOCIOSEMIOTISK POSITIONERING I ÅRSKURS 3

Eva Borgfeldt och Anna Lyngfelt

För barn som växer upp idag erbjuder det digitala utbudet en uppsjö av läs- och skrivaktiviteter via program och appar för datorer, mobiler, surfplattor och teve (Fast 2007, Jönsson 2007, Jönsson (red.) 2009, Liberg 2007). Texter, bilder, symboler och ljud kan kombineras i det oändliga, och man diskuterar mer och mer betydelsen av ett multimodalt meningsskapande (Kress & van Leeuwen 2006). Samtidigt har barn själva ägnat sig åt multimodalt skapande i alla tider – att kombinera ljud, skrift, bild etc. i en framställning är inte i sig något nytt.

Nytt är förstås inte heller intresset för elevers tidiga läs- och skrivutveckling. Noteras bör emellertid den uppmärksamhet som riktas mot att läs- och skrivarbete i förskola, tidig skolverksamhet och hemmiljö bör inbegripa mer än förmåga till avkodning; det är först genom tolkning av text som elever kan utnyttja sin nyvunna litteracitet (Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam 2013). För skolans del innebär också det samtida intresset för multimodalitet en diskussion av vad begreppet text är och kan vara. Textbegreppet behöver problematiseras om text inte går att avgränsa till en samling nedtecknade ord. Även för synen på läs- och skrivutveckling får fokuseringen på multimodalitet konsekvenser, för vad innebär det att kunna läsa om text inte begränsas till skrifttecken och multimodalt skapande kan betecknas som skrivande? Och hur ska lä-

Elevtexter som sociosemiotiska uttryck

rare bedöma multimodala texter och kunna gå i dialog med eleverna när multimodala texter behandlas i språkutvecklande syfte?

Grundläggande för att kunna diskutera frågor som dessa är rimligen en förståelse av vad som konstituerar multimodala elevtexter i skilda skolpraktiker. I den studie som presenteras förstås då elevtexter i sitt sammanhang och ses som uttryck för lärarrespons och klassrumsdiskurs; i den elevtextanalys som presenteras granskas skilda uttryck för multimodal textproduktion och hur dessa tillsammans bildar mening och responderar på en specifik uppgiftsformulering från lärarens sida. Det faktum att hälften av eleverna i delstudien är flerspråkiga ägnas särskild uppmärksamhet. Frågan är om den betydelse som eleverna ger de multimodala uttrycken är beroende av verbalspråklig bakgrund, dvs. om det finns något samband mellan de multimodala uttrycken i textproduktionerna och elevernas flerspråkighet.

SOCIOSEMIOTISK TEORIBILDNING UR ETT ELEVTEXTPERSPEKTIV

Sociosemiotisk multimodal teoribildning (Jewitt & Kress 2003, Kress 2003, Kress & van Leeuwen 2006, Kress 2010) utgör en lämplig och användbar teoretisk ansats för forskningsfrågor som rör mötet med nya texter i skolans läs- och skrivundervisning. Att uttrycka sig multimodalt är inte någon ny företeelse men i takt med den allt snabbare samhällsutvecklingen har begreppet fått en delvis förändrad innebörd där modern och digital teknik har kommit att spela en central roll. Multimodala texter i form av tidningsartiklar, reklamannonser, bilderböcker, läroböcker, sociala medier etc. där olika discipliner möts och samspelar ökar både till antal och i omfattning (Cope & Kalantzis 2009, Jewitt 2008a, 2009, Jewitt & Kress 2003, Kress 2003, Kress & van Leeuwen 2006, New London Group 1996).

Flera studier inom klassrumsforskningen undersöker därför behovet av en förnyad syn på läs- och skrivundervisning (Bearne, 2009, Coates & Coates 2006, Hopperstad 2008, Hopperstad 2010, Jewitt 2009, Jewitt & Kress 2003, Kress 2010, Løvland 2006, Marsh 2011, Pahl 2009, Pahl & Rowsell 2006, Tønnessen 2010a). Här ses visuella

representationer som likvärdiga med andra semiotiska resurser i lärares planering, genomförande, utvärdering och bedömning av undervisning (Jewitt 2008b:9–13). Ett teoretiskt och pedagogiskt fokus på den variation det multimodala landskapet erbjuder medför också en ny syn på hur undervisning kan utformas (Jewitt 2008b:55–56). Ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv innebär detta att elever ges möjlighet att utifrån egna erfarenheter uttrycka sig multimodalt genom att använda sig av olika semiotiska resurser, och att lärare planerar, genomför och också utvärderar innehållet i den multimodalt inriktade undervisningen (Jewitt & Kress 2003:9–10). Utöver mer traditionella läromedel kan lärare t.ex. erbjuda upplevelser i form av konst, teater, film, musik etc. och på så sätt uppmuntra sina elever att själva måla, dramatisera, spela in en film eller skriva ny text till en raplåt. I ett allt mer digitalt samhälle fordras nya arbetsformer och nya teorier för att förstå hur de multimodala uttrycksformerna kan bidra till ett meningsfullt lärande (Jewitt & Kress 2003:4).

Av tradition har den skrivna texten en stark ställning vad gäller elevers textproduktion (Tønnessen 2010b:117). Ofta inleds uppgifter med att elever får skriva en text, avslutningsvis får de rita en bild. Man vet också att det är med penna och papper, eller på datorn, som elever skriver för att sammanfatta, systematisera, presentera och synliggöra sitt lärande och att det i de yngre åldrarna är vanligt att skriften kombineras med bilder både i tryckta läromedel och i egenproducerade texter (Tønnessen 2010a:10–11). En aktuell rapport (SOU 2014:13) visar att andelen elever som har tillgång till datorer och läsplattor i undervisningen ökar men att dessa fortfarande främst används till att skriva, söka information och i viss mån göra presentationer (SOU 2014:13,150). Tønnessen (2010a:10–11, Tønnessen 2011) menar att det fordras kunskap både om hur de digitala resurserna kan förstås och hur de kan användas av elever i produktionen av egna multimodala texter. Rapporten visar att många lärare anser att de har behov av ytterligare kompetensutveckling för att stödja eleverna i ett sådant arbete (SOU 2014:13,162).

Vilken betydelse tillmäts då skrift i relation till bild och övriga semiotiska resurser? Hur utvärderar och bedömer lärare elevers texter? För att kunna diskutera detta behöver en diskussion föras om hur elevers val av semiotiska resurser kommer till uttryck när de utifrån

egna intressen och erfarenheter skapar mening i multimodala texter (Jewitt & Kress 2003:9–10). Enligt Kress & van Leeuwen (2006:16–17) uppmuntras elever i de tidiga skolåren att illustrera sina texter och vid bedömning kommenterar lärare skrift och bilder ungefär lika mycket men inte riktigt på samma sätt. Illustrationer ses i högre utsträckning som personliga uttryck, en form av dekoration, istället för ett sätt att kommunicera på. Dessutom ses illustrerandet som något eleverna kan göra när de har skrivit färdigt och kan fördriva tiden med. Ju äldre eleverna blir desto mindre uppmuntras de också att använda illustrationer i samband med textproduktion. Istället tar bilder i form av specialiserade kartor, diagram, tabeller, matematiska formler och fotografier plats. Enligt Kress och van Leeuwen undervisas inte heller elever i att producera och tolka multimodala texter, åtminstone inte i särskilt hög utsträckning (ibid.). Ändå är det lärarens uppmuntrande och stödjande roll som framhålls som den viktigaste faktorn i elevers arbete med att utveckla multimodala texter (Løvland 2006, 2007/2010).

Vad är det då som utmärker en multimodal text? Skrift och bild, ofta i kombination med andra resurser, representerar det som tillsammans bidrar till att skapa mening i den sociala och kulturella kontext vari kommunikation äger rum. Detta betyder att de olika resurserna rimligen ska analyseras, tolkas och bedömas tillsammans, som en helhet, för att meningen med den multimodala texten ska framgå (Kress & van Leeuwen 2006:19–20). I analysarbetet blir då utgångspunkten snarare en multimodal ansats grundad i den sociosemiotiska teorin än en analys av skrivandet och illustrerandet var för sig. Jewitt och Kress (2003, 2008) menar att för att förstå det som är meningsbärande i kommunikation måste varje semiotisk resurs ses som meningsskapande; det är kombinationen av semiotiska resurser som tillsammans utgör en helhet vars innehåll ger texten dess betydelse.

Begreppet text, som traditionellt har omfattat skrivna och verbalspråkliga texter, vidgas därför i den här studien till att omfatta även andra uttrycksformer. Med multimodala texter avses här texter som elever producerar på egen hand, där eleverna kombinerar de semiotiska resurser som möjliggörs inom ramarna för undervisningssituationen. De semiotiska resurser som är aktuella i den här studien

är då bild (i form av konturer), färg, skrift, symboler (som smileys), pratbubblor och rutor (i form av rutmönster). Var och en av dessa resurser kan sägas innehålla meningspotentialer, affordanser, som uttrycker olika typer av innehåll i elevernas textproduktion.

Meningsskapandet är situerat, det vill säga det äger rum i en viss tid, i en social och kulturell kontext, i samspel med lärare och andra elever. De här aktiviteterna benämns av Barton och Hamilton (2012) som "literacy events" och måste förstås genom hänsyn tagna till de sammanhang de är sprungna ur. I fortsättningen håller vi oss emellertid till *textproduktioner* när "literacy events" diskuteras (eller, som det heter på norska, *teksthending* – se Løvland 2011 och Tønnessen 2010).

Textproduktionerna analyseras med utgångspunkt i Social Semiotic Multimodal Analysis, SSMA (Jewitt 2009, Kress & van Leeuwen 2006:179) i bearbetning av Løvland (2006, 2011) och Tønnessen (2010b). I textproduktionerna analyseras förekomsten av semiotiska resurser och dessas affordanser, samspelet dem emellan och deras betydelse i elevers textproduktion. De kategorier som resonemangen kommer att kretsa kring är *komposition*, *rytm* och *kohesion* (Jewitt & Kress 2003, Kress 2003, Kress & van Leeuwen 2006); tillsammans utgör de grunden för det meningsskapande som står att finna i elevernas textproduktion.

I det material med elevtexter som kommer att redovisas väljer och kombinerar elever olika semiotiska resurser med varandra och det är resultatet av dessa val som kommer att utgöra kompositionen i texterna; de får *funktionell specialisering* (Kress & van Leeuwen 2006, Selander & Kress 2010). Kompositionen av olika semiotiska resurser skapar i sin tur rytm i texterna. Genom att prioritera vissa resurser framför andra, t.ex. genom användningen av bild och färg, hamnar somliga resurser i förgrunden medan andra får en mer undanskymd plats; de resurser som prioriteras kan då sägas få *funktionell tyngd* (ibid.). Det är med andra ord den multimodala textens inbördes förhållanden som påverkar läsarens tolkningsarbete, dvs. textens *multimodala kohesion*.

För en diskussion om det meningsskapande som elevtexterna ger uttryck för används emellertid också begrepp hämtade utanför den sociosemiotiska teoribildningen. För att diskutera elevtexterna i sitt

sammanhang – som uttryck för elevrespons och sociosemiotisk positionering – används begreppen *svarjakt* och *tekstskapning* (Løvland 2011:32–34). *Svarjakt* innebär att elevtexterna tydligt går att relatera till de frågor som läraren ställer; att pricka in rätt svar på lärarens frågor framstår som själva meningen med textproduktionen. I praktiken innebär detta att elever utvecklar läs- och skrivstrategier där de (ofta individuellt) tar läroboken till hjälp för att snabbt finna svaren på uppgifter som de får. *Tekstskapning*, däremot, syftar till att beskriva textproduktion där elever (individuellt eller i grupp) utvecklar funktionella läs- och skrivstrategier i samband med sitt arbete. Elever som behärskar *tekstskapning* besitter då förmågan att kunna tolka text och reflektera över textinnehåll, liksom förmågan att se helheter. För arbete med multimodala texter är rimligen *tekstskapning* centralt; multimodala texter kräver överväganden vad gäller en rad olika resurser och affordanser i den text som fokuseras.

OM SOCIOSEMIOTISKT MENINGSSKAPANDE OCH FLERSPRÅKIGHETENS BETYDELSE. Genom en granskning av *komposition*, *rytm* och *kohesion* är det rimligt att tänka sig att multimodalt meningsskapande i elevers textproduktion synliggörs. Frågan är emellertid vilka möjligheter och begränsningar för textproduktionen som läraren bidrar med, via sin uppgiftsformulering. De medel som eleverna väljer att använda sig av grundar sig ju inte enbart på den egna kompetensen utan kan ses som uttryck för ett sociosemiotiskt positioneringsarbete där eleverna aktivt förhåller sig till det som de tror att läraren förväntar sig av dem.

I den studie som nu ska presenteras har tredjeklassare arbetat ämnesövergripande med stenåldern som tema i åtta veckor och fått en avslutande uppgift av läraren. Så här lyder den: "Försök att få med något om boende, mat, männens och kvinnornas arbete, redskap och verktyg och mycket mer. Jag bedömer ditt arbete efter; Hur utförligt och noga du dokumenterar; Vad du lärt dig och minns; Hur du kan visa/förklara viktiga händelser". Eleverna ska alltså berätta hur människorna bodde, vilken mat de lagade och åt, vilka sysslor män respektive kvinnor hade samt vilka redskap och verktyg de använde. Kan eleverna beskriva något mer uppmuntras de att göra detta. Läraren redogör också för sina bedömningskriterier: det är hur

noga och utförligt eleverna dokumenterar, vad de lärt sig och minns samt hur de kan visa och förklara viktiga händelser som värderas. Muntlig information om att de får välja mellan att rita och skriva, eller både rita och skriva, förmedlar läraren som tillägg i samband med introduktionen av uppgiften.

Eftersom bedömningsaspekten ingår i lärarens formulering är det inte otroligt att eleverna upplever att de bör uttrycka sig så detaljerat som möjligt när de gör uppgiften. Det är då tänkbart att den inbjuder till meningsskapande med flera olika semiotiska resurser inblandade. Möjligen upplever också eleverna att de bör använda sig av resurser där de relativt detaljerat kan beskriva redskap, etc., som användes under stenåldern.

När eleverna gör uppgiften är det emellertid också individuella preferenser som avgör resultatet. Uppgiften kan då sättas i relation till det som andraspråksforskaren Cummins (2000) lyfter fram som väsentligt för en språkutvecklande undervisning, nämligen möjlighet att uttrycka sin personlighet och identitet – det Cummins lyfter fram är rimligen inte enbart relevant för elever med svenska som andraspråk. Intressant i sammanhanget är också att det finns forskning som visar att multimodal textproduktion skulle kunna vara en lämplig utgångspunkt för flerspråkiga elever vid språkutvecklande arbete; Björkvall & Engblom (2010:195) menar att den enspråkiga norm som skolan i vissa avseenden förmedlar riskerar ”att leda till att den lärandepotential som flerspråkiga elever bär med sig genom t.ex. texthantering på andra språk än svenska förblir outnyttjad”. Att flerspråkiga elevers förkunskaper inte utnyttjas i skolan har också konstaterats av Damber (2010) och Lyngfelt (2013), och rimligen är då en monomodal textkultur en begränsande faktor. Man skulle kunna tänka sig att användningen av sociosemiotiska resurser, och den betydelse som eleverna ger dessa resurser, är knutet till elevernas verbalspråkliga bakgrund; det är ju inte enbart semiotiska resurser som studeras utan resurser sprungna ur ett specifikt socialt sammanhang, med elever som var och en bär på erfarenheter av text och textanvändning.

ELEVURVAL OCH UPPGIFTSARBETE

Delstudien ingår i en större undersökning, ett avhandlingsarbete, och genomfördes i en klass i årskurs 3 på en mångkulturell 0–9-skola i en medelstor stad i södra Sverige under våren 2013. Av klassens 17 elever deltog 15 vid undersökningstillfället; sju elever med svenska som förstaspråk och åtta flerspråkiga elever. När eleverna fick i uppgift att producera en text samlades 15 textproduktioner in och det är fyra av dem som analyseras i föreliggande studie. Två av texterna är producerade av elever med svenska som förstaspråk och två av elever med svenska som andraspråk.

Det som föregick uppgiften om stenåldern var studiebesök, läsning av faktaböcker och skönlitterära texter samt bearbetning av allt detta undervisningsinnehåll. Före den uppgift som redovisas här hade eleverna uttryckt sig genom bild, skrift, drama och musik. När sedan eleverna skulle genomföra den sammanfattande slutuppgiften fick de under ungefär en timmes tid producera varsin text. Bänkarna var placerade i u-form och läraren instruerade eleverna muntligt och skriftligt med hjälp av den interaktiva skrivtavlan. Eleverna fick som tidigare nämnts välja om de ville rita eller skriva, eller både rita och skriva, när de skulle berätta vad de kunde om stenåldern. På varje bänk fanns vita A4-ark, en blyertspenna, ett suddgummi och färgkritor i olika färger. Undervisningen planerades av klassläraren och genomfördes tillsammans med eleverna utan vår medverkan.

FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN. Lärare, elever och föräldrar informerades om Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och innebörden i dessa (Vetenskapsrådet 2002). Till detta hörde information om undersökningens syfte och budskapet att deltagande i studien är frivilligt. Vårdnadshavare fick via ett medgivandebrev ge sitt samtycke och informerades om att de när som helst kan avbryta sitt barns medverkan i studien. Rätten till anonymitet har också betonats, vilket innebär att namn på skola, klass, lärare och elever kommer att vara fingerade både före, under och efter undersökningens genomförande.

RESULTAT UTIFRÅN KOMPOSITION, RYTM OCH KOHESION

Här följer en presentation av resultaten från de fyra textproduktionerna: två av dem har elever med svenska som förstaspråk gjort medan två har gjorts av tvåspråkiga elever. Resultaten presenteras utifrån de valda kategorierna *komposition*, *rytm* och *kohesion*. I samband med dessa presentationer följer också kommentarer om vad som är meningsskapande i elevernas resursanvändning. Efter alla presentationerna förs sedan ett resonemang där elevresponsen diskuteras som exempel på *svarjakt* och *tekstskapning*.

En sammanställning av de sex förekommande semiotiska resurserna bild, färg, skrift, symboler, pratbubblor och rutor – i hela klassens textproduktion – visar att samtliga elever använder bild och färg för sitt meningsskapande. Tolv av eleverna uttrycker sig i skrift, varav fyra med hela meningar och åtta genom att använda enstaka ord. Elva elever använder symboler, tre rutor medan tre uttrycker sig genom pratbubblor. Vid den närmare granskningen (nedan) är det de fyra fokuselevernas textproduktion som lyfts fram; dessa textproduktioner kan betecknas som representativa för klassens textproduktion som helhet.

EMINES TEXTPRODUKTION. Emine kom till Sverige när hon var fyra år gammal och i hemmet talas kurdiska. Hennes textproduktion består av två A4-ark, en fram- och en baksida (figur 1.1 och 1.2). På framsidan finns en hydda i det nedre vänstra hörnet och till höger ett vattendrag med en vassrugg i ena kanten. I mitten syns två figurer i klänningsliknande tygstycken, en större och en lite mindre. Mellan figurerna finns två bruna föremål. Överst från vänster lyser en sol och därefter framträder två streckfigurer, en eld, ytterligare en streckfigur och längst till höger ett träd. Hela arket är färglagt: två markpartier är målade i grönt och bakgrundsfärgen är blå. Baksidan utgörs av skrift – en löpande text skriven med brun färgpenna mot vit bakgrund.

KOMPOSITION. Emine kombinerar tre semiotiska resurser – bild, färg och skrift – när hon skissar, fyller i konturer med blyerts och

Elevtexter som sociosemiotiska uttryck

färglägger sin textproduktion. Några av människorna är ritade i detalj medan andra utgörs av streckfigurer. I löpande text formulerar hon tre meningar. Det är alltså dessa resurser – bild, färg och skrift – som utgör textens specialisering.

RYTM. I förgrunden framträder hyddan och vattendraget. De upptar ungefär hälften av pappersarket och Emine använder sig av både blyerts och färg i olika nyanser för att beskriva hur hyddor kunde vara konstruerade och hur viktigt det var för människorna på stenåldern att ha nära till vattendrag. I mitten har Emine ritat två, som hon tänker sig, tidsenligt klädda kvinnor. Båda bär bruna klänningar, vilka troligen är tillverkade av skinn, där ena axeln lämnats bar. De har långt, mörkt hår och med rak blick, långa ögonfransar och breda leenden möter de betraktaren. Genom bild och färg ger kvinnorna exempel på vad man kan tänka sig att de sysselsatte sig med under stenåldern. Mellan kvinnorna har Emine ritat två bruna föremål, och i bakgrunden kompletteras exemplen på kvinnornas sysselsättning med en eldstad. Blyerts och flera färger i olika nyanser bidrar till att vedträn och lågor framträder. De tre kvinnorna bredvid eldstaden reduceras till streckfigurer. Kvinnorna har dock likheter med de båda andra kvinnorna och möter betraktaren med liknande leenden.

Figur 1.1. Emine's textproduktion, framsida.

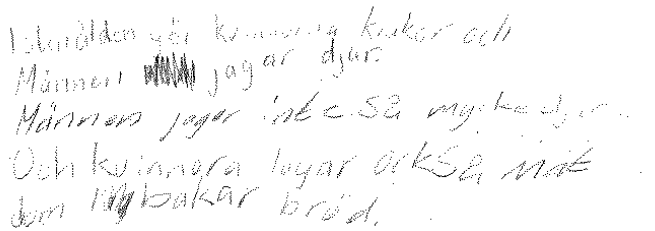


Med brun färgpenna formulerar dessutom Emine en löpande text om mäns och kvinnors arbete.

Emine skapar rytm i textproduktionen genom att kombinera de semiotiska resurserna bild, färg och skrift med varandra. Bild och färg får då anses vara särskilt betydelsefulla resurser för meningsskapandet; de dominerar textproduktionen och får funktionell tyngd i framställningen.

KOHESION. Emine's komposition och rytm visar hur samspelet mellan bild och färg bidrar till att skapa sammanhang i textproduktionen, men också hur skrift i form av löpande text utgör ett viktigt komplement. De semiotiska resurserna bidrar var och en till att synliggöra ett meningsinnehåll så att en helhet, en multimodal kohesion, tydliggörs.

MENINGSSKAPANDE RESURSER I EMINE'S TEXTPRODUKTION. Emine väljer att både rita och skriva för sitt meningsskapande. Bild i kombination med framför allt färg, men också skrift och symboler, bidrar till den multimodala kohesionen. Hon svarar på lärarens frågor och visar vad hon lärt sig och minns om stenåldern. Att hon är angelägen om att svara på alla delar av uppgiften tyder den komplet-



Stenåldern gör kvinnorna krukor och
Männen jagar djur.
Männen jagar inte så mycket djur.
Och kvinnorna lagar också mat.
Och kvinnorna bakar bröd.

Figur 1.2. Emine's textproduktion, baksida. "I stenåldern gör kvinnorna krukor och Männen jagar djur. Männen jagar inte så mycket djur. Och kvinnorna lagar också Mat dom bakar bröd"

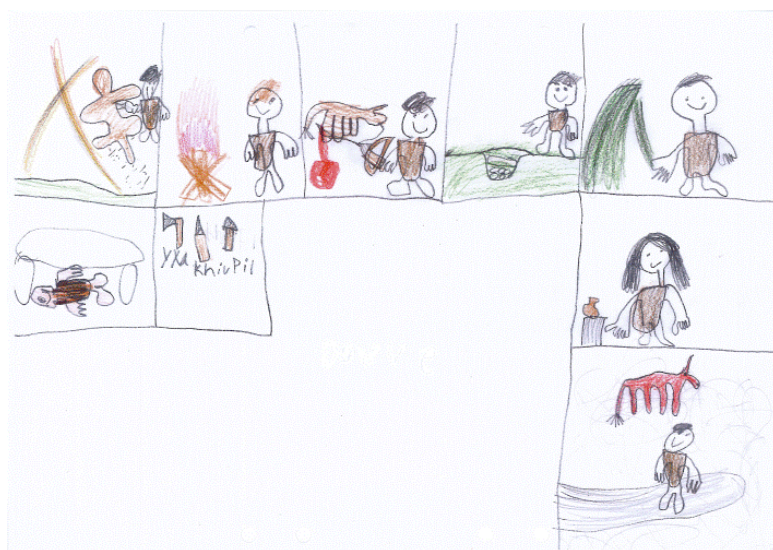
Elevtexter som sociosemiotiska uttryck

terande, skrivna texten på; texten ger intryck av att Emine bokat av redogörelser för boende, mat, mäns och kvinnors arbete, redskap och verktyg, m.m.

ARTANS TEXTPRODUKTION. Artan, med lettiska som modersmål, kom också till Sverige när han var 4 år. Han har valt en annan struktur, nio rutor av olika storlek, för sin textproduktion (figur 2). I åtta av rutorna har han ritat stenåldersmänniskor i bruna kläder. Ungefär hälften av A4-arket är använt och bakgrundsfärgen är vit. Artan illustrerar skinnberedning, en eldstad, jakt, en kokgrop och växter som eventuellt ska användas till en hydda. I den högra delen ses krukstillverkning i den ena rutan och en grottmålning i den andra. I de två rutorna till vänster, under ruta ett och två, visas dels en begravning, dels vilka verktyg som man kan tänka sig användes under stenåldern. I rutan med verktyg finns skrift i form av de tre orden *yxa*, *kniv* och *pil*.

KOMPOSITION. Fyra semiotiska resurser får tillsammans funktionell specialisering i Artans textproduktion. Förutom bild, färg och skrift använder han sig av rutor. Rutorna kan sägas bilda en form av

Figur 2. Artans textproduktion.



struktur där Artan, ruta för ruta, skissar och fyller i konturer med blyerts samt färglägger sina illustrationer. I rutan längst upp till vänster faller små skinndelar symboliskt till marken. I rutan med verktyg har han kompletterat bilden med skrift.

RYTM. Artan kombinerar bild, färg, skrift och rutor, vilket skapar rytm i textproduktionen. Bild, och till viss del färg, är de semiotiska resurser som dominerar; de utgör de resurser som får funktionell tyngd i framställningen.

Den vita bakgrundsfärgen dominerar både i den del av A4-arket som har lämnats tom och i textrutorna. Artan använder färg i några av rutorna, t.ex. bruna kläder, rött blod och grönt gräs. I åtta av rutorna illustrerar han stenåldersmänniskor och deras handlingar är placerade i förgrunden. Detsamma gäller för rutan längst ner till vänster, även om det då verkar röra sig om en död person. En av människorna har långt hår, troligen en kvinna, medan de andra har kort hår och sannolikt föreställer män. Samtligas blickar söker kontakt med betraktaren, flertalet med ett leende på läpparna.

KOHESION. Genom att låta de semiotiska resurserna bild och färg samspela med skrift i rutor blir innehållet sammanhängande. Det är alltså dessa resurser som bidrar till att en helhet, en multimodal kohesion, framträder.

MENINGSSKAPANDE RESURSER I ARTANS TEXTPRODUKTION. De meningsskapande resurserna i Artans textproduktion utgörs av bild och färg i kombination med rutor och skrift. Han lyfter fram det som han uppfattar som väsentligt när han gör uppgiften och väljer i likhet med Emine att både rita och skriva, även om skrivandet begränsas till de tre orden yxa, kniv och pil.

Genom att kombinera fyra olika semiotiska resurser lyfter han fram stenåldersmänniskornas boende och mat, liksom männens och kvinnornas arbete m.m. Viktiga meningsskapande resurser är alltså bild och färg, men även rutor och skrift är viktiga resurser för att budskapet i texten ska framgå.

Elevtexter som sociosemiotiska uttryck

HANNAS TEXTPRODUKTION. Hanna har svenska som modersmål och hon har precis som Artan använt sig av rutor i sin textproduktion (figur 3). På det vita arket finns tolv rutor och i var och en av dem illustrationer samt skrift i form av rubriker. Hela A4-arket är utnyttjat och överst från vänster illustrerar hon "Kvinnornas Arbete", "Mänens arbete", "Husen", "Kläder", "Deras eld", "Växterna", "Fälorna", "Gravar", "En kam av ben", "Tallrikar och Muggar av träd", "flinta sten" och "Skinet".

KOMPOSITION. Rutor, bild, färg, skrift och symboler utgör de fem semiotiska resurser Hanna använder i sin komposition. De utgör textproduktionens funktionella specialisering. Man kan tänka sig att Hanna först skissat och fyllt i konturer med blyerts och därefter färglagt sin textproduktion. Textrutor och rubriker kan sägas bidra till att strukturera innehållet. Hon kompletterar rubriken "Gravar" med en ledsen smiley-symbol. Blyerts är mer framträdande än färg, om man jämför med Artans och Emines textproduktion.

RYTM. Bild har en framträdande roll och får funktionell tyngd även i Hannas textproduktion. Rutorna kan ses som ett sätt att strukturera

Figur 3. Hannas textproduktion.



uppgiften och genom att kombinera dem med bild, färg, skrift och symboler skapar Hanna rytm i sin produktion.

Den vita bakgrunden dominerar och de semiotiska resurserna bild och färg får inte en lika framträdande roll som i Emines och Artans textproduktioner. Istället är det skrift och användandet av blyerts som hamnar i förgrunden. Rubrikerna, som är skrivna med blyerts, bryter av mot den vita bakgrundsfärgen med undantag av bilden längst ner till höger där nästan hela rutan har färglagts i brunt. Blyertskonturerna bidrar till att illustrationerna framträder tydligt. Färgerna är i övrigt återhållna. Människor och djur representeras dels av en kvinna avbildad under rubriken "Kvinnornas Arbete", dels en kanin alternativt hare i rutan med rubriken "Fälorna". Blickarna i textproduktionen är vända mot betraktaren. Kaninen eller haren bidrar till förståelse för vad man kan tänka sig att fällorna användes till.

KOHESION. Bild tillsammans med de semiotiska resurserna rutor, färg och skrift (i form av rubriker) bidrar till att skapa sammanhang, multimodal kohesion, i Hannas textproduktion. Medan Artan låter ruta för ruta växa fram går det att se att Hanna använder sig av rutor i ett rutnät för att skapa sammanhang åt det hon vill förmedla.

MENINGSSKAPANDE RESURSER I HANNAS TEXTPRODUKTION. Hanna förhåller sig tydligt till uppgiftens innehåll genom att låta de semiotiska resurserna utgöra svar på lärarens frågor. Hon väljer, precis som Emine och Artan, att både rita och skriva och strukturerar sitt innehåll med hjälp av de tolv rutorna. Genom dessa redogör hon för boende, mat, männens och kvinnornas arbete, redskap och verktyg m.m.

BENJAMINS TEXTPRODUKTION. Benjamin har precis som Hanna svenska som modersmål. Hans textproduktion (figur 4) har en inramning med blåfärgad himmel och en sol i högra hörnet. Den blå färgen i nedre delen tyder på att det är ett vattendrag han ritat, men vad det bruna till vänster föreställer är däremot osäkert. Längst ner vid vattenbrynet ser man från vänster en hydda, en eldstad, ett slaktat djur, redskap och sex streckfigurer. Snett ovanför redskapen i den

Figur 4. Benjamins textproduktion.



övre delen av bilden hittar man ett begravningsfölje om fem personer på väg till en begravningsplats där en död person väntar. Strax vänster om mitten illustreras männens och kvinnornas arbete. Här är ytterligare två personer avbildade. Skrift förekommer i form av enstaka ord, som rubriker och i pratbubblor.

KOMPOSITION. Benjamins val av fem semiotiska resurser skiljer sig något från de övrigas. Utöver bild, färg, skrift och symboler utvecklar han sin text med pratbubblor. Tillsammans får dessa resurser funktionell specialisering i hans textproduktion. Benjamin har använt blyerts både när han tecknar streckfigurer, skapar pratbubblor och i vissa fall också när han ritar konturer i sina illustrationer. Blyerts har, precis som i Hannas textproduktion, en mer framträdande roll än färg. Ögon i form av kors hos den döda personen och en ledsen smiley-figur i en pratbubbla hos en av de sörjande är tillsammans med pilar exempel på hur Benjamin har använt sig av symboler i sin komposition.

RYTM. Genom att kombinera bild, färg, skrift, symboler och pratbubblor skapar Benjamin rytm i sin textproduktion. Bild, tillsam-

mans med skrift och pratbubblor, är de mest framträdande resurserna – dessa resurser utgör den funktionella tyngden i framställningen.

Den vita bakgrundsfärgen är framträdande och färgerna är svaga med något undantag. Till exempel illustreras det blod som rinner från de skjutna alternativt slaktade djuren med röd färg. Stenåldersmänniskorna framstår som betydelsefulla; det finns sammanlagt fjorton streckfigurer med olika ansiktsuttryck. Elva av dem har ögon riktade mot betraktaren och munnar som förmedlar glädje eller sorg. Tre av dem är tecknade i profil och har varken ögon eller munnar.

KOHESION. Benjamins komposition och rytm visar att det är kombinationen av flera olika semiotiska resurser som är avgörande för att hans innehåll ska förstås. Även om bild tillmäts stor betydelse är det samspelet mellan olika semiotiska resurser som bidrar till att ett sammanhang, multimodal kohesion, framträder i hans produktion.

MENINGSSKAPANDE RESURSER I BENJAMINS TEXTPRODUKTION. Benjamin väljer, också han, att både rita och skriva, och genom att använda färg, symboler och pratbubblor framstår hans kanske något otydliga bilder ändå som meningsskapande. Det är kombinationen av de semiotiska resurserna som skapar multimodal kohesion i hans text.

Benjamin beskriver vad han lärt sig och minns. Uppgiftens olika delar – boende, mat, männens och kvinnornas arbete, redskap och verktyg m.m. – finns representerade i textproduktionen. Genom att använda sig av olika resurser förhåller han sig av allt att döma medvetet till lärarens uppgiftsformulering.

ELEVERNAS MENINGSSKAPANDE – SVARJAKT ELLER TEKSTSKAPING? Genom komposition, rytm och kohesion synliggörs meningsskapandet i elevernas multimodala textproduktion. Frågan är vilka möjligheter och eventuella begränsningar den här uppgiften ger eleverna att uttrycka sig. Kan deras textproduktion karaktäriseras som *tekstskapning* eller är Emine, Artan, Hanna, Benjamin och deras kamrater ute på *svarjakt*? Uppgiften kan ju sägas uppmuntra till svarjakt genom kravet på detaljerad redovisning men kan också sägas inspire

ra till arbete med *tekstskapning* eftersom eleverna muntligen ges möjlighet att både rita och skriva; multimodalt skapande kan uppfattas som ett sätt att genomföra uppgiften så utförligt som möjligt.

När Emine får välja uttrycker hon sig i första hand genom att illustrera och använda sig av färg; hon skapar en multimodal text där hon redogör för sin tolkning av uppgiften och visar på så sätt att hon förstår hur livet levdes på stenåldern. Det är ett meningsskapande som å ena sidan kan sägas innebära att Emine reflekterar över det hon vill förmedla och har förmåga att se helheter – på så vis är arbetet ett exempel på *tekstskapning*. Å andra sidan, när hon vänder på pappersarket och kompletterar uppgiften med information om mäns och kvinnors arbete, får meningsskapandet drag av *svarjakt*; hon verkar vilja vara säker på att hon täcker in precis allt som läraren förväntar sig.

Artans textproduktion domineras också av de semiotiska resurserna bild och färg, men även rutor finns med som stöd för framställningen. Illustrationerna kan ses som exempel på självständiga tolkningar och på så sätt kan textproduktionen uppfattas som *tekstskapning*. Artans framställning är kanske den som allra minst kan liknas vid det som här beskrivs som meningsskapande genom *svarjakt*.

Hannas textskapande utmärks också av bild, färg och rutor. I hennes produktion verkar rutorna vara ett medvetet sätt att strukturera svaret på uppgiften, vilket kan ses som ett uttryck för att hon på ett tydligare sätt än Emine är på *svarjakt*. I ruta för ruta redogör hon för det som läraren efterfrågar. Samtidigt uppvisar hon en förmåga till överblick där hon gör självständiga val; på så vis kan hennes textproduktion ses som uttryck för *tekstskapning*.

Benjamin kan å ena sidan sägas gå på *svarjakt* när han genom att kombinera bild, färg, symboler och pratbubblor redovisar vad läraren vill veta om stenåldern. Vid en mer noggrann analys kan man å andra sidan se hur han genom att kombinera olika semiotiska resurser skapar en multimodal text som är liktydig med *tekstskapning*; med hjälp av små detaljer visar han hur han självständigt bearbetar det han lärt sig om stenåldern.

Sammanfattningsvis kan alltså textproduktionerna beskrivas både som exempel på *svarjakt* och *tekstskapning*. Trots en i hög grad styrande uppgift finner eleverna möjligheter till självständiga kommentarer; genom att på olika sätt kombinera semiotiska resurser utvecklar

de sina svar till att bli självständiga redogörelser av kunskapsområdet stenåldern.

DISKUSSION AV STUDIENS RESULTAT

Inledningsvis uppmärksammades frågan om vad som konstituerar multimodala elevtexter i specifika skolpraktiker. I den delstudie som presenterats har en specifik skolpraktik fokuserats, nämligen en tredje klass i en mångkulturell skola i en medelstor stad i södra Sverige. Ur denna miljö har fyra elevtexter granskats och frågan har väckts om de multimodala uttryck som eleverna väljer skiljer sig åt beroende på om eleverna har svenska som första- eller andraspråk. Elevtexterna har vid granskningen hanterats som olika exempel på elevrespons. Genom att texterna utgör svar på en lärarinitierad uppgift ses de som exempel på sociosemiotisk positionering; genom utnyttjande av skilda sociosemiotiska resurser positionerar sig eleverna i sina svar genom att ge tyngdpunkt åt viss information och åsidosätta annan. Hur hänger då det innehållsliga svaret samman med val av resurser och verbalspråklig bakgrund?

Vid en granskning visar det sig att eleverna i hög utsträckning genomför uppgiften genom att medvetet förhålla sig till det som läraren efterfrågar. De redogör för hur människorna bodde på stenåldern, för vilken mat de lagade och åt, etc. Utöver detta vidareutvecklar eleverna sina svar till att omfatta sådant som de själva uppfattar som väsentligt. Artan, Hanna och Benjamin skildrar en begravningsplats och i textproduktionerna finns exempel på en grottmålning (figur 2), kläder och skor (figur 3) och ett begravningsfölje (figur 4).

Vilka resurser använder sig då eleverna av för att klargöra innehåll-
et? De sex semiotiska resurser som används i framställningarna är bild, färg, skrift, symboler, pratbubblor och rutor; det är dessa semiotiska resurser som får funktionell specialisering när eleverna svarar på uppgiften. I genomsnitt använder sig eleverna av fyra resurser: Emine använder tre och Artan fyra medan både Hanna och Benjamin använder fem resurser vardera.

Överhuvudtaget är bild och färg det som dominerar elevernas textproduktion. För sitt meningsskapande ger då eleverna vissa resurser funktionell tyngd (Kress & van Leeuwen 2006); eleverna utnytt-

jar de affordanser som finns inbäddade i de resurser som de finner lämpliga för just det som de vill uttrycka. I t.ex. Emines textproduktion (figur 1.1) är prioriteringarna tydliga. Hon placerar hyddan, vattendraget och stenåldersmänniskorna i förgrunden och framhäver på så sätt boendets betydelse. Annat innehåll i framställningen, som mäns och kvinnors arbete, placerar hon i bakgrunden. Emines arbete med bild och färg är således av större betydelse än den resurs som den skrivna texten utgör på baksidan (figur 1.2) – i alla fall om man ser till textproduktionen som helhet och värderar det som bidrar till att ge texten mening genom ett sammanhang. Överlag är resurserna skrift, symboler, pratbubblor och rutor underordnade bild och färg när det gäller att skapa sammanhang och mening i texterna.

Hur kommer det sig då att verbalspråket, trots sin starka ställning (Tønnessen 2010b:117), inte är en mer framträdande resurs i elevernas textproduktion? När eleverna får välja om de vill rita eller skriva, eller både rita och skriva, väljer de ju i hög utsträckning att rita – här framstår skriften som komplementär i sammanhanget. Självklart kan det finnas många förklaringar till detta, som att eleverna tycker att det är mindre ansträngande att rita än att skriva och att de när de ritar har möjlighet att utnyttja kompetens som de förvärvat utanför skolmiljön. Dessutom kan tidigare använda resurser i skolmiljön spela in (Jewitt & Kress 2003:9–10).

Uppgiften i sig kan också sägas uppmuntra eleverna till multimodalt meningsskapande; många olika typer av kunskap om stenåldern ska redovisas under begränsad tid och då kan en användning av många olika resurser framstå som ett effektivt sätt att arbeta på. Det faktum att läraren berättar att utförliga svar värderas högt spelar säkert också in. Överhuvudtaget är det ju läraren som genom sin uppgiftsformulering styr i vilken utsträckning eleverna kan uttrycka sig multimodalt och anger möjligheter och begränsningar för elevernas textproduktion. På så vis kan elevernas textproduktion ses som ett sociosemiotiskt positioneringsarbete; genom att nyttja semiotiska resurser markerar de för läraren i vilken utsträckning som de svarar mot lärarens förväntningar i klassrummet. Det är också läraren som avgör vilka uttryck som räknas. I den här kontexten skiljer sig inte textproduktionen åt mellan elever som har svenska som första och andraspråk men i en annan kontext – kanske med äldre elev-

er – skulle möjligen resultatet blivit annorlunda. Att uppmuntra till multimodala texter kan vara ett sätt att få *alla* elever att uttrycka sig – även de som inte har ett verbalspråk på svenska. Som tidigare påpekats spelar ju motivation och förväntningar stor roll för elever som inte har svenska som förstaspråk (Damber 2010, Lyngfelt 2013).

Behovet av fortsatta ämnesdidaktiska diskussioner om multimodalitet är stort. Inte minst behöver lärarrollen uppmärksammas. Hur ska läraren förhålla sig till uttryck som ligger utanför skriftspråkets ramar i samband med textproduktion? Och hur ska han/hon kunna gå i dialog med multimodala texter i språkutvecklande syfte? Och vad räknas som språkutvecklande arbete, om skriftspråksnormen överges? Högst väsentligt är det förstås att läraren har kunskap om vad det innebär att kunna läsa och skriva en text multimodalt (Jewitt 2008b, Jewitt & Kress 2003, Løvland, 2006, 2007/2010, Tønnessen 2010a); det krävs en medvetenhet hos läraren om vad det är som konstituerar meningsskapandet i multimodala elevtexter.

Genom vårt bidrag har vi försökt peka på både möjligheter och svårigheter med att analysera multimodala elevtexter producerade av yngre elever. Till svårigheterna hör det faktum att strukturer för analys av multimodala elevtexter ännu är relativt outvecklade – i alla fall om textanalysstrukturerna ska relateras till skolans krav på arbete med olika sorters texttyper och anpassas till elever på olika kunskapsnivåer. De använda begreppen – *komposition*, *rytm* och *kohesion* – torde emellertid utgöra en lämplig utgångspunkt för inledande, strukturerade samtal om kvalitéer i multimodala texter i samband med språkutvecklande arbete och bedömning av elevers textproduktion. Hur lärare bedömer multimodala texter i praktiken återkommer vi till. I en digital tidsålder med flerspråkiga klasser är frågorna om vad som utgör lämpliga textformer i olika sammanhang värda att uppmärksamma.

LITTERATUR

- Barton, David & Hamilton, Mary 2012. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Bearne, Eve 2009. Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2). S. 156–187.

Elevtexter som sociosemiotiska uttryck

- Björkvall, Anders & Engblom, Charlotte 2010. Flerspråkighet och multimodalitet som lärandepotential. I: N. Musk & Å. Wedin (red.), *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Coates, Elizabeth & Coates, Andrew 2006. Young Children Talking and Drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14(3). S. 221–241.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary 2009. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3) S. 164–195.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Damber, Ulla 2010. *Reading for life: three studies of Swedish students' literacy development*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Fast, Carina 2007. *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hopperstad, Marit Holm 2008. How children make meaning through drawing and play. *Visual Communication*, 7(1). S. 77–96.
- Hopperstad, Mary Holm 2010. Studying Meaning in Children' Drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4). S. 430–452.
- Jewitt, Carey 2008a. Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1). S. 241–267.
- Jewitt, Carey 2008b. The visual in learning and creativity: a review of the literature. London: Creative Partnership Series.
- Jewitt, Carey 2009. *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.
- Jewitt, Carey & Kress, Gunther (red.). 2003, 2008. *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Jönsson, Karin (red.) 2009. *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Kress, Günther 2003. *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, Günther & van Leeuwen, Theo 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, Günther 2010. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Liberg, Caroline 2007. *Läsande, skrivande och samtalande*. Elektronisk resurs. Hämtad från <http://hkr.summon.serialssolutions.com> 2014-02-13. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa 2013. God läsförmåga – hur fångas den? I: S. Bagga-Gupta, A. Evaldsson, C. Liberg & R. Säljö (red.), *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lyngfelt, Anna 2013. Om andraspråkselevs läsning av skönlitterära texter och textproduktion. I: D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Litteracy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lövland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*, Høgskolen i Agder, Kristiansand.

- Løvland, Anne 2007/2010. *På mange måtar* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, Anne 2011. *På jakt etter svar og forståing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marsh, Jackie 2011. Young Children's Literacy Practices in a Virtual World: Establishing an Online Interaction Order. *Reading Research Quarterly*, 46(2). S. 101–118.
- New London Group 1996. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures 66, S. 60–92.
- Pahl, Kate 2009. Interactions, Intersections and Improvisations: Studying the Multimodal Texts and Classroom Talk of Six- to Seven-Year-Olds. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2). S. 188–210.
- Pahl, Kate & Rowsell, Jennifer 2006. *Travel notes from the new literacy studies: instances of practice*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.
- Selander, Staffan & Kress, Gunther 2010. *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- SOU 2014:13. *En digital agenda i människans tjänst - en ljusnande framtid är här*. Stockholm: Fritzes.
- Tønnessen, Elise Seip 2010a. *Sammensatte tekster : barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, Elise Seip 2010b. Å lese og lære fra multimodal tekst. I: J. Magnusson, A. Malmbjør & D. Wojahn (red.), *Åttonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språket, kroppen och rummet - multimodala och digitala perspektiv på lärande*. S. 117–132. Södertörns högskola.
- Tønnessen, Elise Seip 2011. Multimodal tekstkompetanse og dataspill. I: M. Ellvin, G. Skar & M. Tengberg (red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Svenskläraryrörelsens årsskrift 2011.
- Vetenskapsrådet 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Klassrummens mångfald



OVERGANGEN FRA GRUNDSKOLE TIL GYMNASIUM

EN ELEVSKRIVERS HÅNDTERING AF SKIFTENDE SKRIVEKULTURER OG POSITIONERINGER

Ellen Krogh

INTRODUKTION

"Så hun vil have sådan nogle flere konkrete faktaer i stedet for hvad jeg synes". Sådan tolker elevskriveren Sofia sin første erfaring med den gymnasiale skrivekultur i faget dansk. Citatet udpeger centrale skrivekulturelle forskelle mellem danskfaget i den danske grundskole, "folkeskolen", og de gymnasiale uddannelser, og det sammenfatter samtidig en relativt dramatisk overgangserfaring for Sofia.

I denne artikel undersøges Sofias erfaringer med danskfaglig skrivning fra folkeskolen til gymnasiet. Undersøgelsen er indlejret i *Faglighed og skriftlighed*¹, et longitudinalt etnografisk forskningsprojekt hvor et mindre antal elevskrivere blev fulgt fra folkeskolens 9. klasse til afslutningen af deres gymnasieuddannelse. Ved at studere elevers skriverbaner gennem fagene sigter projektet på at skabe ny viden om hvordan elever lærer sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag, og hvordan de udvikler skriveridentitet og skrivekompetence i deres uddannelsesforløb. Formålet med det foreliggende studie er at belyse de skift i faglig skrivekultur og "muligheder for selvhed" (Ivanič 1998) som Sofia erfarede, og diskutere implikationer for hendes udvikling som skriver i dansk.

Artiklen tager udgangspunkt i en sammenligning af skrivekulturerne i dansk på de to uddannelsesniveauer, baseret dels på styre-

Overgangen fra grundskole til gymnasium

dokumenter, dels på et etnografisk længdestudie af Sofias skriveerfaringer fra 9. klasse til 3. gymnasieklasse. Den sammenstiller dernæst dybdeanalyser af to skriftlige opgaver fra henholdsvis 9. klasse og 1. gymnasieklasse. Afsluttende diskuteres mere generelle problemstillinger vedrørende danskfaglig skrivekultur og overgangen mellem den obligatoriske folkeskole og de gymnasiale uddannelser.²

TEORETISK OG METODOLOGISK RAMME

Studiets teoretiske ramme er sociokulturel (Vygotsky 1986, Wertsch 1998) og inspireret af forskergrupperinger som *New Literacy Studies* (Barton 2007, Gee 2012, Ivanič 1998 m.fl.) og *Academic Literacies Research* (Street 1984, Lea & Street 2006, Lillis 2008). Skrivning anskues således som en social praksis, og datagenerering baseres på tekstorienteret etnografi (Lillis 2008). Den analytiske ramme er udviklet i projekt Faglighed og skriftlighed (Krogh & Hobel 2012, Christensen et al. 2014; Krogh et al. under udg.).

Begrebet skrivekultur udspringer af den sociokulturelle teori om 'literacy' som blev fremsat i Barton 1994, og som er videreudviklet i Christensen et al. 2014. I dette studie henviser skrivekultur til måder at praktisere og forstå skrivning som kan lokaliseres både i prototypiske opgavegenrer og i konkrete opgavepraktikker.

Den analytiske enhed for analysen af opgaveskrivning i projekt *Faglighed og skriftlighed* er skolens etablerede *konstellation af skrift-hændelser* som består af skriveordre, elevtekst og lærerrespons, kombineret med et "talk-around-text"-interview (Lillis 2008). Analyser af elevdeltagernes skriveudvikling bygger på datasæt af konstellationer der dokumenterer disses skriverbaner fra 9. klasse til 3. gymnasieklasse.

I studiet analyseres to udvalgte konstellationer. De anskues fra tre forskellige perspektiver: som tekst, som fagdiskurs og som social handling. Analysen integrerer den teori om skriveridentitet som er udviklet af Roz Ivanič (1998, 2012). Elevskrivere bringer ifølge Ivanič et erfaringsrum med sig til skrivningen som er knyttet til deres *selvbiografiske selv*. Derudover rammesættes elevernes skrivning af de *socialt tilgængelige muligheder for selvhed* som er til rådighed i

skrivningens kontekst; disse muligheder for selvhed kan undersøges i skriveordrer og i de kulturelle praktikker som disse er indlejret i. I teksten positionerer elevskriveren sig i forhold til de tilgængelige muligheder og manifesterer herigennem et *diskursivt selv*. En side af dette som er særligt relevant i studier af skoleskrivning og akademisk skrivning, er forfatterselvet eller *det autoritative selv*³.

Når skrivekonstellationen anskues som *tekst*, undersøges formaspekter såsom struktur og stil. Interessen retter sig mod elevskriverens valg af sproglige og semiotiske ressourcer, set dels som en respons på skriveordrens krav og dels som et udtryk for elevskriverens intentioner og identifikationsmønstre. Den tekstorienterede analyse sigter på at indkredse skriverens diskursive selv som ifølge Ivanic (1998: 25) angår "*the writer's 'voice' in the sense of the way they want to sound*". *Skrivehandlinger* er en nøgleressource for skrivere i denne kontekst. Begrebet er udviklet af norske tekstantropologer (Even- sen 2010, Berge 2005) med henblik på at gribe det organisatoriske niveau mellem mikro- og makrodimensioner af tekster som i andre traditioner benævnes genrer (Martin & Rose 2008) eller teksttyper (Beaugrande & Dressler 1981). Skrivehandlinger betegner situerede udtryk for intention såsom fx beskrive, forklare, fortælle mv. De kan have mange betegnelser, afhængigt af situationskonteksten, men de har også en 'generisk' karakter og kan repræsenteres i et begrænset sæt af prototypiske skrivehandlinger.⁴

Når konstellationen anskues som *fagdiskurs*, undersøges elevskriverens måde at positionere sig i forhold til fagdiskurs og fagligt indhold. Det primære spørgsmål er hvordan elevskrivere håndterer faglig kundskab, og i hvilken grad de udviser autoritet i forhold til denne. Det kan forbindes med det autoritative selv som angår "*the writer's 'voice' in the sense of the writer's position, opinions and beliefs*" (op.cit: 26). Det autoritative selv kan studeres i elevskriverens måde at repræsentere kundskabskilder.

Når konstellationen endelig anskues som en *social handling*, analyseres elevens brug af skrivningen i den sociale og kulturelle kontekst. Hvordan forhandler elevskriveren de kulturelle praktikker som er til rådighed for skrivningen, og hvordan positionerer hun sig i forhold til sin læser? Dette aspekt kan studeres i elevskriverens håndtering af genreforventninger såvel som i hendes tekstuelle repræsentation

Overgangen fra grundskole til gymnasium

af læseren. Anskuet som en social handling aktualiserer skrivningen skriverens selvbiografiske selv. Samtidig bidrager hver ny skriveerfaring også til at udbygge denne basale ressource for skrivning (op. cit: 25). Nøgledata for undersøgelsen af det selvbiografiske aspekt af skriveridentitet er interview med elevskrivere om deres skrivning.

De primære data for dette studie er to konstellationer af skriftligt arbejde fra 9. klasse og 1. gymnasieklasse. Sekundære data er den komplette samling (57) af Sofias opgaver i dansk (inklusive lærerrespons) fra 7. klasse til 3. gymnasieklasse, samt en række interview.⁵

Elevdeltageren i dette studie, "Sofia", blev rekrutteret til forskningsprojektet i februar 2010. Hun gav mig fuld adgang til sine

Figur 1. Genretræk og øvrige karakteristika for de skriftlige prøve- og eksamensopgaver i folkeskolen og gymnasiet.

	Folkeskolens afgangsprøve skriftlig prøve (4 timer)	Det almene gymnasium (stx) ⁶ skriftlig eksamen (5 timer)
Opgavegenrer	<i>Litterær fiktionsskrivning</i> (eventyr, novelle, krimi, digt, dagbog...) <i>Journalistik</i> (portræt, klumme, debatartikel, fiktiv reportage...) <i>Essay</i> (personlig refleksion over et opgivet emne og oftest en kort inspirations-tekst)	<i>Litterær analyse</i> ("litterær artikel") <i>Kommentar</i> ("kronik", redegørelse for synspunkter i tekster, med efterfølgende diskussion) <i>Essay</i> (reflekterende tekst der tager udgangspunkt i et tekstmateriale)
Tekstmateriale	Der indgår altid tekstmateriale i opgaverne, i korte formater og typisk indlejret i illustrationer. Tekster kan være visuelle som når opgaven er at skrive en reportage over et billede. Tekster fungerer i opgaverne som produktivt <i>inspirationsgrundlag</i> for elevernes skrivning og skal almindeligvis ikke adresseres eksplicit.	Opgavehæftet rummer et relativt omfattende tekstmateriale, typisk i lidt længere formater. Fotos eller gengivelser af malerier kan udgøre tekster.⁷ <i>Tekstanalyse</i> kræves i alle opgaver i form af analyse, redegørelse, præsentation af argumentation etc.
Kundskabsressourcer	Elevskrivere forventes at trække på hverdagskundskab, personlig erfaring og personlige holdninger.	Specifikke kundskabsressourcer stilles til rådighed i teksthæfterne. Derudover forventes elevskrivere at inddrage faglig kundskab og faglige begreber.

skriftlige opgaver og noter i alle fag fra 9. klasse til 3.gymnasieklasse og stillede desuden sine skriftlige opgaver i dansk helt tilbage fra 7. klasse til rådighed for projektet. Sofias to dansklærere i henholdsvis folkeskolen og gymnasiet er erfarne og kompetente lærere. De gav mig adgang til deres lektioner, til undervisningsdokumenter og skriveordrer samt til deres kommentarer til Sofias opgaver. Der er taget forholdsregler for at beskytte såvel Sofias som hendes læreres anonymitet i overensstemmelse med gængse forskningsetiske retningslinjer.

SKRIVEKULTURER I DANSK

I det følgende undersøges de prototypiske muligheder for selvhed som stilles til rådighed for elevskrivere i folkeskolen og det almene gymnasium. Undersøgelsens datakilder er officielle styredokumenter og eksamenssæt samt ovennævnte etnografiske data.

I figur 1 opsamles genretræk og øvrige karakteristika for de skriftlige prøve- og eksamensopgaver som stilles i dansk ved afslutningen af henholdsvis folkeskolen og gymnasiet. Der udleveres i begge tilfælde hæfter der indeholder opgaveformuleringer og et tekstmateriale.

Som det fremgår af figur 1, er der væsentlige skrivekulturelle forskelle mellem danskfaget i folkeskolen og gymnasiet. Den prototypiske mulighed for selvhed der stilles til rådighed for en elevskriver ved folkeskolens afgangsprøve, er en fantasifuld og personligt reflekterende skriver. Narrativer, personlig erfaring og personlige holdninger er højt værdsatte ressourcer når elever skriver litterær fiktion, journalistiske genrer eller reflekterende essays. Tekstuelle og visuelle materialer giver modeller og inspiration for elevens skrivning.

Heroverfor er den prototypiske mulighed for selvhed der stilles til rådighed for elevskriveren ved studentereksamen i dansk, en rationel og faglig skriver. Narrativer og personlig erfaring og holdninger anses ikke længere for at være relevante ressourcer når elever skriver litterær analyse, kommentar eller reflekterende essays. De relevante tekster fra hæfternes tekstkorpora skal altid adresseres eksplicit og analytisk. Tekstmaterialet bidrager med specifikke kundskabs-

Overgangen fra grundskole til gymnasium

ressourcer inden for opgaveemnerne, men elevskriverne forventes også at inddrage faglig kundskab og at anvende fagbegreber i deres opgaver.

Der er imidlertid også fælles skrivekulturelle træk som rækker hen over overgangen mellem folkeskole og gymnasium og giver danskfaget en skrivefaglig identitet set i forhold til andre fag. Fagets opgavekultur knytter sig således på tværs af institutionsgrænserne til *det litterære kredsløb* og *de trykte medier* idet opgavetyperne mimer autentiske genrer fra disse domæner. *Genrebevidsthed* og *genrebeherskelse* er prioriterede faglige mål på begge uddannelsesniveauer, noget der markeres i de autentiske opgavebetegnelser der kan aktualisere overvejelser over adressat, medie og meningen med genrenormer. Endelig indgår *tekstanalyse* i skrivekulturen på begge niveauer. Som det ses ovenfor, er tekstanalyse i traditionelle, deklarativer former et dominerende træk i eksamensopgaverne på det gymnasiale niveau. I folkeskolens afgangsprøver indgår imidlertid det der kan kaldes 'produktiv tekstanalyse', som en mere implicit og proceduralt betonet analytisk tilgang der aktualiseres når elever fx instrueres i at skrive en journalistisk reportage om et fotografi eller at omskrive en novelle fra en bipersons synsvinkel. Derudover skriver elever i folkeskolen som et led i den mundtlige undervisning 'bograpporter', oftest om ungdomsbøger, som det fremgår af oversigten over Sofias opgaver nedenfor.

Hvordan responderede Sofia på de muligheder for selvhed som blev stillet til rådighed for hende i de danskfaglige skrivekulturer?

I 7.-9. klasse afleverede Sofia 36 opgaver. De var alle skrevet på pc og udgjorde tilsammen 62 sider. 13 opgaver var litterær fiktion, 7 var journalistiske tekster, 3 var essays og 2 var kommentarer til sagprosatetekster. Derudover afleverede hun 10 bograpporter⁸. Sofia realiserede til fulde de muligheder for selvhed som skrivekulturen stillede til rådighed, og fik topkarakterer for sine opgaver. Hun positionerede sig som en fantasifuld og personligt reflekterende skriver og beherskede også de formelle genrekrav. Hvor hun kunne vælge, foretrak hun opgaver der gav muligheder for personlige og psykologiske refleksioner.

I de tre gymnasieår afleverede Sofia 22 opgaver der androg i alt 73 pc-sider. 8 opgaver var "kronikker", 6 var litterære artikler, 5 små-

opgaver var litterær fiktion, 2 var bograpporter og 1 var et essay. Bograpporter og de litterære fiktionstekster indgik som en del af den mundtlige undervisning. Litterær fiktion og fortælling blev således ikke trænet som del af skriveundervisningen.

Efter at Sofia i den allerførste opgave i gymnasiet fik en overraskende dårlig karakter, jf. nedenfor, approprierede hun i løbet af det første gymnasieår den nye skrivekultur og de gymnasiale opgavegenrer sådan at hun igen fik topkarakterer i sine opgaver i dansk. Blandt de tre eksamensgenrer som blev trænet gennem alle de tre år, foretrak hun i de første år kommentarartiklen, "kronikken", men blev i det afsluttende år glad for at skrive litterære artikler. I kronikker opdagede Sofia muligheder for at inddrage personlig erfaring og holdninger i de afsluttende diskussionsafsnit, om end i mere almene og akademiske former end i folkeskolen. I litterære analyser genopfandt hun sin psykologiske indsigt og sansen for narrative erkendelsesformer.

Sofia positionerede sig således også i den gymnasiale danskfaglige skrivekultur som en kyndig skriver der affilierede sig med de muligheder for selvhed der blev stillet til rådighed. Hun realiserede et rationelt ræsonnerende, fagligt skriverselv og modtog fuld anerkendelse herfor. Denne udvikling af skriveridentitet oplevede Sofia selv som en udbygning af sine skrivefaglige ressourcer, men hun beklagede samtidig også det tab af muligheder for narrativ og personlig selvfoldelse som folkeskolens skrivekultur havde stillet til rådighed.

KLUMMEN

Til det første interview med Sofia i marts 2010 bad jeg hende medbringe en opgave fra 9. klasse som hun var særlig glad for. Hun valgte en opgave som var en imitation af en såkaldt "klumme", en af de journalistiske genrer som blev anvendt i opgavehæfterne fra afgangsprøven i 9. klasse. Sofia udpegede hermed denne opgave som noget særligt. I den følgende analyse sigter jeg på at dokumentere at opgaven kan betragtes som en "nøglehændelse" (Erickson 1977) i Sofias danskfaglige skrivning. En nøglehændelse er en særlig detalje i et etnografisk studie som kan forbindes med andre hændelser, fænomener og teoretiske konstruktioner "so others can see the generic

Overgangen fra grundskole til gymnasium

in the particular, the universal in the concrete, the relation between part and whole" (op.cit: 61).

Analyseenheden for den følgende analyse⁹ er en skrivekonstellation, kombineret med to interviews med Sofia fra marts og maj 2010. I analysen af konstellationens tekster anskues de ud fra de tre perspektiver som blev introduceret ovenfor.

Skriveordren stammede fra afgangsprøven i 2009. Den satte eleverne til at skrive en "klumme", en journalistisk petitgenre der består i en personlig kommentar som kaster et humoristisk lys over en hverdagsbegivenhed. Skriveordren indeholdt en autentisk klumme, en selvironisk beretning om klummeforfatterens påkørsel af en rockers bil. Den fortæller om forfatterens fordomsfulde forventninger om aggressioner og vold og hans overraskelse da han i stedet blev mødt med venlighed og tolerance af rockeren. Selve skriveordren lyder:

I denne klumme beretter Lars Daneskov om at blive "frarøvet sine fedeste fordomme." Skriv en klumme, hvori du reflekterer over det samme tema. Giv din klumme en rubrik.

Skriveordren positionerer Sofia som en elev der, når det gælder *tekstuel form*, skal formulere sig i den journalistiske genre *klumme* og give sin tekst en rubrik. På *fagdiskursens niveau* er kravet at Sofia skal skrive om temaet "at blive frarøvet sine fedeste fordomme". Hun skal skrive om *sine* fordomme og positioneres således med et autoritativt selv der skal tilskrive sig selv autoritet. Det er en faglig autoritet eftersom hun forventes at beherske genren "klumme", og en hverdagsautoritet i og med at hun skal trække på hverdagserfaringer og derfor nok også forventes at skrive i et hverdagssprog. Som *social handling* repræsenterer klummen det der kan kaldes en *dobbelt genreforventning* (Krogh & Hobel 2012, Togeby under udg.). Sofia positioneres som en klummeforfatter hvis mål er at underholde læserne af en fiktiv avis eller måske et ungdomsblad. Men hun positioneres på samme tid som en elevskriver der skal dokumentere sin skrivekyndighed over for lærer-bedømmeren. Denne dobbelte genreforventning opsummerer de potentialer for selvhed som står til rådighed for Sofia da hun begynder at skrive sin klumme.

Sofias klumme beretter en personlig historie om hendes fordomme over for jyder, dvs. folk der bor i Jylland, og om hvordan hun overkom disse fordomme da hun mødte en gruppe unge jyder og særligt en bestemt dreng. Sofia bor selv i Nordsjælland. Klummen anslår et næsten mytisk tema. I dansk folkløse findes der mange rodfæstede myter om kulturforskelle mellem Jylland og Sjælland, og i særdeleshed København.

Anskuet som *tekst* lyder i Sofias opgave en ung og humoristisk stemme der med sproglig og kompositorisk sikkerhed mimer den selvironiske stil og strukturen i inspirationsteksten, men udfolder sit tema med flere detaljer og dybere eksistentiel klangbund. Skriveordens genretvang frisætter en legende og raffineret formgivning af teksten som forekommer gennemsyret af personlig identifikation med genreforventningerne. Sofias rubrik, "Sårn' gør man det", anslår klummens tema i en gådefuld talesprogs vending der spiller indforstået på en jysk dialektform og henvisningen til den endnu ukendte retoriske kontekst.

Sofia inddeler klummen i fem afsnit. Gennem valg af skrivehandlinger og forbindelserne mellem dem skaber hun kohærens i tekstens ræsonnement og i den selvfremsstilling som lyder i teksten. I det første afsnit (11 linjer) præsenterer hun i en ironisk og evaluerende skrivehandling sine fordomme om jyder:

De ligner ikke helt os, "sjællændere". Deres irriterende, underlige accent afslører, at de altså desværre ikke bor på den *rigtige* side af Fyn. De arbejder alle sammen som landmænd eller griseavlere, bor alle sammen på landet, gifter sig tidligt, følger aldrig nogle moderne tendenser, og er konsekvent lidt dummere end os. (...) De ejer ikke ting som en ipod, en computer eller noget så simpelt som en mobiltelefon. De elsker tarteletter (der er ingen undtagelser). De snakker ikke helt ligesom os andre (i min verden normale mennesker) på sjælland, men siger mystiske ting som "*sårn*" og "*træls*" i mindst hver anden sætning. Beskrivelsen af en ægte jyde. Eller i hvert fald i følge mange fordomme.¹⁰

Rubrikkens gådefulde stil videreføres her. Først i den næstsidste

Overgangen fra grundskole til gymnasium

sætning afsløres det at der tales om jyder, og Sofia positionerer sig med denne kunstfærdige komposition som en kunstner der skal underholde og udfordre sit publikum (Togeby 2014). Den ironiske tone udfoldes i opremsningen af generaliserende udsagn, den kategoriske modalitet og de kursiverede absurde overdrivelser. I slutsætningen markeres det yderligere at der er tale om fordomme.

Sofia åbner andet afsnit (6 linjer) med en humoristisk selvmodsigelse: "Selv efter alle disse ellers udmærkede fuldstændig grundløse fordomme er jeg gået hen og er blevet venner med en jyde her tidligere på året." Ud over at skabe leksikalsk kohæsion til første afsnits slutsætning understreger denne sætning det useriøse i skildringen af jyderne. I dette afsnit anvender Sofia en fortællende skrivehandling til at berette om hvordan hun, der selv er elitesvømmer, mødte medlemmer af en jysk svømmeklub fra Esbjerg ved et svømmestævne på Island. Afsnittet slutter: "Vi fik egentlig ikke snakket så utrolig meget sammen derovre. Men hvad er facebook ellers opfundet for? Jeg kender i hvert fald en del af dem bedre nu." Tonen er uironisk. Sofia positionerer sig her som den ærlige bekender.

I tredje afsnit (10 linjer) positionerer Sofia sig som vidende analytiker. I en forklarende skrivehandling præsenterer hun sin analyse af den perspektivforandring som hun erfarede:

Ham jeg kender bedst, skriver jeg stadig ret meget med. Jeg tror, vi har holdt kontakten, fordi vi har meget tilfælles. Vi har nogenlunde samme alder, vi går begge to til svømning på højt niveau, og har vel egentlig lidt de samme "problemer". Til at starte med syntes jeg, at han snakkede virkelig underligt, at Esbjerg da helt sikkert var en skod by, og at de alle sammen sikkert ikke var værd at bruge tid på. Men efterhånden begyndte jeg at ændre mine personlige meninger om dem, baseret på realiteter i stedet for ideerne jeg er vokset op med. For i virkeligheden er han jo ikke så slem – han er jo næsten ligesom mig. Jeg mener han bor jo i en almindelig by (den er jo faktisk ret så stor), han har ganske almindelige forældre med almindelige jobs, han går til svømning ligesom mig, og hans yndlingsret er faktisk *ikke* tarteletter (jeg ved det – det er svært at tro på).

Den leksikalske kohæsion til foregående afsnit som specificerer "de" (svømmerne fra Esbjerg) til "ham jeg kender bedst", peger også på kernen i forklaringen, at Sofia gennem det personlige bekendtskab med en bestemt dreng fandt ud af at "han er jo næsten ligesom mig".

Dette afsnits selvironiske dementi af fordommene om jyder peger frem mod fjerde afsnit (6 linjer) hvor Sofia gør rede for jydernes fordomme om sjællændere. Forbindelsen etableres sprogligt via adverbiet "endda" som fremhæver at der nu følger noget ud over det forventelige. Her udvider Sofia igen perspektivet til "dem" i en skildring der tematisk spejler første afsnit, denne gang gengivet i dækket direkte tale:

Jeg har endda fundet ud af, at de synes, vi snakker præcis lige så underligt, som vi synes, de gør. Vi siger åbenbart hele tiden "ikk" og "altså", og det skulle endda være mindst ligeså irriterende at høre på i længden. (...) Nogen af dem tror, at alle unge herovre bor i ungdomshuset, drikker hjernen ud hver weekend, og får dårlige karakterer. De tror på alle de dårlige ting, men undlader mange af de gode – ligesom vi gør.

Mens tonen i første afsnit var stærkt ironisk, afdæmper Sofia i dette afsnit ironien. Hun positionerer sig som den der har gennemskuet hvordan fordomme virker, og derfor har etisk overskud til at fremstille jydernes fordomme i en modererende og humoristisk tone.

Sofia indleder det afsluttende afsnit (3 linjer) med den kausale konnektor "så" (Togeby 2014) der viser tilbage til de foregående afsnit og gør disse til belæg for hendes konkluderende argumentation. Her udpeges tekstens morale. Den effektfulde afsluttende bemærkning fordobler tekstens genkommende leg med ironi og selvironi:

Så faktisk tror jeg alt i alt, at vi er nogenlunde lige gode til at generalisere, og tror på de fordomme, som vi får smækket i hovedet hele tiden. Vi burde nok overveje tingene og holde lidt mere sammen og i stedet bekrige svenskerne – hvis det nu endelig skulle være.

Overgangen fra grundskole til gymnasium

Samtidig peger denne bemærkning også på den generelle indsigt i fordømmes væsen som Sofia har dokumenteret i klummen. Hun anvender her et sokratisk virkemiddel for at lede sin læser til selvindsigt, men i kunstens underholdende form hvor læseren positioneres som publikum og ikke som lærende (op.cit).

Set i det *fagdiskursive* perspektiv positionerer Sofia sig med et autoritativt selv hvor hun tilskriver sig selv autoritet. Det er ikke skolebøgernes faglige diskurs vi hører i klummen, men Sofias erfaringsbaserede hverdagsdiskurs. Sofias ordvalg viser imidlertid at hun befinder sig i en overgangssituation: hun er en teenager der er ved at tilegne sig et voksensprog. Hun anvender ord som "generalisering", "fordom", "realitet vs. ide" og "moderne tendenser". Ord der knap nok hører hjemme i ungdommens hverdagssprog, snarere i et akademisk inspireret voksensprog eller en skolefaglig diskurs. Men hun mestrer brugen af ordene og fastholder dermed sin autoritet, også i forhold til den almene morale om fordømmes væsen. Da hun endvidere behersker klummegenren som er en del af den faglige diskurs, tilskriver hun sig autoritet i dobbelt forstand: som opgaveskriver og som forestillet deltager i en offentlig debat.

Det peger på at hun, også når teksten anskues som *social handling*, gnidningsfrit håndterer den dobbelte genreforventning. Berge (1988) viser at den norske stil som genre kombinerer strategiske, rituelle og kommunikative handlingstyper. Anskuet med disse analysebegreber kombinerer Sofia tilsyneladende helt problemløst en strategisk og en kommunikativ tilgang til sin skrivning. Hun adresserer med stor sikkerhed lærer-bedømmeren i sit strategiske projekt. Men hun adresserer tilsvarende sikkert en tænkt jævnaldrende læser i et kommunikativt projekt hvor hun trækker på ungdomskulturelle erfaringer.

Læreren giver Sofia to typer af respons. Hun retter ortografiske fejl i teksten, og hun giver Sofia et afkrydset responsark hvor opgaven vurderes efter de ministerielle kriterier som anvendes ved censuren for den skriftlige afgangsprøve. Sofia får den højeste karakter, 12, i kategorierne *Dækkende i forhold til opgaveformuleringen*, *Genrebevidsthed*, *Indholdets fylde*, *Disponering i forhold til indhold og genre*, *Sproget er forståeligt, klart og varieret*. Hun får den næsthøjeste karakter, 10, for *Sikkerhed i retskrivning og tegnsætning* og *Orden og*

layout. I responsarket markerer læreren at klummen er fuldt anerkendelsesværdig i den danskfaglige skrivekultur. Den samlede karakter er derfor 12.

I tidligere opgavekommentarer har læreren givet udtryk for at hun ikke kan lære Sofia mere. Disse kommentarer peger på en bemærkelsesværdig måde på overgangen til gymnasiet hvor anerkendelsen i folkeskolens danskfaglige skrivekultur viser sig ikke at være en sikring for umiddelbar succes.

I **interviews** fra foråret 2010 understreger Sofia at hun gerne vil undgå det "kedelige". Med dette begreb positionerer hun sig i to diskurser der privilegerer to helt forskellige måder at tale om det "kedelige" og om skolens "fakta" på. Det peger ud mod to sider af Sofias selvbiografiske selv som klummeskrivningen gør det muligt for hende at mediere.

For det første positionerer Sofia sig i en *strategisk præstationsdiskurs* der peger hen mod realiseringen af de muligheder for selvhed som stilles til rådighed i skolens fagdiskurser. Fra denne position understreger hun at det er vigtigt at være ambitiøs, at have styr på "fakta" i timerne og i afleveringsopgaver. Men folkeskolen er lidt for kedelig. Tempoet er for lavt, og mulighederne for at gøre sig bemærket med sit arbejde kunne være bedre. Derfor glæder Sofia sig til at komme i gymnasiet hvor hun forventer at "det bliver lidt mere udfordrende-agtigt".

På den anden side positionerer Sofia sig i en *personlig udfoldelsesdiskurs* der privilegerer en anden opfattelse af hvad der er kedeligt, og som peger hen mod muligheder for selvhed som ofte ikke stilles til rådighed i den faglige skrivning. Skriftlige opgaver hvor "du bare skal finde faktaerne", og hvor "du (ikke) behøver selv at synes noget", er kedelige.

Analysen af Sofias klumme viste at denne genre stillede muligheder for selvhed til rådighed for Sofia som gjorde det muligt for hende at mediere mellem de to selvbiografiske diskurser på en måde der er anerkendelsesværdig i den danskfaglige skrivekultur. Et interview to år senere (februar 2012) indikerer at opgaven også kan fortolkes som en nøglehændelse i Sofias skriverbane i dansk. Her fortæller hun at hun stadig husker klummen i modsætning til de andre opgaver hun skrev i folkeskolen. Den repræsenterer en vigtig personlig

Overgangen fra grundskole til gymnasium

erfaring om fordomme og om at betingelsen for at de kan overskrides, er personlig kontakt. Hun har stadig forbindelse med drengen fra Esbjerg, og hun forklarer hvordan fordomme virker: "selv om man godt ved at det er fordomme, beholder man dem alligevel og holder dem op som et skjold." Mens klummen fremstiller erfaringen med at overskride sig selv socialt i en 'kunstnerisk' form, formulerer Sofia den i interviewet eksplicit som en dannelseserfaring.

PRESSEFOTO

"Pressefoto" var titlen på den første skriftlige opgave i dansk som Sofia afleverede i gymnasiet. Den følgende analyse af opgaven dokumenterer at overgangen fra folkeskolen til gymnasiet var overraskende problematisk for Sofia set i lyset af hendes præstationsniveau i folkeskolen, og at problemerne netop udsprang af Sofias stærke identifikation med de muligheder for selvhed som folkeskolens skrivekultur tilbød. *Pressefoto* anskues ikke som en nøglehændelse for Sofias skriverbane i dansk skønt hun blev dybt ramt af oplevelsen og også senere betragtede den som en vigtig læringserfaring. Men mens Sofia beskriver klummen som en personligt betydningsfuld *skriveerfaring*, repræsenterer Pressefoto-opgaven snarere en *overgangserfaring* som først og fremmest peger på den kløft mellem de to skrivekulturer som blev påvist ovenfor. Analysen af klummen giver den nødvendige baggrund for at forstå hvad der gik galt, og også hvad der aldrig helt blev genetableret i Sofias gymnasieskriverbane i dansk.

Den analytiske enhed for denne case er en skrivekonstellation fra september 2010, kombineret med et 'talk around text'-interview om den bedømte og kommenterede opgave samt med andre interviews fra gymnasieårene. Af pladshensyn analyseres kun første halvdel af Sofias opgave.

Opgaven blev publiceret elektronisk på skolens læringsportal. Opgaveinstruktionen indeholdt et link til en internetside som viste et prisbelønnet pressefoto. På fotografiet ses en såret soldat der ligger i en feltseng uden for et felthospital og taler i en satellit-telefon. Billedteksten angav at den unge mand var en dansk soldat i Afgha-

nistan. Den berettede hvor og hvordan han var blevet såret, og at hans seng var rykket udenfor for at han kunne fange et telefonsignal og ringe til sin familie og fortælle dem hvad der var sket.

I **skriveordren** introduceres linket kort. Selve skriveordren lyder:

Opgaven lyder:

- Du skal lave en **analyse** af billedet (= beskriv billedet).
- Hvilke tanker sætter billedet i gang hos dig?
- Hvad tror du har været fotografens hensigt / budskab med billedet?

(...)

- Hvad er din egen holdning til billedet og dets budskab?
Husk hele vejen igennem at argumentere for dine synspunkter.
 [Kursivering og fed i originaltekst]

Den del af skriveordren som er klippet ud fordi Sofias besvarelse af disse spørgsmål ikke indgår i analysen, introducerer de retoriske appelformer og stiller et spørgsmål om appelformer i billedet.

Med hensyn til *tekstuel form* giver skriveordren ingen eksplicite instruktioner. Faglige begreber som "analyse", "hensigt/budskab" og "argumentere" tyder på at en akademisk stemme forventes anslået. Men disse faglige signaler forbindes med mere åbne invitationer til at udtrykke personlige overvejelser og holdninger til billedet, noget som kunne kalde på en mere personlig stemme. Med hensyn til *fagdiskurs* positionerer skriveordren Sofia som en skriver hvis autoritetskilder er faglig kyndighed (som billedanalytiker) samt hendes egne personlige erfaringer og holdninger. Set som *social handling* positionerer skriveordren Sofia som en elev der forventes at dokumentere at hun behersker den krævede kundskab og kompetence. Den afsluttende, kursiverede sætning i instruktionen understreger at også de personlige synspunkter der inviteres, må kvalificeres som argumenter og vil blive bedømt efter akademiske standarder.

I forhold til genreforventninger anslår denne opgave en tydeligt anden balance end klummeopgaven. De muligheder for selvhed som stilles til rådighed i pressefotoopgaven, er knyttet til skolediskursen om end det ikke eksplicit er angivet hvordan denne diskurs skal realiseres. Det er uklart hvilken status de inviterede personlige overvejelser og holdninger skal have.

Overgangen fra grundskole til gymnasium

I **Sofias tekst** konstrueres en raffineret balance mellem en positionering som elev der dokumenterer faglig kompetence gennem analyse og argumenter, og en positionering som en humoristisk ung skriver der trækker på ungdommeligt hverdagssprog og egne kulturelle referencer. Sofia væver disse positioneringer sammen gennem kyndige kombinationer af skrivehandlinger og skaber kohærens i teksten gennem semantiske kæder.

Anskuet som tekst imiterer Sofia titlen, "Pressefoto", og den struktur der markeres i instruktionen. Hun inddeler sin opgave i to hoveddele, i alt otte afsnit. I de tre første afsnit besvarer hun den første delopgave ("analyse af billedet") og afslutter denne med et afsnit hvor hun giver udtryk for sine egne tanker om fotografiet og dets budskab. I tre efterfølgende afsnit analyserer hun de retoriske appelformer i billedet, og i det afsluttende afsnit vender hun tilbage til billedets budskab. I analysen nedenfor inkluderes kun de første fire afsnit.

I det indledende afsnit (11 linjer) positionerer Sofia sig som en undersøgende betragter der uden forhåndsviden om situationen i fotografiet straks kaster sig ud i en systematisk beskrivelse. Den abrupte start giver en 'in medias res'-effekt som understreger positioneringen som forudsætningsløs betragter. Gennem dette tekstuelle valg etablerer Sofia sine egne observerende øjne og personlige refleksioner som de autoriteter der bestemmer beskrivelsens fokuseringer og de stilistiske valg. Samtidig dokumenterer den dominerende beskrivende skrivehandling i afsnittet Sofias ambition om at anlægge en analytisk stemme der, som det kræves i skriveordren, giver en systematisk *beskrivelse* og *argumenterer* for påstande:

Ved første øjekast på billedet får man hurtigt øje på en bleg mand, der ligger i en hvid hospitals seng med en voldsomt stor telefon i hånden, og et ærgerligt udtryk i ansigtet. Hvis man kigger lidt nærmere, kan man i forgrunden se, at denne person har skrømmer op og ned ad underarmene, og endda også den ene overarm og det andet håndled bundet ind i hvid bandage. Han ser typisk nordisk ud, hvilket jeg baserer på ansigtstrækkene, den blege hud og det blond/røde hår. (...) Man kan næsten udelukke, at billedet er taget her hjemme i

Danmark, for folk i hospitalssenge hører ikke til udenfor, og der kommer et stærkt, skarpt sollys ned fra øverste venstre hjørne, der signalerer at vi må være længere syd på.

Den ungdommelige stemme der lyder i udtryk som "voldsomt stor telefon" og "et ærgerligt udtryk" virker umiddelbart fejlplaceret i denne kontekst. Og selv om der både beskrives detaljer og fremsættes og begrundes påstande, forekommer de analytiske observationer også ude af fokus; beskrivelsen af skrammerne på soldatens arme virker påfaldende perifer, og det samme gælder de udfoldede begrundelser for at soldaten ser nordisk ud, og at billedet er taget uden for Danmark.

Men i det følgende afsnit (9 linjer) afsløres Sofias tekstuelle strategi. Her videreføres første afsnits umiddelbart overraskende tekstuelle valg i en fiktiv fortælling inspireret af action-film:

Billedet kunne meget vel ligne noget fra en film. En actionfilm med manden på billedet i hovedrollen som den seje hardcore mand fra en top hemmelig europæisk militær sektion, der desværre har været ude for en episode, hvor han er blevet skudt i armen eller er blevet smidt igennem en rude. Han befinder sig et sted på den arabiske halvø, deraf det blændende solskin og stikkende hede. Hans kvæstelser er overkommelige, men han er selvfølgelig nødt til at ringe til sine overordnede arbejdsgivere for at fortælle, at missionen mislykkedes. (...)

Den humoristiske stemme som udpeger et fantasifuldt og legende diskursivt selv, kommer til sin ret i det narrative tekstuelle eksperiment. Her positionerer Sofia sig som en kunstner der underholder et publikum.

Det tredje afsnit (5 linjer) åbner med "Men desværre", en logisk konneksion (Togeby 2014) med et forstærkende adverbial der markerer en klar afvisning af fortolkningen i det foregående afsnit. Samtidig fastholdes imidlertid i dette afsnit den humoristiske stemme og positioneringen som underholdende entertainer. Den dominerende skrivehandling er redegørende eftersom Sofia gengiver informationen fra billedteksten. Men redegørelsen er evaluerende og gennemsyret af spøgefulde udtryk:

Overgangen fra grundskole til gymnasium

Men desværre er det ikke helt så vild en historie, der ligger bag dette fotografi. Manden er dansk, en konstabel, en soldat *in the field*, der har været så uheldig at være i nærheden af en vejsidebombe, da den sprang. Yderst uheldigt. Billedet fanger ham i en sådan situation, at når man ser på ham, godt kan få følelsen af, at der selvfølgelig er noget helt galt, men også, at han virkelig ærger sig over, at han ikke fik fuldført, hvad det så end er, han var i gang med, da bomben sprang.

Skønt den første sætning indicerer at den fiktive narrativ ikke kan understøttes af de faktuelle informationer, belægger Sofia fortsat sin tolkning gennem raffinerede stilistiske effekter. "[D]esværre" i den første sætning gentages i den anden og den tredje sætning og knytter dermed den underholdende stemme til den faktuelle historie. Redegørelsen forbindes til den fiktive narrativ gennem det kursiverede udtryk og gennem Sofias tolkning af soldatens sindstilstand hvor hun skaber semantiske forbindelser til både det første afsnit ("ærgeligt", "ærg[r]er") og til den fiktive narrativ ("fuldført, hvad det så end var, han var i gang med, da bomben sprang."). Samtidig med at Sofia således på det epistemiske niveau afviser den foregående tolkning af billedet, gør hun redegørelsen til en hjemmel for de tekstuelle valg og den diskursive stemme som hun har udfoldet i de første afsnit.

Afsnit fire (9 linjer), som afslutter denne del af Sofias opgave, anslår en helt anderledes alvorlig tone idet Sofia her fremlægger en tolkning af effekten og budskabet i billedet:

De følelser som billedet sætter i gang hos os, er meget nationalistiske. (...) Hensigten med billedet er at få os til at sætte pris på de unge medmennesker fra Danmark, der alle sammen risikerer liv og lemmer for vores skyld i farlige områder af verden.

Med udtrykket "som billedet sætter i gang hos os" knytter afsnittet an til en semantisk kæde der udpeger positionen som faglig undersøger og analytiker. Denne kæde blev etableret i det indledende afsnit med udtryk som "[v]ed første øjekast", "[h]vis man kigger lidt

nærmere” og ”kan man i forgrunden se”, og den blev genoptaget i det tredje afsnit i udtrykkene ”dette fotografi” og ”når man ser på ham”.

På raffinerede måder sammenvæver Sofia i denne opgave to stemmer og positionerer sig herigennem i overensstemmelse med sin egen tolkning af de muligheder for selvhed der stilles til rådighed i skriveordren. Den dominerende position er den spøgefulde entertainer og tekstuelle designer. Den konstrueres gennem kombinationen af skrivehandlinger og semantiske kæder i de første tre afsnit. Den anden position er den seriøse betragter og analytiker som åbner teksten og afslutter argumentationen i det fjerde afsnit. Denne stemme udvikles videre i den anden del af Sofias tekst som ikke gengives her.

Anskuet som *fagdiskurs* tilskriver Sofia sig selv autoritet både som tekstdesigner og som undersøgende betragter og analytiker. I Presesfoto står hun ikke som i klummen frit i forhold til valg af indhold, men hun tillader sig i de indledende afsnit den frihed at se bort fra fotografiets faktuelle indhold og tematiske alvor. Man kan derfor sige at Sofia som autoritativt selv også tilskriver sig autoritet til at omtolke skriveordrens intention. Hun behandler i udgangspunktet fotografiet som inspiration for sin skrivning frem for som bindende genstand for analyse.

Anskuet som *social handling* fortolker Sofia genreforventningerne i overensstemmelse med sine tidligere skriveerfaringer i dansk. Hun løber den risiko at eksperimentere med opgavens intention og positionerer herigennem sin lærer-bedømmer som en læser der vil værdsætte hendes kreative eksperiment og anerkende hendes skrivekyndighed..

Lærerresponsen anerkender ikke Sofias intentioner. Sofia får middelkarakteren 7 og ikke topkarakter som hun er vant til. I den elektronisk rettede, to sider lange tekst er der 31 margenkommentarer der hovedsageligt påtaler sproglige og formuleringsmæssige fejl. Den første margenkommentar lyder: ”En indledning ville være fint.” Læreren giver derudover en længere afsluttende kommentar (14 linjer):

Du strukturerer din besvarelse fint med logiske sammenhænge mellem afsnittene.

Overgangen fra grundskole til gymnasium

Det er fint nok, at du 'digter en lille historie', men den må ikke tage overhånd i forhold til det egentlige billedarbejde. Du kunne nemlig gøre meget mere ud af billedbeskrivelsen: linjer, farver, perspektiver. Disse billedtekniske ting er jo med til at give os vores opfattelse af billedet og dets budskab. Frø-, fugle- eller normalperspektiv giver os en forskellig opfattelse. Ligeledes gør forskellig linjeføring. (...)

Du gør dig mange gode tanker ud fra billedet og formår at give udtryk for dem i et, som regel, flydende sprog. Ind i mellem har du nogle lange sætninger med en kludret syntaks. Se kommentar 12, 21 og 31. Dette skal du have rettet op på.(...) [Kursivering i originaltekst]

Med hensyn til *tekstuel form* værdsætter læreren strukturen, sammenhængen mellem afsnittene og, mere modereret, Sofias sprog. Men hun anerkender ikke Sofias tekstuelle konstruktion af et diskursivt selv. Hun fokuserer på sproglig korrekthed og indicerer at Sofias skrivekompetence er mangelfuld, ikke mindst gennem den lange række margenkommentarer. Ved at efterspørge en indledning viser hun at hun ikke anser Sofias 'in medias res'-indgang for at være legitim i den skrivefaglige kultur.

Med et *fagdiskurs*-perspektiv kritiserer læreren Sofias fiktive narrativ idet hun indicerer at den 'tager overhånd' i forhold til billedanalysen. Hovedparten af responsen er en lang passage om billedanalysens værktøjer. Lærerens kommentar om Sofias billedanalytiske præstation er generel og vag: "Du gør dig mange gode tanker ud fra billedet". Hun anerkender tydeligvis ikke den faglige autoritet som hævdes i Sofias design af analysen.

Som *social handling* stiller læreren spørgsmålstejn både ved Sofias forståelse af sig selv som en kyndig skriver og ved hendes fortolkning af hvad opgaven går ud på. I modsætning til folkeskolelæreren positionerer hun Sofia som en elev der fortsat har meget at lære.

Selv om lærerens respons er beundringsværdigt omfattende, lykkes det hende ikke at kommunikere til Sofia hvad de særlige kvaliteter ved hendes tekst er, og for så vidt heller ikke hvad der grundlæggende er galt med den, nemlig at hun har konstrueret en fiktiv narrativ omkring sin egen idiosynkratiske læsning af fotografiet i

stedet for at gennemføre en billedanalyse på fotografiets præmisser. Læreren fortolker Sofias raffinerede komposition som et tegn på manglende skrivekyndighed frem for som et problem der har sin rod i usikre kultur- og genreforventninger.

I **interview** med Sofia om den tilbageleverede opgave (14.10.10) tolker hun den middelmådige karakter som et tegn på at hun har skrevet for lidt om Afghanistan. Hun har bemærket at de kammerater der har fået højere karakterer, har skrevet mere om Afghanistan. Det er først da hun i interviewet bliver bedt om at læse lærerkommentaren højt, at det går op for hende at læreren ikke efterspørger kundskab om Afghanistan, men "faktaer" om fotografiet. Hun indser at en præstation ikke værdsættes i gymnasiets danskfaglige skrivekultur hvis "faktaer" tilsidesættes til fordel for den personlige udfoldelse, og endvidere at de "faktaer" som skal inddrages i dansk, primært har at gøre med tekstanalyse. Sofia udtrykker forarget undren over denne forandring af dansk fra et "kreativt" fag til et fag med fokus på "faktaer".

To år senere, i et tilbageblik på Pressefoto-opgaven (21.02.13), tager Sofia imidlertid ejerskab til erfaringen og beskriver den som en "øjenåbner" der fik hende til at forstå at hun var nødt til at investere kræfter i at lære at skrive i dansk. Hun forklarer at hun savnede erfaring og færdighed i at skrive næranalyserende om tekster. Det mestrer hun nu. I 3. gymnasieklasse har Sofia igen fuld kontrol over den danskfaglige skrivning.

Skrivning i dansk kan fortsat mediere mellem den strategiske præstationsdiskurs og den personlige udfoldelsesdiskurs. Men der er sket forskydninger. Den strategiske præstationsdiskurs er dominerende. Når Sofia udpeger dansk som sit bedste skrivefag, er begrundelsen først og fremmest strategisk: det er nemt at præstere i dansk hvor hun mestrer genrekrav og skriveprocesser. I gymnasiet stiller skrivning i fagene store krav, og Sofia ønsker sig ikke længere flere udfordringer, ligesom hun heller ikke risikerer genreeksperimenter.

Den personlige udfoldelsesdiskurs høres også i interviewene, og ofte i eftertankens form. Hos 18-årige Sofia knyttes udfoldelsesdiskursen til en faglig stemme i det analytiske arbejde med litterære tekster der kan aktualisere psykologiske indsigter og narrative forståelsesformer. Skrivning om litterære tekster åbner også for episte-

Overgangen fra grundskole til gymnasium

miske erfaringer. I interview fra juni 2012 beretter hun således om en fascinerende erfaring med skrivning som et værktøj til at åbne en litterær tekst: Det nye i udfoldelsesdiskursen er at "faktaer" ikke længere nødvendigvis er kedelige, og at kundskabsudfordringer ikke kun ses om en mulighed for at præstere. Kundskabskilder uden for Sofias personlige erfaringsverden har i gymnasieskrivningen åbnet sig for hende som epistemiske muligheder. I dansk drejer det sig først og fremmest om litteraturen og tekstanalysen.

Den version af den personlige udfoldelsesdiskurs som i folkeskolen blev knyttet til personlig erfaring og narrative skrivehandlinger, kan i gymnasiet kun aktiveres i resigneret tilbageblik. Sofia giver udtryk for at hun savner den frie og selvregulerede skrivning, men fra gymnasiepositionen fremstår den som barnlig og unyttig: "men jeg kan godt se man kan jo sikkert ikke bruge det til så meget hvis man bare sidder og skriver alt muligt" (februar 2013).

Selv om det er lykkedes Sofia at få kontrol over gymnasiets argumenterende og analytiske opgavegenrer, og selv om hun har udbygget sin skriveridentitet i dansk med vigtige erfaringer om kundskabsudviklende skrivning, har der således også været tab forbundet med overgangen fra folkeskole til gymnasiet. Den lystbetonede, legende, eksperimenterende skrivning som kunne aktivere narrative erkendelsesformer, har kun i meget beskeden grad været realiseret i Sofias gymnasieforløb, og de har ikke været adresseret eksplicit som relevante ressourcer for den faglige skrivning.

DISKUSSION

Sofias overgangserfaring og hendes skriverbane i folkeskolens og gymnasiets danskfag rejser en række spørgsmål. I det følgende diskuteres casen fra et fagdidaktisk, et institutionelt og et skriveridentitetsperspektiv.

Det faglige sammenstød af skrivekulturer som dokumenteres i denne artikel, kalder på en diskussion af de narrative udtryksformers og de personlige kundskabskilders status i "modersmålsfag". I et studie af amerikanske unges holdninger til skrivning i forskellige fag dokumenterer Jeffery og Wilcox (2013) at signifikant mange

unge skrivere havde stærke positive holdninger til skrivning i engelskfaget der blev forbundet med den narrative og personlige skrivning hvor de unge fandt muligheder for subjektivt engagement og for at udtrykke stemme og holdninger. Dette knyttes i studiet til at have 'agency' som skriver, dvs. at kunne anvende skrivning som et dynamisk instrument for vidensproduktion.

Sofias skriverbane peger på uudnyttede potentialer for at kvalificere narrativ og personlig erfaring som ressourcer for skrivning. Narrativet repræsenterer både epistemiske (Bruner 1986) og æstetiske ressourcer som ikke kun er relevante for den tidlige skriveudvikling, men også for akademisk skrivning. Tilsvarende udgør personlig erfaring og personlige holdninger nødvendige aspekter af akademisk dømmekraft. Piekut (2012) viser at der hos mange unge eksamensskrivere i dansk dukker personlige narrativer op som i teksterne er kompromitterende genrebrud, men som må læses som tegn på et udtryksbehov som de skrivende ikke har kunnet finde genrerrelevante veje for.

Anskuet i et institutionelt perspektiv kan det konstateres at Sofia stødte på en ufrugtbar kulturkløft. Pressefoto-konstellationen dokumenterer en kæde af kommunikative misforståelser hvor læreren og Sofia handler ud fra gensidigt ukendte kulturelle forventninger. I det danske uddannelsessystem er der tydeligvis behov for udvikling af gensidig interesse og viden om hvad elever bringer med sig, og hvad de er på vej imod, i overgangen fra folkeskolen til de gymnasiale uddannelser. Smidts (2009) analyse af norske skrivekulturelle overgangsproblemstillinger vidner om at der ikke kun er tale om et dansk fænomen. Som Smidt gør opmærksom på, er det rimeligt og forventeligt at der er en progression fra grundskolen til det videregående trin. Men grundskoleelever kan forberedes på det skift i faglige forventninger som de vil møde. Og, endnu vigtigere, gymnasielærere kan anerkende og eksplicit bygge på de skrivekompetencer som eleverne bringer med sig fra tidligere skoletrin.

Fra et skriveridentitetsperspektiv repræsenterer Sofias overgangserfaring både vinding og tab. På den ene side betød overgangen for Sofia en reduktion af de muligheder for selvhed som narrativer og kreative eksperimenter med personlige udtryk stillede til rådighed. Sofia værdsatte og identificerede sig med disse muligheder, og som

Overgangen fra grundskole til gymnasium

vist i analysen af klummekonstellationen, rammesatte de en skrivning der også åbnede potentialer for at hun kunne overskride sin umiddelbare livsverdensforståelse, dvs. en danneseserfaring. På den anden side vandt Sofia også ved overgangen. Gymnasiets danskfaglige skrivekultur tilbød udbygning af hendes repertoire af skriveressourcer og nye muligheder for selvhed i kundskabsudviklende skrivning knyttet til engagementet med ”faktaer” og i særdeleshed med tekstanalytisk skrivning om litterære tekster. Men nøglehændelsen fra folkeskolen rummede et løfte om muligheder for identitetsudviklende skrivning som ikke blev frisat fuldt ud i Sofias gymnasiale skrivning. I gymnasiet blev Sofia en akademisk kompetent, men mindre dristig og mindre personligt engageret skriver i dansk.

NOTER

1. *Faglighed og skriftlighed* (www.sdu.dk/fos) gennemførtes 2010–2015 med støtte fra det danske Forskningsråd for Kultur og Kommunikation. I projektet indgår et studie af skrivekulturer i folkeskolens 9. klasse 2009–2010 (Christensen et al. 2014).
2. Denne artikel er en forkortet version af Krogh (i review). *Crossing the Divide Between Writing Cultures*. E. Lindgren, K. Spelmanmiller & M. Stevenson (eds.) *Transitions in Writing*, Brill. Interviewdata fra Sofias case indgår desuden i Krogh & Piekut (i review). *Voice and Narrative in L1 Writing*. *L1, Educational Studies in Language and Literature*.
3. Betydningssspillet i Ivanič’ (2012) “authorial self” er uoversætteligt til dansk.
4. Evensen (2010) foreslår seks prototypiske skrivehandlinger: overbevise, holde kontakt med andre, reflektere, strukturere, udforske og forestille sig.
5. Mellem marts 2010 og maj 2013 blev der gennemført 21 interview med Sofia, der samlet andrager 11 timer 42 minutter.
6. To tredjedele af en dansk ungdomsårgang fortsætter i en gymnasial uddannelse. Der er forskellige læreplaner for de fire uddannelser, og der stilles forskellige eksamensopgaver. Da Sofia valgte stx, det almene gymnasium, fokuserer figur 1 på eksamensgenrerne i denne uddannelse.
7. Der indføres i disse år gymnasiale eksamensformer i dansk med adgang til internettet og dermed til en større bredde af semiotiske ressourcer.
8. Bograpporterne i folkeskolen var typisk struktureret af en spørgeskabelon der angav tekstanalytiske aspekter som ’struktur’, ’personkarakteristik’, ’miljøbeskrivelse’ mv. Disse fagbegreber strukturerede Sofias besvarelser, men de optrådte oftest ikke i hendes egen tekst.
9. En mere udfoldet analyse findes i Krogh & Hobel 2012.
10. Sofias tekster er gengivet i overensstemmelse med ortografien i originalerne. De passager som af pladshensyn er udeladt, er markeret med “(...)”.

LITTERATUR

- Barton, David 1994, 2007 (2nd ed.). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Beaugrande, Robert de & Dressler, Wolfgang 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Berge, Kjell Lars 1988. *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, Kjell Lars 2005. Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I: A.J. Aasen, & S. Nome (red.) 2005. *Det nye norskfaget*. Oslo: Fakkbokforlaget. S. 161–188.
- Bruner, Jerome 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Christensen, Torben Spanget, Elf, Nikolaj F., Krogh, Ellen 2014. *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Christie, Frances & Derewianka, Beverley 2008. *School Discourse*. London, New York: Continuum.
- Erickson, Frederick 1977. Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 8, No. 2. S. 58–69.
- Evensen, Lars S. 2010. En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: J. Smidt, I. Folkvord, A.J. Aasen (red.). *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. S. 13–32.
- Gee, James Paul 2012. *Social linguistics and literacies: ideology in discourse*. 4th ed. London: Taylor & Francis.
- Gee, James Paul 2003. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ivanič, Roz 1998. *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ivanič, Roz 2012. Writing the self: the discorsal construction of identity on intersecting timescales. I: S. Matre, D.K. Sjøhelle, & R. Solheim (red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 17–32.
- Jeffery, Jill V. & Wilcox, Kristin 2013. 'How do I do it if I don't like writing?': Adolescents' stances toward writing across disciplines. *Reading and Writing* 01/2013.
- Krogh, Ellen, Christensen, Torben Spanget, Jakobsen, Karen Sonne (red.) under udg. *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, Ellen & Hobel, Peter 2012. «Årets bedste opgave»: en analyse af en elevtekst i dens kontekst. I: S. Matre, D.K. Sjøhelle, & R. Solheim (red.) *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*, Oslo: Universitetsforlaget. S. 137–150.
- Lea, Mary R. & Street, Brian V. 2006. "The 'Academic Literacies' Model: Theory and Applications". *Theory into Practice*. Fall Vol. 45, no 4. S. 368–377.
- Lillis, Theresa 2008. Ethnography as Method, Methodology and Deep Theorizing. Closing the Gap between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication* 25. S. 353–388.

- Martin, J.R. & Rose, David 2008. *Genre Relations. Mapping Culture*. London, Oakville: Equinox.
- Piekut, Anke 2012. *Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag – en undersøgelse af genrekompetence i elevbesvarelser fra de fire ungdomsuddannelser*. Ph.d.-afhandling. Det humanistiske fakultet, Syddansk Universitet.
- Rogers, Paul 2008. *The development of writers and writing abilities: A longitudinal study across and beyond the college-span*. Doctoral dissertation, ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3319795).
- Smidt, Jon 2009. Overgang. Skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole. I: O.K. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg, H. Otnes, (red.). *Tekstvurdering som didaktisk udfordring*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 63–73.
- Street, Brian 1984. *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Togeby, Ole under udg. Den dobbelte genreforventning. I: E. Krogh, T.S. Christensen, K.S. Jakobsen, (red.). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Togeby, Ole 2014. *Bland blot genrene! Om sprog, tekstarter og samfund*. København: Samfundslitteratur.
- Vygotsky, Lev 1986/1934: *Thought and Language*. (ed. A. Kozulin). Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.
- Wertsch, James 1998. *Mind in Action*. New York: Oxford University Press.

BARNNS ANVÄNDANDE OCH ERFARENHETER AV TEXTER

EN MÅNGFALD AV LÄRANDEPOTENTIALER

Catarina Schmidt

Detta bidrag syftar till att belysa möjliga lärandepotentialer utifrån barns användande och erfarenheter av texter. Artikeln utgår från en etnografisk undersökning¹ genomförd 2010–2012, som fokuserar de texter barn möter och använder liksom de textorienterade aktiviteter de involveras i på sin fritid, hemma och i skolan (Schmidt, 2013). Genom deltagande observationer, gruppintervjuer, individuella intervjuer, enkäter och fotografering, i och utanför skolan, har ett empiriskt material skapats inom ett flerspråkigt och mångkulturellt sammanhang i Sverige. Det som bär och kittar samman denna empiri är alla de texter som barnen i undersökningen använder och skapar mening från. Jag väljer att i denna artikel utgå från fyra av de deltagande barnen: Lisa, Amal, Armin och Anton. I artikeln relaterar jag undersökningens resultat till Critical Literacy, som på olika sätt berör möjligheter till ifrågasättande och förändring av texter. Repertoarer som stödjer just möjligheter att ifrågasätta och förändra texter ser jag som väsentliga och nödvändiga att införliva i den undervisning kring texter som läroplanen ställer upp kunskapskrav kring (Skolverket, 2011). Detta är särskilt viktigt i vår tid då barn och unga möter en mångfald av texter, involveras i en mängd aktiviteter kring texter samt har såväl gemensamma som skilda erfarenheter av texter och aktiviteter kring dem. Det är denna komplexa mångfald som jag menar öppnar upp för viktiga lärandepotentialer att tillvarata i skolans språk- och textarbete.

BARNS TEXTVÄRLDAR

Barns textanvändande sker idag i hög grad framför skärmen. I en rapport från Medierådet framgår att internetanvändningen bland svenska barn är hög och nu omfattar nästan alla 9–12-åringar (Medierådet, 2010). De fyra vanligaste svaren från denna åldersgrupp är att de tittar på klipp, spelar spel, chattar och umgås på sociala medier (Ibid.). De senaste åren har sociala nätverk och olika datorspel, som specifikt riktas till barn, och användandet av dessa ökat. Victoria Carrington och Katherine Hodgetts (2010) konstaterar exempelvis att det sociala nätverket *Club Penguin*² år 2007 hade 17 miljoner registrerade användare i världen. De scenarion, som idag kännetecknar de globala utbildningssammanhang där Sverige ingår, innebär krav på skriftspråkighet, men också krav på tolkning och kritisk granskning av visuella, auditiva och skriftliga modaliteter, vilka ofta samspelar multimodalt. Dessa samtida kommunikationsvägar via internet innebär möjligheter att kommunicera, interagera och påverka, men medför också nya vägar för marknadsföring och konsumtion. Sammantaget förändrar och vidgar detta synen på vad texter är och kan betyda också i undervisningssammanhang. Samtidigt ställs inom utbildning krav på flerspråkiga och mångkulturella hän-synstaganden (Axelsson, 2000; Cummins, 2000; Wedin, 2010). Redan 1996 uttryckte och beskrev ett antal forskare inom New London Group hur aspekter på flerspråkighet och kulturella skillnader i relation till digitala kommunikationsmöjligheter medför nya krav på utbildning. De drog följande slutsatser:

First, we want to extend the ideal and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies, for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. (Ibid. s. 1–2)

Det som ovanstående forskare framhöll för 18 år sedan är på många

sätt relevant idag i många delar av världen och inte minst i Sverige. Det inkluderar alla de texter som barn möter, använder och producerar samt behöver förstå och kritiskt granska.

Inom forskningsfältet Critical Literacy framhålls vikten av en undervisning, där barn erbjuds möjligheter att granska, ifrågasätta och förändra lokala texter, såväl online som off-line (Comber & Nixon, 2004; Dyson, 1997; Janks, 2010; Vasquez, 2001 bland andra). För detta krävs att komplexa repertoarer av literacy samspelar och stödjer varandra, något som redogörs för i det följande.

REPERTOARER AV LITERACY

Alan Luke och Peter Freebody (1999) menar att effektiv literacy inbjuder och tillåter deltagande i olika praktiker som införlivar repertoarer av kodning, funktionellt användande av texter, meningsskapande och kritisk granskning av texter.

Repertoarer, som stödjer kodning av skriftbaserade texter, inbegriper de mer lästekniska aspekterna av skriftspråket, men kan också innebära förståelse för de sätt som texter på skärmar är uppbyggda.

Det funktionella användandet av texter innebär, enligt Luke och Freebody, repertoarer som stödjer rörelsen i och mellan texter och arbetet med deras utformande. Detta kräver aktiva och medvetna textbrukare med tillgång till strategier som exempelvis att kunna göra inferenser eller bestämma vad som är viktigast i en text (se Bergö & Jönsson, 2012, s. 55).

Att skapa mening genom och utifrån texter inbegriper, enligt Luke och Freebody, såväl förståelsen som författandet av meningsfulla skriftliga, visuella och talade texter. Författarna understryker hur varje text relaterar till tillgängliga kunskaper och erfarenheter hos individen. I detta meningsskapande kan vi, föreslår Kathy Hall (2003), ställa oss frågan hur olika idéer som representeras i en viss text hänger ihop – och skapar mening.

Slutligen, betonar Luke och Freebody, att möjligheter till kritisk analys, men också förändring av texter är avgörande för utvecklandet av effektiva och hållbara resurser i literacy. Detta då texter enbart representerar vissa åsikter och positioner och vissa sätt att

beskriva världen. Kritisk textutforskning i linje med Luke och Freebody ovan samt forskningsfältet kring Critical Literacy (Comber & Nixon, 2004; Dyson, 1997; Janks, 2010; Vasquez, 2001 bland andra) ställer därför frågor som handlar om vem som är bakom texten, vilka budskap som avsändarna vill sända ut och till vem, samt vilka budskap och röster det är som inte är synliga i en viss text. På så vis inbegriper repertoarer för kritisk textutforskning även källgranskning och källkritik.

Sammantaget innebär textutforskning utifrån ovanstående en social aktivitet och ett menings- och identitetsskapande, som är föränderligt samtidigt som samband kan ses mellan olika lokaliteter, texter, medier och system. Texter kommer någonstans ifrån, de mottas, läses och distribueras i nya former och på olika sätt till nya mottagare och sammanhang. David Barton (2009) uttrycker det som att texter är "part of the glue of social life" (s. 38).

Barns textanvändande har på grund av den beskrivna utvecklingen kommit att utvecklas och vidgas. Barn använder och läser böcker och serietidningar samtidigt som de i hög grad möter, läser och använder texter på skärmen. De möter en mångfald av texter som rymmer många budskap och möjliga roller. Texterna präglas av en komplexitet gällande de villkor som ramar in tillgång och användande. Komplexiteten berör även de modaliteter texterna byggs upp av liksom de medier de förmedlas genom.

TEXTER I ETT LOKALT SAMMANHANG

Den intensitet och den omfattning av svenska barns internetanvändande som Medierådet (2010) beskriver stämmer även för den undersökning som denna artikel utgår från. Bland de drygt 60 barn, som ingår i undersökningens lokala sammanhang, använder en majoritet av dem texter på skärmen i form av tv-program, olika webbplatser, datorspel och sociala medier. Den skrift, som finns tillsammans med annan visuell och auditiv information, är på svenska eller engelska. Genom användandet av dessa texter möjliggörs viss interaktion med andra i barnens närmsta omgivning, men också många gånger i andra lokaliteter långt borta. Anton pratar exempelvis re-

gelbundet med en kamrat i London via *Skype* på engelska, när de båda spelar *Minecraft*.

Det är betydligt fler flickor än pojkar i undersökningen, som är aktiva på sociala medier. Ett vanligt förekommande exempel är det sociala nätverket *goSupermodel*, som specifikt riktar sig till flickor. Den modell, som varje deltagare skapar vid sin registrering, möjliggör exempelvis shopping, spel och deltagande i tävlingar. Ett annat exempel är *MovieStarPlanet*, som riktar sig till både flickor och pojkar, och med ett innehåll som handlar om att bli filmstjärna, göra egna filmer och, precis som i *goSupermodel*, tjäna pengar och nå högre och högre nivåer. Det är uteslutande pojkar som spelar datorspel av karaktären fotbollsspel, baserat på olika fotbollsturneringar som exempelvis det senaste europamästerskapet, samt "krigarspel". Benämningen "krigarspel" är ett ord som de deltagande pojkarna själva använder och är liktydigt med spel, där man använder vapen, strider, skjuter och dödar motståndarna. Exempel på sådana spel är *Battlefield Bad Company II* och *Call of Duty: Modern Warfare 2*. I det förstnämnda spelar man som rysk eller amerikansk soldat och får ta sig igenom ett antal uppdrag i olika länder och miljöer med syftet att förhindra ett nytt världskrig. I *Call of Duty*, i sin tur, är uppdraget att i ett framtida scenario förhindra världens slutgiltiga kollaps.

Barnen i undersökningen har, genom bibliotek i deras närhet, tillgång till böcker och tidningar. Flera barn går också till biblioteket för använda tillgängliga datorer med internetuppkoppling. 30 av 57 barn anger i årskurs fyra att de besöker bibliotek på fritiden i olika hög grad, alltifrån någon gång till mer regelbundet. En majoritet av dem har tillgång till böcker i sina hem. Samtidigt har en del av barnen få eller inga böcker hemma och en del av dem besöker heller aldrig biblioteket. För dessa barn, men även för de barn som trots tillgång ändå inte läser så mycket böcker, blir skolans läsläxor det som gör att de möter och använder skönlitterära barn- och ungdomsböcker även i sina hem.

I skolan har barnen tillgång till samma uppsättning läromedel. Barnen möter exempelvis *Språklära* (Schubert & Hydén, 2008), *Veckans Ord* (Redin & Hydén, 1996) och övningsboken *Läsförståelse* (Hydén et.al.) samt flera olika läromedelsböcker i naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ämnen. Dessa, liksom de webbsidor

och filmer de tar del av genom internet och en digital tavla, utgör återkommande textinnehåll i undervisningen. Texterna är oftast i tryckt form med skrift som den dominerande modaliteten, men med inslag av tecknade illustrationer och/eller fotografier. Vidare har de, genom det näraliggande stadsdelsbiblioteket, tillgång till skönlitterära barn- och ungdomsböcker. Innehållet i dessa böcker karaktäriseras av många dilemman och öden, som på olika sätt utmanar och ställer frågor till läsaren. Flera av dem kan beskrivas som deckare eller mysterieböcker för barn.

Det som också påverkar tillgång och val av texter är ordet "tjejer" som adresserar att något specifikt riktas till flickor. Ordet förekommer i rubriker och tilltal, som kategoriserar spel och tidningar samt även i en del skönlitterära barn- och ungdomsböcker, något som inte görs på samma sätt med "killar". Villkoren för barnens användande av texter hemma och på fritiden kan, utifrån detta, beskrivas som tydligt könskodat. Barnens användande av datorspel, sociala medier och webbplatser innebär olika identiteteter att identifiera sig med: modellen som ska gå en modevisning, den framgångsrike fotbollsspelaren som skjuter det avgörande målet eller den amerikanske soldaten som är på uppdrag långt hemifrån. Många av de sociala medier och/eller datorspel som barnen i undersökningen har tillgång till, har också barn i andra länder tillgång till.

Ingendera av de texter som barnen har tillgång till hemma, på sin fritid och i skolan kan beskrivas som neutrala. Tillgången till texter på skärmar är på många sätt beroende av vuxna som tillåter, betalar, erbjuder eller begränsar. Vidare baseras texterna, som framgått, på flera modaliteter som ofta samspelar och dessutom förmedlas i olika medier. Texterna, liksom de medier barnen har tillgång till hemma och på sin fritid, länkar på olika sätt till varandra intertextuellt och intermedialt. Sammantaget kan de texter som barnen möter och använder hemma, på sin fritid och i skolan beskrivas som komplexa och mångfacetterade med en mängd budskap och information att tolka och förstå.

LOKALA TEXTORIENTERADE AKTIVITETER

I det empiriska materialet framträder lokala textorienterade aktiviteter som visar på olika sätt att förhålla sig till och använda olika slags texter. I dessa aktiviteter erbjuds barnen olika möjligheter och alternativ som på olika sätt matchar deras tidigare erfarenheter av texter och vad man kan göra med dem. Villkor för literacy inbegriper därför också hur barn känner igen sig i och är representerade i de texter de möter, använder eller får möjlighet att förändra. I och utanför skolan bildas möjliga sociala rum kring textutforskande, vilket innebär en komplex process av urval och utbyten där förhandlingar äger rum som berör villkor och möjligheter för identitetsskapande genom texter (Heller, 2008; Laursen, 2013). Helle Pia Laursen (2013) framhåller att klassrummet, genom de aktiviteter som erbjuds där, blir ett rum för barnens egen konstruktion och förståelse av vad literacy är liksom vilka de själva blir i förhållande till dessa aktiviteter. I det följande skildras något av detta. Tidigare har användandet av multimodala texter, där skrift ingår, beskrivits som komplexa former som behöver samspela med varandra för att utveckling och lärande kring texter ska stödjas på ett effektivt sätt (Luke & Freebody, 1999). Vilka texter och aktiviteter kring dem möter de fyra barnen och vilka repertoarer kring kodning, funktionellt användande och meningsskapande kring texter involveras de i?

KODNING. De textorienterade aktiviteter, som stödjer kodning och som barnen möter i skolan, präglas av övning och träning av stavning och grammatik i det svenska skriftspråket och utgår från det innehåll som återfinns i de två läromedlen *Språklära* och *Veckans Ord*. Repertoarerna kännetecknas av deduktiva utgångspunkter, där stavningsregler och grammatiska strukturer för det svenska skriftspråket presenteras och övas på genom att ett visst ord eller antal bokstäver fylls i. I anslutning till detta har barnen som läxa att stava tolv ord korrekt, något som kallas "veckans ord".

Lisa ifrågasätter vid ett flertal tillfällen meningen med dessa aktiviteter då hon menar att hon redan kan detta. Amal uttrycker att hon har lärt sig att "lyssna", så att hon hör när det är kort eller lång vokal i det svenska språket. Detta har Amal nytta av, då många av stav-

ningsreglerna berör dubbelteckning av konsonanter. Armin förklarar att när det är dubbelteckning "då är det två bokstäver i ett ord", men uttrycker inte och visar inte på samma medvetenhet kring hur kort och lång vokal låter, som Amal gör. Armins främsta strategi är istället att göra klart så att "man får fritt". Anton, slutligen, löser enkelt de olika uppgifterna, men uttrycker att han "inte tycker om det så mycket".

Textorienterade aktiviteter med repertoarer som stödjer kodning återfinns också i hög grad i modersmålsundervisningen i bosniska för Amals och Armins del. På sin fritid deltar Amal och Armin i den lokala koranskolan. Här återfinns, precis som i de tidigare nämnda textorienterade aktiviteterna, explicita repertoarer för kodning, som fokuserar det arabiska språkets ljud och tecken. I relation till dessa två språk beskriver Amal hur hon försöker förstå och bemästra principen för vissa språkljud i det bosniska språket samt de kritiska prickar, som utgör en viktig grundprincip för det arabiska skriftspråket. Tillsammans med sina klasskamrater möter Lisa, Amal, Armin och Anton också i hög grad repertoarer som stödjer kodning i form av stavning och grammatik i skolans engelskundervisning.

I skolan läser barnen varje vecka någon eller några sidor högt ur en skönlitterär barn- och ungdomsbok i sina respektive läsgrupper. Lisa och Amal, som båda läser med mycket gott flyt, läser gärna högt inför andra. Armin och Anton betonar båda vikten av att kunna läsa med flyt, vilket de båda gör om än inte riktigt i nivå med Lisa och Amal, men uttrycker också hur de helst inte vill läsa högt inför andra. Denna läsning, men även den tysta individuella läsningen, stödjer repertoarer för avkodning av grafem, ord, meningar och textstycken. Textorienterade aktiviteter med repertoarer som stödjer kodning i skolan återfinns framförallt i de sammanhang, som ovan beskrivits, men också när barnen individuellt skriver texter för hand.

De repertoarer som stödjer kodning av texter på skärmar präglas i hög grad av ett utforskande, där det ingår att eventuellt göra misstag alternativt missförstå något, och de förekommer företrädesvis hemma och på fritiden. De förhållningssätt som här framkommer hos barnen visar på stor agens och tilltro till den egna förmågan. Anton betonar att det handlar om frihet och att "typ, bygga vad man vill". Amal och Lisa navigerar mellan inkorgen för meddelande och olika

forum, aktiviteter och spel i de sociala medier, som de är aktiva på och liksom Armin kodar av möjliga val i de fotbollsspel han spelar. Samtidigt som barnen visar på en uppenbar förundran när de visar, spelar och förklarar spelens uppbyggnad, är det också tydligt hur de hela tiden triggas till att spela mer och mer för att nå högre nivåer.

FUNKTIONELLT ANVÄNDANDE AV TEXTER. Repertoarer av funktionellt textanvändande innebär, enligt Luke och Freebody (1999) repertoarer som stödjer rörelsen i och mellan texter och arbetet med dem samt kunskap om hur de är strukturerade. I skolan involveras barnen i aktiviteter där de skriver texter utifrån olika genrer och texttyper. Exempelvis producerar de faktatexter om landskap och länder, där repertoarernas register präglas av en tydlig upprepande struktur. Armin berättar att han "skriver om hur landskapet ser ut, vad man kan göra i landskapet och vad de tillverkar och vilka fabriker som finns". Lisa kan istället sägas förändra de stödstrukturer som erbjuds, då hon vid ett tillfälle på eget initiativ går ifrån arbetsbladet, och istället skriver en länge separat faktatext om Jämtlands landskapsdjur älgen. Texten är "så här hög och med sådana små rader", visar Lisa. Vid ett annat tillfälle förändrar Lisa sin saga genom att korta ner den fler sidor. Skälet hon anger är att hon tycker det blir för arbetsamt att renskriva den en gång till för hand. Anton uttrycker, i viss mån i linje med Lisa, att han tycker det tar för lång tid innan han blir klar med de fabler, sagor och faktatexter han skriver i skolan. "Först måste jag göra någon liten karta, sedan måste jag göra renskrivning igen", säger han. Anton vill ha instruktioner men menar, som jag uppfattar honom, att de inte ska vara för omfattande.

När barnen skriver i skolan använder de papper, penna och suddgummi. I denna textproduktion framkommer repertoarer för såväl kodning som funktionellt textanvändande. Det förekommer att texter skrivs rent med hjälp av dator, men redigering har då först skett med penna och suddgummi i den handskrivna texten. Repertoarerna präglas vidare av att interaktion främst förekommer mellan en elev och lärare i taget gällande korrektur och utveckling av texter. Repertoarernas register kännetecknas i liten grad av möjligheter för barnen att prata om och bedöma egna och andras texter. Detsamma gäller då möjligheter till samtal om de texter och källor, varifrån

barnen hämtar stoff till sin textproduktion. Repertoarernas register präglas vidare av att det språk, som används i skolan, är det svenska språket i tal och skrift, förutom på engelsklektionerna. Andra språk, som exempelvis arabiska och bosniska, involveras inte i de repertoarer som stödjer funktionellt textanvändande eller kodning.

Alla barnen har tankar om vad de gärna skriver. Anton uttrycker att han tycker om att använda sin fantasi och Amal att hon tycker om att skriva berättelser om kärlek. Armin säger att han inte gillar att läsa och skriva i skolan, men om han fick bestämma tror han att det skulle vara ”typ en saga om det jag kommer på”. Lisa, i sin tur, pratar länge om de kortfilmer hon skapar hemma framför familjens dator och ibland väljer att publicera på *MovieStarPlanet*. Genom de repertoarer av textproduktion, som erbjuds i skolan, kan barnen inte sägas bli involverade i produktion av visuella auditiva texter, där skrift kan ingå, utifrån semiotiska digitala resurser.

De repertoarer som framträder hemma och på fritiden visar sammantaget på en begränsad skriftlig textproduktion, som främst sker i anslutning till läxor samt genom viss skriftlig kommunikation på skärmar. I den skriftliga kommunikationen via sociala medier används ofta olika tecken och förkortningar som exempelvis <vgd> (vad gör du?). Sammantaget dominerar det svenska språket i barnens kommunikation på sociala medier och/eller via andra chatt- och meddelandefunktioner. Repertoarer av multimodal textproduktion, där ljud, bild och skrift samspelar, framträder i Lisas fall genom en egen initierad produktion av digitala kortfilmer på fritiden.

MENINGSSKAPANDE. Freebody och Luke (1999) understryker hur varje texts meningssystem relaterar till tillgängliga kunskaper och erfarenheter, något som förutsätter rörelse i och genom texter (Langer, 1995; Liberg, 2010). Det är tydligt hur meningsskapande är avhängigt såväl kodning som funktionellt användande samt att det inkluderar förståelseprocesser av tolkning och möjliga föreställningsvärldar om innehållet i olika slags texter.

I skolan lyssnar barnen, tillsammans med sina klasskamrater, regelbundet på lärares högläsning av skönlitterära barn- och ungdomsböcker. I denna återkommande aktivitet förekommer samtal i viss mån. Genom läsningen i läsgrupper involveras vidare barnen i

repertoarer som inbegriper samtal och viss bearbetning av innehåll-
et. När barnen läser skönlitterära barn- och ungdomsböcker på egen
hand, framträder, i sin tur, möjliga repertoarer av egna personliga
läsupplevelser. De enskilda lästillfällena i skolan präglas vidare av
att de utgör ett avbrott från något som nyss varit och som snart oftast
ska avbrytas. Detta kan ställas mot den förundran och det engage-
mang som de populärkulturella texterna på nätet/internet genererar.
Var och en för sig, har de fyra barnen dock tankar om de böcker de
läser.

Armin nämner vid upprepade tillfällen boken *Vargbröder* (Paver,
2005) som exempel på en "bra" bok, men han har svårt att återberätta
handlingen. Anton dras åt det han benämner som "rolig fakta" och
åt ett innehåll som skulle kunna beskrivas som dråpligt och humo-
ristiskt. Till skillnad från Armin, som ofta byter bok och som ger ut-
tryck för mer fragmentariska läsupplevelser, läser Anton istället ofta
samma bok flera gånger. Ett sådant exempel är *Smarta överlevnads-
boken* (Cambell, 2009):

Det är typ 101 sätt hur man överlever. Hur man överlever en
zombieinvasion, hur man kan överleva en alien-attack. Hur
man fångar en fisk med bara händerna och hur man rensar
en fisk med bara händerna. Jättemycket sådant. Jättebra bok.
(intervju hemma, 2012-01-20)

Utifrån de socialrealistiska böcker, som Lisa i viss mån och framfö-
rallt Amal läser, nämner båda ovetande om varandra, hur det är "så-
dant som kan hända".

Barnen möter vidare samhällsvetenskapliga och naturvetenskapli-
ga läromedelstexter i skolan. De repertoarer som framträder i aktivi-
teter baserade på dessa texter, som ibland är digitala, kännetecknas
av genomgångar som leds av lärare där ords och bilders betydelser
förklaras. I analysen av de lokala textorienterade aktiviteterna fram-
står lärares förklaringar som något som kan visa på hur idéer häng-
er ihop och relaterar till andra texter. Det är dock sällan kopplingar
görs till barnens egen textproduktion utifrån dessa genomgångar.

Det textarbete som barnen involveras i efter olika genomgångar
struktureras ofta genom ett antal punkter på tavlan. På så sätt blir

det individuella förståelsearbetet med att besvara frågor på en viss text, en punkt bland flera att bli färdig med för att kunna börja på nästa. De repertoarer som framträder präglas därför många gånger av ett mer reproducerande arbete, där snabba svar och meningar kopieras av individuellt på olika arbetsblad och i olika läromedel, med konsekvensen att en fördjupad förståelse och mening inte alltid nås.

Precis som barnen har en del strategier för hur de väljer böcker, som att läsa bokens titel och/eller baksidestext, visar de också på förhållningssätt kring hur de läser för att förstå. Armin uttrycker att han inte tycker om att svara på frågor men säger också att man måste "läsa noga" för att förstå. Armin beskriver vidare hur svaret på de gröna frågorna i övningsboken *Läsförståelse* "står i texten" och Lisa förklarar hur hon först tänker vad hon kan, sedan vad hon tror för att därefter kontrollera om det stämmer. Amal, å sin sida, konstaterar att "man kan ju inte läsa en text och sedan inte fatta vad den handlar om". Gällande förståelsearbetet i skolans läsgrupper beskriver Anton att han och hans gruppmedlemmar, efter att de läst högt för varandra, skriver vad som hänt i boken de nyss läst. Han syftar då på att de besvarar fem frågor om vad de tycker och tänker om innehållet (Chambers, 1993). Anton uttrycker att han "inte gillar det alls". Lisa, som besvarar frågorna hemma och sedan återger svaren i sin läsgrupp, beskriver hur hon bläddrar i boken samtidigt som hon tänker vad hon ska svara. Lisa uttrycker också att hon tycker att det inte riktigt fungerar i läsgruppen. Hon beskriver att "alla pratar" och hon upplever det som tröttsamt att vänta på andra, som läser långsammare än henne själv. Det sistnämnda uttrycker även Amal.

En slutsats, som kan dras från ovanstående och på flera sätt kortfattade beskrivning av ett mycket komplext sammanhang, är att barnen i undersökningen involveras i relativt få repertoarer som möjliggör rörelse mellan olika texter samt samtal om dessa. Vad som också framkommer är att deras egna tankar och tolkningar liksom möjligheter att föreställa sig handlingen framåt eller tycka och tänka om texter i stort, blir något som de i så fall gör på egen hand. Gemensamt för dessa föreställningsvärldar, som barnen på olika sätt ger uttryck för, är att de ligger nära känslor av förundran och engagemang samt att barnen oftast upplever detta på egen hand.

Lisa läser i femman om Jessica som blir ofrivilligt gravid (von Bre-

dow, 2008) och berättar att hon känner sig ledsen och glad om vart annat, beroende på hur det går för Jessica. Lisa lever sig med och in i den litterära berättelsen. Lisas läsupplevelser, och de tolkningar hon gör utifrån dem, tar alla sin början i hennes uppenbara förundran inför det hon läser såväl hemma som under den enskilda läsningen i skolan: de fem vännerna som löser mysterier allt som händer på Rackarstallet (Hallberg, 2003) och det som sker i de förbjudna böckerna *Cirkeln* och *Eld* (Strandberg & Bergmark Elfgren, 2012, 2013). På ett liknande sätt, men inte riktigt med samma uppenbara förtjusning, dras Armin mot berättelsen om gatupojken Alex (Zak, 2007) och påpekar att "kolla, det är på riktigt". Armin läser också delar av boken *Jag är Zlatan Ibrahimović* (Ibrahimović & Lagercrantz, 2011). När han stolt visar boken, framkommer samtidigt en förundran över Zlatans framgång och bakgrund, som till vissa delar liknar Armins egen. Anton visar på en i högsta grad utlevande förundran, när han visar delar av datorspelet *Battlefield Bad Company II* och ropar; "jag älskar den här banan jättemycket!", fortsätter spela och tillägger; "du ska få se varför!". Amal, å sin sida, bär alla de böcker hon läser mellan hem och skola, då hon vill läsa en i taget. Hon har utvecklas till en läsare med personlig smak och läser i slutet av undersökningen flera ungdomsböcker av Christina Wahldén. Amal berättar eftertänksamt om de böcker hon läser eller läst och konstaterar att "det svåra kan hända nästan alla".

I det empiriska materialet framträder också det, som jag tolkar som meningsskapande processer i form av tolkning och gestaltning (Gadamer, 1975, 1997; Ricœur, 1984), vilka tar sin början utifrån någon slags text. Amal läser i början av fyran boken *Allie Finkles regler för tjejer* (Cabot, 2010) och skriver inspirerad av den, tillsammans med en kamrat, nya och egna regler, som hon förvarar på sitt rum. Ett halvår senare författar Amal sedan nya regler för tjejer, som hon väljer att publicera i ett särskilt forum på *goSupermodel*. Armin, å sin sida, utgår vid ett tillfälle från sitt fotbollsintresse. På tolv tättskrivna pappersark skildrar han förloppet av de sista matcherna i form av mål och räddningar, som leder hans favoritlag, *Barcelona*, fram till segern i spanska ligan 2012. Armins gestaltning utgår från den första gestaltningens prefiguration i vardagen via direktsändningen i tv. Det är denna upplevelse som han sedan gestaltar på nytt genom

skrift. Lisa, i sin tur, producerar, som tidigare nämnts, olika filmer med hjälp av animeringar och bilder som finns tillgängliga på *Movie-StarPlanet* och Anton fortsätter att bygga sin alldeles egna värld med alternativa energikällor och eget museum på *Minecraft*.

De repertoarer som sammantaget framträder säger också något om den betydelse som texter tillmäts i skolan. I de aktiviteter som barnen involveras i ges inte mycket utrymme för att läsa, tolka och förstå skönlitterära berättelser och valet av böcker är något som barnen mestadels gör på egen hand. När Lisa på eget initiativ byter bok med en kamrat möjliggörs, vid sidan av det rådande mönstret, viss interaktion om dessa böckers innehåll. Barnes tolkningar, associationer och tankar stannar därför många kvar i kroppen. Texterna i skolan utgör inte och blir inte ett socialt kitt (Barton 2009), vilket däremot gäller för många av de populärkulturella texterna på skärmar. Dagen efter pratar flera av pojkarna och en del av flickorna med varandra om exempelvis den senaste fotbollsmatchen i spanska eller engelska ligan, flera av flickorna pratar med varandra om *goSupermodel* och flera av pojkarna ofta om olika datorspel. Lisa och hennes vänner diskuterar under en period böckerna *Cirkeln* och *Eld*, vilket återigen utgör ett undantag från de repertoarer som erbjuds i skolan.

Det utrymme för tolkning och dialog kring texter som barnen involveras i kan beskrivas som i högsta grad utvecklingsbart såväl i som utanför skolan. Barnen är inte vana vid resonemang, där de kopplar innehållet i texter till sina egna erfarenheter. Då repertoarernas register i skolan i så liten grad präglas av introduktion av texter, utbyte och interaktion samt återkopplingar till texter, blir resultatet att det inte finns mycket utrymme för kritisk textutforskning. Frågor, som bemöter vems eller vilkas röster som är representerade, och vems eller vilkas som är frånvarande i de texter, som barnen skapar mening från, återfinns i mycket liten grad i de olika aktiviteters repertoarer som de erbjuds såväl hemma, på fritiden och i skolan. Efter det att Amal tagit en paus från *goSupermodel*, på uppmaning av sin mamma, uttrycker hon dock kritik gällande detta med VIP:

Först spelar du gratis och du blir beroende och sedan får man ett begär att man bara måste göra det och då tjänar de pengar

för att man köper VIP. Och då började jag bli trött på det. (intervju hemma, 2012-10-10)

Amal ser ett samband mellan speltexten *goSupermodel* som "gratis" erbjuds barn och det faktum att man kan betala för VIP, och behöver göra det för att kunna nå högre nivåer. För att ställa frågor, jämföra och granska texter på detta viset behöver olika repertoarer av literacy samspela. Huruvida repertoarer för kodning samspelar med repertoarer, som stödjer funktionellt användande och meningsskapande genom texter, beror främst på om barnen i undersökningen förmår att se samband och överföra exempelvis strategier för stavning i sin egen textproduktion.

MÖJLIGA LÄRANDEPOTENTIALER. I de tjugo kursplaner som finns i Lgr 11 betonas, liksom i läroplanens första kapitel, betydelsen av att kunna söka, sortera, granska, tolka och dra slutsatser utifrån olika informationskällor på papper och på skärmen (Skolverket, 2011). I de kunskapskrav som anges i de olika kursplanerna upprepas att elever ska kunna föra enkla till väl utvecklade resonemang om tydligt återkommande inslag i texter och relatera det till egna erfarenheter.

De möjliga lärandepotentialer jag ser, utifrån det komplexa empiriska material som jag här har försökt att beskriva, berör upprättandet av en klassrumsoffentlighet, där det genom undervisningens arbetssätt i högre grad framgår vilka läsare, skribenter och meningskapare som finns i en klass. Det jag kallar klassrumsoffentlighet behöver då präglas av ett dialogiskt arbetssätt där elever skriver, talar, tänker kring, tolkar, granskar och skapar nya texter. I ett sådant dialogiskt klassrum är avsändarna offentliga, åsikterna ibland olika och samtalstonen respektfull. Genom ett sådant språk- och textarbete kan ibland såväl deltagarnas tolkningar och uppfattningar som texter förändras. Samtidigt utesluter detta inte att läsoplevelser ibland förblir personliga eller bara delas med några. I detta aktiva och lyhörda språk- och textarbete behöver varje elevs enskilda och gemensamma läsoplevelser bearbetas på olika sätt som gör att minnen av böcker består.

Valet av böcker utgör en mycket viktig grund för att successivt till-

Barns användande och erfarenheter av texter

skansa sig erfarenheter och vanor av läsning. Valet av texter kommer före och ligger till grund för den undervisning som ska möjliggöra utvecklandet av läsförståelse. I undersökningen framkommer, hos en del av barnen, vänner och/eller anhöriga som uppmuntrar till boklån och på ett lyhört sätt matchar barnets intresse. Detta lyhörda stöd kräver att barns erfarenheter frågas efter, inventeras och betraktas som viktiga och centrala för undervisningen, vilket då också behöver påverka den textrepertoar som erbjuds. Lärares lyhörda stöd och bibliotekariers kunskap om böcker samt samverkan mellan dessa yrkesgrupper framstår här som en avgörande och viktig lärandepotential. Elevnära texter kan rimligtvis inte innebära att alla alltid läser samma texter, men det utesluter heller inte vikten av att mötas kring samma text eller för den delen samma dilemma, tema eller kunskapsområde.

Vidare visar denna undersöknings resultat hur repertoarer av kodning, funktionellt användande, meningsskapande och kritisk granskning i högre grad behöver samspela med varandra samt hur balansen mellan form och innehåll noga behöver avvägas för att matcha elevers olika förkunskaper och språkliga bakgrund. Resultatet visar att olika färdigheter gällande stavning och grammatik övas isolerat och var för sig samt att dessa repertoarer ensidigt baseras på deduktiva utgångspunkter. Här återkommer vikten av kommunikativa sammanhang och mer specifikt pekar resultatet också på vikten av samtal om språk liksom jämförelser mellan språk. Detta inbegriper barns frågor om språk, varför ord heter som de gör och hur man kan se på språket som ett system.

Inom utbildning behöver vi, menar jag, vara uppmärksamma på den betydelse som olika texter tillmäts alternativt de signaler vi själva skickar ut om texters värde. Detta i en tid då barn har tillgång till och erfarenheter av texter inom så många olika sammanhang och modaliteter.

Lisa, Amal, Armin, Anton och deras klasskamrater förundras, talar med varandra och förhandlar om tid för att använda speltexter, webbsidor och sociala medier. Långt ifrån alla av dem talar med varandra på samma sätt om de barn- och ungdomsböcker som de, trots allt, läser och har egna tankar kring. Vi behöver ställa oss frågan vilka signaler som upprepande rutiner kring enskild läsning, el-

ler för den delen lösryckta genomgångar kring stavningsregler, leder till. Meningsskapande språk- och textarbete i mellanskolåren behöver, som jag ser det, i hög grad inriktas på att skapa sammanhang som integrerar kodning, funktionellt användande och också kritisk granskning av texter.

Resultatet visar på en potential gällande menings- och identitetsskapande kring barn- och ungdomsböcker, men också på vikten av att i skolan vidga, ge alternativ till och på ett lyhört sätt utforska de texter som barn personligen investerat i och ser som viktiga i sina liv. Det sociala rum, som Laursen talar om, och då med fokus på det som är möjligt att göra med texter och inte, behöver, utifrån resultatet, vidgas. Vilka berättelser skulle barnen ha kunnat tolka och gestalta tillsammans med andra och på egen hand? Vilka frågor skulle de ha kunnat få svar på angående avsändare, mottagare och användarvillkor? Vad skulle de ha kunnat lära av varandra och på vilka punkter går deras åsikter isär respektive möts? En meningsskapande och kritisk textutforskning innefattar detta och den inbegriper också villkor för att bli en *sån* som läser.

Skolan kan här stå för något eget och autentiskt som är mycket viktigt i vår tid och som också kan innebära att beröringspunkter och samband mellan texter utifrån olika genrer, modaliteter, medier och innehåll utforskas. Det är i utforskandet av texter som jämförelser med det egna kan göras, tolkningar kan mötas, slutsatser dras och förståelse nås. Det är i denna tolkningsgemenskap ämnen kan integreras och viljan att läsa kan främjas.

NOTER

1. Undersökningen resulterade i avhandlingen *Att bli en sån* läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter och lades fram vid Örebro universitet 13/12 2013.
2. På Club Penguin kan man spela spel, adoptera djur och chatta med vänner. (se www.clubpenguin.com)

LITTERATUR

- Axelsson, Monica (2000). Framgång för alla. Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli att läsa. I: H. Åhl (red), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Nationellt centrum: HLS förlag. S. 9–23.
- Barton, David (2009). Understanding textual practices in a changing world. I: M. Baynham & M. Prinsloo (red), *The future of literacy studies*. London: Palgrave Macmillan. S. 38–53.
- Bergö, Kerstin & Jönsson, Karin (2012). *Glädjen i att förstå. Språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Cabot, Meg (2010). *Allie Finkles regler för tjejer. Flytten*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Campbell, Guy (2009). *Smarta överlevnadsboken*. Sundbyberg: Semic.
- Carrington, Victoria & Hodgetts, Katherine (2010). Literacy-lite in *BarbieGirls*. *British Journal of Sociology of Education* 31 (6). S. 671–682.
- Chambers, Alan (1993). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Comber, Barbara & Nixon, Helen (2004). Children reread and rewrite their local neighborhoods: critical literacies and identity work. I: J. Evans (red), *Literacy Moves On. Using Popular Culture, New Technologies and Critical Literacy in the Primary Classroom*. Oxon, New York: David Fulton Publishers. S. 127–148.
- Cummins, Jim (2000). Andraspråksundervisning för skolföräldringar. I: K. Naclér (red), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: HLS förlag. S. 1–22.
- Dyson Haas, Anne (1997): *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York, London: Teachers College Press.
- Gadamer, Hans-Georg (1975). *Truth and method*. London: Routledge.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Sanning och metod*. I urval. Göteborg: Daidalos.
- Hall, Kathy (2003). *Listening to Stephen read. Multiple Perspectives on Literacy*. Maidenhead, New York: Open University Press.
- Hallberg, Linn (2003). *Hästdrömmar*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Heller, Monica (2008). Bourdieu and literacy education. I: J. Albright & A. Luke (red), *Pierre Bourdieu and literacy education*. New York: Routledge. S. 50–67.
- Hydén, Görel, Schubert, Magdalena & Svidén, Cecilia (2002). *Läsförståelse A-D*. Lund: Adastral Läromedel AB.
- Ibrahimović, Zlatan & Lagercrantz, David (2011). *Jag är Zlatan Ibrahimović: min historia*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Langer, Judith (1995). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Laursen, Helle Pia (2013). Biliteracy og skriftsprogstillegenselse. Literacypraksisser i de første skoleår. I: H. Laursen (red), *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag. S. 11–48.
- Liberg, Caroline (2010). Texters, textuppgifter och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS. I: *Skolverket. Aktuella analyser 2010*. Stockholm: Skolverket.

- Luke, Alan & Freebody, Peter (1999). Further notes on the Four Resources Model. *Reading Online*. www.readingonline.org/research/lukefreebody.html [hämtad 2012-08-16].
- Medierådet (2010). *Ungar & Medier*. Stockholm: Statens medieråd. <http://www.statensmedierad.se/Publikation/Unga-Medier-2010> [hämtad 2013-08-01]
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66 (1). S. 60–92.
- Paver, Michelle (2005). *Vargbröder del 1. Han som föddes att möta mörkret*. Sundbyberg: Semic.
- Redin, Britta & Hydén, Görel (1996). *Veckans Ord 4, 5*. Lund: Adastraläromedel AB.
- Ricoeur, Paul (1984). *Time and Narrative. Volume 1*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schmidt, Catarina (2013). Att bli en sån som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter. Örebro: Örebro Studies in Education 44.
- Schubert, Magdalena & Hydén, Görel (2008). *Språklära A, B*. Lund: Adastraläromedel AB.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Strandberg, Mats & Bergmark Elfgren, Sara (2012). *Cirkeln*. Stockholm: Pocketförlaget.
- Vasquez, Maria Vivian (2001). Constructing a Critical Curriculum with Young Children. I: B. Comber & A. Simpson (red), *Negotiating Critical Literacies in Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. S. 55–66.
- von Bredow, Katarina (2008). *Som jag vill vara*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Wedin, Åsa (2010). Att läsa och skriva på sitt andraspråk. I: N. Musk & Å. Wedin (red), *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur. S. 173–191.
- Zak, Monica (2007). *Alex Dogboy*. Bromma: Opal.

DET FRAMGÅNGSRIKA KLASSRUMMET

ETT SAMSPEL MELLAN TEORI OCH PRAKTIK

Catharina Tjernberg

Den studie som denna artikel bygger på genomfördes 2008–2013 och hade som syfte att analysera framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande,¹ avseende lärarens förmåga att tillgodose mångfalden av elever i klassrummet. Syftet var också att klarlägga hur läraren utvecklar sin yrkesskicklighet, samt ta reda på vilka förutsättningar den pedagogiska miljön erbjöd för denna utveckling. Resultatet visade på betydelsen av olika undervisningsmetoder och strategier för att kunna möta den totala elevvariationen. Den skickliga läraren visade sig ha en teoretisk förankring och förmådde koppla samman sina teoretiska kunskaper med de erfarenhetsbaserade i sina pedagogiska handlingar. Vikten av att varje elev utmanas i den närmaste utvecklingszonen betonades. Lärarens positiva tro på sina elevers förmåga och dennes engagemang i den pedagogiska processen var andra centrala faktorer. En förutsättning för detta visade sig vara förekomsten av mentorskap, samarbete med kollegor och kontinuerliga pedagogiska diskussioner. Under studiens gång rörde sig forskningsintresset från lärarens arbete med enskilda elever till läs- och skrivpedagogik i skolpraktiken, för att slutligen nå fram till lärarens egna, professionella och kontextuella lärande.

Under arbetet med studien växte tankar fram om hur man som forskare kan bidra till att utveckla skolpraktiken. Frågor, som hur den akademiska kunskapen ska kunna göras tillgänglig och användbar för lärare i deras praktiska arbete, tog form. Jag fann det

Det framgångsrika klassrummet

också angeläget att synliggöra den tysta kunskap som jag upptäckt att erfarna och skickliga lärare besitter, men som ofta förblir i klassrummet och inte förmedlas vidare. Samspelet mellan teori och praktik i pedagogisk verksamhet kom på så sätt att bli centralt.

BAKGRUND

Klyftan mellan pedagogisk forskning och undervisningspraktik har under lång tid varit problematisk ur didaktisk synvinkel. Även lärarutbildningen har kritiserats eftersom man menar att den teoretiska utbildningen inte möter de krav som yrkespraktiken ställer (Bohlin, 2011; Barber & Mourshed, 2007).

Under de senaste decennierna har omfattande forskning bedrivits i syfte att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter (Torgesen, 2007; Myrberg, 2003; Snow, Burns & Griffin, 1998). Kunskaperna är idag goda när det gäller barn och ungdomars läs- och skrivutveckling och hur den är relaterad till språkliga, kognitiva och sociala faktorer. Det finns även kunskap om varför en del barn har svårt att tillägna sig skriftspråket. Den omfattande forskningen till trots så visar rapporter från såväl de internationella läsundersökningarna PIRLS och PISA som svenska Skolverket att den konsensus som läs- och skrivforskningen uppnått har haft begränsad påverkan på dagliga klassrumsaktiviteter (Fredriksson, 2012; Skolverket, 2012, 2007a, 2007b; Gustafsson & Myrberg, 2002).

Dagen multimediala samhälle ställer allt högre krav på läs- och skrivkompetens. Eleverna behöver få stöd att utveckla både avkodningsförmåga och förståelsestrategier för att de ska kunna ta till sig alla ämnen, genrer och olika syften med att läsa och skriva som de möter (Liberg, 2008). Detta ställer ökade krav på lärarens kunskap och kompetens. Läraren behöver ha både ämneskunskaper och kunskaper om läroprocesser, och kunna arbeta språkutvecklande i alla ämnen (Moats, 2010; Crawford & Torgesen, 2006). Forskningen har viktig kunskap att förmedla som lärare skulle behöva ta del av och använda som ett redskap i sitt arbete.

De storsatsningar som gjorts för att överföra forskningsresultat till skolorna har inte gett önskade resultat. (Snow & Juel, 2007), och

en bakomliggande orsak är att den pedagogiska forskningen inte satt fokus på den pedagogiska praktiken (Hattie, 2009). Steget från forskningsresultat till praktisk pedagogik är därför alltför stort, varför man inte lyckas uppmärksamma den pedagogiska gestaltningen (Hattie, 2009; Korthagen, 2007). Det behövs därför studier som handlar om kunskap i kontext, studier som förenar teori med praktik (Mattsson, 2013; Korthagen, 2007). Pressley (2006) efterlyser också studier som ser till hela undervisningssituationen. Han menar att sådan forskning är kraftigt underrepresenterad inom det pedagogiska området.

STRUKTUR OCH METOD

Studien placerar sig inom studies in excellence-traditionen, vilket innebär att uppmärksamheten riktas mot framgångsrik läs- och skrivpedagogik. Framträdande namn inom denna tradition är Michael Pressley och Judith Langer.

Den praxisorienterade forskningsansatsen är ofta abduktiv, vilket också varit fallet i min studie. Det innebär att forskningsprocessen präglas av en pendling mellan studiens empiri och dess teoretiska grund. Den kunskap som eftersträvas är kunskap som är av betydelse för det sammanhang man befinner sig i och "empiri skapas i en dialektisk process som innefattar människor, handlingar och medvetandegörande dialoger" (Mattsson, 2013:85). Genom att finnas med i sammanhanget kan praxisforskaren identifiera kunskap i handling, sätta ord på tyst kunskap och på så sätt bidra till att främja ett reflekterat yrkeskunnande.

Den praxisorienterade ansatsen har i föreliggande fall tagit sig uttryck i klassrumsobservationer och medvetandegörande samtal (Freire, 1976) med lärarna. Som forskande lärare har jag funnits med i skolvardagen och fört samtal med lärarna om pedagogiska handlingar och händelser utifrån den gemensamma erfarenhetsbasen. Arbetet har byggt på ett strategiskt urval av såväl skola som lärare. Skolan hade god måluppfyllelse och den har blivit nationellt uppmärksammas för sitt läs- och skrivpedagogiska arbete, särskilt i fråga om elever med dyslexi. Lärarna i studien valdes ut på grund av

Det framgångsrika klassrummet

sitt över tid framgångsrika arbete med elevers läs- och skrivlärande, ett arbete som även inbegriper de elever som har verifierade läs- och skrivproblem.

Lärare och elever från fyra låg- och mellanstadieklasser följdes. Sex lärare och två speciallärare ingick i undersökningen. I samband med att jag följde undervisningen i klasserna samlade jag in elevtexter och analyserade dem för att följa progressionen i lärandet och effekterna av lärarnas arbete. Observationer och reflektioner skrevs ner i en fältdagbok och kopplades samman med studiens teoretiska bakgrund. Fokus i klassrumsobservationerna var att förstå kontexten och de skriftspråksaktiviteter som ägde rum där. Klassrumsobservationerna låg i sin tur till grund för de medvetandegörande samtalen (Freire 1970/1976) som genomförts kontinuerligt under studien. Enligt Freire är det genom att handla och reflektera över handlandet som ny kunskap uppstår. Lärarna och jag har haft ett gemensamt intresse av att finna kunskap och erfarenheter som gör att fler elever får möjlighet att lyckas i sitt läs- och skrivlärande. De samtal vi förde med varandra kom därmed att få formen av kunskapssökande dialoger (Kvale, 2007). Datamaterialet analyserades och tematiserades enligt Ryan och Bernhards (2003) bedömningsgrunder varpå ett antal teman framträdde och formulerades. Ett tema kan således sägas vara en teoretisk formulering som framkommit av analysen. I artikeln redovisas resultat från de medvetandegörande samtalen. Klassrumsobservationerna återges som en kontext till citaten.

SYFTE

Syftet med den studie som är utgångspunkten för denna artikel var att analysera framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande, avseende lärarens förmåga att tillgodose mångfalden av behov hos elever i klassrummet. Syftet var också att klarlägga hur läraren utvecklar sin yrkesskicklighet, samt ta reda på vilka förutsättningar den pedagogiska miljön erbjuder för denna utveckling. Utifrån syftet formulerades fyra frågeställningar:

1. Vilka skriftspråksaktiviteter sker i klassrummet och på vilket sätt bidrar dessa till elevens läs- och skrivlärande?
2. Finns det moment i lärarens undervisning som kan ses som förebyggande specialpedagogiska insatser? Hur arbetar läraren i så fall för att identifiera och undanröja hinder i elevens läs- och skrivlärande?
3. Vad ligger till grund för lärarens pedagogiska gestaltning?
4. Finns det förutsättningar i den pedagogiska miljön som kan tänkas främja ett reflekterat yrkeskunnande?

I föreliggande artikel har jag utifrån ett urval av data sökt identifiera mångfaldens möjligheter i den skolkontext som studien gestaltar. Jag har också sökt efter faktorer som främjat lärarens utveckling av didaktisk skicklighet och förmåga att möta den uppsjö av varierande och sinsemellan olikartade behov som en elevgrupp kan uppvisa.

RESULTAT

Studiens resultat visar att framgångsrik läs- och skrivundervisning innebär att läraren ser den i ett språkutvecklande sammanhang, och att detta för eleven handlar både om att läsa och att skriva, men också i hög grad om muntlighet som till exempel att få samtala, berätta, argumentera och beskriva. Lärarna använde olika metoder och arbetssätt för att möta den stora variationen i förutsättningar hos eleverna. De arrangerade varierande pedagogiska situationer där olika förmågor kunde få komma till uttryck och växa. Det handlade om att vara flexibel och se att för den ena eleven passar det där bra, för någon annan elev passar någonting annat bättre:

Man måste hela tiden variera och få in olika moment, fast på olika sätt – och för olika barn. Ett sätt passar inte alla! Det ska vara igenkännande, men samtidigt måste det vara variation, och att det blir som en lek. Ändå ska det inte vara för lätt, utan det ska vara lagom svårt, så att det blir en utmaning. (Tjernberg, 2013:151)

Det framgångsrika klassrummet

Lärarna reflekterade över sin undervisning och var beredda att pröva andra lösningar med utgångspunkt från vad som passade den enskilde eleven i ett visst sammanhang. De menade att det gäller att anpassa, utmana, få eleven att tänka, och göra det 'lagom' svårt. Lärarens handlingar styrdes av hur eleven lärde sig bäst, sammanhanget och situationen här och nu: "Det är viktigt att vara lyhörd som lärare och se vad som händer och hur det påverkar. Man har teorier om hur det kan vara, men man är beredd att ompröva dem utifrån hur eleven arbetar bäst." (Tjernberg, 2013:127).

Lärarna betonade gruppens betydelse för lärandet, liksom vikten av att skapa en "vi-känsla". De strävade efter att göra alla elever delaktiga under lektionen. En lärare understryker vikten av att arbeta med gruppen och synliggöra elevernas styrkor så att alla upplever att man kan lära av varandra: "Jag tror att en bra grupp kan göra en positiv individuell utveckling möjlig. ... Därför är det otroligt viktigt att arbeta med gruppen, försöka få en tillåtande, positiv stämning." (Tjernberg, 2013:176).

Den pedagogiska gestaltningen utmärktes av hög aktivitet hos både elever och lärare och samtalande, läsande, skrivande och räkande skedde interaktivt. Vanligt förekommande var högläsning, strukturerade textsamtal och, i olika former, processkrivning. Dessa aktiviteter syftade till att bygga upp elevernas ordförråd, utveckla läsförståelse, lära eleverna effektiva läs- och skrivstrategier och ge strukturer för lärandet.

Betydelsen av att lärare har en teoretisk förankring framträdde tydligt, då detta möjliggjorde för dem att se var eleven befann sig i sin kunskapsutveckling, varvid de stödåtgärder som bäst tjänade elevens lärande kunde sättas in. En lärare beskriver hur hon utvecklat sin undervisning allteftersom hon erövrat en större teoretisk förståelse för läs- och skrivprocessen: "Jag har blivit medveten om att det jag gör är bra – det är skillnad mot att bara *tro* att det är bra." (Tjernberg, 2013:224). En annan iakttagelse var att läraren i ögonblicket uppmärksammade och såg de pedagogiska möjligheterna. Detta förutsatte dock att läraren hade såväl ämneskunskaper som kunskaper om läroprocesserna i klassrummet. Lärarna menar att en lärare måste ha kunskaper om utveckling och lärande, och samtidigt kunna tolka och omsätta kunskapen i handling. Det ska ske här

och nu: "Det gäller att hela tiden ha en lyhördhet för gruppen och dagsläget. Man får ha en väldigt vid ram, och sedan får man göra justeringar inom den" (Tjernberg, 2013:153). Det gäller att kunna se de pedagogiska möjligheterna och fånga det didaktiska ögonblicket: "att medvetet hoppa av spåret och gå på ett annat spår därför att man då kan uppnå ett mål där alla elever har intresse just för tillfället" (Tjernberg, 2013:117).

Vägledande för lärarna var att alla elever skulle ges möjlighet att lyckas i sitt läs- och skrivlärande. De arrangerade ett antal, sinsemellan olikartade, pedagogiska situationer där olika förmågor kunde få komma till uttryck och växa: "Alla ska få möjlighet att lyckas". Lärarna såg det också som en utmaning att arbeta med elever som uppvisade problem i sitt läs- och skrivlärande och menade att det viktigt att ta reda på vari svårigheterna låg så att rätt stöd kunde ges: "Jag tror inte det bara hjälper med mer lästräning – och har alltid varit motståndare till att vänta och se" (Tjernberg, 2013:154).

Centralt för lärarna var tilltron till elevens förmåga: "Det är absolut *det* det handlar om, att man tror på dem!" Det gäller att inte ge upp utan visa eleven: "för *din* skull, jag *vet* att du kan bättre. Jag vet att det kommer bli bättre om du gör det här. Jag tror på att du kan det – jag räknar med att du kan det!" (Tjernberg, 2013:177).

Då det gäller lärarens eget lärande visade studien på betydelsen av *mentorskap*, *kollegialt samarbete*, och kontinuerliga *pedagogiska samtal* för att främja utvecklandet av ett reflekterat yrkeskunnande. Lärarna menade vidare att lärande är en livslång process:

Lärande är inte någonting som sker under en kortare period av livet, utan någonting som pågår hela livet ... för att det ska få kvalitet och för att man ska utvecklas som människa. ... då är det viktigt att man i en organisation, under hela tiden man arbetar, har möjlighet att utveckla sig själv på olika sätt. Då blir det roligt och motiverande, det känns utvecklande och man känner att man växer. (Tjernberg, 2013:223)

Lärarna framhöll betydelsen av att ständigt reflektera över sin undervisning i syfte att ompröva och utveckla den: "Gör man någon form av reflektion kring vad det är man gör och varför, så leder det

Det framgångsrika klassrummet

ju till utveckling. Det skulle förvåna mig mycket om någon klarar av att börja analysera sina handlingar utan att det på något sätt leder till en förändring” (Tjernberg, 2013:203).

Genom att skolan tog emot lärarstudenter öppnade sig ytterligare en möjlighet för att reflektera över den egna undervisningen, menade lärarna:

Det är en samtalspartner man har. [Lärar]studenten är i klassen för att studera hur jag arbetar och för att pröva sina egna undervisningsidéer och reflektera kring det. Det är klart att det är en fördel att vara handledare då det ger fler tillfällen till reflektion, både över min egen och över studentens undervisning. Det är värdefullt. (Tjernberg, 2013:211)

Samtidigt måste lärarna hålla sig uppdaterade med de senaste rönen inom pedagogisk forskning, varigenom ytterligare infallsvinklar kunde komma till stånd. Faktorer i den pedagogiska miljön som främjade lärarens utveckling av yrkesskicklighet var också att det fanns möjlighet till kollegialt samarbete och pedagogiska samtal, samt möjlighet till både professionell fortbildning på universitet och högskola och kontextanknuten fortbildning på den egna skolan. Lärarna menade att olika kompetensutvecklingsformer samspelar och bidrar till helheten. Enstaka insatser ansåg lärarna vara tämligen betydelselösa. Fortbildning måste istället vara något som genomsyrar helheten. Mötesplatser och tid för möten betonades också: ”... för det får inte kännas som att det är ytterligare en tung arbetsbörda som läggs ovanpå alla de man redan har.” (Tjernberg, 2013:222).

Lärarna samarbetade och delade med sig av pedagogiska händelser. De såg detta kollegiala samarbete som betydelsefullt för reflektion och utveckling: ”Man kommer lite längre i tankarna om sin egen undervisning och kan få idéer om hur man kan göra när man samtalar med kollegorna” (Tjernberg, 2013:192). Detta förutsatte dock att man arbetade i ett arbetslag där klimatet var sådant att man lyssnade på varandra.

När det gäller den pedagogiska forskningen menade lärarna att den ofta genomförts utifrån forskarnas perspektiv och mål och inte utifrån vad skolan och lärarna efterfrågar och behöver. Det kan enligt

lärarna vara en anledning till varför forskningsresultaten inte når fram: "Därför tror jag att det är många lärare som känner att 'det där berör inte mig, det handlar inte om det jag gör' (Tjernberg, 2013:219). För att lärare ska ta till sig forskningsresultat behöver de vara relaterade till lärarens praktik och av läraren upplevas som användbara. En lärare säger: "En viktig faktor är att jag som lärare måste veta att forskningen är någonting som jag kan använda, som ger mig någonting i mitt arbete" (Tjernberg, 2013:220).

Resultaten visade att en forskande lärare i samarbete med den enskilde läraren kan sätta ord på vad läraren gör i klassrummet, och rikta uppmärksamheten mot viktiga didaktiska frågor. Enligt lärarna har närvaron av en forskande lärare på skolan inneburit att de har börjat tänka mer medvetet, inte bara på *vad* de gör, utan också på de övriga didaktiska frågorna: *vem hur, varför*. Enligt lärarna har samtalen på skolan fått ett annat djup och innehåll: "Sedan du började med din forskning så har det ju blivit helt andra diskussioner här på skolan. En helt annan medvetenhet som jag tycker bara ökar. ... det gäller både de som är unga på skolan som har nya idéer, och vi som jobbat länge" (Tjernberg, 2013:217). Enligt lärarna kopplar de pedagogiska samtalen samman teori och praktik och ökar medvetenheten om de pedagogiska handlingarna: "Det är en fördel att ha dig som klassrumsforskare på plats. Det leder till ett väldigt lyft av reflektionsdelen. Samtal som vi för så här, att vi funderar över vad vi gjorde, och varför vi gjorde det, hur det gick, och vad vi vet – det är värdefullt!" (Tjernberg, 2013:218).

DISKUSSION OCH SLUTSATS

Det råder stor enighet bland skolforskare om att skickliga lärare är den i särklass viktigaste framgångsfaktorn för elevens lärande (Dillon et al., 2011; Hattie, 2009; Crawford & Torgesen, 2006; Pressley, 2006; Myrberg, 2003; Langer, 2000). Utmärkande för en skicklig lärare är, enligt resultatet i studien, att denne kan knyta ihop sina teoretiska kunskaper med sina praktiska erfarenheter och omvandla dem till ändamålsenliga pedagogiska handlingar i klassrummet (Figur 1). Genom att kontinuerligt reflektera över sin undervisning och

Det framgångsrika klassrummet

Figur 1. Handlingsorienterad kunskap som förenande länk mellan akademi (analytisk kunskap) och fält (situerad kunskap) (Tjernberg, 2013:80).



vara beredd att ompröva och utveckla den utifrån elevernas varierande kunskaper och förmågor kan läraren använda olika metoder och arbetssätt, för att möta denna mångfald och variation. En viktig aspekt är lärarens förmåga att skapa ett positivt och tillåtande klassrumsklimat där eleverna styrkor framträder och man ser varandras olikheter som en tillgång.

Lärarens utveckling av yrkeskompetens framstår som en pågående interaktiv social process, där organisation, tid och kommunikativa möten är viktiga faktorer. Det goda klimatet i arbetslaget var en förutsättning för samtal och reflektion. Den gynnsamma miljön för utveckling av yrkesskicklighet karakteriserades av kollegialt samarbete där pedagogerna delade med sig av erfarenheter, uppmärksammade viktiga didaktiska frågor och deltog i undervisningen i varandras klassrum. Lärarna menade att deras olika kompetenser under mentorskap stimulerade till kreativa samtal och utmanade tänkandet i nya banor. Det förutsatte emellertid ett tryggt arbetsklimat där man lyssnade på varandra och delade med sig av pedagogiska händelser. Här framträder följaktligen en parallellprocess till elevernas lärande.

I likhet med vad som framgår av resultaten i denna studie lyfter Liberg (2008) fram kollegiet, mentorskapet och reflekterande samtal som avgörande faktorer för att få till stånd en positiv förändring i skolan. Detta framhålls även av Korthagen (2007) respektive Barber och Mourshed (2008). När det gäller lärarens utveckling av yrkeskunnande lyfter Long (2011) fram begreppet "job-embedded learning" som innebär att lärarens lärande, både under utbildningen och

i yrkesverksamheten, anpassas till kontexten i den specifika skolan (Long, 2011; Dana, 2010).

Darling-Hammond (1999) påpekar att lärarkompetens är en färs-kvara och därför behöver läraren få möjlighet till kontinuerlig fort-bildning och utmanande arbetsuppgifter. Detta bekräftas av lärarna i studien som menar att lärande är någonting som sker hela livet; ” för att livet ska få kvalitet och för att man ska utvecklas som männ-iska”. Utifrån den forskning jag tagit del av och utifrån mina egna resultat, framstår den reflekterande läraren som förhåller sig kritiskt granskande till metoder och pedagogiska influenser, som central i framgångsrik läs- och skrivpedagogik. En förutsättning för detta är dock att läraren har en teoretisk förankring.

Elevernas kunskaper i läsning och läsförståelse sjunker, samtidigt som forskningsrönen om läsning och skrivning ofta är svårtillgäng-liga för lärare ute i skolverksamheten. Den kunskap som finns på området når således sällan fram till sin viktigaste målgrupp: lärarna. Detta kan bero på det som framgår av studien där lärarna efterfrå-gar en forskning som är relaterad till skolpraktiken och där forsk-ningsfrågorna valts utifrån vad skolan och lärarna behöver. Den typ av forskning som involverar lärarna själva och deras praxis upplevs av lärarna som mer angelägen än den som åstadkoms enbart utifrån forskarens initiativ. Det framstår som väsentligt, att forskare blir bättre på att knyta an till skolvardagen – att de tar del av och förhål-ler sig till lärarnas praktik – för att en förändring ska kunna komma till stånd. Detta poängteras också av Korthagen (2007), som hävdar att det behövs fler studier som handlar om kunskap i kontext; stu-dier som förenar teori med praktik.

Studien visar att ett sätt att göra forskningsresultat tillgängliga i skolpraktiken är att det finns en forskningskunnig person att tillgå som kan tolka resultaten i relation till lärarens praktik. Den teoretis-ka kunskapen kopplas på så sätt till en konkret undervisningssitua-tion som man tillsammans reflekterar över. Lärarna menar att det kan vara svårt att på egen hand ta till sig forskningsresultat och att det därför behövs någon med fördjupade kunskaper ”som tolkar den där forskningsrapporten så att den kan omsättas i handling i klass-rummet” (Tjernberg, 2013:220). Den härigenom nyvunna kunska-pen visar sig i lärarens undervisningspraktik (Kvale, 2007). Freire

Det framgångsrika klassrummet

(1970/1976) menar att forskaren kan tillföra någonting väsentligt som leder till utveckling genom att teoretisera den erfarenhetsbaserade kunskapen. I denna studie har min teoretiska kunskap kunnat relateras till lärarnas empiriska kunskap och de handlingar som skett i klassrummen. Lärarnas erfarenhetsmässiga kunskap har därmed kunnat preciseras samtidigt som min teoretiska kunskap fått en djupare innebörd. Nya forskningsfrågor väcks som utgår från lärarens praktik.

När forskare och lärare går in i varandras sammanhang skapas möjligheter för akademisk och erfarenhetsbaserad kunskap att förenas i pedagogisk handling. Denna process framstår som avgörande för att alla elever ska få möjlighet att utveckla goda läs- och skrivkunskaper.

NOT

1. 'Läs- och skrivlärande' avser elevens aktiva läroprocesser. Begreppet används här överordnande för att beteckna läs- och skrivutveckling samt läs- och skrivinläring.

LITTERATUR

- Barber, Michael, & Mourshed, Mona 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*. London, England: McKinsey.
- Bohlin, Ingemar 2011. Evidensbaserad pedagogik: Epistemologiska förutsättningar för evidensrörelsens expansion in i utbildningsvetenskap [Forskningsbeskrivning]. I: *Forskning pågår: Utbildningssystem*. Stockholm: Vetenskapsrådet. S. 3–4.
- Crawford, Elizabeth., & Torgesen, Joseph K. 2006. *Teaching all students to read: Practices from Reading first schools with strong intervention outcomes*. Tallahassee, FL: Florida Center for Reading Research.
- Dana, Nancy F. 2010. Teacher quality, job-embedded professional development, and school-university partnerships. *Teacher Education and Practice*, 23(3). S. 321–325.
- Darling-Hammond, Linda 1999. *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

- Dillon, Deborah R., O'Brien, David G., Sato, Mistilina & Kelly, Catherine M. 2011. Professional development and teacher education for reading instruction. I: Michael L. Kamil, P. David Pearson, Elizabeth Birr Moje, & Peter Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4.) New York, NY: Routledge. S. 629–660.
- Fredriksson, Ulf 2012. Hur 15-åringars läsning förändrats mellan 2000 och 2009: Resultat från PISA-undersökningarna. I Ulla Carlsson & Jenny Johansson (red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare: En forskningsantologi* (SOU, 2012:10.) Stockholm: Fritze. S. 95–110.
- Freire, Paulo 1976. *Pedagogik för förtryckta* (8. uppl., F. Rohde, övers.). Stockholm: Gummesons. (Originalarbete publicerat på portugisiska 1970)
- Gustafsson, Jan-Erik & Myrberg, Eva 2002. *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: En kunskapsöversikt* (Skolverkets monografiserie). Stockholm: Skolverket.
- Hattie, John 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Korthagen, Fred A. J. 2007. The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3). S. 303–310.
- Kvale, Steinar 2007. *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Langer, Judith 2000. *Beating the odds: teaching middle and high school students to read and write well*. Report series, 12014. National Research Center on English Learning and Achievement, University at Albany, State University of New York.
- Liberg, Caroline 2008. Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. I: A. Engström (red.), *Att erövra världen: Dokumentation av konferensen Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik, 26–27 november 2007, Linköpings universitet* (Linköping electronic conference proceedings, 32). Linköping: Institutionen för pedagogik och didaktik, Linköpings universitet. S. 53–68.
- Mattsson, Mats (2013). Vetenskapsteoretiska vägval. I: M. Brekke & T. Tiller (red.), *Läraren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget. S. 79–102.
- Moats, Louisa C. 2009. Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(4). S. 379–399.
- Myrberg, Mats (red.) 2003. *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter* (pdf-dokument). Rapport från Konsensusprojektet, 1/2. Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm. <www.speped.su.se/content/1/c6/03/41/99/Skapa_konsensus.pdf> (åtkomst 21 sept. 2008)
- Pressley, Michael 2006, April 29. *What the future of reading research could be*. Paper presented at the International Reading Association Reading Research Conference, Chicago, IL.
- Risko, Victoria J., Roller, Cathy M., Cummins, Carrice., Bean, Rita M., Block, Cathy Collins, Anders, Patricia L., & Flood, James 2008. A critical analysis of research on reading teacher education. *Reading Research Quarterly*, 43(3). S. 252–288.
- Ryan, Gery W., & Bernard, H. Russell 2003. Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1). S. 85–109.

- Skolverket 2007a. *PIRLS 2006: läsförmågan hos elever i årskurs 4 : i Sverige och i världen* (pdf-dokument). (Skolverkets rapport, 305.) Stockholm: Skolverket. <www.skolverket.se/publikationer?id=1756> (åtkomst 10 okt. 2008)
- Skolverket 2007b. *PISA 2006: 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera: naturvetenskap, matematik och läsförståelse* (pdf-dokument). (Skolverkets rapport, 306.) Stockholm: Skolverket. <www.skolverket.se/publikationer?id=1759> (åtkomst 10 okt. 2008)
- Skolverket. 2012. *PIRLS 2011: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv – fortsatt nedåtgående resultat* (Skolverkets rapport, 381.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2013. *Elever och personal i fritidshem hösten 2012* [Pupils and personnel at youth recreation centres in the autumn of 2012] (PM 2013-04-02, Dnr 71-2013:28, 5–7). Stockholm, Sweden: Skolverket.
- Snow, Catherina E., Burns, M. Susan, & Griffin, Peg (Eds.) 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Tjernberg, Catharina. 2013. *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* (Doktorsavhandling). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Torgesen, Joseph K. 2007. Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. I: Margaret Jean Snowling & Catherine Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell. S. 521–537.

ATT GÖRA MÅNGFALDEN SYNLIIG FÖR SPRÅKLÄRAREN

ETNOGRAFIN SOM VERKTYG FÖR ATT RELEVANTGÖRA OCH BEDÖMA HÖGSTADIEELEVERS SPRÅKFÖRMÅGOR

Ewa Jacquet och Anders Björkvall

INLEDNING

I sociokulturellt orienterad språkdidaktisk och pedagogisk forskning tolkas mångfald som något i grunden positivt, och något som inte bara kan utan bör utnyttjas som en resurs i lärandesituationer i skolan. Literacyforskningen har länge pekat på hur mångfalden av språkliga aktiviteter utanför skolan kan utgöra grund för att lyfta in elevers intressen i klassrummet och därigenom motivera dem och diversifiera lärande och lärandematerial. Även flerspråkighetsforskningen pekar på vikten av att låta modersmålet och alla andra språk i barns och ungas vardag korsbefrukta varandra och uppmärksammas i olika lärandesituationer. Ytterligare ett exempel är hur man i ett ämnesdidaktiskt perspektiv brukar lyfta fram mångfalden av kommunikationssätt utöver tal och skrift och peka på att svenskämnet och andra språkämnen i skolan måste se potentialen hos t.ex. bilder och film. Benämningar som *multimodalitet* och *multiliteracy* lyfter fram denna mångfald.

Att dessa är angelägna frågor för svenskämnet synliggörs explicit i exempelvis *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (Skolverket 2004). Där konstateras exempelvis att många pojkar tappar sin motivation för svenskämnet under grundskolans senare del (s. 133–134). Vidare pekar samma nationella utvärdering på att pojkar med lågt kulturellt kapital är de stora förlorarna då det gäller

Att göra mångfalden synlig för språkläraren

svenskämnet och på stora skillnader mellan pojkar och flickor i resultat då det gäller läsförståelse, samt att elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade i gruppen elever med låga läsförståelseresultat (s. 68–69). Även senare undersökningar (PISA 2000, 2009, 2012, se Skolverket 2013:132–133, 142) visar på försämrade resultat gällande svenska elevers läsförståelse, på ökande skillnader mellan flickor och pojkar, och på att andelen svaga läsare ökat.

Att generellt påpeka att lärare och forskare bör utnyttja språklig, kulturell eller semiotisk mångfald som resurser för språkutveckling, lärande och pedagogiska tillämpningar är därför inget mål med denna artikel. Istället vill vi försöka visa på situationer när språklig mångfald inte blir synlig för lärare och skola samt diskutera sätt att motverka en sådan osynlighet. Den forskning som kapitlet bygger på har Bartons (2007) ekologiska syn på literacy som utgångspunkt.¹ Med ett sådant ekologiskt perspektiv lyfter man särskilt fram den ömsesidiga påverkan som alltid finns mellan människa, miljö, social praktik, skrivande och textanvändning. Literacyhändelser är alltså sammankopplade som ekologiska system: varje skrift- eller texthändelse är knuten till specifika platser och miljöer men samtidigt relaterad till andra literacyhändelser som delar av sociala praktiker.

Även om Bartons ekologiska perspektiv på literacy inte per definition involverar skolan har många forskare inom det utbildningsvetenskapliga fältet, t.ex. Haas Dyson (1997, 2003), Marsh och Millard (2000) och i Sverige t.ex. Fast (2007) pekat på vikten av att se kopplingarna mellan elevers språk- och literacyaktiviteter utanför skolan och dem som äger rum inom ramen för undervisningen. Men ibland blir sådana kopplingar alltså inte möjliga. Fast (2007:181–182, jfr Molloy 2007:36–40) visar t.ex. att barns språk- och literacyerfarenheter ges olika utrymme i klassrummet: vissa blir explicitgjorda och välkomnas medan andra, ofta de som ligger bortom skolans etablerade norm, lämnas utanför. Exempelvis pekar Fast (2007:187–188) på barns intresse för populärkultur som en rik källa för lärande, men som ofta ligger bortom normen för vad som tas in i undervisningen.

Den här artikeln pekar på ekologiska system av literacyaktiviteter som i allra högsta grad har relevans för språkundervisning och bedömning av språkfärdighet, men som inte alls når in i skolan. Det handlar om system av sammankopplade och tämligen avancerade

språkaktiviteter som kretsar kring en högstadieelevs data- och rollspelande. Medan detta literacysystem var osynligt för lärare och skola framstod det ur vårt etnografiska perspektiv som centralt och definierande för den aktuella elevens språkliga identitet.

Syftet med artikeln är att med utgångspunkt i ett antal empiriska exempel från en pojke i högstadiet illustrera hur etnografi som vetenskaplig metod kan synliggöra elevers mångfald av språkaktiviteter för lärare och skola. Detta synliggörande kan i vissa fall ligga till grund för ett inkluderande av språkaktiviteterna i språkundervisning och bedömning som annars inte varit möjligt. I artikeln argumenterar vi för att ett etnografiskt förhållningssätt till elevers språkaktiviteter kan vara fruktbart för alla språklärare, och inte bara för forskare med specifika intressen, samt att teknik i form av datorer och mobiltelefoner kan vara ett värdefullt verktyg i denna process.

ETNOGRAFIN SOM METOD OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL SPRÅKANDE OCH LÄRANDE

Etnografin har rötter i socialantropologin men används numera i vidare bemärkelse (Bryman 2002:226–227), t.ex. för att undersöka vissa aspekter av lärande och literacy (Heath och Street 2008:121, jfr Green och Bloome 1997). Inom "new literacy studies" (NLS) är etnografin den prioriterade och dominerande metoden. Literacy uppfattas som situerat i konkreta sociala praktiker i vardagen och för att kunna analysera och förstå dessa praktiker behövs de metoder som etnografin erbjuder: longitudinellt utdragna fältstudier, intervjuer och dokumentationer i form av fältanteckningar samt insamling och analys av texter och andra artefakter (jfr Björkvall 2012).

Även om literacy ur ett NLS-perspektiv är situerat så lyfter man alltså fram det rörliga och ekologiska samspelet mellan literacyaktiviteter (Barton 2007:39, jfr Maybin 2007:215). Normer av olika slag påverkar emellertid räckvidden för denna rörlighet. Både Barton (2007) och Fast (2007) lyfter fram hur vissa literacypraktiker, och ekologiska system, värderas och legitimeras helt olika beroende på sammanhanget. Detta kan alltså leda till att centrala ekologiska sys-

Att göra mångfalden synlig för språkläraren

tem i en tonårings liv aldrig kommer i kontakt med skolans literacyssystem. Även det omvända är möjligt: skolans literacypraktiker når aldrig utanför skolan, vilket i allmänhet brukar uppfattas som ett större problem eftersom det ofta är synligt för skolan.

Mobiltelefoner och så kallade "en-till-en"-datorer som bärs mellan skolans olika delar och hemmet kan potentiellt utgöra en handfast brygga mellan skola och andra literacypraktiker. "En-till-en"-projekt i skolor innebär att skolan förser varje elev med en dator eller läsplatta för lärandeaktiviteter i alla ämnen och på platser också utanför klassrummet (Kjällander 2011:14, Penuel 2006:329). För många elever är sådana verktyg centrala för diverse literacypraktiker, både de skolinitierade och alla de andra. Datorerna kan alltså potentiellt både integrera literacy- och lärandeaktiviteter och sprida aktiviteterna i tid och rum. Detta kan leda till närmanden mellan olika ekologiska literacyssystem.

I denna artikel lyfts datorer fram som ett möjligt fönster för tecken på lärande och språkförmåga (Barton 2007:28–29, Jewitt 2006:25–29, Selander och Kress 2010:25). Lärande definieras då som förmåga att agera språkligt och semiotiskt i allt fler och diversifierade sammanhang (Björkvall och Engblom 2010:291). Datorn i kombination med ett etnografiskt förhållningssätt, argumenterar vi, kan alltså synliggöra mångfalden i elevers språkaktiviteter.

Artikeln bygger på ett större forskningsprojekt som syftar till att öka vår förståelse för hur "en-till-en"-datorer kan öppna och överbrygga virtuella och fysiska platser för meningsskapande och lärande. Forskningen är huvudsakligen etnografisk, med ett omfattande fältarbete kring fem högstadiееlever i två förortsskolor i Stockholmsområdet (se nedan). I artikeln lyfts en deltagare fram, han kallas Batman, ett anonymiserande namn som han själv har valt. Batman var mellan 14 och 16 år under fältstudien och gick i årskurs 7, 8 och 9. Genom vårt etnografiska arbetssätt, med upprepade besök i både hemmet och i skolan, samt genom Batmans självdokumentationer, blev ett antal sammankopplade och upprepade språk- och literacyaktiviteter som han ägnade sig åt snart synliga för oss. De fångade vårt intresse av flera skäl. Med vårt etnografiska forskningsintresse var vi intresserade av mångfasetterade och komplexa literacyaktiviteter, och Batmans språkliga vardag blev särskilt intressant

då han visade upp en sida av sin identitet som expert inom dataspelesfältet. I denna roll visade han upp en väl utvecklad förmåga att agera språkligt. Det stod också snart klart för oss att ur skolans och lära-rens perspektiv var dessa aktiviteter och förmågor i princip osynliga.

FORSKNINGENS GENOMFÖRANDE

Vår studie genomfördes i samarbete med två skolor i områden med olika karaktär. Den skola vi här kallar Blåsippsskolan, där Batman går, ligger i ett villaområde med genomsnittligt högre inkomster och utbildningsnivå än i området för den andra skolan, Vitsippsskolan. Vitsippsskolan är belägen i ett språkligt och etniskt diversifierat höghusområde. Det etnografiska arbetet omfattade observationer under ca 24 månader på olika platser där deltagarna använde "en-till-en"-datorerna, i hemmen och i skolan. Det totala antalet observationstillfällen uppgår till 77. I samband med observationerna har fältanteckningar som inkluderar både skriftlig och fotografisk dokumentation skapats (Karlsson 2006:52, Kullberg 2004:14).

Den huvudsakliga observationsenheten är *datoraktivitet*, d.v.s. semiotisk handling, t.ex. läsning och textproduktion som deltagaren genomför med sin "en-till-en"-dator (jfr Barton 2007:37). En sådan observerbar datoraktivitet har både en social, kulturell och personlig historia och nuvarande aktiviteter bygger på tidigare (s. 35). Återkommande datoraktiviteter formar och bygger *datorpraktiker*. En datorpraktik består således av upprepade datoraktiviteter samt individens känslor och attityder till dem, men de är samtidigt situerade i bredare sociala strukturer, t.ex. i skolpraktiker (jfr Barton och Hamilton 2012:6, Heath och Street 2008:101). Datorpraktiker skapas alltså genom individers återkommande bruk av "en-till-en"-datorn inom ramen för mer övergripande institutionella mönster, t.ex. i skolan, bland vänner och inom familjer (jfr Barton 2007:52–53).

Parallellt med observationerna genomförde deltagarna självdokumentationer av sina datoraktiviteter. De fotodokumenterade, tog skärmdumpar och noterande skriftligen var, när, till vad och med vem de använde datorn. De ritade också kartor över de platser där datorn användes och markerade på dessa var datorn var placerad.

Att göra mångfalden synlig för språkläraren

Den här typen av dokumentationer pågick i ca 30 veckor. Under res-
terande tid rapporterade deltagarna genom att skriftligen fylla i en
mall som var inriktad på samma typ av frågor. Dessa rapporteringar
var visserligen krävande, men fyra av de fem deltagarna kunde full-
följa dem. Batman hade dock vissa svårigheter. Han har koncentra-
tionsproblem och har svårt att få saker gjorda i tid, och det innebar
att detta blev mer än vad han mäktade med. Han fick istället veck-
ovis rapportera via telefon och eftersom han heller inte genomfört
den andra typen av självdokumentationer i samma omfattning som
övriga deltagare har fler observationstillfällen genomförts tillsam-
mans med honom.

Vi har också haft löpande kontakt med deltagarna via SMS, telefon
och mejl, och vi följde dem också på hemsidor och bloggar där de var
aktiva. Vi samlade in ett stort antal texter, både själv- och skolini-
tierade. Textmaterialet omfattar samtliga inlämningsuppgifter som
deltagarna producerade med datorn i olika ämnen i skolan, med un-
dantag för prov, men också texter som de publicerat på olika hem-
sidor, bloggar och i sociala medier. Antalet texter som producerats
varierar dock avsevärt mellan både skolor och deltagare, vilket för-
stås säger något om deltagarnas individuella datorpraktiker och om
datorpraktikerna på de olika skolorna. Deltagarna från Vitsippssko-
lan har var och en producerat 14 inlämningsuppgifter under fältstu-
dieperioden medan två av deltagarna från Blåsippsskolan produce-
rat 40 inlämningsuppgifter var. Batman, också från Blåsippsskolan,
har producerat 15 inlämningsuppgifter. Han har fått göra en hel del
uppgifter muntligt, en anpassning från skolans sida utifrån de kon-
centrationsproblem som han har, vilket vi återkommer till.

BATMANS SPRÅKLIGA VARDAG

I en etnografisk studie är forskaren själva instrumentet (Heath och
Street 2008:31), och en central komponent är förstås att forskaren
måste lära känna deltagarna. Utan kunskap om dem, deras famil-
jer, relationer, digitala och kulturella intressen och deras historia är
det svårt att få en djupare förståelse för hur deras datoraktiviteter
är situerade i sociala praktiker. Samtidigt gäller det att hitta en ba-

lans mellan närhet och distans, d.v.s. att parallellt ha både ett inifrånperspektiv och ett reflekterande utifrånperspektiv i förhållande till deltagarna (Gregory och Ruby 2011). Vad detta innebär är inte förutsägbart och heller inget som görs en gång för alla i en studie. Istället innebär förhållningssättet ett konstant reflekterande och en anpassning utifrån vad uppkomna situationer kräver i förhållande till de individuella deltagarna (s. 165–166), och så förhöll vi oss också till Batman.

Batman beskriver sig själv som en "gamer". Redan i två-årsåldern fick hans literacyaktiviteter koppling till datorn genom spel och lekar tillsammans med sin två år äldre bror. Samtidigt som svenska är hans modersmål säger han att han "lärde sig" engelska väldigt tidigt. Hans mamma pratar finska, vilket hon också gjorde med Batman när han var liten, men detta språk har Batman inte hållit levande.

Idag håller sig Batman uppdaterad på hundratals spel och har ungefär 190 vänner och kontakter på Skype som han regelbundet talar med medan han spelar olika spel. Han gör även andra saker med datorn: ser på olika hjältefilmer och läser om hjältefigurerna på olika filmsajter, spelar rollspel, skriver om en eller flera rollfigurer inom ramen för rollspel på Facebook, skriver självrapporterande, dagbok-sliknande meddelanden på Facebook och Skype, spelar in filmer om sitt eget dataspelande och så kallade "face-to-face"-videor där han på engelska berättar om nya uppdateringar av dessa dataspelsfilmer. Filmerna publicerar han på den egna Youtube-kanalen och Batman guidar där sina tittare på engelska genom olika spel, t.ex. Minecraft. Han instruerar, berättar, beskriver och argumenterar för hur man klarar spelet på bästa sätt.

I årskurs åtta får inte Batman godkända betyg i vissa ämnen. Lärarna menar att han inte har några inlärningsproblem utan att det handlar om koncentrationssvårigheter, vilka får som konsekvens att han inte får särskilt mycket gjort och heller inte lämnar in de skoluppgifter han ska. I en fältanteckning från en ämnesövergripande bild-svensklektion återspeglas dessa koncentrationsproblem. Eleverna är instruerade att i ord och bild beskriva ett vardagsföremål baserat på en designanalys av föremålet (fetstil i original):

Analysen ska ha som **huvudsyfte** att berätta om hur produk-

Att göra mångfalden synlig för språkläraren

ten **ser ut, varför den ser ut** som den gör och **hur den fungerar**. Dela in din analys i tre stycken:

- beskrivning av **utseende**; storlek, form, material, färg
- **funktionens påverkan på utseendet**; ”den ser ut så här... därför att den ska kunna fungera så här...”
- **funktion**; steg för steg hur den fungerar.

Så här beskrivs Batmans agerande i samband med denna uppgift i en av våra fältanteckningar:

Batman sitter i hörnet och ”snackar” med en kompis. Samtliga elever arbetar vid datorerna och jag sätter mig för en gångs skull ner i klassrummet och skriver det här. Jag gör en paus för att gå och närkolla vad de gör och särskilt vad Batman har för sig. Batman har valt att arbeta i par med en kompis och tillsammans med honom beskriva en skruvmejsel. De har letat upp en bild och börjat skriva stödord: metall, plasthandtag etc.

Efter en kort stund hittar Batman något på golvet att pyssla med, en taggtråd visar det sig. Det har inget med skruvmejslar att göra. Men han orkar inte längre. Inte kompisens heller, som gäspar trött när jag frågar vad som egentligen är runt (på skruvmejseln alltså, de har skrivit stödordet runt). Den här uppgiften är onekligen en bra språkuppgift med detta verkar inte vara varken Batmans eller kompisens paradgren. Batman börjar prata om Doctor Who (en sci-fi-serie):

– Doctor Who har världens bästa skruvmejsel. Den klarar nästan allt och stöds av ljudvågor, förklarar han.

Batman och hans kompis sitter visserligen rent fysiskt i bänkarna, men är de där och hur stor del av lektionen? Jag gissar på en tiondel. Jag noterar också att kompisens slagit igen datorn. Inget spel alltså. Däremot noterar jag att Batman några gånger är ute på helt andra sajter, sin egen Youtube- sida m.fl.

Jag går en sista gång mot Batman och kompisens för att se om de kommit på att de kan använda lärarens rubriker. Batman har listat ut hur han ska göra, men datorn har dött nu och han orkar inte ta upp sladden. Men gör det till sist ändå, medan

kompisen lägger sig för att sova på bänken, för det är ju bara fyra minuter kvar.

- Har du fått något gjort? undrar jag och kikar ner i Batmans dator.
- Nja säger han. (Fältanteckning 2013-09-26.)

På liknande sätt passerar många lektioner för Batman under fältstudien. Han har stora svårigheter att koncentrera sig på arbetsuppgiften någon längre stund. Det händer t.o.m. att han avbryter mitt i ett prov för att han "bara inte orkar". Skolan har på olika sätt försökt anpassa undervisningen för Batman, t.ex. genom att låta honom vara i liten grupp under vissa lektioner. Detta fungerar ofta bättre; detsamma gäller om man låter honom göra muntliga uppgifter istället för skriftliga.

Batman och kompisen lyckas till slut lämna in en text om skruvmejselns utseende och funktioner, se figur 1.

En kort analys av texten visar att även om texten på ett plan beskriver skruvmejselns utseende och funktion så är den tämligen kortfattad, med vissa formella oklarheter (t.ex. i bruket av versaler) och ofullständigheter (t.ex. "kryss och pär"). Texten uppfyller heller inte riktigt de krav läraren anger i sina instruktioner där det framgår att texten också ska förklara hur skruvmejselns funktion påverkat dess design och utseende. Sådana förklaringar är ju vanliga i sakprosatexter, men i Batmans text är de oklara. Författarrösten hjälper t.ex. inte läsaren att förstå varför skruvmejseln är formad som den är: spetsig och avlång med tjockt handtag. Texten saknar genomgående en tydlig röst och utgör knappast en god grund för bedömning av Batmans faktiska språkfärdigheter.

Detsamma går att säga utifrån analyser av många andra av Batmans skoltexter, även i engelska som han själv hävdar att han är bra på. När han ställs inför prototypiska skolskrivuppgifter som att i ett brev till läraren beskriva julleddigheten skriver han följande:

Från:	Batman (7)	11 januari 2012 09:59:38
Ärende:	christmas thingi	
Till:	Teacher	

Att göra mångfalden synlig för språkläraren

The first week of christmas holiday i was home and played computer games.

The last week i was in vemdalen and went snowboarding it was very fun i snowboarded in hard terrain to.

In christmas i was given a new computer and a book.

on christmas eve i played computer games :)

Batman slarvar t.ex. med bruket av versaler ("christmas", "vemdalen", "i") och med meningsbyggnad och stavning ("it was very fun i snowboarded in hard terrain to"). Att genren skulle vara "brev" är kanske också lite oklart, trots e-postens "från", "ärende" och "till" (jfr t.ex. Berge [1988] och Karlsson [1996] om oklara kommunikativa villkor för textskapande i skolan).

Under fältstudien blev emellertid en mer komplex bild av Batmans språkliga vardag synlig. Han använder ständigt sin "en-till-en"-dator för att skapa texter och andra språkliga budskap. Ofta slår han inte ens igen locket på datorn när han vandrar mellan klassrummen. Det är alltid något han måste kolla eller skriva på Facebook eller fixa med på andra platser på internet, t.ex. på den egna Youtube-kanalen. Ofta arbetar han länge i förväg med att förbereda texter för publicering. Ett exempel är följande text om hur han tänkt kring ett rollspel-supplägg på Facebook:

Name: Cornelius "Nightblade" Devon

Race: Vampire

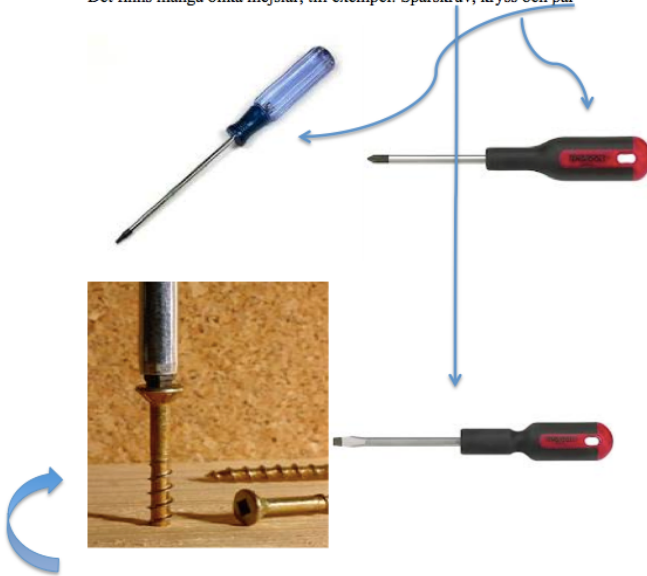
appearance: Cornelius is of a average height of 6"o feet. He is slim and muscular due to his ninja training. He has sandy blonde hair, grey eyes, pale, translucent skin and sharp teeth that are hidden behind his lips. He has retractable claw like nails that he uses to slice out the jugular of his prey or enemy. When he is completely consumed by the thirst his eyes become blood shot and appear to be black, his nails grow in length and his fangs are visible beyond reason.

Skills: Cornelius is verry skilled with a blade and he's very fast and agile due to his vampiric powers and years of train-

Skruvmejsel

Figur 1. Batmans text om skruvmejseln

En skruvmejsel kan vara i olika material, men det är vanligast att den är gjord av Metall och plast.
En skruvmejsel kan ha olika former också, men det är väldigt vanligt att den är spetsig, avlång och ett tjockt handtag.
Det finns många olika mejslar, till exempel: Spårskruv, kryss och pär



Med en Skruvmejsel så kan man skruva in och ut skruvar.
För att skruva så vrider man på sin handled åt höger eller åt vänster beroende på om man ska skruva in eller ut, men för att skruva in måste man även trycka.

ing. His skills in combat are deadly no matter if he's using a weapon or not.

Story: Cornelius were once a young lord who was very rich and lived life in luxury, but he were lonely. One night you went down to the pub and met a stranger who said he could help his loneliness. Cornnelius woke the next day with a throbbing headache and his throat burned, so he called for his maid and he knew something was wrong when he got a sight of her neck and never felt more thirsty. He blacked out and when he woke Cornelius found the drained corpses of his servants around him and the stranger at his door. He then told Cornelius what he are and how he came to be it. Since then Cornelius have

Att göra mångfalden synlig för språkläraren

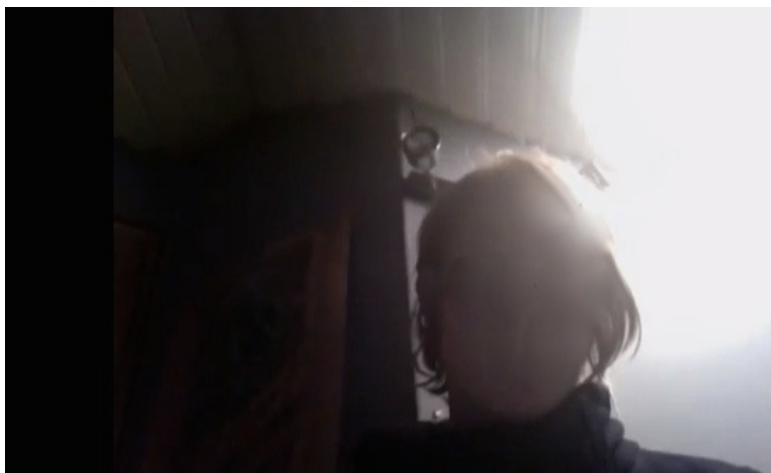
been living in solitude, feeding off people who he have seen doing wrong.

Även i denna text finns ett eller två stavfel, liksom några av mer grammatisk art ("Since then Cornelius *have* been living" etc.) men här framträder en engagerad författarröst som ger prov på lexikal och syntaktiskt variation och komplexitet. Det är stor skillnad gentemot de texter på svenska och engelska som han skapar i skolan, för läraren. I den här texten ger t.ex. författarrösten läsaren explicit hjälp med vissa samband: Cornelius "is slim and muscular due to his ninja training".

Ett annat exempel kommer från en av de "face-to-face"-videor som Batman publicerar, och där han berättar om uppdateringar av de egna Youtube-filmerna. Videon är ca tre minuter lång och Batman använder en mängd olika semiotiska resurser i texten; här kan vi endast lyfta fram några. Engelska talspråkliga resurser kombineras med blickar, mimik och kroppsrörelser. Videon inleds med att Batman i frontposition och med blicken riktad rakt in i kameran visuellt uppmanar (Kress och van Leeuwen 2006:116–124) läsaren till interaktion (figur 2).

Samtidigt hälsar han verbalt på sina tittare och börjar sin presentation (våra metakommentarer inom hakparenteser):

Figur 2. Batman tar tittarkontakt



What's up guys? Batman here. I am back. Yeah, with the logs. And my laptop won't charge [tittar ner mot datorn]. Yeah, I am doing this on my lap because I haven't got a very well, a very well working web cam yet. But I'll make sure to get one soon. And today it is the 21th of November. This will probably be up the 2nd of December or something like that, something...

So yeah... shit has changed [förändringen understryks genom handklappning]. Ehm, I am going back to drawing and more games and... Frankly I've got some problems with uploading stuff. Better upload some stuff, better remembering uploading. But unfortunately I've had problems with *Warframes* and my *Guns and Blades* series. I have started... I have to fix that [slår ihop händerna, verkar poängtera beslutsamhet] and [tittar bort] I've met this amazing girl [tittar leende mot kameran men med nedslagen blick]. Wehay wosh, I may talk about it in another video.

And I think that Flipper [Batmans kompis] should shut up while I am doing this [vänder blacken mot ljud som anas i bakgrunden från Skype via den andra datorn]. They can't hear you, but still: Shut up! Your are being annoying. Flipper had to go away for a while so I decided to do this, but now he is back. But yeah... *Dead Island* is up, [Ohörbart] is up. We are starting to do a shitty games series as well. Ehh, we tried to start already, but it fucked up. The game fucked up! The game fucked up!

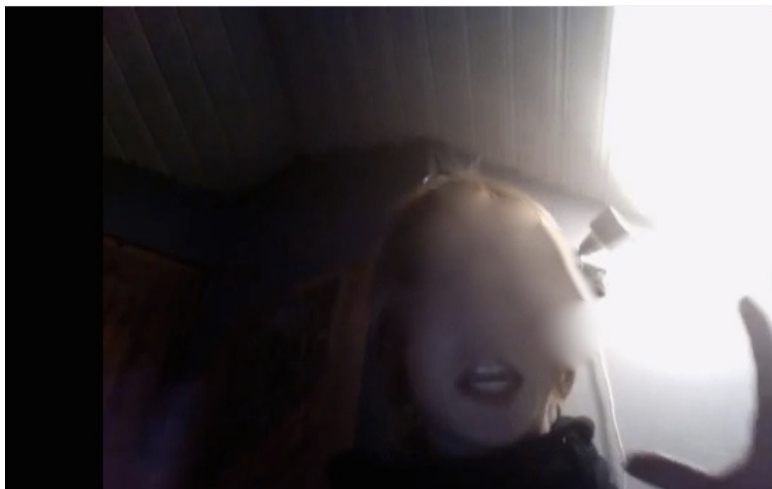
I samband med att Batman beskriver att "the game fucked up" höjer han röststyrkan, tonläget går upp kraftigt och händer och armar rörs samtidigt som han spänner händerna, se figur 3.

Därefter avslutar han videon:

But yeah 25 subs, 25 is not much [gör en rörelse som för att värja sig mot invändningar och håller upp händerna med handflatorna mot tittaren]. Shut up Flipper! Flipper and I are going to upload a couple of videos the 25th of November. Okey, see you guys! That's it! Enjoy!

Att göra mångfalden synlig för språkläraren

Figur 3. Batman gestikulerar för ett ge emfas



I den här videon finns ett starkt engagemang, vilket inte minst blir synligt genom den multimodala blandning av semiotiska resurser som Batman använder för att visa engagemang och för att engagera tittaren. Blickar, närbilder och mer distanserade bilder, gester, intonation och röststyrka samverkar, och han uppvisar goda färdigheter i talad engelska.

Ur vårt etnografiska literacyperspektiv kunde vi alltså konstatera att "en-till-en"-datorn fungerade som ett kraftfullt verktyg för Batman när det gällde att skapa återkommande språkliga budskap och texter inom ekologiska literacysystem som helt verkade ligga utanför skolans domäner. Ur en mer generell synvinkel skulle inte detta behöva vara problematiskt: alla literacysystem inbegriper givetvis inte alla domäner i en människas liv. Vi deltar alla i sammankopplade literacyaktiviteter som ligger utanför yrkesliv eller skola. I Batmans fall hade dock isoleringen av ekologiska system tydliga implikationer för hans lärande och bedömningen av hans existerande språkkompetens. Han hade ingen ambition att visa upp sina språkliga färdigheter i skolan – han kunde inte tänka sig att detta skulle vara relevant där. Samtidigt fick han negativa formella bedömningar, vilket påverkade hans självkänsla och som potentiellt skulle kunna påverka hans möjligheter till lärande och utbildning långsiktigt. Vi såg hur andra fördjupningsuppgifter i t.ex. engelska liknande de

uppgifter som Batman hela tiden ägnade sig åt utanför skolan, men som aldrig blev synliggjorda för bedömning.

BATMAN, LÄRAREN OCH DEN ETNOGRAFISKA FORSKNINGEN

Den uppkomna situationen ställde oss inför två relaterade dilemman. Det första var av en mer epistemologisk natur: traditionellt är etnografins forskningsintresse tydligt inriktat mot förståelse och beskrivning snarare än påverkan. Detta är alltså en skillnad mot t.ex. aktionsforskning (t.ex. Ledin m.fl. 2013, jfr McTaggart 1991) där påverkan och förändring av pedagogisk, didaktisk och annan praktik är ett överordnat forskningsintresse. Samtidigt är ett tydligt engagemang i deltagarnas liv en grundbult i all etnografisk forskning, vilket i detta fall pekade mot ett mer aktivt engagemang för att hjälpa till att synliggöra Batmans språkaktiviteter (jfr t.ex. Dennis 2009:145, Tavakoli och Sadeghi 2011). Rent konkret innebar detta att vårt ursprungliga syfte med att förstå hur deltagarna använder "en-till-en"-datorn för meningsskapande och lärande utspritt i tid och rum skulle behöva justeras något mot att faktiskt försöka låta våra analyser och vår förståelse påverka både deltagarnas och lärarnas praktiker.

Det andra dilemmat var etiskt. Batman och hans vårdnadshavare hade givit oss tillåtelse att dokumentera och analysera vardagliga aktiviteter med datorn, men inte att ingripa och försöka påverka Batman att t.ex. visa upp texter för läraren i syfte att synliggöra dem och förbättra möjligheterna till bedömning. Det skulle ju kunna vara så att Batman inte alls hade något intresse att visa upp Youtube-klipp och andra texter för läraren utan ville behålla sina texter inom de aktuella literacysystemen.

Vi började med att diskutera med Batmans engelsklärare, som ju är en viktig person för flödet mellan de literacysystem som Batman är engagerad i utanför skolan och de som dominerar i klassrummet. Läraren, liksom vi, hade ofta problem med att få in uppgifter och texter från Batman men var samtidigt mycket angelägen om att göra en riktig bedömning av hans engelskkunskaper. I årskurs åtta hade läraren satt betyget D, vilket hon inte var så tillfreds med eftersom

Att göra mångfalden synlig för språkläraren

hon kände att Batman nog kunde mycket mer än så. Batmans engelskkunskaper framkom ibland under engelsklektionerna, men problemet var alltså att han ofta inte orkade fullfölja skriftliga uppgifter och heller inte lämnade in dem. Bedömningsunderlaget beskrev hon helt enkelt som för litet, bristfälligt och ojämnt, vilket delvis ligger i linje med de texter som Batman producerat i engelska och svenska och som vi analyserat.

Läraren var således beredd att låta Batmans självinitierade texter, företrädesvis filmer om hans dataspelande, ingå som ett fördjupningsarbete och bli en del av den formella bedömningen i engelska. Därefter tog vi upp frågan med Batman själv. Vid denna tidpunkt var han relativt välbekant med en av oss, så det hela kunde diskuteras på ett informellt och avslappnat sätt. Vi var tydliga med att om han inte ville lämna vidare texter och filmer till läraren så skulle vi inte diskutera saken mer utan bara gå vidare med dokumentationerna. Han sa dock att han var rätt intresserad av att få bättre betyg, även om han inte alltid förmådde att genomföra sina skoluppgifter. Han var nämligen angelägen om att komma in på ett visst gymnasium. Vi bestämde oss efter detta för att försöka synliggöra Batmans utvecklade literacysystem för läraren på ett så rättvisande sätt som möjligt.

Idag står det klart att Batman kommer att få ett bättre betyg, ett C, i engelska. Genom att visa på ett redan existerande literacysystem kunde vi alltså synliggöra Batmans språkkompetenser för läraren och skolan. För honom betydde detta en hel del. Batman berättande själv spontant under ett möte med en av oss att läraren läst en del av hans texter på nätet och att hon sagt att hans engelska var bra. Han kommenterade också att han troligen skulle få högre betyg. Han blev alltså märkbart glad, inte enbart över betyget utan också över att hans språkkompetens blivit synlig i skolsammanhanget. Att tillföra något till praktiker i skolan genom att bara påvisa vad som redan finns kan alltså vara en fördel med etnografiska förhållningssätt och metoder.

I ett mer generellt perspektiv finns det troligen många elever som uppfattas som att delvis göra bra ifrån sig i skolan men, liksom Batman, inte lyckas prestera bedömningsbart språkligt material. Vi avslutar därför vår artikel med en diskussion om hur etnografiska förhållningssätt kan hjälpa språklärare att i undervisningspraktiken

synliggöra något mer av det osynliga i mångfalden av elevers språkaktiviteter.

ETNOGRAFI I SPRÅKUNDERVISNINGEN

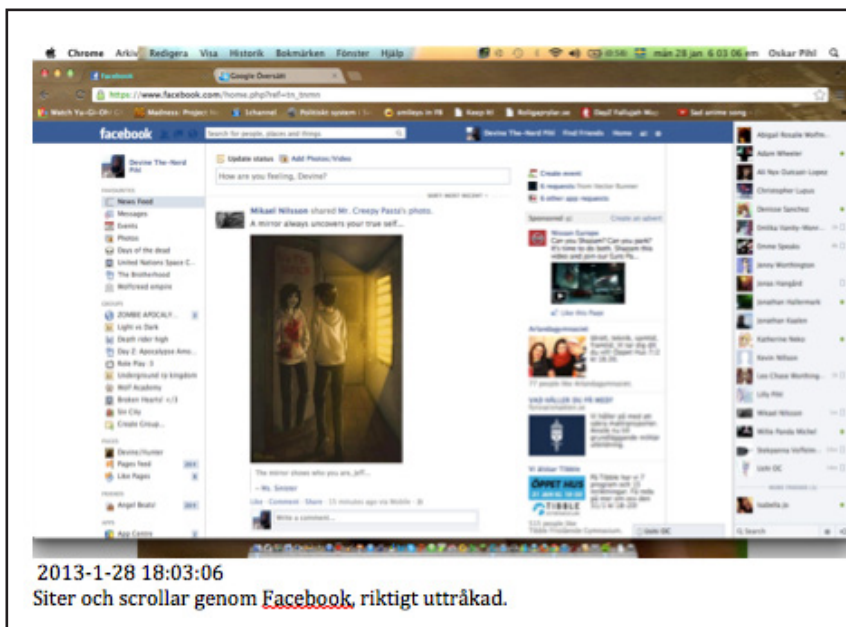
I artikeln har vi givit exempel på språklig mångfald som inte blir synlig för språkläraren och som därför inte kan utnyttjas som en resurs för t.ex. utveckling av pedagogiska och didaktiska tillämpningar med elevers befintliga språkkunskaper som utgångspunkt, eller för bedömning av dessa språkfärdigheter. Vi har visat hur etnografiska metoder och förhållningssätt kan spela en roll för att synliggöra de språkkunskaper som redan finns hos elever. Men etnografisk forskning är väldigt tidskrävande, och språklärare, som i detta fall högstadielärare, har inte möjlighet att ägna sig åt mångåriga fältstudier med elever på det sätt som har beskrivits här. Trots detta vill vi diskutera hur ett etnografiskt förhållningssätt i språkundervisningen kan vara ett steg mot att lära känna språkdidaktiskt relevanta sidor av eleverna som annars tenderar att förbli i det dolda.

I någon mening är lärare redan etnografer som i sin praktik observerar, intervjuar, dokumenterar och reflekterar. I ett forskningsprojekt där lärare vidareutbildats i etnografiska forskningsmetoder utifrån tanken att själva beforska den egna verksamheten rapporteras t.ex. att de utvecklade och förfinade sin observationsförmåga och därmed också den egna undervisningspraktiken (Riemer och Blasi 2012). Exempelvis kunde elevernas självstyrda lärande ges ett större utrymme (s. 57–60).

Vi menar alltså att ett etnografiskt lärarintresse för olika literacyssystem i elevernas liv kan hjälpa till att utveckla undervisningen. Det kan också leda till att elever får upp ögonen för att deras egna intressen och språkkompetenser kan värderas på ett annat sätt om de blir synliga för läraren och skolan. En konkret ingång är att läraren iscensätter en etnografisk undersökning av elevernas literacypraktiker där eleverna själva agerar som etnografer genom att undersöka och dokumentera när, var och varför de engagerar sig i olika literacyaktiviteter (jfr Ivanič 2004:225). Undersökningar av de egna literacypraktikerna kan bli början på en vandring mot metakunskap, och

Att göra mångfalden synlig för språkläraren

Figur 4. Exempel på Batmans självdokumentation

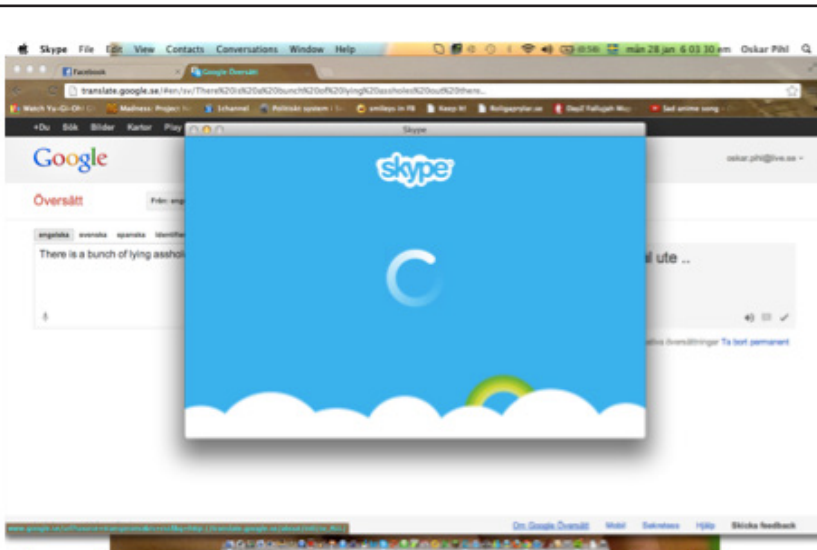


kanske ett metaspråk, om språkanvändning i olika sammanhang och med olika syften (Skolverket 2012:5–6). Vikten av sådan metakunskap påtalas också i styrdokumentet (Lgr 11:8–15, jfr Magnusson 2014).

Vi vill lyfta fram elevers självdokumentationer som ett verktyg för att synliggöra literacyaktiviteter för lärare och skola. Mediedagböcker (jfr Elmfeldt och Erixon 2007:132–150) är en variant av sådana dokumentationer, men dokumentationer av den typ som beskrivits i denna artikel är också möjliga, antingen intensivt under t.ex. en dag (jfr Karlsson 2006) eller under längre tidsperioder.

I figur 4 ger vi korta exempel på Batmans självdokumentationer. Batman har dokumenterat de egna datoraktiviteterna genom skärmdumpar och också skriftligen noterat när och var han gör vad på datorn. Av texten under skärmdumparna i figur 4 framgår t.ex. att Batman är på Facebook för att strax därefter gå ut på Skype och skypa med en kompis.

Mobil teknik blir allt mer användbar för att på ett relativt enkelt sätt involvera elever i sådana självdokumentationsprojekt. Vi har



Och sen så har jag startat skype bara 13 sekunder senare för att snacka med några kompisar.

goda erfarenheter av att låta elever självdokumentera genom bärbara datorer, men mobiltelefoner och sociala medier som Instagram framstår mer och mer som självklara verktyg för sådant dokumentationsarbete.

Om de elevgrupper som vänder svenskämnet ryggen (Skolverket 2004) ska kunna engageras är det viktigt att ämnets textkulturer kan knyta an till de literacysystem som eleverna känner igen sig i och som de upplever som angelägna. Ur språklärarens perspektiv kan ett etnografiskt arbetssätt bidra till både djupare och bredare kunskaper om de egna elevernas språk- och literacyaktiviteter. I förlängningen kan det resultera i metodutveckling och en mer formbar och föränderlig undervisningspraktik som med större skärpa just adresserar de elever som undervisas. Förmodligen skulle tillämpningar som direkt utgår från texter som eleverna möter och skapar i andra sammanhang kunna ingå i undervisningspraktiken och innebära ett mer varierat text- och språkutbud i klassrummet.

Det är dock inte givet att elever som Batman aktivt skulle delta i självdokumentationsprojekt av den typ som skisserats här; Batman

Att göra mångfalden synlig för språkläraren

hade uppenbara problem med detta i vår studie. Samtidigt är det värt att på olika sätt försöka – att lämna en stor del av mångfalden av språkliga aktiviteter osynliga för skolan innebär ett outnyttjande av läranderesurser och i värsta fall ett exkluderande som ingen tjänar på.

NOT

1. Analysexemplen i artikeln kommer från en deltagare i forskningsprojektet "Platser för literacy och lärande: 'En-till-en'-projekt i två högstadieskolor" (2012–2014), finansierat av Botkyrka kommun och Stockholms universitet.

LITTERATUR

- Barton, David 2007. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. 2 utg. Malden: Blackwell.
- Barton, David & Hamilton, Mary 2012. *Local literacies: Reading and writing in one community*. 2 utg. London: Routledge.
- Berge, Kjell Lars 1988. *Skolestilen som genre: Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen.
- Björkvall, Anders 2012. Artefaktens betydelsepotentialer: En presentation av den sociosemiotiska etnografin som teori och metod. I: T. Hestbæk Andersen & M. Boeriis (red.), *Nordisk socialsemiotik: Pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. (University of Southern Denmark studies in linguistics 22.) Odense: Syddansk Universitetsforlag. S. 59–88.
- Björkvall, Anders & Engblom, Charlotte 2010. Young children's exploration of semiotic resources during unofficial computer activities in the classroom. *Journal of Early Childhood Literacy* (3). S. 271–293.
- Bryman, Alan 2002. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi.
- Dennis, Barbara 2009. What does it mean when an ethnographer intervenes? *Ethnography and Education* (2). S. 131–146.
- Dyson, Anne Haas 1997. *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, Anne Haas 2003. *The brothers and sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school culture*. New York: Teachers College Press.
- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof 2007. *Skrift i rörelse: Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm: Symposium.
- Fast, Carina 2007. *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.

- Green, Judith & Bloome, David 1997. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. I: J. Flood, S. Brice Heath & D. Lapp (red.), *Handbook of research on teaching and literacy through the communicative and visual arts*. Mahwah, N.J. & London: Lawrence Erlbaum. S. 181–202.
- Gregory, Eve & Ruby, Mahera 2011. The insider/outsider dilemma of ethnography: Working with young children and their families in cross-cultural contexts. *Journal of Early Childhood Research* (2). S. 162–174.
- Heath, Shirley Brice & Street, Brian 2008. *Ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Ivanič, Roz 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* (3). S. 220–245.
- Jewitt, Carey 2006. *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London and New York: Routledge.
- Karlsson, Anna Malin 1997. Textnormer i och utanför skolan – att skriva insända-re på riktigt och på låtsas. I: G. Håkansson m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning* 22. Lund: Lund University Press.
- Karlsson, Anna-Malin 2006. *En arbetsdag i skriftsamhället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Nordstedts.
- Kjällander, Susanne 2011. *Design for learning in an extended digital environment: Case studies of social interaction in the social science classroom*. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo 2006. *Reading images: The grammar of visual design*. 2 utg. London: Routledge.
- Kullberg, Birgitta 2004. *Etnografi i klassrummet*. 2 utg. Lund: Studentlitteratur.
- Ledin, Per, Holmberg, Per, Wirdeńs, Karolina & Yassin, Daroon 2013. TOKIS: En skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal in skolan. I: *Resultatdialog 2013* (Vetenskapsrådets rapportserie 4: 2013.) Stockholm: Vetenskapsrådet. S. 89–101.
- Magnusson, Petra 2014. *Meningsskapandets möjligheter: Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Malmö: Malmö högskola.
- Marsh, Jackie & Millard, Elaine 2000. *Literacy and popular culture: Using children's culture in the classroom*. London: Paul Chapman.
- Maybin, Janet 2007. Literacy under and over the desk: Oppositions and heterogeneity. *Language and Education* (6). S. 515–530.
- McTaggart, Robin 1991. Principles for participatory action research. *Adult Education Quarterly* (3). S. 168–187.
- Molloy, Gunilla 2007. *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Penuel, William 2006. Implementation and the effects of one-to-one-computing: A research synthesis. *Journal of Research on Technology in Education* (3). S. 329–348.
- Riemer, Frances Julia & Blasi, MaryJane 2012. Rethinking relationships, reconfiguring teacher research: Teachers as ethnographers of culture, childhood, and classrooms. *Action in Teacher Education* (4). S. 53–65.
- Selander, Staffan & Kress, Gunther 2010. *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.

- Skolverket 2004. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2012. *Få syn på språket – ett kommentarmaterial om språk och kunskapsutveckling i alla skolformer verksamheter och ämnen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2013. *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Tavakoli, Mansoor & Sadeghi, Sima 2011. An enquiry-based approach to teachers professionalism: Toward a trichotomous model of critical ethnography. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* (3). S. 361–373.

ATT TOLKA EN SKÖNLITTERÄR TEXT

MIKRO- OCH MAKROTOLKNINGAR HOS SVENSKA OCH FRANSKA GYMNASIEELEVER

Maritha Johansson

INLEDNING

Tolkning är något som ständigt sker vid läsningen av en skönlitterär text. Denna tolkning äger rum på olika nivåer och i relation till såväl den skönlitterära texten som till läsaren och dennes omgivande kontext. I denna artikel diskuteras hur svenska och franska gymnasieelever tolkar en skönlitterär text. Syftet med artikeln är att undersöka vilken typ av tolkningar som används av eleverna och vilken funktion dessa fyller. Ytterligare ett intresse är att undersöka om och i så fall på vilket sätt svenska och franska gymnasieelever skiljer sig åt, både när det gäller inställningen till tolkningar och de faktiska tolkningar som görs, och hur detta kan förstås i relation till undervisningskulturen i de båda länderna. Hur tolkning av skönlitterära texter sker i allmänhet och i alla sammanhang kan inte denna undersökning ge svar på, men de elevtexter som ligger till grund för artikeln visar att tolkningen äger rum på två nivåer. Den ena är tydligt relaterad till förståelse av intrigen, vilket tar sig uttryck i att delar av den skönlitterära texten tolkas. Dessa tolkningar benämns i artikeln mikrotolkningar. På den andra nivån är huvudintresset inte delarna utan helheten, vilket kan ta sig uttryck i att elevtexterna talar om den skönlitterära textens budskap eller i att de försöker identifiera ett tema. Denna typ av tolkning kallas i artikeln makrotolkningar.

Att tolka en skönlitterär text

NÅGRA TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER. Tolkning av skönlitterära texter är ett komplext område och att överhuvudtaget ge sig in i en diskussion omkring andras tolkningar är vanskligt. Att beskriva andras tolkningar förutsätter också att man på något sätt också förhåller sig till den skönlitterära text som tolkas. Samtidigt måste man som forskare förhålla sig till den skönlitterära texten utan att låta sin egen tolkning påverka ens förväntningar på vad en annan läsare ska lägga märke till i den. Tengberg (2011) lyfter fram som en begränsning i den litteraturdidaktiska receptionsforskningen "att den i så liten grad tagit hänsyn till de textuella förutsättningarna för läsakten. Det är ett problem eftersom det utan att ta med texten i beräkningen blir svårt att förklara vad elevernas läsningar är läsningar av" (Tengberg 2011:123). Även Mehrstam (2009) riktar kritik mot den litteraturdidaktiska forskningen på samma grunder. Det måste vara möjligt att tala om den skönlitterära texten och dess roll som "en part i dialogen" (Tengberg 2011:123), utan att skapa ett facit för tolkningen. Agrell (2009) för ett viktigt resonemang om innantilläsningens svåra konst. Hon menar att det är en missuppfattning att den djupare betydelsen alltid finns "dold bakom orden, mellan raderna, etc." (Agrell 2009:83). Det kan vara på sin plats att ibland påminna sig om att den bokstavliga läsningen är en förutsättning för tolkningen, eller med Agrells ord:

Slutligen, och kanske viktigast, är den bokstavliga meningen egendomligt svårfångad: vi läser inte alltid vad vi ser, utan vad vi tror att vi ser, och vad vi utgår från att texten borde säga – givet den repertoar vi tillskriver texten och (medvetet eller ej) tar i bruk hos oss själva. Men vid närmare granskning visar det sig inte sällan att vi läst fel – inte bara tolkat fel utan läst fel: missat ordalydelsen, helt enkelt. Men just ordalydelsen gör texten, är texten och bär textens alla möjligheter. (ibid)

Det kan förstås också diskuteras om det finns en bokstavlig läsning som alla kan vara överens om, men det torde gå att instämma i att det finns delar även i skönlitterära texter som inte är förhandlingsbara. Culler (1975, 2011) framhåller att en viktig premiss vid tolkning av en skönlitterär text är att man hittar belägg i texten: "Man kan inte få

ett verk att betyda vad som helst; det gör motstånd” (Culler 2011:68). Culler är en exponent för de litteraturvetenskapliga teoribildningar som sätter texten i främsta rummet, vilket inte heller blir oviktigt för receptionsteoretiker som Iser (1978) och Eco (1980). Trots att de sistnämnda till stor del är intresserade av läsarens bidrag till meningsskapandet, lyfter de fram textens appellstruktur som avgörande för vad läsaren kan (eller får) göra med den skönlitterära texten. Beata Agrell (2009) uttrycker detta på följande sätt:

Vilken läsart som anläggs i det enskilda fallet betingas både av textens karaktär och läsarens litterära kompetens. Textens bidrag utgörs av dess litterära formspråk och retoriska grepp, vilka bygger upp textens appellstruktur; läsaren å sin sida bidrar med sin kunskap, erfarenhet och litterära kompetens. Textens appellstruktur innefattar de litterära och retoriska medel som är ägnade att styra läsarens respons och därmed förbereder läsakten. (s. 39)

I dessa strukturer finns både det som kan förstås i en renodlad avkodningsprocess, men också det som Iser kallar för tomrum eller luckor i texten, det vill säga de passager där allt inte är uttalat, utan som öppnar för, eller kanske till och med kräver, tolkningar för att bli begripliga. Vad tomrummen fylls med påverkas till stor del av läsarens egna erfarenheter och av läsarens egen förståelsehorisont, men den skönlitterära texten är en viktig komponent. Gervais (2001), som stöder sig på bland andra Eco (1984), säger att tolkningen är en kompletterande åtgärd som kräver en viss ansträngning och som man tar till när bristande förståelse gjort en text ogenomtränglig.

I relation till den undersökning som presenteras här handlar det inte om att presentera en korrekt tolkning av den skönlitterära texten, utan om att diskutera vad som lyfts fram i elevtexterna. I artikeln görs ett försök att gå runt problematiken med att forskarens egen läsning blir ett slags facit, genom att det är innehållet i elevtexterna som fått styra vad som fokuseras i den skönlitterära texten. Genom att utnyttja de passager i den skönlitterära texten som väckt mångas uppmärksamhet och analysera hur dessa kommenteras, kan elevtexterna ge en bild av hur tolkningsförfarandet tar sig uttryck.

Att tolka en skönlitterär text

Om det sedan finns gemensamma drag i elevtexterna, vilka kan hänföras till olika nationella eller kulturella kontexter, säger det något om den litterära socialisationen i respektive kontext. Det går inte att förhålla sig till tolkningarna om de inte placeras i en kontext. Dock betraktas inte heller någon av elevtexternas tolkningar som ett facit i relation till de andra.

Mehrstam (2009) lyfter fram "sprickan" mellan ett transaktionellt och ett interaktionellt perspektiv i den svenska litteraturdidaktiska forskningen och föreslår bland annat att den kan överbryggas genom att man betraktar texten och responsen på den som immergenta. Det innebär att man måste ta lässammanhanget i beaktande. I fallet med min undersökning blir sammanhanget något komplext, eftersom vi rör oss i två olika nationella kontexter. Läsammanhanget blir därmed både de tillfällen då elevtexterna blev till och det sammanhang i vilket litteraturundervisningen för undersökningens deltagare sker till vardags. Mehrstam säger: "Det som skiljer immergens från ren solipsism är också lässammanhangets kollektiva karaktär. Det finns i ett immergensperspektiv inte möjlighet för *någon* att bli läsare utan att med hjälp av regler, program eller något motsvarande gradvis och ofta med stor möda socialiseras in i det" (Mehrstam 2009:258).

Resonemanget förutsätter att litteraturundervisningen i skolan har en stor påverkan på eleven som läsande subjekt. Resultaten både från min undersökning och från exempelvis Torell (2002) och Englund (1997) tyder på att det förhåller sig så. Fish (1980) talar om tolkningsgemenskaper genom vilka man skolas in i ett sätt att läsa skönlitteratur, som blir acceptabelt och allmänt vedertaget inom gruppen. Fish säger att man i olika (skol-)kulturer påverkas starkt av den rådande tolkningsgemenskapen. Läsaren är inte fri i relation till traditionerna inom denna tolkningsgemenskap. Fish hävdar dock också att det alltid tycks finnas en icke-acceptabel tolkning som alla kan hålla med om, vilket kan jämföras med Falardeaus (2003) konsensustanke. Falardeau definierar förståelse som något som sker i flera led och där startpunkten är att man försöker finna en betydelse eller en mening i det man läser. Det går inte att undvika att perceptionen delvis blir individuell, men samtidigt kan man komma fram till något slags grundläggande konsensus, något som "alla" kan vara överens om när det gäller en skönlitterär text. Hos Falardeau avses

dock inte konsensus som rör tolkningar, utan om sådant som inte är förhandlingsbart i texten. Om det står att novellen utspelar sig i Nantucketsundet är det exempelvis svårt att finna konsensus runt påståendet att den utspelar sig i Sverige. Fish ger emellertid också flera exempel på när en text skulle kunna tolkas på ett annat sätt än det vedertagna, men menar att dessa tolkningar sällan accepteras.

Culler (2011:67) talar om att man spelar med i ett tolkningsspel, där svaret på frågan vad ett verk handlar om inte kan reduceras till ett referat av intrigen, utan att man måste leta efter vad det *egentligen* handlar om. När det gäller den novell som har lästs inom ramen för min undersökning skulle det vara att vägra spela med i spelet att svara att den handlar om "en sexårig flicka som under en mingelfest tar med sin nyfödde bror upp på taket". Enligt spelets regler skulle det korrekta förhållningssättet istället vara att säga att det kan handla om "den moderna familjens tillkortakommanden" eller "västvärldens skilsmässoproblematik", för att bara nämna ett par (påhittade) exempel.

Om talet om tolkningskonventioner och tolkningsgemenskaper stämmer borde man följaktligen kunna se en del gemensamma drag i de elevtexter som kommer ifrån samma typ av yttre kontext.

BAKGRUND, METOD OCH MATERIAL. Svensk litteraturredaktisk forskning visar att det i den svenska gymnasieskolan finns ett starkt erfarenhetspedagogiskt och ett starkt färdighetspedagogiskt inslag, vilket tar sig uttryck både i vilka texter som läses (Årheim 2007, Olin-Scheller 2006) och i hur de skönlitterära texterna behandlas (Bergman 2007, Bommarco 2006). Studier av svenska läromedel visar bland annat att många frågor som ställs till skönlitterära texter, även i läromedel för högstadiet och gymnasiet, är innehållsfrågor, det vill säga om sådant som explicit står i texten, eller frågor om identifikation (Ullström 2009:123). Torells (2002) och Thorsons (2009) undersökningar av blivande svensklärare och grundstudenter inom litteraturvetenskap visar att konsekvensen av en erfarenhets- och färdighetsstyrd undervisning blir att fokus hamnar på annat än litterära analyser.

I Frankrike styrs undervisningen i hög grad av utformningen av den studentexamen, *le baccalauréat*, med muntliga och skriftliga

prov som avslutar gymnasieutbildningen. Den övergripande metoden på studieförberedande program är *explication de texte*, ett systematiskt närstudium av den skönlitterära texten. Även om denna metod ibland diskuteras och ifrågasätts (se t.ex. Laudet 2011) används den i den franska gymnasieskolan. Englunds (1997) studie av svenska och franska läromedel visar att de uppgifter som finns i franska läromedel betonar "ett noggrant studium av textens ord, formuleringar och uppbyggnad; en vägning, förklaring och bedömning av orden, ordsammanställningarna och deras effekter i de sammanhang i vilka de ingår" (Englund 1997:156). Även på de franska yrkesförberedande programmen står den skönlitterära texten tydligt i fokus. Det finns alltså uppenbara skillnader mellan litteraturundervisningen i de båda länder som ingår i denna undersökning och det finns anledning att tro att detta syns också när man studerar konsekvenserna av undervisningen.

Det empiriska material som ligger till grund för undersökningen är 181 skriftliga kommentarer till en novell, "Bansheen" av Joyce Carol Oates¹. Texterna samlades in i sammanlagt fyra svenska och tre franska gymnasieskolor på två olika orter i varje land från och med höstterminen 2011 till och med vårterminen 2013. Elevtexterna är skrivna av elever ifrån både studie- och yrkesförberedande program och samtliga befann sig i slutet av gymnasiets litteraturundervisning.² Totalt är det 12 olika undervisningsgrupper som deltagit i undersökningen. 11 olika lärare ställde sina grupper till förfogande.

Vid undersökningstillfället lästes novellen högt³, varefter möjlighet till tyst omläsning fanns, innan eleverna skrev sina kommentarer. Totalt hade eleverna 60 minuter till förfogande för läsning och skrivande och de kunde välja hur länge de ville sitta kvar och skriva. Instruktionen till eleverna löd: "Redogör utförligt för minst tre exempel på vad du som läsare lade märke till i texten".⁴ Denna uppgiftsformulering har hämtat inspiration från två tidigare studier, dels Hanssons (1959) studie av diktupplevelser, dels Torells et al (2002) studie av litterär kompetens hos blivande modersmåslärare i Sverige, Ryssland och Finland. Syftet var att uppgiften skulle vara så öppet formulerad som möjligt, eftersom ett intresse är att studera vad eleverna väljer att fokusera på i en skönlitterär text när de inte får några detaljerade anvisningar.

En första delanalys (Johansson 2013a, Johansson u.u.) har visat att elevtexterna placerar sig inom tre olika domäner⁶. Dessa har benämnts *innehållsrelaterad*, *utomtextuell* och *litterär*. De elevtexter som återfinns inom den *innehållsrelaterade* domänen koncentrerar sig framför allt på att reda ut ett händelseförlopp, ofta genom mer eller mindre detaljerade referat. Inom den *utomtextuella* domänen används inte den skönlitterära texten i någon högre utsträckning. Den blir istället en utgångspunkt för exempelvis beskrivningar av skribentens egna erfarenheter. Till den *litterära* domänen hör de elevtexter i vilka någon form av mer litteraturvetenskapligt inriktad analys genomförs. Tabellen nedan visar hur elevtexterna fördelat på olika nationell tillhörighet ser ut.

Domän	Sverige	Frankrike
Innehållsrelaterad	61 (60)	26 (21)
Utomtextuell	18 (18)	5 (4)
Litterär	20 (20)	64 (53)
Övriga	1 (1)	5 (4)
Summa (n)	100 (99)	100 (82)

Tabell 1. Procentuell fördelning av elevtexter från de två nationerna inom respektive strategityp. (x)=n

En majoritet av de svenska elevtexterna uppehåller sig huvudsakligen vid innehållsrelaterade aspekter, medan en majoritet av de franska elevtexterna innehåller olika litterära aspekter. Vad det gäller den utomtextuella och den litterära domänen är fördelningen mellan dem relativt jämn i det svenska materialet, medan bara ett fåtal franska elevtexter kan betraktas som utomtextuella. Dessa övergripande resultat säger att det finns en tydlig skillnad i hur svenska och franska gymnasieelever hanterar läsningen av den skönlitterära texten.

En annan delundersökning (Johansson 2013b) som handlar om hur förståelse byggs upp och hur detta kommer till uttryck i elevtexterna visar att huvudfokus är att reda ut vad som händer i novel-len, intrigen. Det man koncentrerar sig på kan sammanfattas i tre kategorier: lexikala och kulturella aspekter, mimetiska aspekter och strukturella aspekter. I förståelsebyggandet används också genomgående mikrotolkningar av enskilda företeelser. Dessa mikrotolk-

Att tolka en skönlitterär text

ningar beskrivs i denna artikel och relateras till de mer övergripande makrotolkningarna, vilka inte nödvändigtvis är kopplade till intrigen. Hur tolkning tar sig olika uttryck i elevtexterna är således den aspekt som analyseras i denna artikel, medan den avhandling som är under produktion lyfter fram även andra analysaspekter i elevtexterna.

Då det endast är fem svenska elevtexter som uttryckligen nämner ordet tolka/tolkning och inga franska texter som nämner *interpréter/interprétation* har analysen tagit sin utgångspunkt i materialet som helhet. En annan utgångspunkt har varit de ställen i den skönlitterära texten som behandlas i ett stort antal elevtexter. Dessa passager har upplevts som problematiska och har resulterat i ett tolkningsförfarande, vilket studeras i artikeln

RESULTAT. I de elevtexter som analyseras i denna undersökning sker tolkningarna på två olika nivåer, där mikrotolkningar handlar om att interagera med den skönlitterära textens tomrum (Iser 1978) och med hjälp av olika tillvägagångssätt fylla dessa för att reda ut ett händelseförlopp, och där makrotolkningar vänder sig bort från intrigplanet och istället försöker hitta någon form av djupare betydelse. Mikrotolkningarna är inte ute efter vare sig budskap eller symbolik, vilket är fallet med makrotolkningarna. Mikrotolkningarna är tydligt relaterade till förståelse och är oftare riktade mot den skönlitterära textens ytskikt än vad makrotolkningarna är.

MIKROTOLKNINGAR. Mikrotolkningar betyder således att eleverna fyller i textens tomrum med en tolkning. De sker löpande under läsningen och används i första hand som ett led i förståelsebygget. För att reda ut intrigen behöver man göra dessa tolkningar. Det visar sig vid analysen att några passager i den skönlitterära texten återkommer i ett stort antal elevtexter. Ett sådant exempel är relationen mellan novellens titel, anspelningarna i texten om vad "banshee" betyder och det öppna slutet. I nedanstående citat beskrivs hur detta har tolkats:

Jag lägger även märke till någon slags "plantering" som man brukar prata om i filmer. Man filmar något, eller i det här fal-

let, beskriver/berättar om något som komma skall. Jag tänker på när det skrivs om ordet "Banshee". Den irländska flickan säger att det är en ande som låter när någon snart ska dö. Då fick jag känslan av att någon kommer att dö i den här novellen och det verkar som att jag har rätt när flickan tar med sig Lillen upp på taket. Nu dör ingen i novellen men jag väljer att tolka det som att det kommer sluta väldigt dåligt ändå även fast det inte står i novellen. (SESSStF:19)⁶

Elevtexten visar att en koppling har gjorts mellan förklaringen till ordet "banshee" och det öppna slutet. Slutsatsen som dras på grundval av den information som tillhandahålls i den skönlitterära texten är att någon kommer att dö. Det finns tydliga kopplingar till den skönlitterära texten och vad den säger. Detta är överlag vanligare i de franska elevtexterna än i de svenska, vilket kommentarerna om en annan del av novellen som givit upphov till många mikrotolkningar, kan illustrera. Det handlar om vilken roll pappan spelar i familjen. I novellen sägs att pappan bor i en annan stad och att flickan inte träffar honom så ofta. Det finns en bebis i familjen som pappan inte är far till. Flickans mamma har en ny vän, Gerard. I följande elevtext kan vi se hur den skönlitterära textens olika ledtrådar har lett fram till ett resonemang omkring hur det kan förhålla sig:

I den här texten verkar det som om den lilla flickans Mamma och Gerard är älskande, pappan har försvunnit under sommaren ("Pappa var borta"). Den ungas föräldrar verkar vara på väg att skiljas och verkar inte helt överens om vem som ska ta hand om barnen för pappan vill ha sina barn. Gerard betar sig också som pappa till den lilla flickan. Han smiskar henne och sover i samma sovrum som mamman. [Dans ce texte, il semblerait que la Maman de la petite fille et Gérard soit amant, le père est parti pendant l'été (« Papa était parti. »). Les parents de la jeune semble être en train de divorcer et ne semblent pas tout à fait d'accord sur la garde des enfants puisque le père veut avoir ses enfants. Gerard se comporte également comme le père de la jeune fille. Il lui donne des fessées et dort dans la même chambre que sa mère.] (FRSStP:2)

En annan typ av mikrotolkning är inte lika tydligt kopplad till intrigen, men kan ändå sägas vara relaterad till den, eftersom det handlar om att förstå karaktärerna och genom deras agerande tolkas deras personlighet. Även detta textexempel kan betraktas som textnära:

Man känner den lilla flickans sorg när vid pappans försvinnande⁷, en sorts ilska mot sin mamma (för att hon fick en annan bebis, att inte längre vara med hennes pappa och med någon annan) och svartsjuka mot sin bror. Hon letar efter sin plats i familjen: hon verkar förvirrad. [On rescent la tristesse de la petite fille quand au départ de son père, une sorte de colère envers sa mère (d'avoir eu un autre bébé, de ne plus être avec son père et avec quelqu'un d'autre) et de la jalousie pour son frère. Elle cherche sa place dans sa famille : elle semble perturbée.] (FRLStP:1)

Mikrotolkningarna sker löpande och bidrar till att eleven skaffar en bild av vad som sker i novellen och hur olika delar av den förhåller sig till varandra. Den skönlitterära texten spelar olika stor roll i mikrotolkningarna – antingen används den aktivt, vilket syns genom att elevtexterna återkommer till den för att hitta svar, eller också används den inte alls. Det är vanligare i de franska elevtexterna att den skönlitterära texten används och att dess formuleringar lyfts fram som grund för mikrotolkningarna. I de fall där den skönlitterära texten inte används lika tydligt framstår det som svårare att reda ut hur olika element i den skönlitterära texten förhåller sig till varandra. De textnära tolkningarna bidrar däremot till ökad förståelse.

MAKROTOLKNINGAR. De analyserade mikrotolkningarna visar hur förståelsen av *händelseförloppet* byggs upp. Makrotolkningarna, de som intresserar sig för betydelsen, inte av enskilda detaljer utan av den skönlitterära texten som helhet, är få till antalet. Detta kan möjligen förklaras av uppgiftsformuleringens uppmaning att ge minst tre exempel på vad man lade märke till, vilken kanske inte uppmuntar en helhetssyn. Trots det finns det exempel på elevtexter, som trots att de är disponerade i punktform, ägnar sig åt makrotolkning-

är i minst ett av sina exempel. Makrotolkningarna måste inte hänga samman med att man söker efter ett budskap eller ett tema i den skönlitterära texten, men de kan göra det, uttalat eller inte. Huvudsyftet med dem är dock att hitta något bortom händelseförloppet, något som inte är explicit uttryckt i den skönlitterära texten, men som man kan läsa ut ur den. Det handlar här inte om att identifiera de tolkningsbara tomrummen för att härigenom förstå ett händelseförlopp, utan till exempel om att identifiera ett tema eller ett motiv. Dessa två begrepp förekommer dock inte i någon elevtext. En makrotolkning kan också vara att tolka enskilda element i den skönlitterära texten symboliskt.

I undersökningsmaterialet finns endast två elevtexter som uttryckligen talar om ett bakomliggande budskap i den skönlitterära texten. I en fransk text nämns bara detta med en mening, närmast i förbifarten:

Från början till slutet av läsningen ställer man sig frågor om vikten av och budskapet i den här novellen av författaren som är okänd för oss. [Du début jusqu'à la fin de la lecture on se pose des questions sur l'importance et le message de cette nouvelle par l'auteur qui nous est inconnu.] (FRLStP:8)

Talet om ett budskap är insprängt i en text som i övrigt mest talar om stilistiska aspekter, såsom detaljerade miljöbeskrivningar. Det är därmed svårt att använda denna text som ett exempel på makrotolkning, eftersom någon sådan inte görs. Det den säger är att det finns en bakomliggande tanke om att en skönlitterär text kan ha ett budskap. Den text som uttryckligen intresserar sig för ett budskap meddelar också en tolkning av detta:

Jag tänkte på textens budskap. Att flickan i novellen kanske inte har fått så mycket uppmärksamhet av sin mamma genom åren, att hon söker uppmärksamhet av sin pappa.

Jag tror alltså att budskapet är att man ska ta tillvara på sin familj och spendera tid med varandra. (SELYF:4)

Att tolka en skönlitterär text

Istället för att försöka förstå hur olika delar av den skönlitterära texten hänger ihop, presenteras här en tolkning av vad helheten betyder. Elevtexten är indelad i tre punkter, där de två första mest handlar om en frustration över hur författaren skriver. Ett missnöje med de detaljerade beskrivningarna framkommer, liksom med en bristande förmåga att skriva intresseväckande. Den slutsats som dras om budskapet baseras på flickans sökande efter uppmärksamhet och inga andra belägg för tolkningen lyfts fram ur den skönlitterära texten.

Ett annat exempel är följande elevtext som presenteras i sin helhet. I denna text finns många tolkningsaspekter och en del av dem berör samma problematik som har analyserats ovan. Både pappans roll och mammans agerande granskas noga och tolkas, samtidigt som en del av det som i elevtexterna ovan beskrivits som problematiskt tas för givet. Särskilt kan man i texten notera hur fåglarna i novellen tolkas symboliskt av eleven:

Det finns ett antal saker som man lägger märke till när man läser texten. Det första är att allt berättas ur ett förstapersonsperspektiv som ger oss en bra insyn i karaktärens tankar och beteende. Det finns många saker man skulle kunna diskutera eller analysera med den här texten, men det finns tre saker som jag fastnar för, delvis för att de verkar spela en stor roll, och delvis för att det finns en viss igenkänningsfaktor.

Det första är fågelrädslan, ett alltid återkommande drag. Rädslan verkar egentligen inte handla om fåglarna, utan om att utlämnas av mammas vänner, och det kan bero på att hon hyste en större tillit till sin far, delvis för att han tog med henne upp på taket och delvis för att han gjorde först [?], dessutom skulle en psykoanalytiker ha kunnat påstå att det också handlar om elektra-komplexet, dvs att hon "tävlade" med sin mor om faderns gunst, men fadern har försvunnit och "ersatts" på ett dåligt sätt av Gerald, som verkar vara okapabel till att ta hand om henne, och, om än knappt, verkar bry sig ytterst lite om sin son. En annan del av måsrädslan har med det faktum att göra att måsarna är omnipresenta, de är alltid där, de bor på en ö i havet, inte långt från en soptipp. Dessutom verkar

mammans kommentar om att måsarna är hungriga ha fastnat i hennes huvud, för alla människor har ett mycket stort bekräftelsebehov, uppmärksamhet och ömhet, avund o. dyl. är en del av detta, och då hon ibland har fått smisk för att vara en "bortskämd" flicka så sitter det i. Rädslan för att förlora ögonen har med det faktum att göra att hon förbinder sin syn med glada minnen, som när hon sov middag med sin mor, och behovet att leta efter sin pappa.

Det tredje jag lägger märke till är att trots att hon känner avund till sin bror, så älskar hon honom, men hon undrar då om brorsan är hon då han tagit hennes roll. Detta är ett existentiellt dilemma som barn kan ställas inför, och som hennes far borde ha hanterat på ett smidigare sätt. Detta är en till sak som hennes mor verkar ogilla, självständiga, kloka, djupa funderingar, det passar sig inte för en fin prinsessa, detta exemplifieras i att barnflickan får skäll när hon berättar vad en banshee är för något. Denna ego-nihilistiska instängdheten märks också på att hennes mor shoppar mycket och inte vill ha "realiteten", dvs sina egna barn på festen. Samt flickans observation från taket att hon är högt upp, dvs att hon skulle kunna personligen se ner på alla människor på festen, på ett misantropiskt sätt, eller att hon bara har ett annorlunda perspektiv, som lillen delar med henne, och som bör värderas högre.

Alla lyckliga familjer är lyckliga på samma sätt, men alla olyckliga familjer är olyckliga på sina egna sätt./ Leo Tolstoj ur Anna Karenina del 1 första sidan. (SESStP:14)

I inledningen till texten kommenteras berättarperspektivet, närmast i förbigående, varefter elevtextens huvudfokus motiveras. Det ska noteras att de tre punkterna har valts ut eftersom de har "en viss igenkänningsfaktor". Det framkommer emellertid inte till vem eller vad som denna igenkänningsfaktor är kopplad, även om det naturligtvis ligger nära till hands att tänka sig att det är skribenten själv.

Måsarna återkommer mycket riktigt vid ett flertal tillfällen i den skönlitterära texten. De omnämns redan i inledningen: "Måsskrin.

Blandat med blåsten. Och det där flax-flaxandet i skyn! Varje gång tittade hon upp, vettskrämd för att få se jättefåglar dyka ner mot henne med flaxande vingar, men det visade sig bara vara flaggan som piskade i vinden i toppen på metallstången" (Oates 2008:42). Nästa gång måsarna omnämns är när den sexåriga flickan minns hur hon och hennes mamma gått upp i tornet med änkebryggan vid ett tidigare tillfälle: "Måsarna ser så fria ut, titta på måsarna! sa mamma och skuggade ögonen med handen. Men måsar är varelser som drivs av hunger, varje vaken sekund i deras liv är en fråga om hunger. Om mamma ville att hon skulle tycka synd om måsarna eller tycka att måsarna var dumma, det kunde hon inte veta" (Oates 2008:48). Tredje och sista gången måsarna nämns är i slutet av novellen: "Och vinden inifrån land, från väster, från stället flera kilometer bort, längst ut på ön där det fanns en jättestor soptipp och massor av måsar och andra fåglar som rotade bland soporna och vinden förde med sig lukterna till invånarna på East Beach som det hette. Och det fanns måsar här också. Ibland pilande skuggor på taket. En panikartad tanke slog henne: *De kommer att hacka ögonen ur oss*. Hon var tvungen att skydda ögonen för måsarna, men samtidigt fick hon inte tappa Lillen!" (Oates 2008:52). Det går således att hitta belägg i texten för att flickan är rädd för fåglarna och för att de förekommer vid flera tillfällen, vilket i elevtexten har tolkats som att de är alltestädes närvarande ("omnipresenta"). Oavsett om man anser kopplingarna till elektorakomplex och uppmärksamhetsbehov rimliga eller inte finns det i elevtexten en uppenbar strävan att förklara och belägga tolkningarna.

I det tredje stycket kommenteras förhållandet mellan de båda barnen i novellen, men också de båda föräldrarnas agerande i relation till barnen. Här ryms goda råd till pappan, kritik mot mamman och en tolkning av flickans fågelperspektiv när hon sitter på taket. Stycket är fullt av observationer av olika slag. Det är inte helt klart hur man ska kunna betrakta detta som en sammanhållen observation eller tolkning, utan stycket består av flera makrotolkningar. Texten avslutas sedan med ett citat ur *Anna Karenina*. Det framgår inte hur detta ska passa in i sammanhanget, men en möjlig tolkning är att det är den sammanfattande tolkning som de olika observationerna i texten har lett fram till, som ett slags slutsats av läsningen. Till skillnad

från majoriteten av texterna är inte huvudfokus här händelseförloppet, utan snarare vad olika delar av novellen kan tänkas betyda i en vidare mening.

Att försöka hitta en annan mening än den rent bokstavliga är ovanligt i materialet överlag och ännu ovanligare i de franska än i de svenska elevtexterna. Nedanstående text återges i sin helhet och innehåller, förutom ett innehållsreferat, en kortfattad tolkning:

Texten utspelar sig i USA, i Nantucketsundet, 20 minuter med färja från Yarmouth Harbor, Massachusetts. Huvudpersonen är en liten flicka på 6 år som var en bebis till den dag då hennes föräldrar skiljer sig och hennes pappa flyttade till staden. Hennes mamma träffar en ny man som heter Gerard och de fick ett barn som blev den nya bebis. Hennes lillebror hade en irländsk barnflicka som tog hand om honom, ibland tröstade denna barnflicka den lilla flickan för hon var svartsjuk på "lillen". Under hela texten beskriver hon beteendet hos bebis som hon säger skriker som en banshee. En dag har hennes mamma och Gerard en mottagning, hon bestämmer sig då för att gå upp på taket för att se om hennes pappa är där och för att folk ska se henne med bebis.

Jag tror att historien berättar en liten flickas erfarenhet av sin barndom.

[Le texte ce passe aux Etats-Unis, dans le détroit de Nantucket, à 20 minuter de ferry de Yarmouth Harbor, Massachusetts. Le personnage principal est une petite fille de 6 ans qui était un bébé jusqu'au jour où ses parents se séparent et son père alla habiter en ville. Sa mère rencontre un nouveau homme appelé Gerard et ils eurent un enfant qui devint le nouveau bébé. Son petit frère avait une nounou Irlandaise qui s'occupait de lui, parfois cette nounou rassuré la petite fille car elle était jalouse de « bébé ». Pendant tout le texte elle décrit le comportement de bébé qu'elle dit crier comme une banshee. Un jour sa mère et Gerard font une réception, elle

Att tolka en skönlitterär text

décide donc de monter sur le toit pour voir si son père est là et pour que les gens les voie avec bébé.

Je pense que l'histoire raconte l'expérience d'une petite fille sur son enfance.] (FRSStP:3)

Efter ett relativt långt inledande stycke som utgörs av ett referat kommer en enda mening som talar om hur den skönlitterära texten har uppfattats. Även denna sista mening ligger nära ett innehållsreferat och är tydligt kopplad till intrigen. I ett fåtal av de franska elevtexterna ser man denna typ av sammanfattande tolkning. Skillnaden är stor om man jämför med den svenska elevtexten, där olika delar av den skönlitterära texten tolkas mer eller mindre vidlyftigt. Denna typ av text, som alltså är sällsynt i materialet, är dock det närmaste makrotolkningsman kommer i de franska elevtexterna.

AVSLUTNING

Komparationen mellan nationerna visar att de franska eleverna är mer benägna att utnyttja den information som tillhandahålles i den skönlitterära texten, både när det gäller innehåll och berättarstrukturer, vilket i stort sett överensstämmer med den inriktning litteraturundervisningen har i de båda nationerna. Även om både svenska och franska elevtexter kan vara spekulativa i varierande grad, finns det i de svenska elevtexterna fler explicita frågor om betydelser och kommentarer om att den skönlitterära texten är förvirrande. Att döma av elevtexterna bottnar detta i att man inte går tillbaka till den skönlitterära texten för att i denna hitta svar på sina frågor. Frågor eller tolkningar presenteras men i de fall där den skönlitterära texten inte används för att hitta svaren förblir frågetecknen just frågetecken. I analogi med Falardeaus (2003) tal om konsensus verkar en sådan kunna etableras genom en bokstavlig läsning, vilken i sin tur lägger grunden för fördjupade tolkningar. Ricœur (1981) skiljer på naiv/ytlig tolkning, och kritisk/djupgående tolkning. Han säger att en strukturalistisk analys skulle kunna betraktas som ett led mellan den naiva och den kritiska läsningen. Det går i så fall inte att hoppa

över eller strunta i den skönlitterära texten om man vill nå på djupet med sin tolkning. De mikrotolknningar som har identifierats i mitt material är både av naivt och kritiskt slag och de tolkningar som använder den skönlitterära texten bidrar i högre grad till en fördjupad förståelse av dess intrig. Denna fördjupade förståelse av intrigen leder dock inte automatiskt till att man gör en djupgående tolkning – snarare befinner man sig i den naiva läsningen.

De makrotolknningar som har identifierats i elevtexterna kan inte heller oreflekterat kallas fördjupade tolkningar. De är av annat slag än mikrotolkningarna, eftersom deras huvudsyfte inte är att förstå ett händelseförlopp. Makrotolkningarna kan förstås som ett sätt att hitta ett bakomliggande budskap, vilket skulle implicera en författarsyn som ligger nära ett romantiskt ideal. I vissa fall kan de snarare läsas som ett försök till att identifiera den skönlitterära textens tema, vilket emellertid är ett begrepp som inte används i någon text. Makrotolkningarna kan också förstås som ett sätt för läsaren att göra texten till sin egen. Genom att göra en egen tolkning blir läsaren i högre grad medskapare. Det finns fler makrotolknningar i de svenska elevtexterna och överlag är dessa tolkningar något friare i relation till den skönlitterära texten än de franska. Samtidigt måste man fråga sig om de alltid är det Ricœur kallar kritiska tolkningar. Kan man överhuvudtaget tala om fördjupade tolkningar om utgångspunkten inte är den skönlitterära texten?

Jämförelsen mellan de två länderna med fokus på tolkning visar skillnader i förhållningssätt till den skönlitterära texten. De franska elevtexterna *beskriver* den skönlitterära texten i mycket högre grad, medan de svenska elevtexterna tar texten som utgångspunkt för ett resonemang som sedan kan föras ganska långt ifrån densamm. Att de franska elevtexterna är mer textnära och de svenska mer utomtextuella stämmer överens med vad forskningen säger om hur undervisningen bedrivs och med traditioner i respektive land. Vad man bör diskutera är den litterära socialisationens konsekvenser. I de svenska elevtexterna leder den till ett friare förhållningssätt till den skönlitterära texten. Detta är ett förhållningssätt som i en undervisningssituation kräver ramar, så att det inte leder till läsningar som hämmar förståelsen snarare än främjar den. Det finns en risk för att en tolkning som ligger långt ifrån den bokstavliga läsningen

går på tvärs emot vad som faktiskt står i texten (jfr. Culler 2011 och Agrell 2009). I de franska elevtexterna framträder en risk för att den litterära socialisationen kan leda till att den litterära analysen inte nödvändigtvis bidrar till ökad förståelse. Det är också problematiskt om läsningen endast blir instrumentell och som en konsekvens av detta oreflekterad. I de svenska elevtexterna hoppas den litterära läsningen ofta över och en egen tolkning blir huvudfokus. I de franska elevtexterna fokuseras i högre grad textens form, utan att det reflekteras vidare över olika betydelser. I båda fallen riskerar man att hamna i den naiva eller ytliga läsningen, men på olika sätt. Att kombinera en textnära mikrotolkande läsning i syfte att förstå en intrig med en kritisk makrotolkning som går bortom händelseförloppet torde därför vara en framkomlig väg och i detta bör svensk och fransk litteraturundervisning kunna dra lärdom av varandra.

NOTER

1. Novellen ingår i novellsamlingen *Vredens änglar* (2008), originaltitel *The Female of the Species* (2005), på franska *Les femelles* (2007). Den valdes utifrån ett antal kriterier, bland annat att förutsättningarna skulle vara så likvärdiga som möjligt i de båda nationella kontexterna och texten skulle ge möjlighet till mer djupgående analys, samtidigt som novellen inte skulle vara alltför svårförståelig. Novellen hade anonymiserats och ingen av klasserna hade arbetat med den i skolsammanhang tidigare.
2. De svenska eleverna gick i årskurs 3 på gymnasiet och läste svenska B enligt kursplanerna från 2000. De franska eleverna gick i årskurs 2, och var följaktligen något yngre. Det är dock under detta skolår som litteraturstudierna avslutas. I denna artikel diskuteras inte skillnader som kan relateras till olika programtyper.
3. Högläsningen valdes för att eliminera risken att en del elever inte skulle hinna läsa klart hela texten, ett beslut som fattades i samråd med undervisande lärare.
4. På franska löd den "Donnez au moins trois exemples de ce que vous, en tant que lecteur, avez remarqué dans le texte. Présentez-les en détail".
5. I dessa artiklar användes begreppet "strategi" istället för domän och "metalitterär" istället för litterär. Begreppet domän har vissa likheter med Macken-Horariks (1998) beskrivning av domäner, även om definitionen inte överensstämmer till fullo.
6. Vid transkriberingen har såväl stavfel som grammatiska felaktigheter och det som kan tolkas som rena slarvfel har bevarats. Då det är svårt, om inte omöjligt, att på ett rättvisande sätt föra över de språkliga felaktigheter som förekommer i de franska texterna, har dessa översatts till ett mer neutralt svenskt skriftspråk. Un-

dantag har gjorts där exempelvis en felaktig meningsbyggnad av typen satsradning relativt enkelt har kunnat föras över till svenska, det vill säga där det handlar om samma typ av grammatiska fel.

7. Språkfelet härrör från den franska texten och har bevarats, trots att det kan verka förvirrande.

LITTERATUR

- Agrell, Beata 2009. Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur. I: Staffan Thorson och Christer Ekholm (red.) *Främlingsskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Bergman, Lotta 2007. *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö Högskola.
- Bommarco, Birgitta 2006. *TEXTER I DIALOG. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Malmö högskola.
- Culler, Jonathan 1975. *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Culler, Jonathan 2011. *Litteraturteori. En mycket kort introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Eco, Umberto 1984. *The Role of the Reader: explorations in the semiotics of texts*. London: Hutchinson.
- Englund, Boel 1997. *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Falardeau, Érick 2003. Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation* (vol. 29, n° 3, 2003) <http://id.erudit.org/iderudit/011409ar>. S. 673–694.
- Fish, Stanley 1980. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Gervais, Bertrand 2001. Sans fin, les terres. *L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lecture*. I: Catherine Tauveron (red.) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Iser, Wolfgang 1978. *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Johansson, Maritha 2013a. Strategier i gymnasieelevers läsning av skönlitterär text. I: Anders Marner och Hans Örtengren (red.) *KLÄM Konferenstexter om Lärande, Ämnesdidaktik och Mediebruk*. Umeå: Tilde – skriftserie nr. 1, Institutionen för estetiska ämnen Umeå universitet.
- Johansson, Maritha 2013b. Att bygga upp förståelse – några aspekter på meningskapande i svenska och franska gymnasieelevers läsning av en skönlitterär text. Paper presenterat vid *Symposium för läsforskning*, 3–4 oktober 2013, Karlstads universitet.

- Johansson, Maritha u.u.. Litterär socialisation i Sverige och Frankrike. En komparativ studie av hur svenska och franska gymnasieelever hanterar en skönlitterär text. I: Monica Vinterek och Anders Arnqvist (red.) Konferensvolym efter konferensen i pedagogiskt arbete vid Högskolan i Dalarna i Falun 2013.
- Laudet, Patrick 2011. Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier. Ressources pour le lycée général et technologique. (http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf).
- Macken-Horarik, Mary 1998. Exploring the requirements of critical school literacy. A view from two classrooms. I: Frances Christie och Ray Mission (red.). *Literacy and Schooling*. London: Routledge. S. 74–103.
- Mehrstam, Christian 2009. *Textteori för läsforskare*. Göteborgs universitet.
- Oates, Joyce Carol 2008. *Bansheen. Vredens änglar*. Stockholm: Bonnier.
- Oates, Joyce Carol 2007. *Banshee. Les femelles*. Paris: Éditions Philippe Rey.
- Olin-Scheller, Christina 2006. *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstads universitet.
- Ricoeur, Paul 1981. What is a text? Explanation and understanding. *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tengberg, Michael 2011. *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thorson, Staffan 2009. Att följa den röda tråden... Om studenters interaktion med prosafiktin. I: Staffan Thorson och Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Torell, Örjan (red.) 2002. *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland : rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Ullström, Sten-Olof 2009. Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I: Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Årheim, Annette 2007. *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna" historier och unga läsaes tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press.

”KÖTTBULLE BETYDER KÖTTBULLE”

BOKSAMTAL OCH KRITISK LITTERACITET I ETT FLERSPRÅKIGT KLASSRUM

Ulla Ekvall och Åsa Nilsson Skåve

Bakgrunden till vår studie är Linnéuniversitetets samarbete med en skola där 98% av eleverna är flerspråkiga och en stor andel, sedan längre tid tillbaka, inte nått uppsatta kunskapsmål. Lärarna upplevde att eleverna hade uttalat negativa attityder till läsning och gjorde därför en satsning på att arbeta aktivt med skönlitterära texter och uppföljning av det lästa. Som ett led i detta deltog skolan i en tävling om läsinspiration. Man satsade i årkurs sex på en blogg med skriftliga och muntliga boktips och lyckades avgå med segern i sin åldersgrupp. Priset bestod bland annat av en klassuppsättning av boken *Förvandlad* (2011), samt besök av dess författare Mårten Melin. Veckorna före besöket lästes boken och bearbetades bland annat genom boksamtal som tog sin utgångspunkt i en uppsättning uppgifter.

Uppgifters innehåll och utformning är starkt styrande för vilket slags lärande elever erbjuds. Mot denna bakgrund är det vårt syfte att utifrån ett kritiskt litteracitetsperspektiv studera de uppgifter eleverna skulle arbeta med i boksamtalen, dels i relation till innehåll och språklig utformning i den lästa texten, dels i relation till elevernas reaktioner och svar på uppgifterna.

Boksamtal som pedagogisk metod förknippas ofta med Aidan Chambers (2011), vars samtalsmodell kort uttryckt går ut på att få eleverna att utbyta vad han kallar gillanden, frågetecken och kopplingar. Samtalen ska alltså ta avstamp i läsarnas spontana reaktio-

"Köttbulle betyder köttbulle"

ner inför texten, något som präglar också den metodik som förordas av Gunilla Molloy (2008), där eleverna själva formulerar sina tankar och frågor om vad som är oklart respektive intressant i berättelsen allt eftersom de läser, frågor som sedan kan följas upp och fungera som utgångspunkt vid nästa tillfälle. Dessa modeller har fått ett visst genomslag i skolan och är i linje med forskning om lärande i flerkulturella och flerspråkiga klassrum, där vikten av att utgå från elevernas egna upplevelser och erfarenheter ses som grundläggande (se t.ex. Cummins 2000).

Man kan också sätta boksamtalet i relation till forskning om litterär kompetens och den indelning som Örjan Torell (2002:80–85) gör i konstitutionell kompetens, performanskompetens och literary transfer-kompetens. Den förstnämnda kompetensen handlar om en allmänt mänsklig benägenhet att skapa fiktionsvärldar med hjälp av vår fantasi, den andra om förmågan att analysera och diskutera litterär text på ett adekvat sätt och den sistnämnda om att göra kopplingar mellan det lästa och egna erfarenheter. En utgångspunkt hos Torell, och även för oss, är att det är en kombination av dessa förmågor elever behöver träna. Även Louise Rosenblatts indelning i efferent och estetisk läsning, där den efferenta står för en bokstavligt inriktad, opersonlig och allmän läsart medan den estetiska läsarten är mer personlig och känslomässig, har viss betydelse för vår analys. I all läsning befinner vi oss, enligt Rosenblatt, i ett kontinuum mellan dessa läsarter, men generellt är den efferenta i högre grad knuten till läsning av facklitteratur och den estetiska till läsning av skönlitteratur (Rosenblatt 2002). En vanlig tendens är att endast vissa kompetenser och läsarter beaktas i undervisningen.

KRITISK LITTERACITET

Som övergripande teoretisk och metodisk ram använder vi Hilary Janks (2010, 2013) modell för hur undervisning kan främja kritisk litteracitet. Litteracitet används i betydelsen läs- och skrivförmåga i vid bemärkelse, inkluderat dess sociala praktik, och tillägget kritisk signalerar, i linje med Freire (1972ab), ett fokus på maktaspekter

som ska dekonstrueras (Janks 2010:1–2, 12–13). Även om krav på kritisk litteracitet inte är explicit framskrivna i kursplaner för ämnena svenska eller svenska som andraspråk, ligger ett sådant perspektiv i linje med läroplanens övergripande mål att eleverna ska fostras i jämlikhet och demokratiska värderingar (se t.ex. Ekvall 2013). Att hjälpa eleverna att utveckla kritisk litteracitet ser vi som viktigt, inte minst för elever med annat förstaspråk och/eller annan kulturell bakgrund än majoritetens, vilket är i linje med den modell Janks förespråkar och den forskning den bygger på.

Modellen grundar sig på internationell forskning inom fyra olika inriktningar, orienterade mot *power*, *access*, *diversity/identity* respektive *design* (som vi valt att på svenska återge med termerna *makt*, *tillträde*, *mångfald/identitet* respektive (multimodal) *design*.¹ Enligt Janks måste man i och inför undervisning se till att alla de fyra aspekterna integreras, och konkreta exempel ges från utprovningar i sydafrikanska skolor.

Orientering mot *makt* i form av "domination" har varit central främst inom Critical Discourse Analysis och lett till en pedagogik kallad Critical Language Awareness (CLA) förknippad med främst Clark et al (1987) och med Faircloughs arbeten om överordnade gruppers "maktspråk" (1989, 1995). Fairclough menar att CLA är särskilt viktig i flerkulturella klassrum med elever från missgynnade samhällsskikt. Hans analyser är influerade av Hallidays språksyn och systemisk-funktionella grammatik (1994) och en bärande tanke är att texter är konstruerade och resultatet av ett val bland alternativa språkliga utformningar. Texter kan alltså dekonstrueras, bl.a. med avseende på hur de bevarar rådande maktpositioner. Men modellens "makt-aspekt" är också i hög grad knuten till Foucaults (1980) intresse för maktrelationer i människors vardagliga interaktioner.

Orientering mot *tillträde* är påtagligt framträdande bland föreläsare för en explicit pedagogik. Ofta handlar det om att hjälpa underprivilegierade grupper att lära sig behärska den dominerande gruppens språk och genrer. En sådan inriktning har bl.a. företrädare i den s.k. genreskolan (t.ex. Cope & Kalantzis 1993, Kress 1999, Martin et al. 1987, Martin & Rose, 2005, 2007), utvecklad i Sydney på grundval av Hallidays systemisk-funktionella grammatik. Fokus

"Köttbulle betyder köttbulle"

har i stor utsträckning riktats mot utvecklande av "academic literacy" vilken fokuserats mot läs- och skrivförmåga inom skolans ämnesundervisning genom en pedagogisk cirkelmodell med stort utrymme för klassrumssamtal i form av utforskande jämförelser mellan olika språkalternativ. (Se t.ex. Martin & Rose 2005, som ger exempel på hur sådana språkanalyser kan kopplas till maktrelationer.)

Orientering mot *mångfald/identitet* är tidigt företrädd hos Heath (1983) och har vidareutvecklats inom bl.a. New Literacy Studies (Gee 1990, Street 1984, 1996). Pedagogiskt innebär en sådan orientering att kulturella och språkiga skillnader i klassrummen lyfts fram och ses som resurser, bl.a. med avsikten att elever med annat förstaspråk eller annan kulturbakgrund än skolans ska känna sig inkluderade och kompetenta. Att utnyttja mångfald och stärka elever i deras identitetssträvan anses ha central betydelse för utvecklandet av kritisk litteracitet. Att lyfta fram mångfaldens och identitetskampens möjligheter betonas även av forskare utanför den nämnda inriktningen, inte minst av Cummins (t.ex. 1994, 2000)

Orientering mot multimodal *design* är framträdande bland forskare inom The New London Group (1966). Inom gruppen har det utvecklats en pedagogik med tydlig inriktning mot multilitteracitet, d.v.s. på bruk och tolkning av olika semiotiska system utifrån en kritisk ansats (se t.ex. Cope & Kalantzis 2000). Möjligheter till maktförändringar anses förutsätta att eleverna kan analysera maktrelationer i t.ex. bilder såväl som i skrift, och att eleverna stimuleras och får hjälp att i eget skapande utpröva olika semiotiska system.

Janks modell bygger alltså på etablerad forskning men är ny såtillvida att den förutsätter att utveckling mot kritisk litteracitet kräver integration av alla dimensionerna. För detta argumenterar hon övertygande (2010, 2013) genom att lyfta fram vilka konsekvenserna blir om hänsyn till någon av dessa skulle negligeras. (Dock krävs inte nödvändigtvis hänsyn till alla dimensionerna vid varje tillfälle).

Modellen är alltså tänkt som grund för pedagogisk planering, men tjänar här som mall för analys av vårt material av hur uppgifterna förhåller sig till analys av maktrelationer, underlättar för tillträde till majoritetsspråket, ger utrymme för mångfald och identitetsutveckling samt främjar analys och bruk av multimodal design.

MATERIAL

Materialet omfattar den skönlitterära text eleverna läst (Mårten Melins *Förvandlad*, 2011), de frågor de ska besvara samt inspelade smågruppssamtal som eleverna fört under arbetet. Dessutom har vi samlat bakgrundsmaterial i form av intervjuer, dels med läraren i klassen, dels med den skolbibliotekarie som var involverad i projektet. Nedan beskrivs dessa underlag.

Mårten Melins *Förvandlad* (2011) riktar sig till den så kallade mellanåldern (ca 10–12 år) och kan kategoriseras som tredje gradens fantasy, d.v.s. inramningen för berättelsen är realistisk och miljön vardagligt igenkännlig, men de magiska inslagen introduceras efter hand (Boglund & Nordenstam 2010:28of). Många teman känns igen: den svage som befinner sig i socialt underläge men får revansch är vanligt i barnlitteraturen generellt, liksom i sagan och inte minst i fantasyberättelser som Harry Potter-böckerna. Tydliga intertextuella kopplingar märks också till den våg av fantasylitteratur för barn och unga som blomstrat de senaste åren där diverse gestalter från folktron och sagotraditionen dykt upp i nya versioner, inte minst inom populärfiktion av olika slag.

Boken skulle vid fyra tillfällen diskuteras i grupper om 2–4 elever och inför var och ett av dessa fick eleverna ett formulär med uppgifter att utgå ifrån. I fyra grupper (A–D) filmades samtalen vid varandra ett tillfälle av en forskare, som satt med i grupperna och ibland deltog i samtalet. Grupp A, som bestod av tre pojkar, här kallade Ali, Adem och Afrim och grupp B, som bestod av fyra pojkar, här kallade Babak, Bren, Boris och Brian, samtalade utifrån första formuläret (se bilaga). Grupp C som bestod av två pojkar, här kallade Carlos och Cadi, och grupp D som bestod av tre flickor, här kallade Disa, Dora och Diana samtalade utifrån tredje formuläret (se bilaga). Då vi inte haft tillgång till samtal från första och fjärde tillfället har vi inte näranalyserat formulärens avsedda för dem.

Intervjuer med skolbibliotekarien som arbetat med bloggprojektet och utformandet av frågeformulären, samt med svenskläraren i klassen har genomförts för att få en bakgrund till valet av arbetssätt. Den förstnämnda intervjun har spelats in och transkriberats, medan den sistnämnda genomfördes skriftligt.

RESULTAT

Resultaten redovisas utifrån de fyra orienteringar som Janks modell erbjuder. För var och en av dem diskuteras både uppgifter på de aktuella formulären och hur dessa relaterar till vad texten erbjuder och till elevernas svar och reaktioner.

ANALYS AV MAKTRELATIONER. Inga av formulärens frågor aktualiserar frågor om maktrelationer och inte i någon grupp uppstår denna diskussion spontant. I texten finns dock mycket som skulle kunna aktualisera en diskussion om maktspekter. Det gäller dessutom sådant som eleverna kan ha egna erfarenheter av från hem och skola, som att bli utsatt för förändringar utan att ha förstått orsaken till dem. Berättelsen speglar nämligen ett ojämlikt maktförhållande. Inledningsvis kan man nästan tala om maktmissbruk. Utsatt för detta är huvudpersonen, en pojke i trettonårsåldern, med namnet Måns. Han vaknar en morgon och konstaterar med förvåning att han inte är hungrig, att han har jord under fötterna och hårstrån i munnen. När han tittar ut genom sitt fönster ser han något brunt ligga på garageinfarten. Innan han hinner undersöka det griper hans mamma tag i honom och för in honom för ett allvarligt samtal. Hon vill att han omedelbart ska byta skola för att komma tillrätta med sina sömngångarproblem. Mamman pratar också lite svävande om en förbannelse som drabbar var fjärde generation på hennes sida och att hennes farfar flytt från Centraleuropa på grund av detta. Hon har redan kontaktat en internatskola som ligger många mil från hemmet. De sätter sig i bilen nästan omgående och resan tar hela dagen. Väl framme på skolan blir Måns inlåst i ett fängelseliknande rum med galler för fönstren. När Måns frågar om dessa konstigheter får han undanglidande svar samt beskedet att han ska få veta senare och att han ska få hjälp på skolan. Måns noterar med förvåning (och viss rädsla) allt som händer honom, men accepterar sin mammas och rektors beslut utan större protester.

Måns tillsynes svaga reaktioner aktualiserar också trovärdighetsaspekter. Som fantasyläsare är man visserligen införstådd med att en annan logik än den vardagsrealistiska gäller, men avgörande för läsoplevelsen är att det går att tro på karaktärernas reaktioner i mötet

med det magiska. Många unga läsare – och vuxna – kan nog känna viss frustration över att Måns inte i högre grad protesterar och framhärdar när det gäller att få svar. Genom den berättartekniska konstruktionen med Måns som jag-berättare ges dock vissa kompletterande förklaringar till varför han reagerar som han gör.

Bland uppgifterna finns en fråga som skulle kunna öppna för en diskussion om maktrelationer i hem och skola: "Skulle det som händer i boken kunna hända på riktigt? Varför tror du det?" (L3B1). Men den ges först efter tredje läsningen och kopplas av eleverna till det nyss lästa, där huvudpersonen förvandlas till en stor katt. I D-gruppen tycks frågan ha uppfattats som förbarnsligande. Dora småler när hon svarar "nej" på frågan och motiverar svaret just med att huvudpersonen förvandlas till en katt. De är överens om att det mesta är fantasi och Diana inflikar att "barn tror på sagor" (medan de själva förstår inser att förvandlingar bara sker i fantasivärldar). För grupp C tycks fantasygenren med dess sagoinfluenser likaså självklara. Eleverna tar istället direkt fasta på vad som faktiskt ändå skulle kunna hända på riktigt. Carlos nämner att en viss tjej "tafsade" på huvudpersonen och kysste honom. Cadi nämner att miljön är en internatskola och implicerar att sådana finns på riktigt.

Ansatsen till kritiskt ifrågasättande faller alltså eftersom det centrala i handlingen är av fantasykaraktär, icke-realistiskt. Kanske kan frågan därför snarare skapa osäkerhet hos eleverna, av typen "driver ni med oss?" Att frågorna följer ett standardformulär och inte är anpassade till den specifika boken begränsar betydligt möjligheterna till fördjupad diskussion.

UNDERLÄTTA TILLTRÄDE TILL MAJORITETSSPRÅKET. Många av formulärens uppgifter verkar avsedda att ge eleverna tillträde till majoritetsspråket svenska, även om det inte märks spår från någon specifik inriktning som t.ex. genrepedagogikens s.k. cirkelmodell. Stor vikt verkar nämligen fästas vid att utveckla ordförråd och ordförståelse. Det framträder genom att den inledande delen på de fyra formulären (kallad A) varje gång är densamma: "Skriv upp minst fem svåra ord. Ta reda på vad de betyder." Att denna uppgift står först signalerar också att den ses som särskilt viktig. Vad som avses med uttrycket "svåra ord" anges inte, men troligen avses ord eleverna inte

"Köttbulle betyder köttbulle"

förstår betydelsen av. Att man lägger särskild vikt vid svåra ord kan spegla en uppfattning att eleverna inte kan diskutera innehållet om de inte förstått alla orden, att tillträde till enskilda ord är en avgörande faktor för läsupplevelsen. Uppgiften styr på så sätt mot en efferent läsning (jfr Rosenblatt 2002), som bromsar upp och försvårar både läsupplevelsen och samtalet. Utvecklandet av litterär kompetens kommer i skymundan och inte heller den språkliga kompetensen gynnas av att enskildheter istället för helheten fokuseras. Ytterligare en uppgift på första formuläret (L1B1) verkar främst inriktad mot ordförståelse, nämligen frågan om författarens språk är lättläst eller svårläst. Också den styr alltså bort från läsupplevelsen.

Den starka och inledande fokuseringen på orden är nog avsedd att hjälpa elever med annat förstaspråk än svenska att utveckla sitt ordförråd. Men situationen kan te sig lite märklig med tanke på att texten kan beskrivas som nästan talspråkligt enkel. Berättelsen återges i jag-form och stilen tycks i viss mån anpassad för att spegla en trettonåringars formuleringar. Måns reflektioner återges med företrädesvis korta, ibland ofullständiga, meningar. Till den talspråkliga stilen bidrar också ett rikt utnyttjande av direkt anföring. Måns använder själv mest frekventa ord, hämtade från skola, hem och vardagsliv, men ibland också ord som signalerar ungdomligt talspråk. I den inledande delen förekommer t.ex. uttryck som "skitig om fötterna", "råstirra", "rostmacka", "helvrickat", "hispig", och "gubbjävel". Hans mamma använder några mer ålderdomliga uttryck, t.ex. "i bara strumplästen" och "vila en förbannelse". Det förekommer alltså enstaka ord som kan tänkas okända för särskilt elever med annat förstaspråk än svenska, men inte i sådan mängd att de torde inverka menligt på läsupplevelsen.

Flera elever reagerar negativt på uppgifterna om svåra ord och om hur stilen ska beskrivas. Ali svarar på uppgiften om svåra ord med meningen "köttbulle betyder köttbulle" och signalerar på så sätt att det ordet inte behöver förklaras. Alla vet vad köttbullar är. Men då ordet "köttbulle" faktiskt inte nämns i texten, implicerar han kanske egentligen att alla i klassen i princip förstår orden i texten. Svaret kan tolkas som en protest mot uppgiften. Han verkar uppleva uppgiften som en inkompetensförklaring; kanske menar han att lärarna underskattar flerspråkiga elevers ordförråd. Den tolkningen stöds

av hans svar på frågan om språket är svårläst eller lättläst. Han svarar "lättläst" och då forskaren ber honom motivera svarar Ali "för att vi förstår vad dom säger". Ordet "vi" visar att Ali inte bara talar för sig själv. Forskaren undrar om det inte finns några ord som är svåra? På det svarar Ali: "näa – jag kan bra svenska". Som ett utslag av en liknande inställning kan man kanske tolka Blerons utsaga: "jag kan inte 'gubbjävel'", som kan vara avsedd som ironi. En elev i hans grupp erbjuder sig genast att förklara, men avbryts då ordet "vägkant" istället aktualiseras av en tredje gruppmedlem. Bleron tystnar då och lämnar "gubbjävel" därhän.

Också övriga elever svarar att språket är "lättläst", "ganska lätt" eller "jättelättläst" med motiveringen att de förstår orden. Det kan förklara varför ingen av de tretton eleverna självmant anger något svårt ord. Babak vill t.o.m. låta sig testas av en kamrat: "okej gå och titta jag kommer kunna säga dej och kunna ..." Det visar sig dock att han inte kan betydelsen av ordet 'hispig' när en kamrat testar honom. Sedan forskaren undrat om det inte finns något svårt ord anger några elever i gruppen enstaka ord de inte helt förstått, nämligen "skeptisk", "fenomen", "helvräckt", "rivstartade", "urringning". Även i grupp C och D förnekar eleverna först att det funnits ord de inte förstått, men i grupp C nämns sedan "skeptisk" och "fenomen". Att eleverna ogärna anger svåra ord kan bero på att de inte vill visa sig okunniga men också på att de okända orden faktiskt inte hindrat dem i läsningen och att de därför inte fäst sig vid dem. Babak hävdar t.ex. att han förstår perfekt även om det finns ord han inte vet vad de betyder. När han testas av kamraten vill han genast veta var ordet stod. Han utgår från att kontexten kan hjälpa honom och visar alltså prov på adekvata lässtrategier. Elevernas reaktioner på uppgiften om svåra ord vittnar alltså om att de inte upplever några svårigheter med att förstå helhetssammanhanget och att ordletandet snarast blir ett störande moment.

Också andra uppgifter som troligen är avsedda att underlätta tillträde i form av läsförståelse på svenska, kan sägas styra mot en efterferent läsning (jfr Rosenblatt 2002). Det gäller frågor som är fokuserade mot faktasökande utan att kopplas till något innehållsligt sammanhang. Efter första läsningen ska eleverna t.ex. besvara frågorna "Vad heter huvudpersonerna? Hur ser de ut? Hur gamla är de?"

"Köttbulle betyder köttbulle"

Vad har de för egenskaper?" (L1B3). I just det här fallet blir frågorna problematiska också av det skälet att den text elevena dittills läst bara tillhandahållit vissa svar. Detta anges inte på formulären vilket kan göra eleverna osäkra på sin läsförmåga.

I samtalen visar det sig att eleverna kan svara på vissa frågor. De kan t.ex. namnge några karaktärer. De kan också av sammanhanget sluta sig till karaktärernas ungefärliga ålder. De tycks dock lägga en särskild betydelse i ordet "egenskaper", vilket tycks uppfattas som sådana övernaturliga förmågor som karaktärer i fantasygenren kan vara utrustade med. De associerar till vilka väsen eleverna kan förvandlas till. Adem säger först: "Måns är typ en Frankenstein" medan han gapar stort och gestikulerar. Många varelser bekanta från fantasy- och skräckberättelser aktualiseras i boken, dock inte Frankenstein. Adem håller också snarast en skämtsam ton och säger sedan att han inte vet vad Måns är: "han har inga förmågor". Arif svarar att Måns blir en varulv (vilket är felaktigt men inte avslöjat än). Adem bidrar med att Oliver är vampyr (vilket också är en felaktig gissning). Däremot stämmer utsagan "hon tjejen e en katt". Frågan om utseende kommenteras inte. Svaren antyder att eleverna fattat intresse för innehållet och skapat sig förförståelse inför fortsatt läsning och att de verkar ha insett att alla frågor inte kan besvaras.

En annan "tillträdesuppgift", är mer specifikt inriktad mot förmåga att beskriva: "Välj ut två personer i boken och beskriv deras utseende så utförligt som möjligt. Tänk dig sedan att du är en person i en bok. Hur skulle du vilja beskriva ditt eget utseende?" (L1C1). Den uppgiften ger associationer till isolerad färdighetsträning och då den dessutom har karaktär av en skriftlig individuell uppgift kan den tänkas försvåra samtalet. Dessutom är uppgiften otydlig med avseende på vilken bok som avses i tredje meningen, vilket kan leda samtalet bort från den lästa texten.

Det visar sig att eleverna i detta läge (när karaktärerna inte är beskrivna) väljer att fantisera. Adem väljer karaktären Oliver (som han tror är vampyr) och säger: "jag skulle va svart ett å åtti ååå...". Han ändrar sig dock direkt: "jag skulle inte alls va svart", men kommer inte med något alternativt förslag. Ali inflikar att han skulle ha blått ansikte, men anger inte vilken karaktär eller vilken bok han syftar

på. Frågorna inbjuder alltså inte till studier av texten eller reflektioner om den utan leder till mer eller mindre seriösa hugskott.

Som ett försök att underlätta tillträde kan man också tolka en uppgift som kräver både förmåga att beskriva och argumentera: "Tänk dig att du ska försöka övertala en kamrat att läsa boken. En kamrat som inte har den minsta lust att läsa just denna bok? Hur ska du beskriva boken så att din kamrat blir intresserad?" (L3B3). Den frågan kan dock uppfattas som kommunikativt onaturlig eftersom det kan verka meningslöst att övertala någon totalt ointresserad person. I de två grupper som fått uppgiften att övertala en kamrat accepteras dock uppgiften. I Grupp C försöker båda eleverna hitta argument, fastän de inte verkar tycka att boken är mer än "rätt" bra. Carlos verkar ta fasta på sådant han funnit ovanligt eller anmärkningsvärt "att hon /tjejen/ tafsade först". Cadi säger att huvudpersonen sänds till en internatskola, vilket inte är så vanligt i Sverige. I D-gruppen ges först mer allmänna strategier för hur man ska locka till läsning, men sedan nämner eleverna specifikt innehåll de tror skulle verka lockande.

På första formuläret finns vidare en uppgift, som kan sägas underlätta för tillträde till genrekunskap, "Vem är berättaren i boken? Är berättaren med i berättelsen?" (L1B2). Här finns en potential för eleverna att utveckla sin performanskompetens (jfr Torell, 2002), att reflektera över hur det begränsade och subjektiva perspektivet hänger ihop med vilken bild man som läsare får av skeendet och vilka tolkningsmöjligheter som öppnar sig, men också den frågan stannar vid faktanivån. En grupp besvarar frågan med det korrekta svaret "Måns" och att han deltar och därmed lämnas denna fråga.

Slutligen finns ytterligare en fråga som kan sägas avsedd att ge tillträde till genren men som endast kräver reproducerande svar, "Råkar huvudpersonen ut för några problem? Vilka? Hur löser hon eller han dem?" (L3B2). Den frågan ställs i anslutning till ett avsnitt där huvudpersonen kräver att en flicka i grannrummet, Felicia, ska förklara vad hon menar med sina vaga svar men i stället blir utsatt för en erotisk upplevelse. Två grupper behandlar frågan. I C-gruppen verkar Carlos först inte se något problem i denna händelseutveckling. Han svarar "problem ... nej". Men när Cadi ställer kontrollfrågan: "typ att hon blev arg på honom" hakar Carlos på och svarar

"Köttbulle betyder köttbulle"

småleende att huvudpersonen gjorde som hon ville och "tafsade på henne" (som en lösning på ett problem). I D-gruppen utpekades som problem att huvudpersonen kan svimma när han förvandlas och att han tappar minnet. Förvandlingen till katt ses alltså som problemet. På frågan om hur huvudpersonen löser sitt problem svarar de att de inte läst så långt. Svaren på frågorna är ganska kortfattade och verkar inte inspirera till fördjupad reflektion kring innehållet. Att ämnet kan ha upplevts som pinsamt kan dock ha bidragit.

Sammantaget finns alltså flera uppgifter som kan tänkas vara motiverade av en strävan att underlätta för eleverna att få tillträde till svenska språket (genom att utöka sitt ordförråd, öva sin läsförståelse och sin förmåga att beskriva och argumentera och utveckla sin genrekunskap). Men samtliga kan sägas leda till en efferent läsning, delvis för att uppgifterna inte anpassats till den text eleverna faktiskt läst. Ingen fråga verkar på så sätt främja tillträde till en estetisk läsning.

GE UTRYMME FÖR MÅNGFALD OCH IDENTITETSUTVECKLING. Inga frågor handlar explicit om mångfald trots att texten ger intressant underlag för sådana diskussioner. Inledningsvis framstår miljön som monokulturell och typiskt svensson-svensk. Måns bor med sin mamma, pappa och syster (typisk svensk kärnfamilj) i vad som framträder som ett villaområde i ett svenskt samhälle. Han har eget rum på andra våningen. Hans mamma har dock utländskt påbrå. Hennes farfar och farmor levde i "Centraleuropa" i en by, över vilken det sägs vila en förbannelse. Från denna by flydde hennes farfar till Sverige. Det kan i någon bemärkelse uppfattas som en utgångspunkt i denna del av texten att människor i Centraleuropa är konstiga och vidskepliga medan svenskar är normala. Farfadern är alltså en slags flykting, som funnit en fristad i Sverige. Då det inte sägs något om vad farfadern uträttat i Sverige blir bilden att Sverige är ett generöst land som gett farfadern en fristad. Mångfald framställs därmed inte som resurs för Sverige. Detta synsätt borde vara viktigt att diskutera, inte minst i klassrum där en del elever kanske upplevt sig som inkompetensförklarade och t.o.m. ovälkomna.

Eleverna kommenterar inte den monokulturella miljön explicit men Alis köttbullesvar (se ovan under Tillträde) är i sammanhanget

intressant. Köttbullar brukar betraktas som typiskt svensk mat, och hans val av ordet "köttbulle", trots att detta inte finns med i texten, kan signalera att han betraktar miljön i boken som typiskt svensk och att han kanske gärna sett mer av mångfald.

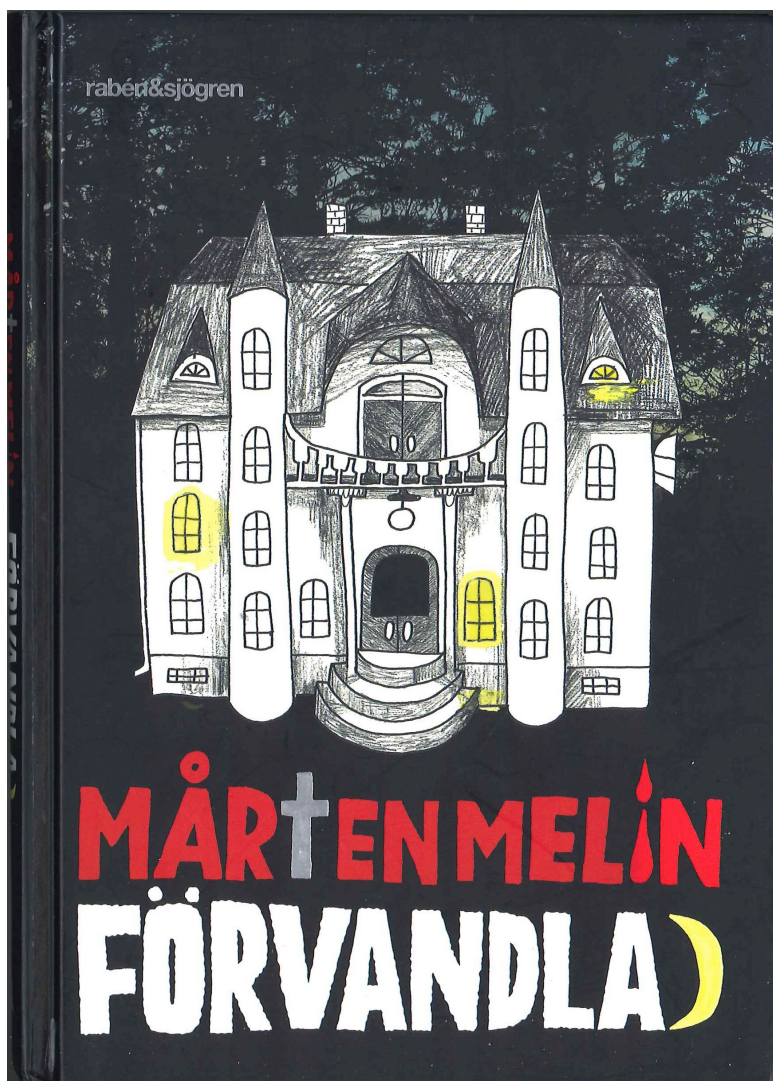
På den internatskola Måns skrivs in i framträder dock viss mångfald, om än av lite säreget slag. Alla på skolan – både lärare och elever – visar sig ha en övernaturlig sida trots att de till vardags ser tämligen normala ut. Det medför talrika intertextuella drag. I texten återfinns allehanda varelser och teman som känns igen både från en äldre berättartradition och nutida populärkultur. Exempel på detta är de från sagan traditionellt onda häxorna och trollen och folktrons vampyrer och varulvar, som i mer samtida fiktion har transformerats i otaliga versioner (Höglund 2009). Även det så kallade *shape shifting*-temat, att karaktärer skiftar mellan mänsklig och djurisk gestalt, har rötter i sagan och folktron men har också blivit vanligt i de senaste årens populärkultur. I *Förvandlad* är vissa karaktärer både människor och någonting annat på samma gång, medan andra förvandlas på nätterna. När det gäller Måns och klasskompisen Felicia förvandlas de under speciella omständigheter ("amorös retning") till katter i mänsklig storlek. I *Förvandlad* finns också humoristiska referenser både till elake Måns i Pelle Svanslös-böckerna och till Cat Woman i serierna och filmerna om Batman. Man kan också jämföra med den humoristiska fantasy-traditionen med företrädare som Ronald Dahl för en yngre publik och Douglas Adams för den vuxna (jfr Olin-Scheller 2006:188ff).

Texten ger alltså gott underlag för en diskussion kopplad till intertextualitet som skulle kunna aktivera elevernas befintliga kompetens och erfarenhet av fiktion och samtidigt genom samtalet fördjupa och vidga den. Men uppgifter av sådant slag ges inte. Däremot finns en fråga om elevernas tidigare egna erfarenheter, som kan sägas öppna för viss mångfald eller identitetsreflektion: "Har du varit med om någonting liknande? Vad i så fall?" (L2B1). Frågan ställs efter läsningen om hur flickan Felicia kysst huvudpersonen Måns och båda förvandlats till katter. I grupp C svarar båda eleverna nekande på frågan. Carlos som nämnt tjejen som tafsade på huvudpersonen och kysste honom förnekar med ett lätt skratt att det hänt honom och Cadi som nämnt internatskolan som ett realistiskt inslag säger

"Köttbulle betyder köttbulle"

att han själv inte har några erfarenheter av internatskolor. I grupp D är svaren likaså nekande. Även i detta fall leder dålig "tajming" mellan frågor och läst innehåll till att frågornas potential inte leder diskussionerna vidare.

Figur 1. Framsidan av boken
Förvandlad.
Illustratör:
Emma Adbåge



På liknande sätt fungerar en fråga på formulär 1 som kan sägas ge utrymme för elevernas egna tankar och som kanske kan öppna upp för mångfaldsaspekter och identitetsproblematik, nämligen "Om du fick vara en utav huvudpersonerna i boken, vem skulle du då vilja vara? Varför skulle du vilja vara just den personen? Vad är det för speciellt med honom eller henne?" (L1C2). Men frågan förutsätter att eleverna skulle vilja vara någon annan än de är, och då alla karaktärer är "onormala" blir frågan extra svår att besvara. Den öppnar dock för fantasier. Frågan behandlas bara i grupp A där det uppstår en livlig diskussion. Ali anger att han vill vara "hon som kopierar" och utvecklar (delvis genom frågor) hur han själv skulle använda en sådan förmåga. Han fantiserar fritt utanför bokens värld och hans tankar bemöts med uppenbart men ifrågasättande intresse. Här tar eleverna tillfälle i akt att självmant argumentera.

DESIGN. På första och tredje formuläret finns inga uppgifter kopplade till design, men bokens design, och det Genette (1997) kallar paratexter, ger mycket intressant att ta fasta på som skulle kunna utnyttjas i samtalet. Bokens framsida (Figur 1) domineras av en tecknad bild av en vit slottsliknande byggnad mot en nästan helsvart bakgrund, där trädgrenar från en skog dock kan urskiljas. Från några fönster lyser gult ljus. I bokens titel "Förvandlad" (i vit text) är sista bokstaven utformad som en gul halvmåne. Bilden signalerar natt. Författarens namn är tecknat i blodrött med bokstaven "i" i form av droppar och bokstaven 't' som ett silverkors, vilket kan ge associationer till vampyrer.

Bokens baksida återger något tydligare den mörka skogen. I röd text framträder de tre oförklarliga iakttagelser huvudpersonen Måns gör när han vaknar, att han var hungrig, att han hade jord under fötterna och hårstrån i munnen. Baksidestexten avslöjar också att Måns hamnar på en internatskola, där mycket verkar konstigt, som att vissa elever blir inlåsta på natten, att det är galler för fönstren och att alla måste bära kors. Omslagets design och innehåll signalerar mystik, med associationer till Dracula. Den kan sägas utlova en berättelse med övernaturliga inslag. Den väcker också frågor om maktrelationer ifråga om vad som händer i det mystiska huset.

Bokens design aktualiseras på fjärde formuläret, utifrån en kritisk

"Köttbulle betyder köttbulle"

ansats, en jämförelse mellan omslagets paratexter och bokens text-innehåll. Intressant är emellertid att kommentarer om design uppkommer spontant i grupp B innan eleverna ger sig i kast med första formuläret. Eleverna börjar spontant tala om vad de tror att boken handlar om. De tror att det är fråga om något slags spökhushus och att huset förvandlas på natten. Bleron motiverar det genom att peka på rutorna i husets fönster, och nämner att det finns galler (även om bilden också kan tänkas återge spröjs). Han påpekar också att några fönster har mörka rum och att skogen bakom ser läskig ut. Boris inflikar att boken nog handlar om skelett. Eleverna tar alltså själva initiativ till att nyttja designen för att skaffa sig förförståelse och verkar inriktade mot en estetisk läsning.

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Vi har alltså provat Janks modell, tänkt som grund för en pedagogisk planering byggd på medvetenhet om maktrelationer i klassrummet, som verktyg för att analysera ett genomfört undervisningsförlopp. Det kan naturligtvis problematiseras att man i efterhand lägger på ett raster som inte funnits med i den ursprungliga planeringen av undervisningen och därmed möjligen visar på ett orättvist negativt resultat. Syftet med studien är dock att medvetandegöra vilken potential som finns i den undervisning som redan pågår och som med relativt enkla medel kan utvecklas på ett sätt som stimulerar elevernas kunskaps- och identitetsutveckling.

Analysen av uppgifterna visar att alla de fyra aspekterna i Janks modell blir aktualiserade i åtminstone någon uppgift (även om inte alla aktualiseras i våra inspelade samtal). Men bilden som framträder är samtidigt att en aspekt dominerar, nämligen tillträde. Förklaringen är troligen att uppgifterna, liksom i många andra skolsammanhang, är avsedda att träna olika delmål. Flera frågor verkar ställda för att eleverna ska träna förmåga att beskriva, andra för att de ska träna på att söka information och åter andra för att de ska utveckla sitt ordförråd. Dessa syften är förstås vällovliga men när de dominerar frågorna blir konsekvensen en stark inriktning mot

en efferent läsning. Den estetiska läsartens betydelse reduceras, vilket blir särskilt påfallande om den inledande uppgiften, som i det här fallet, inte på något sätt stimulerar till reflektion över innehållet utan istället riktar fokus på elevernas språkliga brister. Samtidigt som den inledande frågan är mest konkret för eleverna att beta av, så låser den lätt läsningen vid ett ytplan och begränsar möjligheten att nå på djupet i texten. Läsupplevelsen snarast saboteras av att eleverna förväntas stanna upp i läsningen för att definiera enskilda ord. Genom inriktningen uppmuntras heller inte en mer kritisk reflektion kring trovärdighetsfrågor eller kring de maktrelationer mellan karaktärerna som träder fram i berättelsen.

En delförklaring till den starka inriktningen mot efferent läsning kan ligga i vaga styrmedel (t.ex. läroplaner) och normerande förebilder via nationella prov. Enligt Ekvall (2013) kan frågeformuleringar i nationella prov och provens anvisningar till samtal om stimulans-texter i hög grad vara inriktade mot "läsförståelse" och "svåra ord" och sakna frågor som stimulerar till diskussion om själva läsupplevelsen och hur det lästa relaterar till elevernas egna erfarenheter.

Ansatser till att lyfta fram den skönlitterära textens särdrag finns dock t.ex. i form av frågor av mer litteraturanalytisk karaktär, inriktade mot performanskompetens, som dock inte följs upp eller fördjupas i samtalen. Detsamma gäller de uppgifter som relaterar till elevernas egna tankar och erfarenheter, den s.k. literary transfer-kompetensen (jfr Torell 2002), eller kan vara avsedda att främja en mer kritisk hållning.

Men dessa ansatser begränsas av att frågorna är allmänt hållna. De ska kunna passa till vilken bok som helst och är inte på något vis riktade eller anpassade till den specifika läsningen. Till exempel ges till en del faktafrågor inga svar i den lästa texten, vilket kan tänkas göra eleverna osäkra. Det kan kanske också leda till att frågorna upplevs som meningslösa. Andra frågor som till ytan framstår som öppna och reflekterande kan i sammanhanget uppfattas som löjeväckande. I och med detta går mycket av potentialen i samtalen till spillo, vilket också märks i hur de genomfördes. Uppgifter att leta svåra ord, avsedda att stimulera till ökat ordförråd verkar t.ex. att på vissa elever få frustrerande effekt. Särskilt en elev verkar uppleva sig inkompetensförklarad och i hans svar kan man nog också urskilja ett mot-

"Köttbulle betyder köttbulle"

stånd mot en maktlös situation. Andra reaktioner är skämt och leenden samt kommentarer om hur barn brukar reagera.

Utöver vad som framkommit ovan vill vi slutligen också uppmärksamma makten i själva samtalssituationen. Formulärens uppgifter speglar en vanlig skolsituation, där läraren har nästan all makt. Läraren verkar ha utformat uppgifterna och elevernas möjligheter att välja mellan dem är starkt begränsad. Eleverna ges heller inga anvisningar om att de skulle kunna diskutera frågornas relevans eller resonera fram egna frågor (jfr Chambers 2011, Molloy 2008) eller i vilken ordning uppgifterna kan utföras.

En del frågor ter sig också märkliga ur kommunikativt perspektiv, som t.ex. att försöka övertala en kamrat att läsa en bok, trots att hen inte har den minsta lust att läsa boken. Och bakom formuleringen "Om du fick vara..." ligger ett erbjudande, men följdfrågor låter ana att det snarare rör sig om en uppmaning till en handling som i sig kan te sig onaturlig. "Om du fick vara en utav huvudpersonerna i boken, vem skulle du då vilja vara? Varför skulle du vilja vara just den personen? Vad är det för speciellt med honom eller henne?" En alternativ formulering är t.ex. "Skulle du vilja bli förvandlad till en av personerna i boken? Vem i så fall? Varför skulle du välja den personen?"

Valet av uppgifter och valet av formuleringar är viktiga för att målen ska nås. Till möjliga lösningar skulle kanske kunna höras att först inrikta mot en estetisk läsning och mot samtal som inkluderar frågor om makt och mångfald för att sedan i ett andra steg använda texten för analys av genrekompetens, språkutveckling o.s.v. som kan underlätta tillträde och utveckla också multimodal litteracitet.

Analysen av själva texten utifrån Janks modell visar att texten erbjuder stor potential för analyserande samtal som kan utveckla elevernas kritiska litteracitet. Då själva modellen med sina fyra "komponenter" är förhållandevis enkel att memorera ser vi den också som pedagogiskt tacksam att föra ut i klassrummen. Dessutom erbjuder modellen möjligheter att synliggöra även underliggande maktspekter i en undervisningssituation, vilket på sikt skulle kunna bidra till en mer fruktbar undervisning både vad gäller elevernas litterära kompetens, identitetsutveckling och demokratiska skolning.

NOT

1. Janks har efter artikeln 2013 reviderat terminologin i modellen något. Vi använder här den senaste, i enlighet med Janks power point-presentation i Göteborg, december 2013.

LITTERATUR

- Boglund, Ann & Nordenstam, Anna 2010. *Från fabler till manga. Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barn- och ungdomslitteratur*. Malmö: Gleerups.
- Chambers, Aidan 2011. *Böcker inom och omkring oss*. Huddinge: X Publishing.
- Clark, Romy, Fairclough, Norman, Ivanic, Roz & Martin-Jones, Marilyn 1987. Critical Language Awareness (Part 1) *Language and Education* (4). S. 249–260.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (red.) 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary 2000. *Multiliteracies*. London: Routledge.
- Cummins, Jim 1994. Knowledge, Power and Identity in Teaching. I: Genesee, F. (red.) *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Cleveland, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD
- Ekvall, Ulla 2013. Towards critical literacy? A national test and prescribed classroom Preparations. *Education Inquiry* Vol. 4 (2). S. 243–260.
- Fairclough, Norman 1989. *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, Norman 1995. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Foucault, Michel 1980. *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Freire, Paulo 1972a. *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth, UK: Penguin
- Freire, Paulo 1972b. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, UK: Penguin
- Gee, James Paul 1990. *Social linguistics and literacies*. London: Falmer Press.
- Genette, Gérard 1997. *Paratexts. Thresholds of Interpretation*. Översätn. Jane E. Lewin. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar* (2nd Ed). London: Edward Arnold.
- Heath, Shirley Brice 1983. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University press.
- Höglund, Anna 2011. *Vampyrer. En kulturkritisk studie av den västerländska vampyrberättelsen från 1700-talet till 2000-talet*. Umeå: Bokförlaget h:ström – Text & kultur.
- Janks, Hilary 2010. *Literacy and Power*. New York: Routledge
- Janks, Hilary 2013. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry* Vol. 4 (2). S. 225–242.
- Kress, Gunther 1999. Genre and the Changing Contexts for English Language Arts. *Language Arts* 32 (2). S. 185–196.

"Köttbulle betyder köttbulle"

- Martin, J. R., Christie, Frances & Rothery, Joan 1987. Social Processes of Education: A reply to Sawyer and Watson (and others). I: I. Reid (red.) *The place of Genre in Learning: Current Debates*. Geelong, VIC: Deakin University.
- Martin, J. R. & Rose, David 2005. Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Democracy in the Classroom. I: R. Hasan, Ch. Matthiessen & J. Webster (eds) *Continuing Discourse on Language*. London: Equinox.
- Martin, J. R. & Rose, D. 2007. *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. Second Edition. London & New York: Continuum.
- Melin, Mårten. 2011. *Förvandlad*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Molloy, Gunilla 2008. *Reflekterande läsning och skrivning*. 2:a reviderade upplagan, Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, Christina 2006. *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. (Karlstad University Studies nr. 67) Karlstad: Karlstad University Studies.
- Rosenblatt, Louise M. 2002. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Street, Brian V. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University press.
- Street, Brian V. 1996. (red.) *Cross-cultural Approaches to Literacy*, 23. Cambridge: Cambridge University Press.
- The New London Group 1996. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66 (1). S. 660–92.
- Torell, Örjan 2002. *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan.

BILAGA

L1. Bladet efter första läsningen:

A. Skriv upp minst fem svåra ord. Ta reda på vad de betyder.

B1. Vad tycker du om författarens språk? Är det lättläst eller svårläst?

B2. Vem är berättaren i boken? Är berättaren med i berättelsen?

B3. Vad heter huvudpersonerna? Hur ser de ut? Hur gamla är de? Vad har de för egenskaper?

C1. Välj ut två personer i boken och beskriv deras utseende så utförligt som möjligt. Tänk dig sedan att du är en person i en bok. Hur skulle du vilja beskriva ditt eget utseende?

C2. Om du fick vara en utav hp i boken, vem skulle du då vilja vara? Varför skulle du vilja vara just den personen? Vad är det för speciellt med honom eller henne?

L3. Bladet efter tredje läsningen:

A. Skriv upp minst fem svåra ord. Ta reda på vad de betyder.

B1. Skulle det som händer i boken kunna hända på riktigt? Varför tror du det?

B2. Råkar huvudpersonen ut för några problem? Vilka? Hur löser hon eller han dem?

B3. Tänk dig att du ska försöka övertala en kamrat att läsa boken. En kamrat som inte har den minsta lust att läsa just denna bok? Hur ska du beskriva boken så att din kamrat blir intresserad?

FLERSPRÅKIGA ELEVERS MÖTE MED DOKTOR GLAS

Catarina Economou

INLEDNING

Det svenska samhället har blivit mer språkligt, etniskt och kulturellt heterogent under de senaste årtiondena. Hur har skolan anpassat sig till denna förändring när det gäller språk- och litteraturundervisning? Studier visar att elever med utländsk bakgrund¹ presterar sämre i läsförståelsetester än vad elever med svenska som modersmål gör och detta rör såväl informationstexter som litterära texter (PISA 2009, Skolverket 2010). Dessutom visas en negativ utveckling i läsförståelse för elever generellt gällande förmågan att göra inferens, d. v. s. att läsa mellan raderna. Läsning, tolkning och samtal om skönlitteratur skapar förutsättningar för denna förmåga. Detta är den första utgångspunkten för föreliggande receptionsstudie, vars övergripande syfte är att undersöka hur en grupp flerspråkiga elever förstår och tolkar en drygt 100-årig svensk roman.

Elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige underpresterar trots att hänsyn tagits till skillnader i socio-ekonomisk bakgrund (Skolverket 2010:18). En av flera orsaker till skolans misslyckande i att ge denna elevgrupp förutsättningar för en god läsförmåga kan vara att ämnesplanen i svenska som andraspråk på gymnasiet har tonat ned läsning av skönlitteratur (Skolverket 2011). Utrymmet för läsning, samtal och reflektioner och utvecklande av ett metaspråk om litteratur ges ett stort utrymme i svenskämnet,

Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas

men inte i svenska som andraspråk (Economou 2013). Denna paradox utgör en andra utgångspunkt för studien.

Ett flertal litteraturdidaktiska studier har belyst litteraturundervisning och det som sker i mötet mellan text och läsare i skolämnet svenska (t.ex. Elmfeldt 1997, Bommarco 2006, Asplund 2010, Tengberg 2011), men ingen motsvarande undersökning är gjord i skolämnet svenska som andraspråk. Detta faktum är en tredje utgångspunkt för föreliggande studie. Studien ska ses som ett bidrag till det litteraturdidaktiska receptionsforskningsfältet med en kategori av elever som läser ämnet svenska som andraspråk som forskningsobjekt.

Vad händer med en text från 1905 i ett klassrum med flerspråkiga elever på 2010-talet? I en drygt 100-årig svensk roman finns det ett avstånd i tid för alla elever, likaväl som det kan finnas ett kulturellt avstånd för elever med olika socio-ekonomisk bakgrund. För flerspråkiga elever kan det finnas ytterligare avstånd förutom det språkliga, nämligen ett avstånd till en slags 'svenskhets' då de kan ha andra och annorlunda referensramar än majoritetens.

Fokus för denna artikel är att beskriva och analysera hur en grupp flerspråkiga elever förstår och tolkar den klassiska romanen *Doktor Glas* (1905) och diskutera vad i den som visar sig vara angeläget för dem att samtala om, d. v. s. vilket meningsskapande som sker. Frågor som undersöks är vilka förhållningssätt eleverna har till texten och vilka strategier eleverna använder sig av för att tolka och förstå romanen.

BAKGRUND

Flerspråkiga elevers kulturella bagage tas sällan tillvara som resurs i klassrummet (se t.ex. Runfors 2003, Bunar 2009). För att dessa elever (och alla elever) ska våga och vilja satsa på sitt lärande och på sin utveckling i skolan krävs att deras identiteter bejakas i samspelet mellan dem själva och mellan lärare och elev. Detta förhållningssätt kallar Cummins för *identitetsinvestering* (2001:95). I litteratursamtal kan denna investering ta sig olika uttryck, dels genom att eleverna får uttrycka sina reflektioner av det lästa och jämföra med sina egna

erfarenheter, dels genom att de interagerar med varandra i relation till texten.

Dessa litteratursamtal är utöver identitetsinvesteringar också språkutvecklande. I språkutvecklande arbetssätt är autentiska samtal och stöttning viktiga ingredienser, där kan eleverna i dialog hjälpa varandra till bättre förståelse av både innehåll och form (Gibbons 2006:29f, Dysthe 1995). Gibbons (se även Lindberg 1996) menar att elever i välfungerande smågruppsarbete blir språkligt aktiva och engagerade då de utbyter information, ställer frågor till varandra och förhandlar om betydelser tillsammans. I deras interaktion underlättas förståelsen genom att nya ord upprepas och förklaras, idéer omformuleras och meningar förtydligas.

Enligt Viberg (1993:68 ff) är ordförståelse den enskilt viktigaste faktorn för tillägnandet av kunskaper i skolan. Enström (2004:76, se även Cummins 2000:162) menar att när det gäller att utöka ordförrådet bör tonvikten läggas vid de mindre frekventa ämnesoberoende orden och mindre frekventa vardagliga orden då elever lär sig ämnesrelaterade begrepp i sina ämnesstudier. Förutom ämnesoberoende ord har elever även ett behov av att förstå metaforiska uttryck (Prentice 2010). Genom litteraturläsningen ges elever möjlighet till utveckling av ord och uttryck av nämnda slag, och då i meningsfulla kontexter. Språkliga aspekter är således väsentliga för litteraturundervisningen, inte minst för flerspråkiga elever som är på god väg i sitt interimspråk.

STUDIENS TEORETISKA RAMVERK

I detta avsnitt presenteras litteraturredaktiska teorier och receptionsstudier som visat sig vara användbara för min studie om vad som händer när flerspråkiga elever förstår och tolkar den klassiska romanen *Doktor Glas* och diskutera vad i den som är angeläget för dem att samtala om. Definitionen av *tolkning* innebär att när förståelsen inte omedelbart finns med i läsningen så börjar ett "*aktivt betydelsearbete*" (Agrell 2009:36) som syftar till att reda ut det problematiska och främmande och också framkalla många olika sätt att läsa.

En för undersökningen intressant modell, är den som McCormick kallar för den *sociokulturella*, där fokus är på det dialogiska samspelet för klassrumsläsning mellan text, läsare och den sociohistoriska kontexten (1994:68f). Modellen behandlar själva mötet mellan läsare och text, men flera forskare inom det litteraturdidaktiska fältet har med intressanta resultat använt modellen för analys av vad som sker mellan läsarna i samtalen om text (se t.ex. Asplund 2010, Molloy 2002, Olin-Scheller 2006). Läsaren tar med sig sina referensramar, d. v. s. sin kulturella och sociala bakgrund med värderingar, normer, kunskaper och erfarenheter in i läsningen och genom den konstrueras textens mening. Detta kallar McCormick läsarens *allmänna repertoar* (1994:76f). Repertoar kan i detta sammanhang definieras som ett förhållningssätt och den första av studiens frågor är just vilka förhållningssätt elever har till texten. Även texten har en allmän repertoar. Den *litterära repertoaren* (1994: 81f) är enligt McCormick de litterära konventioner som texten bär med sig, t.ex. i fråga om berättarperspektiv eller form. Läsarens litterära repertoar är avhängig av läsarens tidigare läserfarenheter och föreställningar om vad läsning är. Båda dessa repertoarer är ideologiskt situerade, d.v. s. uttryck för läsarens och textens oftast omedvetna vanor, värderingar och idéer som tas för självklara i en gemenskap vid ett visst tillfälle.

I läsningen uppstår ett möte eller en förhandling mellan de olika repertoarerna. Hur detta kan utfalla förklaras av McCormick genom begreppen, *kollision* och *spänning* vilka presenteras i analysen av studiens empiriska material.

Då den andra av studiens forskningsfrågor handlar om vilka strategier elever använder sig av för att förstå *Doktor Glas* bör det förtydligas att med strategi menas *läsart* som i sin tur definieras som "läsningens form eller typ, m a o om sättet att läsa" (Agrell 2009:108). För att kunna beskriva hur elevernas strategier ter sig i samtalen är Langers begrepp om *föreställningsvärldar* (eng. *envisionment*) relevant (Langer 2005:23). Föreställningsvärldarna bygger läsaren, medvetet eller omedvetet, upp under läsprocessen och själva begreppet beskriver Langer som mentala bilder av den förståelse av världen som en läsare besitter vid en viss tid. Langer menar att när olika läsningar möts i ett klassrum innebär tolkningen som görs att läsarna kan ta intryck av och påverkas av andras reception. För att tydliggöra hur

den sociala och tolkande läsprocessen gestaltar sig urskiljer Langer fyra faser, vilka jag ser som strategier som läsarna kan använda sig av. Vad som karaktäriserar dessa faser presenteras i analysen.

McCormicks modell med repertoarer och Langers faser visar hur litteratur kan fungera på ett teoretiskt plan och de blir användbara för mig i analysen av vad som händer när eleverna läser och samtalar om *Doktor Glas*. Studiens analys använder sig även av två svenska praxisnära receptionsstudier som huvudsakligen visar hur det går till när elever läser och tolkar skönlitteratur i konkreta undervisningssammanhang.

Den första av dessa praxisnära studier Stig-Börje Asplunds (2010) som med stöd av McCormicks teorier i sin analys, beskriver hur det går till när några pojkar som går på gymnasiets fordonsprogram för litteratursamtal och vad de talar om. Asplund visar också hur pojkarna konstruerar sina sociala identiteter och positionerar sig som läsare. Resultaten visar en mångfacetterad bild av pojkarna. Emellannåt blir det en 'grabbig' jargong som skapar gemenskap och en känsla av tillhörighet i gruppen, men det finns också underlag som visar att pojkarna är kompetenta läsare som tar läsningen på allvar.

Den andra studien är gjord av Michael Tengberg (2011). Den har som övergripande syfte att undersöka det texttolkande samtalets pedagogiska möjligheter. Utöver läsaren, situationen och texten finner Tengberg bl. a. att läsarten borde vara det fjärde ben som den litteraturdidaktiska forskningen borde utökas med (Tengberg 2010).

Tengbergs indelning i olika läsarter som urskiljs i hans empiriska material och som sätts i spel under litteratursamtal ger enligt honom själv en bättre bild av dagens ungdomars läsning i jämförelse med gamla textteorier som t.ex. Rosenblatts indelning i efferent och estetisk läsning (2002:41). För mig utgör Tengbergs läsarter ett komplement och hjälper mig att analysera de strategier och sätt att läsa som eleverna har i sina diskussioner och texter. De mest förekommande läsarterna i Tengbergs studie var de *handlingsorienterade*, där läsaren koncentrerar sig på textens intrigplan och utreder handlingsförloppet. De övriga var *betydelse-*, *värderings-*, *subjekts-* och *intentionsorienterade* samt de *metakognitiva* läsarterna vilka preciseras i analysen. Tengberg kan kritiseras för att göra läsupplevelsen alltför schematisk och fyrkantig, men det finns argument för att läsarter

behöver synliggöras för att hjälpa lärare att precisera olika inriktningar (Tengberg 2010).

METOD OCH MATERIAL

Studien har en etnografisk ansats och handlar om att undersöka och analysera hur flerspråkiga elever läser och diskuterar romanen *Doktor Glas* med hjälp av receptionsteorier och jämförelser med några andra empiriska studier.

Materialet är hämtat från ett klassrum på gymnasiet i en kontext där läsning av en roman, samtal och skrivande står i fokus. I ett litteraturprojekt med elever, som följer kursen i svenska som andraspråk, lästes under en period tre romaner (*Kalla det vad fan du vill*, *Doktor Glas*, *Främlingen*) inom temat "Utanförskap och identitetssökande".

Skolan där studien är gjord ligger i en storstad. Eleverna går sista året på gymnasiet natur- och samhällsvetenskapliga program. Tre av ungdomarna är födda i Sverige och resten har bott i landet mellan tre och fjorton år. Nio olika modersmål finns representerade. Sammantaget speglar denna flerspråkighet således en heterogen grupp vad gäller etnisk tillhörighet, individuella erfarenheter, referensramar och kulturbakgrund. (Se bilaga).

Studien är genomförd i den egna praktiken, vilket självfallet medför både metodiska och etiska komplikationer. Som forskande lärare finns två uppdrag; undervisning och forskning, som ska pågå samtidigt. Nackdelen med den dubbla rollen kan vara att undervisningspraktiken är alltför välbekant och det därför blir svårt att problematisera det välkända. De fördelar som finns med att vara forskande lärare med ett inifrånperspektiv är att läraren är en bekant person för eleverna och väl insatt i deras och skolans sammanhang. Flera studier med forskande lärare har visat sig vara fruktbara (t.ex. Elmfeldt 1997, Bommarco 2006, Jönsson 2007, Asplund 2010, Tengberg 2011) då de har kunnat visa hur elever tolkar och samtalar om litteratur i smågrupper.

Källor för undersökningen är inspelade boksamtal, insamlade elevuppsatser och skriftliga utvärderingar om romanen. Inspelningarna har transkriberats efter en enkel, skriftspråksanpassad princip

(Norrby 2004:89) och resulterat i 30 sidor transkription. Även korta fältanteckningar utgör underlag och dessa skrevs efter varje lektion. Materialinsamlingen har skett under en period av sex veckor. Klassen har varit indelad i två grupper och boksamtalen har skett under sju 70-minuterslektioner. Läraren har suttit med varje grupp och till viss del lett samtalen och försökt både stötta och utmana eleverna till att läsa på olika sätt.

I denna kvalitativa studie används tematisk innehållsanalys. Den har som syfte att hitta mönster och därefter teman som stödjer tolkningen av materialet (Titscher et al 2000:62, Graneheim & Lundman 2003). För att kunna analysera hur den flerspråkiga elevgruppen förstod och tolkade romanen gjordes många läsningar av materialet för att kunna urskilja mönster och teman. Analysen av data genomgick flera steg. Efter att ha läst materialet flera gånger så valdes delar ut och markerades med nyckelord efter innehåll. Därefter kategoriserades materialet i olika teman. Slutligen analyserades dessa och slutsatsen blev att tre stora teman kunde urskiljas, vilka eleverna återkom till i både samtal och skrivande. Dessa teman är intryck av romanen och förståelse av handling, iakttagelser av form och tid och slutligen etisk och känslomässig läsning.

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) delades det ut en skriftlig förfrågan till eleverna om tillstånd för ljudupptagning i boksamtalen samt om insamling av elevtexter. Alla elever ville delta i undersökningen.

DOKTOR GLAS I ETT FLERSPRÅKIGT KLASSRUM

Utifrån studiens forskningsfrågor om vilka förhållningssätt eleverna har till texten och vilka strategier eleverna använder sig av för att förstå romanen, analyseras i detta avsnitt elevernas sätt att tolka och samtala om romanen *Doktor Glas* efter de övergripande teman som utkristalliserats.

INTRYCK OCH FÖRSTÅELSE AV HANDLING. I samtalen och även i elevtexterna framför en majoritet av eleverna att deras första intryck

Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas

av romanen är huvudpersonens utsatthet och märkliga personlighet. Detta första intryck är något som eleverna kommer att vilja utveckla.

Eleverna presenterar sina inledande uppfattningar om Dr Glas för varandra.

Dieh: Alltså, innan jag läste boken så fick jag, så var det intrycket jag fick av titeln, Doktor Glas, något känsligt, för glas är ju ömtåligt. Åå och så är det genomskinligt så man kanske är så skör eller asså känslig, man blir lätt påverkad när det gäller känslor, eller att man är svag människa. Jag visste ingenting om karaktären, så det var det första intrycket jag fick. Känslig människa.

Heelb: Jag med, eller jag hade kanske lite mer asså en motstridig bild. Alltså andra sidan av ditt mynt, alltså jag tyckte mer att glas kan vara ganska starkt, alltså ganska, om det inte finns luftbubblor i det så är det ganska svårt att knäcka det. Så jag tyckte asså mer att han var mer så okänslös, alltså så typ tuff doktor, på något sätt.

Här har Heelb ett delvis motsatt intryck av Dr Glas än vad Dieh har. De har olika personliga associationer till vad romanens titel uttrycker och vad den säger dem. Det visar att deras allmänna repertoar, som framträder genom läsningen, skiljer sig åt och de opponerar sig mot varandras tolkningar. En spänning uppstår i samtalet. I dialogen håller Heelb först med Dieh, men visar sedan på sin unika upplevelse. Han konfronteras med Diehs uppfattning och uttrycker sin egen.

Förutom inledande uppfattningar om karaktären hjälper eleverna varandra till en förståelse om vad som händer i romanen för att kunna gå vidare i sina tolkningar. Detta överensstämmer med Langers första fas där läsaren på ett tidigt stadium försöker få grepp om handling, miljö. Det handlar om hjälp med utredande av tidsplan, som exempelvis när eleverna försöker komma fram till hur gammal Glas var när han träffade sin första kärlek. Annes förklarar att "Alltså med tanke på att han säger att det var 10 år sedan, han var 33 när vi började läsa boken och med tanke på att handlingen inte gått någon-

ting framåt så måste, om vi tänker tillbaka, han vara 23 när han träffade henne". Här har Annes fastnat för detaljer och försöker utreda textens tidsplan och tillbakablickar.

Stöd till förståelse av ord visar på den första fasen och exempel på ord som förklaras av läraren i samtalen är "kopplare" och "filantrop". Ord och uttryck som eleverna förklarade för varandra är t.ex. "kysstes med druckna ögon" och "den florerar fortfarande". Dessa ord och uttryck kan vara svåra för alla elever, men i synnerhet kan flerspråkiga elever ha svårt att förstå metaforiska uttryck (Prentice 2010). Även om flera av eleverna uttryckte att det i romanen fanns svåra och ålderdomliga ord och även "meningar som man inte förstod fullt ut" (Anaz text), verkade inte elevernas förståelse av romanen påverkas nämnvärt av språket.

Förutom utredande av kronologi och förståelse av ord och uttryck kommer eleverna vid flera tillfällen tillbaka till handlingens intrigplan. Ett exempel på detta är när eleverna diskuterar om Glas egentligen medvetet planerar att mörda prästen:

Hemed: Sen hon sa att hon ville, att hon har kommit till, vad är det man säger, någon nivå där hon vill döda honom, hon vill se honom död. Och då ja, försöka övertyga doktor Glas.

Anaz: Hon /Helga/ ber ju doktor Glas om att säga till hennes man om att hon är sjuk och han gör det.

Dieh: Ja, det att döda var kanske något som han skulle göra senare. Eller hur?

Heelb: Ja...som gynnar hans position.

Tama: Han säger väl också att "har man rätt att döda någon"...

Diraf: På sidan 12 står det så "Men jag tror, att om jag kan döda den där prästen genom att trycka på en knapp i väggen så skulle jag göra det". Han tänker på det, planerar det.

Här resonerar de gemensamt sig fram till en förståelse och slutsats. I

samtalet vädjar de också ofta till varandra genom samtalsmarkörer som ovan "väl" och "eller hur?". Hultin (2006) studerade lärarledda gruppssamtal om litteratur i gymnasieskolan och fann att det fanns många inslag som man kan kalla för bekräftande processer. Dessa ifyllnader och utfyllnader är tecken på dialogiskt förhållningssätt eleverna emellan, liknande det som ofta noterats i studiens material.

Eleverna använder sig även av den andra strategin, "vara i och röra sig genom en föreställningsvärld", (Langer 2005:33), då de använder sig av varandras kunskaper och hjälper varandra till förståelse, som exempelvis om karaktären i romanen som söker aborthjälp. Heelb berättar att "som jag läst det" var det en kvinna som söker upp Dr Glas och ber honom att utföra en abort. Ett exempel är när Heelb förklarar att han är osäker på om Glas vägrade att utföra aborten p. g. a. ovilja eller för att kvinnan inte kunde betala. Heelb är fördjupad i textens värld och spekulerar i vad som egentligen händer. Sedan fortsätter han med att berätta om att Glas senare inte tyckte att barnets ålder stämde överens med tidpunkten då kvinnan frågade efter abort. Heelb menar då att kvinnan kanske fick abort hos någon annan läkare och sedan fick ett nytt barn efter några år.

Anaz: Jag vill tillägga en sak. Öhm, det första var för att han inte gjorde det var på grund av plikten som han hade, som läkare att man inte får göra abort och så. Och sedan så är det ju att han träffade ju kvinnan sen efter också igen och det var då när han blev inringd, så gick han till huset och då kom han till henne och då såg han det första barnet som då skulle bli, asså som hon hade tänkt att, öö, göra abort med. Som är ett mycket sjukt och ungefär liksom missbildat eller någonting sånt tror jag det var. Han försökte hjälpa honom så att han överlevde några år till men egentligen så tycker han att han kanske skulle ändå ha gjort så att han skulle ha mist sitt liv, på grund av allt plågeri som han tillför familjen.

Eleverna resonerar om karaktären Glas handling eller brist på handling i frågan om abort och i citatet ovan lägger Anez till information till det Heelb försöker reda ut. Genom denna strategi utvecklar elev-

erna uppfattningar om och antaganden om texten med hjälp av den förståelse de redan har och som påverkar hur de uppfattar helheten.

Sammanfattningsvis visar materialet att eleverna tillsammans rekonstruerar den roman de har läst med betoning på romanens handlingsplan. De diskuterar, instämmer med varandra, kompletterar och fyller i varandras påståenden. Dessa strategier påminner om Langers två första faser, där läsaren fokuserad på föreställningsvärlden för att förstå texten. Detta dialogiska förhållningssätt visar även Asplunds (2010) studie om fordonspojars litteratursamtal där eleverna för en textnära läsning. Pojkarna fokuserar på handlingen i romanläsningen och de försöker gemensamt sammanfatta den. De kommer överens och hjälper varandra till förståelse i samtalen och de bygger en "sorts socialt gemenskapande" (s.82). Både denna studie och Asplunds påminner om de handlingsorienterade läsararter som Tengberg (2011) beskriver som nödvändiga och handlar om "att skaffa en direkt (eller bokstavlig) förståelse av och ett sammanhang i de händelser och handlingar som konstruerar den fiktiva världen" (s.197) och även att finna relevanta förklaringar till karaktärs handling för att kunna gå vidare i läsningen. Läsningen påminner om en slags informationsläsning där eleverna med hjälp av varandra vill förstå och sammanfatta handlingen för att kunna gå vidare. I dessa sammanhang görs inga försök att koppla textens innehåll till egna liv eller samtid.

IAKTTAGELSER AV ROMANENS FORM OCH TID. Förutom elevernas upplevelse av att huvudkaraktären Glas är ensam och utsatt så är ytterligare en tidig reaktion på romanen att den är skriven i dagboksform. Eleverna noterar romanens form och berättar vad det ger för effekt på dem som läsare. Även om flera av eleverna uppger att de tidigare inte läst en roman av detta slag och att den upplevs som annorlunda, så har flera av dem ändå kunskap om de litterära konventioner som styr formen eftersom de säger sig ha skrivit dagbok när de var yngre. Dagboksformen återkommer flera till i både samtal och texter. Detta visar på vad som ingår i textens och läsarnas litterära repertoar och hur det sker en kollision för den okända och främmande formen, men även en matchning för de elever som känner igen formen (McCormick 1994: 81f).

Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas

Diraf: Den är skriven i dagboks-form. Så man vet exakt hur han tänker, vad han har för tankar varje dag, så man kan leva sig in i karaktären.

Heelb: Det är ganska bra, som D sa, för man typ lever hans liv på något sätt. Men alltså jag tycker också att det kanske är lite trist att man får bara en persons perspektiv, att få boken ur en vinkel, man kan inte typ ändra vinkel på något sätt. Se den ur till exempel han pastorns vinkel, eller hans fru eller något sådant där, utan det är ganska abstrakt från den sida bara. Eller det är ganska detaljerat men... Från hans sida bara.

Citatet illustrerar att eleverna är bekanta med dagboksformens inifrånperspektiv. Heelbs utsaga som delvis är kritisk till dagboksformen visar också på en spänning i mötet mellan läsarens och textens repertoar. Heelb är inte främmande för dagboksformen, men ställer sig frågande till den eftersom han anser att perspektivet blir för smalt. Han utvecklar resonemanget senare i sin text; ”Denna teknik i skrivningen får läsaren att leva i rollen som en ängel över läkarens axlar som följer Doktor Glas i hans vardagsliv som ger känslan att man kommer ett steg närmare huvudkaraktären Doktor Glas.” Anaz, i likhet med Heelb, är kritisk till formen och hon tycker att läsningen hade varit mer givande om den hade ett annorlunda framställningssätt.

Då boken är skriven som en dagboksroman får man reda på varje detalj ur huvudpersonens perspektiv. Vilket jag kan tycka är bra, men just i den här boken anser jag att författaren borde ha skrivit det ur ett allvetande perspektiv. Då skulle man ha haft möjligheten att ändra sin syn på vissa situationer och att förstå de ännu bättre. Jag skulle ha velat veta mer om hur pastorn och hans fru såg på de olika situationerna, deras liv tillsammans och hur det har påverkat dem. Det kunde ha gett en ny syn och intryck av boken. (Anaz’ uppsats)

Eleverna förstår formen, men opponerar sig mot den och här uppstår det alltså en spänning mellan de litterära repertoarerna (McCor-

mick 1994). Här återspeglas värderingsorienterande läsarter, som utöver etisk kritik handlar om att ge värderande omdömen om språk och stil (Tengberg 2011:211).

Även om empirin visar att eleverna är angelägna att prata om romanen, finns det en elev som distanserar sig. Faro är den ende som knappt deltar i samtalen och som uttryckt att han egentligen endast vill läsa skönlitteratur på sitt modersmål. Han har inte alltid läst sidorna som ska diskuteras och säger vid ett tillfälle att romanen inte var svår att läsa, men att "handlingen var inte så intressant. För att man följer bara handlingen av doktors perspektiv". I sin text skriver Faro endast ett kort referat om handlingen utan tillstymmelse till engagemang och en kollision sker där läsarens och textens repertoar passar inte ihop. Även Dari verkar vid ett tillfälle i boksamtalen vilja avvisa romanen:

Dari: Ja, men jag tyckte faktiskt att den var riktigt tråkig.

Läraren: Mm. Varför?

Dari: Asså, för att ett, den är skriven på gammalt språk, och två att den börjar, du vet, som en gammal bok och det är mycket så med hur dagbok och det är så mycket där med hur han känner och sånt. Det är sånna som är riktigt tråkiga. Man vill ju ha action i dom.

Dock visar Dari en annan inställning än vad citatet speglar när han i sin uppsats skriver att i "början när man skulle läsa boken *Dr Glas* så var den rätt svår, speciellt när den är i dagboksform. Jag har inte läst sådana böcker tidigare men efter att man läst ca 50 till 70 sidor så börjar man få flyt med boken" (Daris uppsats). Här visar han sig vara främmande för formen, det sker en kollision. Efter ett tag blir han dock bekant med den och får förståelse.

Att eleverna objektifierar romanen och ställer sig utanför för att kommentera formen är något som ingår i Langers fjärde strategi, där läsarna kan "kan fokusera på författarens hantverk, på textens struktur och på litterära element och anspelningar" (2005:34). Läsarna har förmåga att "stiga ut ur och objektifiera upplevelsen" (s. 35)

och se texten och betydelsen med en viss distans, d. v. s. en medvetenhet om texten just som text skriven av en författare. Detta påminner också om de intentionsorienterande läsarterna, där Tengberg menar att läsaren förstår att författaren har en intention med sin text (s. 220). En sådan läsart sker ett flertal gånger i elevernas reception och kommer till uttryck både i samtal och texter. Ett exempel är när Hemed diskuterar i sin uppsats att även om boken är en dagboksroman så är den också "en blandning av olika genrer, ibland tycker man att det är en kärleksbok då Doktor Glas beskriver sin kärlek i sina tankar för Helga och då han argumenterar med sig själv om han ska döda pastorn och hur han ska göra det ser man tydliga spår av deckare eller kriminalroman. Detta gör författaren nog för att förstå hur komplext allting är i Glas värld".

Eleverna använder sig av ett metaspråk om litteratur och använder sig ofta av flera litterära termer, såsom motiv, tema och ironi. Även författarens ordval analyseras; "Ordvalet som Glas väljer i sin dagbok visar att han föraktar och avskyr yrket som präst eftersom han vill döda 'prästen' och inte mannen Gregorius" (Diehs text). Bildspråket kommenteras också av flera elever. T.ex. skriver Diraf i sin uppsats: "Och samtidigt säger Dr Glas att han aldrig ser solen, vilket kan tolkas som att han inte längre ser fru Helga. Att Dr Glas aldrig ser solen kan alltså vara en metafor där solen är Helga."

Eleverna visar på betydelseorienterande läsarter som Tengberg menar kan handla om att urskilja teman i texten (2011:205). Ett exempel på denna läsart är när associationer väcks till den föregående romanen eleverna läste då Massam menar att det finns "en linje mellan *Dr. Glas* och *Kalla det vad fan* du vill så får man några likheter. Båda handlar om kärlek, ensamhet och utanförskap".

Anspelning på olika filosofers påverkan på romanen kommenteras av flera elever. Ett exempel är när Aila i sin uppsats diskuterar Glas syn på människolivet och på religionen, där hon menar att Glas är både en ateist och en agnostiker. Här kopplar Alias samman sina kunskaper om filosofer med händelser i romanen.

Men även hans syn på människolivet, att vissa är mer värda än andra, kan man koppla till filosofer som Nietzsche. Detta ser vi i avsnittet då dr Glas gör ett läkarbesök hos en familj

som har en funktionshindrad son som dr Glas anser inte borde leva. (Alias uppsats)

Hon visar på förmåga att ställa sig utanför texten och läsa med distans, i enlighet med Langers fjärde strategi, som handlar om att se betydelser på avstånd. Citatet kan också sägas spegla Tengbergs intentionsinriktade läsarter, där läsaren antar att författaren har en intention med sin text som i någon mån berör en existentiell viktig fråga som läsaren tycker är angelägen (2011: 22).

Eleverna ifrågasätter Glas känslor och hans motiv till att vägra genomföra aborten och ger sina synpunkter på hans roll som läkare:

Yassan: Nazistiskt tänkande.

Alia: Ja lite. Det är ju mycket sånt som ingick också i hans stora tänkande med "övermänniskan", Nietzsche. Nazisterna tog ju också över det, det är ju makten att ha någonting, bli av med det som är dåligt för samhället och ha kvar det som är bra.

Anaz: Fast jag tycker att det är konstigt att han tycker att inte sådana barn ska leva för han är ju ändå läkare. Asså man ska ju liksom försöka göra allting för dom sjuka när man är läkare, så jag tycker att det är lite konstigt att asså han...

Yassan: Han är kanske läkare för pengarna.

Anaz: Ja, alltså han verkar ju vara läkare för någonting annat

Även här rör de sig ut från texten, och gör hänvisningar till Nietzsches övermänniskoideal som de tycker att Glas sympatiserar med. Förutom hänvisningar till nazistiskt tänkande så återkommer flera av eleverna också till det faktum att kvinnornas situation var annorlunda i jämförelse med nutidens, inte minst med tanke på att de inte "fick rösta, utan det enda de fick göra var att födda barn, ta hand om det och ta hand om hushållet" (Tama). Även om eleverna ger uttryck för att de tycker att Dr Glas handlande är främmande för dem och

Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas

”konstigt” så visar de flesta av dem förståelse för att romanen är producerad i ett visst historiskt sammanhang. Även denna sekvens illustrerar hur eleverna rör sig i Langers fjärde fas, då de är medvetna om konflikter och maktförhållanden.

För att ett meningsfullt möte ska uppstå krävs alltså medvetenhet om såväl den litterära textens historia och dess sammanhang som om läsaren och dennes historia. I samtalen hänvisar eleverna till den tidens historiska sammanhang och jämför den med sin samtid. Genom sina allmänna repertoarer tar de till sig romanens innehåll och visar på förståelse för sammanhangen. De är alltså väl medvetna om skillnader mellan författarens värld och sin egen, i motsats till subjektsorienterande läsarter där gränsen mellan litteratur och liv kan bli otydlig. Sammanfattningsvis visar eleverna på kunskaper om och intresse för formaspekter och de socio-historiska sammanhangen som de använder sig av för att förstå och tolka romanen.

ETISK OCH KÄNSLOMÄSSIG LÄSNING. De motiv som eleverna uppehåller sig vid i sina läsningar och som de ger uttryck för i både samtal och texter kretsar kring romanens huvudsakliga tema. Det handlar om ifall det är rätt att döda för att hjälpa en annan människa, både vad gäller Glas planlagda mord av Gregorius och när han avstår från att göra abort. Eleverna uppehåller sig också vid vad religion gör med människors liv. Flera studier visar att elever inte väjer för att samtala om svåra ämnen som läsningen kan inspirera till (Molloy 2002, Thyberg 2012), medan Asplunds (2010) studie mer visar på att pojkarna höll sig nära texten och hade mer av en efferent läsart. När eleverna i föreliggande studie berör ämnen om dödshjälp och religion visar de på en etisk läsart som är en del av den värderingsorienterande. De vill dela med sig av och samtala om sina läsupplevelser och tolkningar på ett känslomässigt och etiskt plan. Många har rika källor att ösa från då de har erfarenheter från flera kulturer, då en majoritet av eleverna är födda utomlands. Dessutom har alla elever föräldrar som är födda och uppväxta i en annan kultur.

I följande samtalssekvens diskuteras ett utdrag ur romanen som handlar om Glas syn på moral. Glas diskuterar med sina inre röster och kommer fram till att ”lagen är löjlig, kort sagt, och ingen anständig människa låter sitt handlingsätt bestämmas av den” (s. 103).

Glas vill handla och gripa in när han ser något som han finner orättfärdigt. Läraren inleder samtalet med en fråga om vad eleverna anser om Glas synsätt och eleverna utvecklar detta sinsemellan. Diraf anser att Glas är maktgalen och tror att han kan göra vad han vill och mörda utan att någon hindrar honom. Alia menar att det är vanligt att människor kan känna och uttrycka hat, men utan att fysiskt tillfoga skada. Diraf återgår till romantexten och menar att Glas mördar pastorn för att befria Helga. Han fortsätter:

Diraf: Men Glas nämnde också i början av boken att han inte var den typiska läkaren, så han kanske inte har samma inställning som dom andra.

Läraren: Det är sant. Ja?

Anaz: Men så tänker man ju fortfarande, asså den frågan, har man rätt att döda någon för att göra någon annan lycklig? Han försöker ju inte bara göra någon annan lycklig, han försöker ju göra sig själv lycklig också. För att genom att få bort pastorn från bilden kan han hoppa in i bilden. Han är ju medicinska läkare vilket kan göra att han kan döda någon utan man egentligen märker det utifrån. Dom hade det ju inte heller så på den tiden som vi har idag för att se om läkaren har förgiftat honom eller om läkaren har gjort någonting mot honom, asså så.

Anaz leder samtalet vidare ut från texten genom en jämförelse med nutid, då hon menar att en obduktion skulle kunna fälla Glas för mordet. Detta exempel på växelverkan in i och ut från texten är ett tydligt mönster i elevernas reception. När eleverna diskuterar hur Glas försöker sätta sig över lagen visas reflektioner ur olika perspektiv – läkarens, nutida, etiskt och ett mer generellt. Detta är i samklang med Langers tredje och fjärde strategier där läsarna blir medvetna om sina egna värderingar och de blir till "kritiker medvetna om spänningen mellan författarens värld och vår egen, medvetna om antydningar om konflikter och makt" (2005: 35). Läkaren utnyttjar sin makt i romanens handling, menar flera av eleverna. Samtidigt

Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas

visas en mer empatisk hållning hos några, som exempelvis Annes då hon uttrycker i sin uppsats hur Glas stora ensamhet och utanförskap har format honom till den han är och till det han gör. Hon fortsätter: "Därför anser jag att alla motiv hos doktor Glas och anledningarna till dem är normala och kommer för alltid att vara det, oavsett vilket år vi lever i. Det handlar helt enkelt om hur vårt liv formar sig, från vår barndom och uppåt."

En tydligt uttryckt empati för Dr Glas återkommer i materialet. Flera av eleverna menar att Glas inte enbart handlar av svartsjuka, utan han drivs också av att hjälpa andra som inte har problem som är rent medicinska. Varför Glas handlar som han gör är uppenbarligen något som gör eleverna engagerade. Mohdi försöker förstå och förklara Glas motiv i sin uppsats och drar paralleller till vår tid:

Avslutningsvis vill jag förmedla att även i vår tid kan det finnas livsöden som Dr Glas. Exempelvis finns det många människor som har, i sina hemländer, levt under krig, upplevt traumatiska händelser, och har till och med förlorat många av sina anhöriga i krig. När dessa personer flyttar till ett annat land, exempelvis till Sverige, så kommer de kanske att leva ensamma, eftersom de flesta anhöriga har dött i krig. [---] När de sedan kommer till Sverige kommer de som sagt leva ensamma precis som Dr Glas, och det kommer leda till att de nu får chansen att uttrycka sin ilska som de har kvävt under lång tid. Dessa personer kommer då att hämnas deras anhöriga, genom att döda eller skada andra oskyldiga personer i samhället på grund av att de är psykiskt sjuka och ser alla i samhället som fiender, precis som om kriget fortfarande pågår fast i Sverige. Det jag vill säga är att det finns alltid en anledning till varför man lever på det sätt som man gör, och varför man dödar oskyldiga människor som inte gjort något. Anledningen till att Dr Glas dödade prästen var för att befria fru Helga, och en person som dödar en eller flera oskyldiga personer har säkerligen en orsak bakom.

Här gör Mohdi jämförelser mellan dr Glas och dagens flyktingar och försöker förklara hur ensamhet som leder till hat kan få före-

dande konsekvenser. Detta är något om upptar Mohdis och flera andra elevers tankar, vilket materialet visar. Även när religionstemat tas upp och eleverna pratar om Glas inställning till religion och hur Helgas gudstro dödas av pastorn. Flera menar att Glas egentligen förstår sig mer på religion än vad pastorn gör. Pastorn har en ytlig bild av religionen, medan Glas grubblar över varför ingen gud kan hjälpa honom. Dieh anser att Glas definierar religionen på sitt sätt, medan pastorn utnyttjar den genom att "typ styra andra". Anaz säger i samtalet: "Det är ju lite som idag. Vi varierar också religion beroende på vem vi är och hur vi är, och vad vi tror på. Ändå om man är i samma religion, om man är kristen, muslim, eller vad man är så har man olika syn på olika saker". Flera av eleverna återkommer till att uttrycka att man inom olika religioner kan ha stor variation vad gäller synen på människors handlande.

Modhis och Anaz tankar i förhållande till texten speglar vad gruppen av flerspråkiga elever kan ha med sig i sitt kulturella bagage och vilka breda erfarenhetsytor de har, inte minst vad gäller människosyn och religion.

Massam vill betrakta kärleken och besattheten som ett motiv till Glas agerande. Han skriver:

Om vi ska prata om "kärleken" och att den kan vara så stor så man mördar någon. Ja, det sägs att kärleken är blind, det är den verkliga. Att älska någon är så stort så att man börjar våga göra saker för den andra bara för att få personen, ibland lyckas man ibland inte. Där känner jag igen mig där jag en gång kunde gå direkt till tjejens pappa och berätta att jag älskar hans dotter, vilket var fel gjort av mig... [---] Men som jag sa tidigare så var det inte bara förälskelse, det är desperation och besatthet. Han har ju aldrig haft en kvinna i sitt liv, vilket gjorde den kärleken mycket komplicerad.

Massam försöker resonera om kärlek för att förstå Glas motiv till mord. Han delar villigt med sig av sina egna, privata erfarenheter. Massam närmar sig en subjektorienterad läsart (Tengberg 2011: 208).

Den mest framträdande läsarten i både texter och samtal är den

Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas

som Tengberg beskriver som värderingsorienterad (2011: 211), där karaktärer och deras handlingar och tankar värderas på ett etiskt plan, vilket också kan jämföras med Langers tredje strategi. Ett exempel på detta är när Dieh, efter ett resonemang om Glas handlingar, skriver i sin uppsats att det aldrig är rätt att döda oavsett vad anledningen är och menar att det inte var Glas sak att rädda Helga. Istället var det Helgas ansvar "att försöka hitta en lösning".

Även Anaz har fokus på romanens kvinnliga karaktär och på hennes man då hon skriver i sin uppsats :

Det som väckte stora känslor inom mig var hatet Helga hade mot sig själv istället för sin man, och hur maktlös hon var att ändra på sitt liv. Att vara gift med någon man inte älskar och sedan stå ut med allt annat som ingår i ett äktenskap mot ens vilja, gjorde att hon gick bakom ryggen på sin man och förälskade sig i Klas Recke som gjorde henne lycklig. Men även om han gjorde henne lycklig så hatade hon sig själv och orkade inte mer med sitt liv, detta var på grund av sitt äktenskap med pastorn. Han tvingade sig på henne genom att använda Gud som en ursäkt. Pastorn menade att Gud ville att de skulle få barn tillsammans. Detta gör mig irriterad på pastorn.

Citatet speglar hur Anaz resonerar om Helgas maktlöshet och om pastorns undanflykter. Hon visar på sina egna värderingar och känslor inför texten, vilket t.ex. visas med ord som 'stora känslor' och 'irriterande'.

Eleverna använder sig av det Langer kallar för fjärde strategin – ut ur föreställningsvärldar – och reflekterar ur flera perspektiv.

Jag tycker att Doktor Glas kan vid vissa situationer påminna oss om hur världen ibland kan vara, hemsk och tvåsidig. Det bästa exemplet kan ha att göra med den sjuka ungen som Doktor Glas inte anser bör leva då sådana människors syfte i detta liv tycker han är meningslöst. Det gjorde inte mig till en stor beundrare av honom, men till hans försvar tycker till och med Glas själv att han valde fel yrke. Detta är samma barn som han vägrade göra abort på och skyllde det på sin plikt som läka-

re men ändå tycks han inneha dessa tankar. Personligen så håller jag inte med honom om vad man bör göra med sådana barn. Det är ju första steget mot en sämre värld. Det börjar med sjuka barn och slutar med ett världskrig. Däremot tyckte jag att det var ett genidrag av författaren Hjalmar Söderberg. Det väckte känslor inom mig som läsare och säkert inom andra människor. (Yassans text)

Här ger Yassan uttryck för sin syn på Glas och kopplar innehållet till en mer allmän tid.

Även om eleverna visar på ett spänningsförhållande med romantexten, finns det delar av deras läsning som visar på att de inte riktigt kan ta till sig eller fylla ut de tomrum som texten ger uttryck för. Detta kan belysas med ett exempel då flera av eleverna inte förstår vad som menas när Glas uttrycker sin längtan efter handling: ”Ställning, anseende, framtid. Som om jag icke var dag och var stund var beredd med att packa dessa kollin ombord på det första skepp som kommer lastat med en handling. En verklig handling” (Söderberg, s. 16). Dels alluderar detta på en lek som verkade vara främmande för eleverna, dels förstod de inte den abstrakta innebörden med att en handling skulle kunna fylla Glas tomma och innehållslösa liv. Detta kan också ses som ett exempel på en kollision i textens och elevernas litterära repertoarer – de passar helt enkelt inte och eleverna avvisar några delar av texten. Men samtidigt som eleverna vid några få tillfällen avvisar texten, sker också kollisioner när eleverna inte förstår romanens beskrivning av midsommarfirande och av skärgården. Dock avvisar de inte texten helt, utan i stället är de nyfikna och ställer frågor till läraren om det som de inte förstår eller har erfarenhet av.

Sammanfattningsvis visar empirin att eleverna ger romanen mening genom att diskutera, samtala och skriva om de etiska aspekter som är teman i romanen. De delar med av sig sina rika erfarenheter och känslor i relation till texten och till varandra.

DISKUSSION

Fokus för denna artikel har varit att beskriva och analysera hur en grupp flerspråkiga elever förstår och tolkar romanen *Doktor Glas* och diskutera vad i den som är angeläget för dem.

I klassrummet blir läsningen av *Dr Glas* en utforskande och meningsskapande process som ger utrymme för olika tolkningar. Eleverna läser och tolkar med inlevelse och känslor, men också med distans. Mycket i studien visar på att eleverna är kompetenta läsare av skönlitteratur då de har flera förhållningssätt och strategier när de samtalar om romanens form och innehåll. Innehållet i samtalen och texterna som handlar om mord- och abortfrågan visar att eleverna är engagerade och angelägna att förstå Glas agerande utifrån sina egna samtida värderingar. De ifrågasätter Glas handlande samtidigt som de visar empati för honom, de visar sin irritation över pastorn och de sympatiserar med Helga och hennes vanmakt. Eleverna har med sig sina värderingar och erfarenheter in i läsningen och de vågar och vill ge uttryck för dessa (Cummins 2001). Genom detta får texten mening. Detta pekar mot att deras allmänna repertoar står i ett spänningsförhållande med textens. De prövar textens innehåll, de bekräftar varandra, de får olika perspektiv av varandra och de diskuterar och opponerar sig mot varandras tolkningar. I synnerhet visades detta när eleverna diskuterade ämnet religion, där de ofta framhöll hur stor variation det kan finnas inom olika religioner vad gäller människosyn. Kollisioner sker, men de behöver ändå inte föra med sig att eleverna avvisar texten. I stället skapas nyfikenhet och frågor om olika specifika händelser ställs.

I sina boksamtal och även i sina uppsatser använder eleverna av en mängd olika strategier för att förstå texten, både vad gäller språk och innehåll. Dagboksformen och viss vokabulär i romanen är främmande för flera av ungdomarna, men det verkar inte hindra dem från att förstå och engagerat diskutera innehållet. Här kan en jämförelse göras med Thybergs studie (2012) om svenska gymnasieelevers förståelse av romaner på engelska som har en liknande slutsats. Hennes informanter med inte fullt utvecklade kunskaper i engelska menade att detta inte drabbade förståelsen av en roman: "According to the students themselves they did not see language skills as obstacles to

understanding the novel" (s.155). Elevgruppen med avancerad nivå i sitt interimspråk hjälps åt att förstå ord och uttryck i ett språkutvecklande sammanhang (Gibbons 2006, Lindberg 1996).

Tiden och situationerna är okända och upplevs som främmande, men trots detta öppnar eleverna ingångar och knyter an till sitt nu när de diskuterar texten och visar på värderingsorienterade läsarter. Det främmande blir spännande och angeläget (jmf. Bommarco 2006, Elmfeldt 1997) och frågor väcks. Eleverna ser det således som angeläget att diskutera etiska dilemman och får i sina samtal goda möjligheter att göra detta utifrån romankarakterens handlande.

De handlingsorienterade läsarterna är framträdande, men samtalen stannar inte vid dessa, något som de däremot gjorde i Asplunds studie; "Samtalen är inte ett samtal där pojkarna i sina utsagor genomlever texten utan det är ett samtal där de affektiva aspekterna på texten lämnas därhän till förmån för en tydligt riktad uppmärksamhet på vad texten handlar om" (s. 88). Informanterna i min studie visar på en bredare repertoar av läsarter. Förutom de handlings-, betydelse- och värderingsorienterade läsarterna finns också exempel på subjektorienterade, vilka presenterats i materialet. Eleverna knyter an till personliga erfarenheter eller upplevelser och till varandra i relation till romanen, fastän den är över 100 år gammal och långt från elevgruppens tid och rum. De metakognitiva läsarterna finns inte med, i likhet med resultaten av Tengbergs studie där de var sällsynta. Dessa läsarter fokuserar på sätt att läsa i vilka eleverna koncentrerar sig på sitt eget tänkande, som t.ex. vilka inre bilder av texten som frammanas. Att dessa metakognitiva läsarter uteblivit i läsningen av *Dr Glas* kan bero på avståndet i tid och rum.

En huvudsaklig slutsats i Asplunds studie är att pojkarnas läsning av en nutida ungdomsroman är en identitetsskapande handling där det är viktigt att få vara en del av gemenskapen genom att ständigt bekräfta varandras textnära läsningar; "pojkarna försöker komma fram till en gemensam hållning – en gemensam ståndpunkt kring vad de samtalar om" (s. 79). Detta skiljer sig från resultaten i min studie, där eleverna vågar ifrågasätta varandras tolkningar och de värderingar texten ger uttryck för. Deras samtal för dem emellanåt också bort från texten.

Varför resultaten delvis skiljer min studie från Asplunds kan jag

Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas

här endast ge några antydningar om. De skönlitterära texterna som elevgrupperna läste skiljer sig åt, men trots att *Doktor Glas* har ett stort avstånd till mina elever i tid och rum visar de ändå, till skillnad från Asplunds elever, på subjekts- och värderingsorienterade läsarter där känslor och åsikter får spela en huvudroll. En förklaring kan vara att de flerspråkiga informanterna ofta känner till flera kulturer och kan flera perspektiv på världen. På så sätt kan de ha en bredare erfarenhetsyta att inspireras av.

En fråga som ständigt gjort sig gällande under arbetet med föreliggande studie är hur avgörande det är för resultaten att läsarna är flerspråkiga och följer kursen svenska som andraspråk i stället för svenska. Läsupplevelsen hade varit liknande oavsett vilket svenskämne eleverna följt, även om de flerspråkiga kan ha svårare med ordförståelsen. En skillnad kan vara att en grupp med flerspråkiga elever kan ha rikare samtal influerat av religion, kultur och etik tack vare de olika perspektiv eleverna har med sig i sitt bagage. Man kan således ifrågasätta varför målen med läsning i respektive ämnesplaner är tämligen olika, med ett mindre fokus på skönlitteratur i svenska som andraspråk. Studien väcker frågor om hur och varför vi kategoriserar elever, vilka förväntningar vi har på dem och vad vi ger dem för redskap i deras läsning.

Ett exempel på elevernas positiva omdömen om arbetet med romanen är när Diraf skriver att romanen var ”spännande och intressant”;

Inte nog med det, man fick även reflektera över en av de svåraste frågorna i livet, som är, kan man döda en person för att reda en annan? Jag fick dessutom lära mig många nya ord, som jag aldrig tidigare stött på. (Dirafs text)

Litteraturläsning och samtal kan stödja och utveckla elevernas språk, läsarter och tolkningskompetenser. Samtidigt kan de få kunskap och insikter om andra tider, kulturer och liv, men också om samtiden och sig själva i relation till det lästa. Studien visar vilka kompetenta läsare flerspråkiga elever kan vara. Då blir det märkligt att de ska läsa och arbeta med litteratur i ett klassrum och ämne (svenska som andraspråk), medan deras infödda kamrater gör liknande fast i ett annat klassrum och i ett annat ämne (svenska). Ett av skolans vik-

tigaste mål är att förbereda eleverna för kulturell mångfald. Möten mellan elever med en mångfald av livserfarenheter och förståelser av världen i en gemensam och inkluderande litteraturundervisning kan bidra till detta.

NOT

1. Skolverket definierar 'elever med utländsk bakgrund' som elever födda utomlands eller födda i Sverige men med båda föräldrarna födda utomlands.

LITTERATUR

- Agrell, Beata 2009. Mellan raderna: Till frågan om textens apellstruktur. I: Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (red.) *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsutbildningen*. Göteborg: Daidalos.
- Asplund, Stig-Börje 2010. *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapen och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Bommarco, Birgitta 2006. *Texter i dialog: en studie i gymnasieungdomars litteraturläsning*. Diss. Malmö:Lärarytbildning, Malmö Högskola/Holmbergs.
- Bunar, Nihad 2009. *När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, Jim, 2000/2001. *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Cambrian Printers Ltd.
- Cummins, Jim 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång. I: Nauclér, K, (red.) *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: HLS förlag/Stockholms universitets förlag.
- Dysthe, Olga 1995. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Economou, Catarina 2013. Svenska och svenska som andraspråk – två jämbördiga ämnen? *Forskning om undervisning och lärande* (11).
- Elmfeldt, Johan 1997. *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Enström, Ingegerd 2004. Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*.
- Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- God forskningsd* 2011. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education today*, 24(2). S. 105–112.

Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas

- Hultin, Eva 2006. *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Diss. Örebro: Örebro Universitet.
- Jönsson, Karin 2007. *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola/Holmbergs.
- Langer, Judith A. 2005. *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lindberg, Inger 1996: *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- McCormick, Kathleen 1994. *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester: UP.
- Molloy, Gunilla 2002. *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Diss. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Norby, Catrin 2004. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller 2006. *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Diss. Karlstad: Karlstad Universitet.
- PISA 2009. *Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science* OECD.
- Prentice, Julia 2010. *På rak sak. Om ordförbindelser och konventionaliserade uttryck bland unga språkbrukare i flerspråkiga miljöer*. Göteborgs Universitet.
- Runfors, Ann 2003. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Diss. Stockholm:Prisma.
- Skolverkets författningsamling SKOLFS 2011, Gy11: Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. *Svenska och svenska som andraspråk*.
- Skolverket 2010. *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*.
- Tengberg, Michael 2010. Läsarter som analysredskap – tunnelseende eller utblick?. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 40 (3–4). S. 81–89.
- Tengberg, Michael 2011. *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium 2011.
- Thyberg, Anna 2012. *Ambiguity and Estrangement: Peer-led Deliberative Dialogues on Literature in the EFL Classroom*. Växjö University.
- Titscher, Stefan; Meyer, Michael; Wodak, Ruth & Vetter, Eva 2000. *Methods of text and discourse analysis*. Trowbridge: Sage Publications.
- Viberg, Åke 1993. Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Eva Cerú (red.), *Svenska som andraspråksinläring i olika åldrar. Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Natur och Kultur.

BILAGA: STUDIENS INFORMANTER

Fingerat namn:	Kön:	Vistelsetid i Sverige:	Födelseland:	Modersmål (pratas huvudsakligen i hemmet):
Yasan	P	Tre år	Norge, bott i Spanien mellan 9 – 13 år, föräldrar från Iran	Persiska (farsi)
Masam	P	Tio år	Irak	Arabiska
Tama	F	Fem år	Irak	Arabiska och arameiska
Anaz	F	Åtta år	Tyskland, föräldrar från Kosovo	Albanska
Imo	F	Sju år	Japan. Bott fem år i Taiwan	Japanska/svenska
Dari	P	Tolv år	Irak	Arabiska
Annes	F	Född i Sverige	Sverige, föräldrar från Irak	Arabiska
Mhodi	P	Elva år	Irak	Arabiska
Dieh	P	Åtta år	Iran	Persiska
Diraf	P	Tolv år	Irak	arabiska
Kaln	F	Född i Sverige	Sverige, föräldrar från Turkiet	Turkiska
Alia	F	Tolv år	Kurdistan	Kurdiska Kurdish
Heelb	P	Fjorton år	Irak	Arabiska
Faro	P	Fyra år	Afganistan	Paschto
Yene	F	Född i Sverige	Sverige, föräldrar från Vietnam som sedan flyttade till Kina och sedan till Sverige	Kantonesiska
Hemed	P	Fem år	Irak	Arabiska

Mångfald i synsätt



TANKENS MÅNGFALD

ESSÄN SOM GENRE OCH GYMNASIESKRIVANDE

Anders Westerlund

INLEDNING

Trots utmärkta resultat i internationella utvärderingar finns det också i Finland oroande tendenser när det gäller skrivförmågan hos gymnasiestuderande.¹ En konkret måttstock på utvecklingen ger det nationella studentprovet där prestationsnivån både för studerande med finska och svenska som modersmål sjunkit sedan 1990-talet. Ett annat problem är de anmärkningsvärda könsskillnaderna: klyftan mellan flickornas och pojkarnas resultat blir större (Lyytikäinen 2000, Geber & Lojander-Visapää 2007, Sundström 2009, Geber 2013).

Syftet med denna artikel är att granska hur två faktorer med möjlig betydelse för textens kvalitet – graden av reflektion och förhållningssättet till det mångtydiga – ser ut i ett antal skoluppsatser skrivna på gymnasiet, genom en kvalitativ analys där perspektiv från skrivforskning och litteraturvetenskaplig essäteori kombineras. Undersökningen är en del av ett forskningsprojekt om kvaliteter i gymnasieskrivande.

Klarhet och tydlighet är klassiska nyckelord i beskrivningen av en fungerande kommunikation. Ett grundläggande mål i skrivpedagogiken är att eleven ska lära sig de gemensamma skriftspråksnormer som gör det lättast möjligt för mottagaren att tillgodogöra sig textens innehåll. Men för att en text ska räknas som välskriven

Tankens mångfald

räcker det inte med att den är språkligt korrekt. När det gäller texter skrivna på gymnasiet når de bästa upp till en sådan nivå att de kan jämföras med litterära essäer. De skiljer sig klart från den grå massan av språkligt osäkrare och innehållsmässigt tafattare texter genom att vara elegant formulerade, personliga, överraskande och tankeväckande. På essäistiskt vis kan de bejaka mångtydighet genom att verbalisera reflektion snarare än leverera entydiga svar.

Artikeln inleds med en genomgång av den teoretiska bakgrunden, hur essäteoretiker med Adorno i spetsen uttryck sig om mångtydighetens betydelse i essäistiken och hur frågan om reflektionens funktion kommenterats inom skrivforskningen. I samband med att det empiriska materialet presenteras ges en inblick i kontexten, det finska gymnasiet och den styrande roll studentexamen fortfarande har. I de följande avsnitten kommenteras uppsatsmaterialet utgående från en kombination av axlarna reflekterat–oreflekterat och entydigt–mångtydigt. Artikeln avslutas med en sammanfattande diskussion.

TEORETISKA PERSPEKTIV

ESSÄN OCH DET MÅNGTYDIGA. Som genre är essän ytterst heterogen och för att kunna säga något meningsfullt om den måste man alltid precisera vilken essätyp man talar om. En vanlig indelning skiljer mellan den fria och den lärda essän, där den förstnämnda både beträffande personlig stil och fritt ämnesval har sina rötter hos Montaigne medan den senare följer mera vetenskapliga ideal (von Platen 1987). En annan indelning drar en skiljelinje mellan induktiva essäer i Montaignes anda och deduktiva med Bacon som historisk förebild. Oberoende av indelning har essäforskningen mest intresserat sig för den montaignska typen. Det fria, odogmatiska sanningssökandet där både jaget och ämnet utsätts för prövning har ofta fått representera essensen hos genren. Så sker t.ex. när Adorno i sin närmast kanoniska essä ”Essän som form” slår fast att kätteriet är ”essäns innersta formlag” (Adorno 2013:342). Den ideala essän ägnar sig enligt Adorno åt kritik – i bemärkelsen systemkritik, kulturkritik, samhällskritik – och han drar så snäva gränser kring genren att

bara en bråkdel av det som mer allmänt räknas som essäistik ryms med (Mellberg 2013:318).

Adornos tillspetsade ställningstagande för denna "kätterska" essä och mot den gängse vetenskapen bottnar i en misstro mot vetenskapens möjlighet att med sitt språk faktiskt lyckas fånga alla aspekter av verkligheten, inklusive de personliga erfarenheterna. "Eftersom begreppens fullständiga ordning inte överensstämmer med det varande, eftersträvar essän inte någon sluten, deduktiv eller induktiv uppbyggnad", slår Adorno fast (s. 329). Essäns avståndstagande från vetenskapens rigida normer ser Adorno som en orsak till att den misskrediterats, men icke desto mindre försvarar han essäns kunskapssyn: "Essän inte bara negligerar den obestridliga vissheten, utan avvisar den också som ideal." (s. 332) Vetenskaplig visshet betyder entydighet, ett högst problematiskt mål speciellt när det gäller inträngande gestaltningar av människans inre liv. Det är enligt Adorno en absurd tanke "att avvisa den erfarnes meddelanden som obetydliga, tillfälliga och irrationella, bara för att de är hans egna och inte låter sig generaliseras vetenskapligt." (s. 327) Den kunskap om "människor och sociala sammanhang" som återfinns i t.ex. Marcel Prousts böcker ser han som minst lika giltig och objektiv som den kunskap som vetenskapen med sina metoder kan nå fram till (s. 327).

Insikten om hur pass illa den vetenskapliga framställningen förmår fånga verkligheten får enligt Adorno konsekvenser – essäns öppna form är inte ett koketterande stildrag utan en direkt följd av språkets förhållande till världen: "Inte heller i sitt utförande får essän agera som om den hade härlett objektet så att inget mer återstod att säga om det. [...] Eftersom verkligheten är uppbruten tänker den i brott, och finner sin enhet genom brotten som sådana, inte genom att släta över dem." (s. 335) Adorno vill kunna urskilja tankedissonanserna i slutprodukten, spår av essäistens medvetenhet om tillvarons komplexa och oavslutade karaktär. Många essäforskare med honom betonar värdet av den dokumentation av tänkande som essän ägnar sig åt. "The essay aims, in other words, to preserve something of the *process* of thinking, whereas systematic thought presents a fully finished and structured *product*," sammanfattar Graham Good saken (1988:20, kursiv i original).

Tankens mångfald

Inom genren föreligger alltså en lång tradition ända från Montaigne som värdesätter att essäisten har ett öppet förhållningssätt till världen, eller, som William Gass uttrycker det, “the hero of the essay is its author in the act of thinking things out, feeling and finding way” (cit. enl. Klaus 2012:xxiii). Det är mycket vi inte vet eller aldrig kan få veta säkert, men vårt uppdrag som människor är att navigera genom den mångfasetterade tillvaron genom att själva pröva den. Frågan i detta sammanhang är hur gymnasieskribenter manövrerar i dessa existentialistiska farvatten. Har de redan hunnit internalisera den vetenskapliga entydighetsdiskurs som Adorno närmast föraktar eller bejakar de fördomsfritt det mångtydiga – när kontexten är en i många avseenden traditionellt instrumentell skrivuppgift i skolan? Även om de följer den kommunikationstekniskt effektiva principen om klarhet och entydighet på den ytliga, språkliga nivån i framställningen är det möjligt att texten som helhet ändå kan ha mångtydighet som ledstjärna. Att det pågående tänkandet i enlighet med essäistiska ideal både får och ska synas i texten strider mot det normala förfaringssättet vid skrivuppgifter i skolan men är ändå inte helt unikt. I en laborationsrapport är det t.ex. naturligt att redogöra för hypoteser och mellansteg i undersökningen, men med den skillnaden att slutsatserna ändå förväntas vara entydiga (Randahl 2014). “[E]ssayists tend to see the significance of an essay as residing primarily in its display of a mind engaging ideas”, konstaterar Carl H. Klaus (2012:xxiii). Det som essäisterna själva värdesätter i genren stämmer väl överens med det som läsare i gemen vill ha, och därmed även på det som läraren i rollen som läsare av elevtexter uppskattar. Hur skribenter förhåller sig till det mångtydiga har en klar koppling till graden av reflektion i texten, något som skrivforskningsperspektiv kan belysa närmare.

SKRIVANDE OCH REFLEKTION. Om en text studeras som en – autentisk eller iscensatt – dokumentation av tankeprocesser innefattas sociala aspekter och överlag kontextuella faktorer endast i ringa utsträckning. Översatt till skrivforskningsstermer motsvaras den litteraturvetenskapliga närläsningen av en essä närmast av ett kognitivt perspektiv på skrivande, där t.ex. Hayes och Flowers (2008) skrivmodell utmärkt beskriver den essäistiska processen. Essäisten vet

att skrivandet är en allt annat än linjär aktivitet och – vilket är avgörande – låter detta synas i texten. Samtidigt är essän till sin grundkarakteristik också en dialogisk genre, den bygger på den interaktion mellan kognitiva element som formar en tankeprocess. Essäns styrka är just dess förmåga att fungera som en flexibel arena för en uppsjö av idéer; skribentens egna tankar möter varandra och utvecklas i samspel med bidrag utifrån. Atkins går ett steg längre och betraktar essän i högre grad som en mötesplats än som en genre: "To recognize that the essay is a site, rather than an object, not only allows us to approach closer to its heart, but it also renders unmistakable the essay's *inviting nature*" (2008:4, kursiv i original).

Att essän inbjuder till dialog innebär emellertid inte att de skoleuppsatser – till det yttre essälika texter – som skrivs i gymnasiet automatiskt gör det. Tvärtom, så länge som kommunikationssituationen inte är autentisk saknas en viktig drivkraft för skrivande, något som Berge (1988) konstaterat: "Derfor er den lærer naiv som forestiller seg at eleven først og fremst vil formidle noe personlig, viktig og meningsfullt til ham. Eleven skriver stiler fordi han *må*, ikke nødvendigvis fordi han har lyst til å skrive" (1988:19, kursiv i original). I den långa traditionen av instrumentellt skolskrivande saknas inte bara essäns dialogiska dimension utan också det mesta annat som förknippas med genren. Mot de fria ramarna står strikta formkrav, mot processkaraktären produktfixeringen. "Systemet syftar till att inviga eleven eller den ännu icke-fullbordade skribenten – den skrivande människan i vardande – i vuxenvärldens skrivspel", sammanfattar Kronholm-Cederberg traditionen, i sin studie om gymnasieungdomars skrivande (2005:139).

Men vid sidan av skolans i huvudsak instrumentella skrivkultur finner Kronholm-Cederberg (2005) också en existentiellt präglad skrivkultur, vilken främst är förknippad med ungdomarnas fritid. I stället för fokusering på en produkt som ska betygsättas handlar det om processen, om skrivhandlingen, som "en länk i självets reflexiva projekt, i förmågan att hålla igång en berättelse om sig själv" (2005:141). Den reflexiva dimensionen finns enligt Kronholm-Cederberg på två plan, både ett personligt där det gäller att "forma självet och att erövra subjektstatus i språket" och på ett offentligt där målet är "att ta plats, att inkultureras i en diskursgemenskap"

Tankens mångfald

(ibid.). Den markanta betoningen av reflektionens betydelse gör att den existentiellt präglade skrivkulturen därmed har mycket gemensamt med det essäistiska skrivandet: "The essay is a reflection of and on the changing self in the changing world, not the pure, abstract, Cartesian construction of the self or Newtonian construction of the world, but a construction of, and a response to, this time and place in the world, by this self" (Good 1988:23).

I vid bemärkelse är reflektion naturligtvis en förutsättning för allt skrivande. Här använder jag begreppet i en snävare betydelse utgående från innehållet i de undersökta uppsatserna. Dels avser jag med reflektion att framställningen stegvis dokumenterar resultatet av självständigt tänkande genom att textinnehållet utvecklas, dels att själva tankeprocessen kommenteras i texten – det senare ett typiskt essäistiskt förfaringssätt. Med den definitionen blir en oreflekterad text då en där elementen t.ex. närmast adderas till varandra linjärt utan att bearbetas, utvecklas, motiveras eller ifrågasätts. Ur ett lärarperspektiv kan bedömningen av graden av reflektion i en text formuleras som en enkel fråga: Hur pass mycket har skribenten tänkt igenom vad han eller hon skriver? För nybörjarskribenter ligger utmaningen i att göra texten självbärande genom att undvika t.ex. tankehopp och oklara syftningar. På gymnasienivå ger den finska Studentexamensnämnden i bedömningskriterierna för essäprovet (det andra av de två delproven i modersmålsprovet) klara besked om vilken reflektionsnivå som förväntas. För att en skribent ska erhålla fulla 60 poäng förutsätts följande för delområdet "Innehåll": "Perspektivet är insiktsfullt och personligt. Valet av innehåll tyder på sakkunskap och självständigt tänkande. Alla påståenden motiveras övertygande." (Studentexamensnämnden 2012:9)

"Den kognitiva process som är minst tillgänglig för observation är idégenerering", konstaterar Randahl (2014:27) på tal om olika kognitiva skrivmodeller. Genom intervjuer ochloggning kan det vara möjligt att fånga skribentens reflektion i en pågående skrivprocess, men den här undersökningen bygger inte på annat material än de skrivna uppsatstexterna som inlämnade slutprodukter. Det är med andra ord inte möjligt att dra slutsatser om skribenternas reflektionsförmåga i sig, bara ta ställning till den *verbalisering* av reflektionen som kommer till uttryck i texterna.

UPPSATSMATERIAL OCH SKOLKONTEXT

Uppsatserna i undersökningen skrevs inom ramen för gymnasiekurs 9 enligt den finländska läroplanen – ”Litteratur som glädje och kunskap” – en valfri, fördjupad modersmålskurs, d.v.s. en kurs i svenska för studerande med svenska som modersmål (Utbildningsstyrelsen 2004). Två enkla orsaker till att välja en valfri kurs är ett intresse för ämnet eller ett pragmatiskt behov av mer träning inför studentexamen. Majoriteten av kursdeltagarna var andra årets studerande, med andra ord skribenter som hunnit halvvägs genom gymnasiet och fått grepp om de genreförväntningar som uppsatsskrivning enligt Studentexamensnämndens direktiv innebär. I det årskurslösa gymnasiet i Finland kan kurser tas i valfri ordning inom de ramar som respektive ämne ger, vilket medför att förkunskaperna kan skilja sig åt beroende på antalet kurser den studerande gått tidigare.

Av de 19 kursdeltagarna var endast en pojke, och samtliga 17 studerande som gav skriftlig tillåtelse till att deras uppsatser fick användas i undersökningen var flickor. Vad könsfördelningen beträffar är materialet alltså inte representativt och någon jämförelse mellan flickors och pojkars sätt att verbalisera reflektion och mångtydighet kan inte göras. Viktigt med tanke på undersökningen är dock att både betygmässigt starka och svaga skribenter fanns representerade. Kursen genomfördes som nätkurs utan närstudier, med deltagare från flera finlandssvenska gymnasier. Eftersom kursen inte var schemalagd hade eleverna allt ansvar för när och var de gjorde kursuppgifterna. I praktiken har de flesta åtminstone gjort slutversionen av uppsatsen hemma, av inlämningstiderna som registrerats på lärplattformen att döma.

Uppsatserna representerar en skolintern genre och skrevs med läraren som enda mottagare och läsare. De kan därmed med Berge 1988 kallas typiskt skolska texter. I Kronholm-Cederbergs studie över gymnasieungdomars skrivande betecknas uppsatsen som den mest instrumentella av alla genrer: ”den styrs genom en strategisk skrivhandling, skrivhandlingen utförs enbart i skolkontext och genren odlas endast i skolkontext utan direkta motsvarigheter utanför utbildningsinstitutioner av olika slag” (2005:142). Trots den övervägande skolska kontexten kan uppsatserna ändå betecknas som au-

Tankens mångfald

tentiska i den bemärkelse att de hade betydelse ”på riktigt”, nämligen som underlag för betygsättningen av kursen på samma sätt som andra kursuppgifter. Skribenterna tillfrågades om deras uppsatser fick användas för forskning först när de redan var inlämnade och texterna har därmed inte påverkats av undersökningen. En i det här fallet typisk konsekvens av en konservativ skolkontext är att någon feedback av läraren inte gavs under skrivprocessen, slutprodukten var den enda version som lämnades in för respons och betygsättning. Däremot är det fullt möjligt att skribenterna i likhet med gymnasieeleverna i Randahl (2014) t.ex. fått informell respons av varandra utanför skolan.

Uppsatsämnena anknöt till kursens litteraturtema och innefattade både ämnen som representerar i allra högsta grad traditionella, ”fria” uppsatser där skribentens personliga tankar står i centrum och mera faktabetonade ämnen. I tabell 1 presenteras skrivuppgifterna och hur många skribenter som valde respektive ämne. I undersökningen har uppsatserna numrerats 1–17 och vid citat anges även den rubrik som skribenten gett sin uppsats.

STUDENTEXAMEN SOM INSTITUTIONELL KONTEXT. Att studentexamen är en fundamental, institutionell kontext för skrivundervisningen på gymnasienivå i Finland bör betonas (Kronholm-Cederberg 2005, 2009). Redan det faktum att studentprovet i examinandens modersmål finska, svenska eller samiska sedan 2005 är det enda obligatoriska provet vittnar om den tyngd det har (Studentexamensnämnden 2014b). Att skrivförmågan står i centrum i studentprovet i modersmål innebär att andra delområden i läroplanen som litteraturhistoria kan komma i skymundan; undervisningen bli en balansgång mellan specifik träning inför studentexamen och allt det kursinnehåll som läroplanen påbjuder.

Den flexibla studiegången i det årskurslösa gymnasiet i Finland betyder i praktiken att en överväldigande majoritet genomför sina gymnasiestudier på tre år och då väljer att skriva studentprovet i modersmål under sitt tredje gymnasieår, endera på höstterminen (september) eller vårterminen (februari–mars). Minimikravet inför provet är att examinandan har gått de obligatoriska sex modersmålskurserna.

Tabell 1.
Uppsatsämnen.

Textens nummer	Uppsatsämnen (Mager stil: Skribenten formulerar rubriken. Fet stil: Given rubrik.)	Antal uppsatser
1	<i>Berätta om tre skönlitterära böcker du skulle vilja ha med dig på en öde ö. Vad handlar de om och varför passar de som läsning på en öde ö?</i>	1
2–5	<i>Med underhållningslitteratur kan man avse allt från veckopressföljetonger till billiga bestsellerdeckare, romantiska berättelser och långserieböcker i stil med Tvillingarna och Kitty. Vilka behov fyller den här litteraturen? Utgör den ett hot mot den "fina" litteraturen eller är den ett viktigt komplement? Vilken världsbild presenteras i underhållningslitteraturen?</i>	4
6	En läsvärd faktabok	1
7–9	<i>Många böcker filmatiseras och många populära filmer utkommer senare också i bokform. Vilken version föredrar du? Jämför en film och en bok du känner till. Analysera framför allt hur helheterna skiljer sig, inte så mycket om vilka detaljer som är olika.</i>	3
10–11	Att spela teater	2
12–17	Jag – en författare?	6

Studentprovet i modersmål är tudelat och består sedan 2007 av ett textkompetensprov (0–54 poäng) som bedömer "examinandens kritiska och kulturella läsförmåga" och ett essäprov (0–60 poäng) som bedömer "examinandens allmänbildning, förmåga att uttrycka sig i skrift, förmåga att klä sina tankar i ord och behärska kunskapsmässiga helheter" (Studentexamensnämnden 2012:2, 7). Medan textkompetensprovet som infördes 2007 innehåller textanalysuppgifter står essäprovet för traditionell uppsatsskrivning, endera utgående från korta uppgiftsformuleringar i stil med uppsatsämnena i den här aktuella nätkursen eller uppgifter utgående från ett bakgrundsmaterial (s.k. materialbaserad uppsats). Uttryckt i studentexamenstermer fungerar uppsatsskrivningen i gymnasiet som träning inför essäprovet. Studentexamen förblir den ständiga referenspunkten i undervisningen.

Till skillnad från normalfallet skrevs uppsatserna under nätkursen på dator och lämnades in i digital form på kursens lärplattform. Så länge som studentprovet skrivs med papper och penna är det i vanliga kurser angeläget att träna den analoga formen av skrivande. Detta är ytterligare en dimension av det skolska skrivandet – att skriva

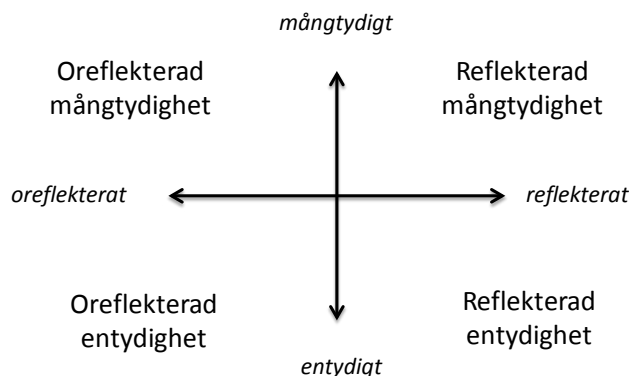
Tankens mångfald

långa texter för hand är något de studerande gör extremt sällan utanför skolkontexten. Enligt nuvarande planer kommer studentexamen i modersmål att skrivas på dator första gången hösten 2018 (Studentexamensnämnden 2014a).

REFLEKTION OCH MÅNGTYDIGHET: FYRA POSITIONER

Alla texter kan placeras in på en axel mellan polerna strikt entydighet och obegränsad mångtydighet. Likaså kan texter klassificeras enligt graden av reflektion. Kombinerar de båda axlarna bildas fyra ytterlighetspositioner: oreflekterad entydighet, reflekterad entydighet, oreflekterad mångtydighet och reflekterad mångtydighet. (Fig. 1)

Figur 1. Kombinationen av axlarna oreflekterat–reflekterat och entydigt–mångtydigt.



Elevtexter är per definition producerade av skribenter som ännu inte behärskar vuxenvärldens genrer fullt ut eller har den skrivvana som gör att stilbrott kan undvikas. Indelningen avser därför i första hand mer eller mindre framträdande *tendenser* i texterna. I vissa fall är helhetsintrycket enhetligt men normalfallet är snarare att det som texten uttrycker pendlar mellan flera poler. Modellen uttrycker också att det inte föreligger någon självskriven, linjär progression mellan de olika polerna och inte heller någon automatisk kvalitetsgradering mellan dem. Avgörande är hur uppsatsskribenten hante-

rar helheten, och den centrala frågan i den här undersökningen är om och hur mångtydighet och reflektion kan utnyttjas som en resurs.

OREFLEKTERAD ENTYDIGHET. Gymnasieskribenter är i allmänhet så pass strategiska att de vet att egna åsikter och tankar är sådant som läraren värdesätter. Fastän uppsatsskrivandet i första hand är instrumentellt och inte drivs av ett autentiskt engagemang bereder det inga större svårigheter för studerande att leverera en text med personliga reflektioner, i synnerhet om skrivuppgiften uttryckligen är formulerad så att den förutsätter egna åsikter. På axeln oreflekterat-reflekterat dominerar därför den medvetna reflektionen i uppsatsmaterialet. Ändå finns det exempel på kategorin *oreflekterad entydighet*:

Jag såg den första [Twilight-]filmen på bio före jag läste boken men läsupplevelsen blev ändå inte förstörd. Jag tyckte det var bra att se filmen före, på så sätt visste jag exakt hur karaktärerna såg ut och det var lätt att spela upp scenerna i huvudet vart efter jag läste. (Text 8, "Från bok till dvd")

Kategorin "oreflekterad entydighet" står för raka motsatsen till den kunskapssyn Adorno tar ställning för i "Essän som form". Verkligheten är enligt skribenten så entydig att tanken på att den kan eller behöver ifrågasättas över huvud taget inte väcks. Det finns absolut ingenting att problematisera, och därmed inget behov av att reflektera. Eller tvärtom: Utan reflektion är det mer eller mindre omöjligt för skribenten att se vilka passager i den egna texten som kunde fördjupas. Med en parallell till litteraturredidaktik kan man konstatera att tomrumsuppgifter blir mödosamma för dem som inte förmår upptäcka tomrummen i texten.

När det gäller skrivande finns det ofta en grupp "det finns inget mer att säga"-skribenter som oavsett uppgift väldigt snabbt har sagt allt de har att säga och som inte ser någon orsak att utveckla framställningen. Avsaknaden av en inre drivkraft sätter sina ovedersägliga spår; i och med att målet – att leverera en text – är uppnått saknas motivation till bearbetning, det vill säga fortsatt reflektion.

Tankens mångfald

Som lärare är det lätt att beskärma sig över denna kategori av tunna texter, men i sista hand är de naturligtvis en konsekvens av en utpräglad instrumentell skrivkultur. Tvärtom är de på sätt och vis ett friskhetstecken, en påminnelse om det orimliga kravet på skribenten att tvingas reflektera på beställning.

REFLEKTERAD ENTYDIGHET. I facktexter är entydighet ett naturligt ideal, men denna entydighet är ett resultat av noggranna överväganden – d.v.s. av reflektion. Typiska uppsatsexempel på kategorin *reflekterad entydighet* hittas i refererande avsnitt där skribenten friktionsfritt integrerar analys i framställningen, utan att ändå låta dialogen med materialet dominera eller öppet ifrågasätta det som refereras:

Boken följer inte en kronologisk ordning och börjar med att beskriva början på deras karriärer som musiker, hur de bodde, levde och så vidare. Först när man har kommit fram ett par kapitel skrivs det om hur bandet kom till och när man har läst ännu längre får man veta hur deras barndom och ungdom har varit. Alla medlemmarna i bandet berättar sin sida av alla händelser i boken, vilket ger deras fans ett större perspektiv på hur det egentligen har gått till. (Text 6, "En läsvärd faktabok")

Eftersom idégenereringen är en krävande del av skrivprocessen är refererande skrivuppgifter tacksamma. Den kognitiva process det handlar om motsvarar i hög grad det som Bereiter & Scardamalia 1987 benämner "knowledge-telling", att skribenten använder befintlig minneskunskap, i motsats till "knowledge-transforming" där skribenten först måste tillgodogöra sig ny kunskap (1987:7). Att skriva om det man redan vet är lättare än att sätta sig in i något nytt för att sedan kunna uttrycka det i skrift.

Men gymnasieskribenter har lärt sig att rena referat inte motsvarar de genrekrav som ställs på en uppsats – och framför allt inte i det mentalt allestädes närvarande studentprovet i modersmål, varken i textkompetensprovet eller essäprovet. "Dialogen med källtexten är mekanisk eller refererande", säger Studentexamensnämnden om be-

tygsnivån 20 poäng (försvarlig) av 60 poäng i essäprovet (2012:10). Den studerande vet att refererande avsnitt måste kompletteras med någon form av analys, alltså blir en lagom dos reflektion det strategiska målet som en pragmatisk skribent relativt lätt kan nå utan att ändå behöva engagera sig fullt ut i skrivuppgiften.

I uppsatsmaterialet återfinns också en annan, offensivare, variant av reflekterad entydighet:

Kvinnorna är perfekta; de har social status, de är vackra, de har ett bra jobb, de är självständiga och hittar alltid de perfekta männen som de i slutet av boken gifter sig med. Männen i böckerna har ungefär samma stil, deras charm får alla kvinnor på fall, de har stora egon och de är väldigt rika, mycket rikare än kvinnorna – vilket man måste observera! (Text 2, "Underhållningslitteratur vs. 'Fin' litteratur")

Här vågar skribenten generalisera och presentera sina slutsatser rakt på sak. Något rum finns dock inte för överraskande nyanseringar eller nya tolkningar, entydigheten har inga sprickor. Kunniga och självsäkra skribenter vars argumentation präglas av reflekterad entydighet skriver målmedvetna, effektiva texter.

OREFLEKTERAD MÅNGTYDIGHET. Kategorin *oreflekterad mångtydighet* innebär ofta att läsaren ser inneboende motsägelser som skribenten själv uppenbarligen inte uppfattat i texten:

Författaryrket är definitivt något jag kanske kunde satsa på, åtminstone på fritiden. Vem vet, kanske jag lyckas med det och blir berömd en dag? Jag får väl fantisera om det åtminstone ... (Text 14, "Jag – en författare?")

När den här skribenten funderar på att satsa på ett yrke "åtminstone på fritiden" och kombinerar ett entydigt "definitivt" med ett osäkert "kanske" uttrycker texten mångtydighet, men rimligen en oavsiktlig sådan. Det är en på många sätt typiskt instrumentell text: en elev som inte i första hand skriver av fri vilja för att det finns ett budskap att förmedla utan trevar sig fram för att få ihop en text att leverera,

Tankens mångfald

utan att vara medveten om trevandet. Den essäistiska principen att en pågående idégenerering får synas i texten förutsätter ändå en reflektionsnivå för att fungera. Här är ambivalensen säkert autentisk, men bidrar inte till att höja textens trovärdighet, i synnerhet som stycket utgör den sammanfattande avslutningen på uppsatsen.

En annan form av oreflekterad mångtydighet speglar en gryende insikt om ett vuxenskrivande där det gäller att inte uttrycka sig för kategoriskt, en rädsla för alltför tvärsäkra påståenden, en vag känsla av att allt inte riktigt är så enkelt och entydigt. I ett sådant läge känns det säkrare med en lagom andel reservationer i stället för svepande formuleringar som kan visa sig vara felaktiga:

Underhållningslitteraturen förekommer kanske mest i bokform, vanligtvis i pocketformat med mjuka pärmar. I en lite annorlunda form förekommer underhållningslitteraturen när det är fråga om ganska långa berättelser som i veckotidningar förekommer i följetongform. Veckopressföljetonger kan vara ganska utdragna och en följetong kan pågå t.ex. en hel sommarperiod, höstperiod eller av annan längd. (Text 3, "Något om den s.k. Underhållningslitteraturen")

"Kanske", "vanligtvis", "lite", "ganska" ... – förutom att avsnittet ur språkligt normativ synvinkel blir ett talande exempel på brott mot Erik Wellanders klassiska råd "Skriv kort" bidrar inte modifieringarna till att göra texten konstruktivt mångtydig (Wellander 1982:69). Men samtidigt är skribenten något viktigt på spåren i sin skrivutveckling, nämligen det akademiska sättet att gardera sig mot möjliga kritiska invändningar, s.k. hedging. Däremot krävs det erfarenhet för att veta när och hur hedgingen är adekvat. "Garderingarna är inte alltid funktionella utan enbart kosmetiska. De anses ge texten en akademisk ton och överanvänds därför ofta." (Schött 2007:99)

REFLEKTERAD MÅNGTYDIGHET. Den fjärde kategorin, *reflekterad mångtydighet*, ligger närmast essäns ideal genom den höga graden av reflektion och det konstruktiva bejakandet av mångtydighet:

Då man äntligen är ute på scenen så glömmar man allt annat. Man är inte sig själv längre, man är rollfiguren man spelar. Man är vid medvetandet, men är så in i rollen att man inte riktigt förstår vad man håller på med. Man är som en drogpåverkad person där ute på scenen, det känns så härligt, men man minns inget efteråt. (Text 10, "Att spela teater")

Detta är en djärvare framställningsform där skribenten har förtroende för att läsaren klarar av tomrummen i texten. Texten blir dialogisk på flera nivåer. Skribentens motstridiga känslor kastas in utan att behöva kompromissa med varandra. Spänningen i texten aktiverar läsaren, som måste dra sina egna slutsatser av tankeflödet. Citatet blir en enkel illustration till Adornos påstående att essän kan ge värdefull information om människans inre liv på ett sätt som vetenskapen inte kan (Adorno 2013:327).

En annan form av reflektion som också den har en koppling till essäistiken kan finnas på textens retoriska nivå, d.v.s. valet av framställningssätt. Ett intrikat exempel på det komplexa förhållandet mellan tankearbete, skrivprocess och slutprodukt erbjuder en uppsats som i inledningen tematiserar själva skrivsituationen:

Det är tisdagkväll och jag sitter på golvet i mitt rum. Anledningen till att jag just har valt golvet som sittplats är för att skrivbordsytan är överfull av en salig röra av böcker, papper, pennor, högskolebro[s]chyner och lite annat smått och gott som samlats med tiden. Långsamt snurrar jag pennan mellan mina fingrar och betraktar det tomma papper som jag vet jag borde fylla med en lång och välskriven uppsats medan Kim Herolds stämma strömmar ut ur stereons högtalare. (Text 16: "Jag – en författare?")

Det paradoxala är att texten lämnats in digitalt. Har skribenten suttit med papper och penna på golvet – och samtidigt haft datorn till hands för att där skriva om svårigheten med att komma igång med skrivandet? Har en autentisk, handskriven originaltext funnits, eller ska den återgivna ögonblicksbilden från textens tillkomstsituation läsas metaforiskt? En form som reflektionen i en essä kan ta är

Tankens mångfald

att skribenten i den konstnärliga frihetens namn överskrider gränsen mellan fakta och fiktion. I Thorkild Borup Jensens pedagogiska presentation av sju genrekarakteristika för essän tangeras detta: ”Emnet er anledning til forfatterens personlige fremstilling af sine indtryk, erfaringer, tanker og forestillinger. Disse melder sig *tilsyneladende* spontant, de synes at blive til undervejs, mens essayet skrives” (2000:7, min kursivering).

Skolan har av tradition sett gränsdragningen mellan fakta och fiktion som entydig och oproblematis. Uppsatsen har räknats som en faktagenre; under rubriken ”Mitt sommarlov” kan man inte avhandla ett äventyr på planeten Mars. Ändå är det anmärkningsvärt att Studentexamensnämnden i sina detaljerade föreskrifter inte alls berör frågan om huruvida en skribent måste hålla sig till fakta och åsikter som på riktigt är skribentens egna. Fokus ligger på att bedöma skribentens ”förmåga att uttrycka sig i skrift” och *vilket* innehåll som uttrycks är av underordnad betydelse så länge som det är relevant för uppgiften (Studentexamensnämnden 2012:7). Samtidigt är det fullt förståeligt att Studentexamensnämnden inte vill befatta sig med sanningsfrågor. En enskild lärare kan ana om en inlämnad uppsats innehåller fiktion, men censorerna som står för betygsättningen i studentexamen har inga som helst förutsättningar att avgöra vad som är autentiska åsikter och erfarenheter. Därför bedöms den skriftliga förmågan, inget annat.

Den lärdom som kan dras av det essäistiska skrivsättet är dock att fiktiva inslag kan vara effektiva retoriska medel. Den av många elever omhuldade föreställningen att de får bättre betyg om de uttrycker åsikter som de tror att läraren delar är ett gammalt exempel på detta. Det instrumentella skolskrivandet kan ha många ansikten och till och med återfinnas i form av reflekterad mångtydighet, även om sannolikheten är större att det här rör sig självständiga skribenter i en existentiellt präglad skrivkultur.

DISKUSSION

De bästa texterna som gymnasiestuderande skriver erbjuder läsaren en läsoplevelse. Men för den skribent som står i beråd att ta sig an en uppgift är det till föga praktisk hjälp att få veta att idealresultatet

borde bli "en läsupplevelse". Recensionsmässiga adjektiv som "personlig", "tankeväckande" och "överbaskande" beskriver likaså den goda texten, utan att kunna fungera som användbara instrument i skrivprocessen. Den lärare som ska ge respons eller bedöma texten står inför en motsvarande utmaning. Vad är det i framställningen som mest präglar det intuitiva helhetsintrycket? Att utgå från hur axlarna oreflekterat-reflekterat och entydigt-mångtydigt kommer till uttryck i den litterära essän är ett sätt att närma sig frågan om textkvalitet också i elevtexter. En pedagogisk slutsats av undersökningen är således att både lärare och gymnasiestuderande kan dra nytta av djupare kunskap om essäns metod att skapa värde av tänkande och en osäker mångtydighet. Ju mer av tänkandet som verbaliseras, desto större råmaterial har skribenten att röra sig med.

Även diskussionen om den sjunkande nivån på elevtexter gör det angeläget att studera vari det kvalitativa i de goda texterna består och hur skrivprocessen som leder dit ser ut. De skickliga gymnasieskribenterna, vare sig de är strategiska inom ett instrumentellt eller existentiellt paradigm, är en nyckelgrupp för skrivforskare. Att de kommit så långt i sin skrivutveckling att de kan jämföras med essäister – professionella vuxenskribenter – betyder på samma gång att de redan nått längre än en stor grupp vuxna lekmannaskribenter. Vilka medel och metoder har varit till hjälp på vägen? Denna undersökning har byggt uteslutande på analys av texter. Fortsatt forskning behövs för att utröna hur skribenter i den pågående skrivprocessen hanterar tänkande och mångtydighet på ett konstruktivt sätt.

Ur ett skrivforskningsperspektiv är det givande med metodisk mångfald, som i detta fall genom kombination med litteraturvetenskap. Mona Blåsjö anser i sin översikt över skrivforskning att striden inom skrivpedagogiken mellan en tro på explicit skrivundervisning och implicit lärande inte längre är lika relevant med tanke på dagens komplexa utmaningar: "Vad som kan vara väsentligt är att de flesta verkar överens om att ett metaspråk behövs, dvs. begrepp för att beskriva de resurser som finns tillgängliga för att utforma texter" (2010:77). Precis som skrivpedagogiken behöver använda alla till buds stående metoder för att främja en konstruktiv utveckling av skolans undervisning, bör skrivforskningen fördomsfritt pröva nya perspektiv.

1. I *Grunderna för gymnasiets läroplan* används i Finland benämningen ”studerande”, inte ”elev”. (Utbildningsstyrelsen 2004).

LITTERATUR

- Adorno, Theodor W. 2013 [1958]. *Essän som form*. I: Arne Melberg (red.) *Essä*. Göteborg: Daidalos. S. 322–342.
- Atkins, G. Douglas 2005. *Tracing the essay. Through experience to truth*. Athens: University of Georgia Press.
- Atkins, G. Douglas 2008. *Reading essays. An invitation*. Athens: University of Georgia Press.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berge, Kjell Lars 1988. *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Blåsjö, Mona 2010. *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. 2 utökade uppl. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Borup Jensen, Thorkild 2000. *At skrivetænke. Essays i undervisningen*. Köpenhamn: Dansklærerforeningen.
- Geber, Erik 2013. *Kan vi bli bättre? De svenskspråkiga gymnasisternas framgång i studentexamen 2007–2012*. Helsingfors: Svenska kulturfonden. <http://www.kulturfonden.fi/Site/Data/686/Files/Kan%20vi%20bli%20bättre_w.pdf> [Tillgänglig 30 juli 2014]
- Geber, Erik & Lojander-Visapää, Catharina 2007. *De svenska gymnasierna i Finland. En lägesanalys*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <http://www.opf.fi/download/46979_gymnasierna_final_2.pdf> [Tillgänglig 30 juli 2014]
- Good, Graham 1988. *The observing self. Rediscovering the essay*. London: Routledge.
- Klaus, Carl H. 2012. Toward a collective poetics of the essay. I: Klaus, Carl H. & Stuckey-French, Ned (red.) *Essayists on the essay. Montaigne to our time*. Iowa City: University of Iowa Press. S. xv–xxvii.
- Kronholm-Cederberg, Annette 2005. *Om skrivandets villkor. Unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Lic. Vasa: Åbo Akademi.
- Kronholm-Cederberg, Annette 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Diss. Vasa: Åbo Akademi.
- Lyttikäinen, Erkki 2000. Kaikki tekevät virheitä. [Alla gör fel] I: Julin, Anita m.fl. (red.) *Ylioppilasaineita 2000*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 127–133.
- Melberg, Arne (red.) 2013. *Essä*. Göteborg: Daidalos.

- Nyström, Ingegerd 2004. Oro för modersmålsresultaten i studentexamen i Finland. I: *Språk i Norden. Sprog i Norden. Årsskrift for Nordisk Sprogråd og sprognævnene i Norden*. 2004. Oslo: Novus forlag. S. 39–58.
- Platen, Magnus von 1987. Essay. *Horisont* (5). S. 7–14.
- Randahl, Ann-Christin 2014. *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Schött, Kristina m.fl. 2007. *Studentens skrivhandbok*. 2 uppdaterade uppl. Stockholm: Liber.
- Studentexamensnämnden 2012. *Föreskrifter för provet i modersmålet*. <http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/sv_foreskrifter_modersmalet.pdf> [Tillgänglig 1 juli 2014]
- Studentexamensnämnden 2014a. *Den elektroniska studentexamen – modersmål*. <http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Sahkoinen_tutkinto/sv_sahkoinen_modersmalet> [Tillgänglig 1 juli 2014]
- Studentexamensnämnden 2014b. *Allmänna föreskrifter och anvisningar utfärdade av Studentexamensnämnden*. <http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Yleiset/sv_Allmanna_foreskrifter_och_anvisningar_6_6_2014.pdf> [Tillgänglig 1 juli 2014]
- Sundström, Lena 2009. *Textmiljöer. En kartläggning av språk och texter i de svenska gymnasierna i Finland*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <http://www.oph.fi/download/48045_textmiljoer.pdf> [Tillgänglig 30 juli 2014]
- Utbildningsstyrelsen 2004. *Grunderna för gymnasiets läroplan*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <<http://www.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlp.pdf>> [Tillgänglig 30 juli 2014]
- Wellander, Erik 1982 [1973]. *Riktig svenska*. 4 omarbetade uppl., 4 tr. Solna: Esselte studium.

BILDEN AV EN FLERSPRÅKIG SKOLA I LOKALPRESSEN

Manuela Lupsa

INLEDNING

Den här fallstudien handlar om hur en unik skola (här kallad Tulpanskolan) presenterats i lokalpressen under en längre tidsperiod, närmare bestämt under åren 1970–2012. Skolan är en grundskola med klasser från förskolan upp till årskurs 6. Den ligger i en medelstor stad (här kallad Trädstad) i en stadsdel (här kallad Starevik) på gångavstånd från stadens centrum.

Stadsdelen Starevik byggdes som en del av det s.k. miljonprogrammet¹ och består idag av tre områden varav ett har samma namn som stadsdelen: Stareviksområdet. Antalet invånare med utländsk bakgrund² i området är 50% (Statistiska Centralbyrån), medan det i Trädstad utgör 15%. Området antas därför vara etniskt segregerat och omnämns i lokalpressen som: ”det invandrartäta Stareviksområdet”. Medelinkomsten i Stareviksområdet är låg och arbetslösheten hög, framför allt bland personer med utländsk bakgrund.

Elever som går i Tulpanskolan i stadsdelen Starevik kallas i lokalpressen för ”eleverna på den invandrartäta Tulpanskolan i Stareviksområdet” eller ”eleverna på den problemtyngda Tulpanskolan i Stareviksområdet”. Stareviksområdet har även ”utkorats” till ”stadens problemområde” och jämförts med andra ”problemförorter” som Rinkeby och Tensta i Stockholm. För den som inte alls har någon anknytning till Tulpanskolan eller Stareviksområdet kan

Bilden av en flerspråkig skola i lokalpressen

sådana fraser kanske passera obemärkt. Men att de som bor i ett utpekade område eller är elever eller lärare på skolor belägna i ett sådant område, påverkas negativt av ovan nämnda fraser, tillsammans med negativa bilder som målas upp i press, är numera heller ingen nyhet (Arnstberg 1979; Ristilammi 1994; Bunar 2001).

Syftet med den här artikeln är att visa de språkliga medel som lokalpressen har använt för att bygga upp bilden av en flerspråkig skola. Nedan följer en genomgång av forskning om hur media representerat multietniska områden. Därefter följer en presentation av teoretiska och metodologiska utgångspunkter samt material och metod som använts för denna studie. Avsnittet Resultat visar hur lokalpressen har byggt upp bilden av Tulpanskolan under 1970–2012. Avslutningsvis sammanfattas och diskuteras resultaten.

DISKURSIVA MEDIEREPRESENTATIONER AV MULTIETNISKA OMRÅDEN

Mediers roll som opinionsbildare har studerats på bred front utifrån flera perspektiv. Medier har fördelen att på kort tid kunna nå en stor publik. Mediers sätt att gestalta världen får därmed en privilegierad position, som kan påverka läsarnas uppfattningar (van Dijk 1988; Fowler 1991; Fairclough 1995; Brune 1998; van Dijk & Wodak 2000).

Somliga bostadsområden som i dag är multietniska byggdes i Sverige under 1965–1974 utanför storstädernas stadskärna. I början var de nya flervåningshusen en symbol för modernism och välfärd, men i takt med att kritiken mot dem växte, blev de ”symboler för samhällsligt misslyckande” (Ristilammi 1994:39). I slutet av 1960-talet skapade medierna begreppet miljonprogramsförorter eller betongförorter, och den kritiserade bostadspolitiken, stadsplaneringen och arkitekturstilen kristalliserades i en egen genre, ”förortskritiken” (Ericsson m. fl. 2000; Söderqvist 2008). Under 1980-talet började personer med utländsk bakgrund få stå för det som ansågs vara felet med vissa av dessa områden (Ericsson m.fl. 2000:17–19). Områdena kallas sedan dess ”invandrartäta” och i diskursen om dem återfinns kriminalitet och sociala problem (ibid.).

Den negativa stämpel som områdena får ”berör människor på ett

konkret sätt" (Ristilammi 1994:39, Arnstberg 1979). Båda studier framhäver stereotypen, dvs. en ensidig och generaliserande beskrivning, som det mest framträdande diskursiva drag som används i mediernas rapportering om de multietniska bostadsområdena.

Ristilammi finner "förorten" vara den koloniala och postkoloniala representationen av "de andra" som ställs i kontrast mot ett normativt "vi" (1994). De som bor i ett s.k. miljonprogramsområde beskrivs som förlorare, som annorlunda och som historielösa (ibid.). Det som anses ligga utanför stadskärnan ligger alltså även "utanför den sfär av normalitet, utanför det 'vi' som journalistiken upprättar" (Brune 1998:11). "Vi"-et i diskursen om den multietniska förorten representerar dock inte nödvändigtvis etniskt svenskar utan auktoritativa röster från myndigheter, institutioner och från media (Ristilammi 1994; Molina 1997; Brune 1998). I linje med dessa studier framhäver både Fairclough (1995) och Scollon (1998) att mediarepresentationer handlar om sociala identiteter (se även Blommaert 2005) och om maktpositioner.

Den negativa bild områden systematiskt får i media påverkar även områdesskolors status (Fiske & Ladd 2000; Bunar 2001, 2011; Ainsworth 2002). Skolorna i dessa områden karakteriseras av dåliga studieresultat och disciplinproblem (jfr Ristilammi 1994; Bunar 2001; Lindgren 2005).

Skolors dåliga rykte leder till att föräldrar väljer andra skolor än dem i upptagningsområdet, något som resulterar både i att skolan får en försämrad ekonomi och att elevsammansättningen förändras (Parszyk 1999; Lindgren 2005; Ljungberg 2005; Skawonius 2005; Kallstenius 2010). Skolor som omges av dåliga rykten på grund av den etniska elevsammansättningen behöver dock inte ligga i förorten, de kan även ligga i innerstaden eller i olika stadsdelar (Gruber 2007; Kallstenius 2010).

Den skola som fokuseras i föreliggande studie har gemensamt med de redovisade studierna ovan att skolan startade sin verksamhet 1970 i samband med stadens expansion och att skolans elever kommer från upptagningsområdet. Det som skiljer föreliggande studie från tidigare är dels att den fokuserar en specifik skola, dels att mediarepresentationen av skolan studeras ur ett lingvistiskt perspektiv och i ett sammanhang över tid.

TEORETISKA OCH METODOLOGISKA
UTGÅNGSPUNKTER

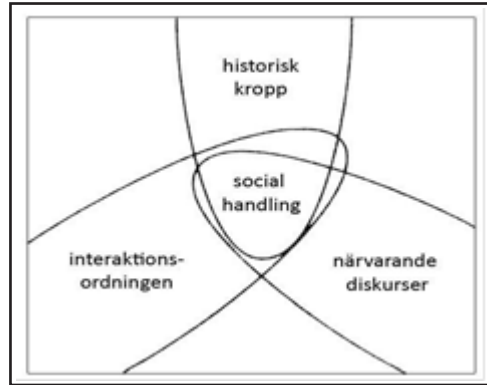
Teorin om medierad diskurs³ (Scollon 1998, Scollon & Scollon 2003, 2004) också känd som medierad diskursanalys (MDA) tar avstamp i och utvecklar bl.a. nyvygotskijansk teori (Wertsch 1991) och kritisk diskursanalys (Fairclough 1995). Enligt MDA står i centrum för analysen en handling som utförs (medieras) av sociala aktörer med hjälp av olika verktyg, därmed kallade medierande verktyg. Den specifika handling som studeras här är hur lokalpressen har representerat Tulpanskolan under en viss tid.

De medierande verktygen kan vara synliga och materiella eller osynliga. Penna, papper, dator, kamera är materiella verktyg medan t.ex. metakunskap om skrivande är ett osynligt verktyg. Medierande verktyg kan vara i sådan grad internaliserade (Wertsch 1991; Vygotkij 1999) att man har glömt både hur man har förvärvat kunskapen om och färdigheten i att använda dem.

Analysmetoden för handlingen, som, enligt beskrivningen ovan, består av internaliserade praktiker utförda med medierande verktyg, kallas inom MDA för nexusanalys (figur 1). Nexuset består alltså av ett antal internaliserade praktiker och kallas social handling eller praktiknexus. Ett praktiknexus befinner sig inom skärningspunkterna för tre olika analysenheter: de sociala aktörernas historiska kroppar, deras sätt att interagera med varandra i utförandet av handlingen och de diskurser som går att utläsa på den plats handlingen utspelar sig på (se figur 1).

En historisk kropp speglar den sociala aktörens erfarenheter i att utföra olika handlingar med olika medierande verktyg (Scollon & de Saint-Georges 2012) och hens attityder och värderingar (Scollon & Scollon 2004:160). Interaktionsordningen visar hur de sociala aktörerna kommunicerar med varandra och hur de organiserar och positionerar sig när de utför handlingen. Begreppet diskurs definieras som "all forms of meaningful semiotic human activity seen in connection with social, cultural and historical patterns and developments of use" (Blommaert i Scollon & Scollon 2004:4). Definitionen erfordrar analyser utifrån olika tids- och rumsskalor (Blommaert 2005; Hult 2010), dvs. analyser på textuell nivå från ett individuellt

till ett större, socialt, kulturellt och historiskt plan, som texten är del av. Skalar kan ses som olika perspektiv knutna till makt och ideologier (Blommaert 2010:33–37; jfr Boyd & Huss 2001). Med utgångspunkt i begreppet skalar kan representationer sägas handla om “*how things are talked about*” (Scollon & Scollon 2004:9; min kursivering) och de utgör “one of the major processes by which our worlds are constructed, legitimated, ratified, contested” (ibid.).



Figur 1. Modell för en nexusanalys efter Scollon & Scollon (2004:154)

Diskurser förekommer, i likhet med ekosystem (Scollon & Scollon 2004:27) inte som tillstånd, utan som processer (diskurscykler). De cirkulerar, bildar system och kan ta olika semiotiska former. Det är i detta sammanhang som resemiotiseringsprocesser (Scollon & Scollon 2003, 2004) äger rum. En skola kan exempelvis ge uttryck för en eller flera diskurser genom dess arkitekturstil, men också genom vad sociala aktörer har för åsikter och värderingar om skolan.

I denna studie synliggörs de sociala aktörerna med hjälp av begreppet *röst* (jfr Fairclough 1995; Pietikäinen & Dufva 2006). Begreppet används här utifrån Bakhtins huvudtes om att språket inte är ett neutralt medium (Bakhtin 1981:294), utan ett som är uppbyggt av röster. Rösten har enligt Bakhtin personlighet, medvetande och intention. I hans egna termer är rösten “a speaking personality, speaking consciousness” (Bakhtin 1981:434), en definition som innebär att rösten kan analyseras som en distinkt entitet i subjektposition.

Röster kan vara synliga eller osynliga i texten (Hellspong & Ledin 1997:118ff.; Scollon 1998). Synliga röster citeras antingen direkt el-

Bilden av en flerspråkig skola i lokalpressen

ler indirekt och texten blir *showing* enligt en term lånad från litteraturteori, samma disciplin som Bakhtin kommer ifrån (Holmberg & Ohlsson 1999:70). När rösterna är osynliga blir framställningen svävande (Scollon 1998:229) och texten blir *telling* (Holmberg & Ohlsson 1999:70), dvs. en återberättelse och en summerad version av en utsaga.

Röster bär vanligtvis spår av andra röster och är därmed polyfoniska (Bakhtin 1981 i Wertsch 1991:54). Polyfoni definieras som "the process whereby one voice speaks through another voice or voice type" (ibid.).

Jag finner Bakhtins röstteori relevant för studien och kompatibel med MDA:s försök att individualisera sociala aktörer som utför handlingar som inbegriper andra aktörer. Analysen kommer därför att fokusera på de mest framträdande rösterna i materialet. I en tidigare studie (Pietikäinen & Dufva 2006) har röstteorin använts i kombination med kritisk diskursanalys på muntligt material. I föreliggande studie består materialet uteslutande av skriven text och bild och analysmetoden har kompletterats med begrepp som *showing* och *telling*.

MATERIAL OCH METOD

Under undersökningsperioden förekom skolans namn i 156 texter, publicerade i tre olika lokala dags- och morgontidningar dagstidningar, här kallade i storleksordning L1, L2 och L3. Tidningarna L1 och L2 förekommer också i nätupplaga sedan år 2001. Av de 156 texterna har 76 texter som inte specifikt handlar om skolan eller skolverksamheten sorterats bort. Dessa kan t.ex. handla om att det har varit bråk på skolgården en lördagsnatt. Efter bortsorteringen återstår 80 texter vilka bildar underlaget för analysen.

Majoriteten av de utvalda artiklarna kommer från den största av lokaltidningarna, L1. Tidningen L3 förekom enbart under en nio månaders period. Alla tidningar från 1970 till 1979 har lästs i pappersform och de från 1979 till 2000 på mikrofilm. Dessa tidningar har skumlästs i sin helhet i syftet att hitta artiklar som handlar om skolan. Resten av tidningarna har studerats på Internet, efter sök-

ningar via tidningarnas hemsida, med hjälp av sökord eller med sökmotorn Retriever Research. De för studien aktuella sökorden har varit Tulpanskolan och Stareviksområdet.

Varje text har analyserats utifrån de teman som analysmodellen inbegriper: den historiska kroppen, interaktionsordningen och de närvarande diskurserna.

Den historiska kroppen analyseras här i form av de sociala aktörernas diskurser om Stareviksområdet och om Tulpanskolan, något som går utanför det teoretiska ramverket. I diskurserna om skolan skiljs också byggnadskroppen från elever och lärare. Aktörernas sätt att interagera med varandra och de närvarande diskurserna analyseras i enlighet med Scollon (1998), Scollon & Scollon (2003, 2004) samt begrepp som ovan presenterats: röst, *showing* och *telling*. Analysen är även inspirerad av diskursteoretiker som Fowler (1991), Fairclough (1995), Blommaert (2005, 2010) och Hult (2010).

Vid bearbetningen av materialet har jag av forskningsetiska skäl valt att avidentifiera källor som lätt kan avslöja platser och personers identitet. Av etiska skäl har jag även uteslutit vissa källor ur referenslistan. Alla namn är fingerade och efter textutdragen anges en kod i stället för identifierbar källa. Till exempel anger koden L1.2008.5 att artikeln återfinns i den största tidningen (L1), år 2008, maj månad.

RESULTAT

Resultatet av analysen presenteras utifrån de teman och den teoretiska modell som beskrivs ovan. Beskrivningen av Stareviksområdet och av Tulpanskolan formar tillsammans ett avsnitt som, så som ovan nämnts, går utanför ramen för teorin när det kallas för historisk kropp. När Scollon & Scollon (2004) talar om historisk kropp menar de individens livserfarenheter och åsikter, inte platserns historiska bakgrund. Jag vill dock precisera att när platser (här Stareviksområdet och Tulpanskolan) metonymiseras, dvs. nämns i texter med det retoriska greppet kallat metonymi, är det inte bara platsen som sådan utan även människorna som befolkar den som står i fokus för det som sägs. På så sätt får byggnader och platser den sociala

Bilden av en flerspråkig skola i lokalpressen

identitet som aktörerna tillskriver dem. Denna identitet är mer än deras faktiska historia, dvs. tiden de byggdes eller bebyggdes.

Interaktionsordningen får ett särskilt avsnitt. De närvarande, mer övergripande diskurser (sociala, kulturella och historiska) som i analysen gör sig gällande både i den historiska kroppen och interaktionsordningen presenteras i slutet av kapitlet. Analysen fokuserar på röster, diskurser och diskursiva drag i materialet.

DEN HISTORISKA KROPPEN

Stareviksområdet. Stadsdelen Starevik där skolan är belägen ligger i ett grönområde. Detta framhålls också av en lärare som har arbetat många år i området i en intervju: "Det [är] ett stort område, väldigt vackert med stora sluttande gräsytor och det är ju typiskt för skolan att den ligger oerhört vackert" (avidentifierad källa). Områden i naturen omkring skolan som ger barnen möjligheter att få förstahandsupplevelser beskrivs av en annan av skolans pedagoger som "värdefulla öar" och som pedagogiska "guldkorn":

1. - Detta är verkligen värdefulla öar, guldkorn kallar vi dem, säger [namn på en förskollärare på Tulpanskolan] som också ser en extra dimension för Stareviksbarnen med [parkskogen]. (L1.2008.5)

Den estetiska dimensionen av Stareviksområdet är annars något som sällan lyfts fram. Det som ofta lyfts fram är i stället, precis som i de ovan citerade studierna av mindre bemedlade multietniska förorter, andelen personer med utländsk bakgrund, eller invandrartätheten. Beteckningen "det invandrartäta Stareviksområdet" är så vanlig i tidningar från 1990–2012 att jag själv efter att ha läst ett antal texter mentalt lägger till referensen de enstaka gånger då Stareviksområdet inte förekommer med den angivna beskrivningen.

Enligt Blommaert (2005) kan normativa skalor vara väldigt precisa och så är fallet med det framförställda attributet "invandrartät". Det betecknar nämligen i själva verket bara en del av stadsdelen Starevik, den del där personer med utländsk bakgrund bor. Det omfattar inte den andra delen där etniskt svenskar bor och inte heller den delen där en gammal herrgård, en golfklubb och ett ridhus finns belägna.

Stareviksområdet, som alltså är Tulpanskolans upptagningsområde, framstår därmed varken som någon självklar del av stadsdelen Starevik eller av Trädstad. Ordet "invandrartät" nymyntades under 1980-talet⁴. Nybildningen hade redan från början ett specifikt användningsområde och var avsedd att markera social differentiering. Detta stämmer med Ericsson m. fl. (2000) som anmärker att under 1980-talet börjar "förortskritiken" få en präglad etnisk dimension.

Vad som ingår eller inte ingår i beteckningen på området kan också inverka på den bild som skapas om området. Till exempel får polisen komma till tals med yttrandet: "Starevik i Trädstad är i liten skala ett problemområde liknande Rinkeby i Stockholm, tycker polis [namn]" (bildtext till en bild föreställande en uniformsklädd polis stående vid Stareviksområdets centrum i L1.2001.5). Enligt den intervjuade polisen är begreppet *problemområde* en identifikationsmarkör för flera av de miljonprogramsförorter som bebos av invandrade personer (se bl.a. Ericsson m. fl. 2000). Stareviksområdet liknas, trots sin relativt centrala position i det urbana rummet, en problematisk förort. En studie av polisens brottsrapportering angående Stareviksområdet visar dock att det polisen menar med Stareviksområdet är ett bevakningsområde dubbelt så stort som det så kallade invandrar-täta Stareviksområdet (avidentifierad källa). Eftersom språket rent allmänt är uppbyggt av olika röster (Bakhtin 1981) kan vissa diskurser göras diffusa om man så vill. En fackterm – bevakningsområdet Starevik – tagen direkt från interna polisrapporter används i offentligt medium (Bakhtin 1981) med enbart namnet – Stareviksområdet – men definieras inte för icke-expert, dvs. lekmän. Ambiguiteten hålls levande år efter år och blir således mönsterskapande.

Ett annat sätt att beskriva området är att förse beskrivningen med dramatiska inslag (jfr Fowler 1991; Fairclough 1995; Brune 1998). Här skyr man inga (medierande) verktyg, vare sig verbala eller visuella. Rösterna är uteslutande mediafolkets och myndigheternas. Stora rubriker i fetstil, puffar på tidningens första sida, bilder på uniformerade poliser, bilder på vapen tillsammans med rubriker som "Mördaren ännu fri" (L2.1999.12), "Allt värre problem i Starevik" (puff i L1.1993.12), "Skrämmande om Starevik" (ledare i samma tidning), "Råare attityd bland ungdomar" (L1.2001.5) förekommer med jämna mellanrum i materialet. Sådana sensationsskapande inslag (Brune

Bilden av en flerspråkig skola i lokalpressen

1998; Lindgren 2002) sågs vara en del av mediernas roll att underhålla allmänheten med spänning och vardagsmyter (Fairclough 1995; Scollon 1998; se också Anderson 1992).

Stareviksområdet eller rättare sagt dess invånare beskrivs alltså av auktoritativa myndighetsröster och mediafolk som avvikande från en normalitet som resten av Trädstad representerar (jfr Ristilammi 1994; Molina 1997; Brune 1998). I denna diskurs används ord som "problemområde" och "invandrartät" som synonymer.

Tulpanskolan. Tulpanskolan förekommer sporadiskt i material från 1970–1990 som "Tulpanskolan" eller som "Tulpanskolan i Trädstad". Skolan började bevakas av lokalpressen först under 1990-talet i takt med att områdets socioekonomiska problem växte och skolans elevsammansättning förändrades. Pressbevakningen av skolan kulminerade år 2011 och 2012 med flera alarmerande artiklar. Artiklarna från 2011 och 2012 fokuserade skolans dåliga resultat i de årliga nationella proven i olika ämnen, resultat som kopplades samman med elevernas utländska bakgrund.

Ordet Tulpanskolan kan, precis som Stareviksområdet, ha delvis olika referenser. Ibland står Tulpanskolan för själva skolbyggnaden, ibland står den för verksamheten som pågår där. Diskurserna om byggnadskroppen behandlas därför först i avsnittet. Eftersom skolaktiviteterna inbegriper både personal och elever på Tulpanskolan har jag valt att redovisa både elevers och lärares livserfarenheter i ett avsnitt som kommer efter skolbyggnaden.

Byggnadskroppen. De sociala aktörernas livserfarenheter får uttryck i åsikter och värderingar. Dessa åsikter och värderingar formar tillsammans den sociala aktörens historiska kropp (Scollon & Scollon 2004:160). En skola är ingen social aktör på det viset, men när skolan framställs som ett förkroppsligat byggnadskoncept från en viss tid kan denna sägas vara en (mänsklig) idé och ett mänskligt handlande resemiotiserade i en byggnadskropp (Scollon & Scollon 2003, 2004).

Skolbyggnaden beskrivs som en "måttligt intressant låda" (L1.1994.2) och vid sitt 40-års jubileum som "ett arv av 1960-talet" (L1.2010.11). "Lådan" avbildas i artikeln från 1994 längst ner på sidan till vänster om texten. Bildtexten under lyder: "NEUTRALT YTT-

RE. Utanpå ser Tulpanskolan ut som vilken 'låda' som helst. [...] (fetstil och versaler enligt original) Skolans arkitektur förklaras härledas till miljonprogrammets byggnadskoncept:

2. Tulpanskolan är ett arv av 1960-talet. Den oerhörda expansionen av Trädstad ledde till den kraftiga utbyggnaden av Stareviksområdet. [Namn] fick i uppdrag att leda bygget av Tulpanskolan. (L1.2010.11)

Skolans arkitektur har alltså starka kopplingar till 1960-talets ekonomiska uppsving i Sverige, en utveckling beskriven i positivt laddade ord som "expansion", "utbyggnad". Utvecklingen upplevdes som exceptionell och därför förstärks substantiven med attribut som här får ett synonymt förhållande ("oerhörd" och "kraftig"): "den oerhörda expansionen av Trädstad" och "den kraftiga utbyggnaden av Stareviksområdet".

Så som det framstod av litteraturöversikten har miljonprogrammets arkitekturideal kritiserats med mer eller mindre intensitet sedan slutet av 1960-talet (Ericsson m. fl. 2000; Söderqvist 2008), och denna kritik antyds här i ordet "arv" som här kan tolkas som en negativ konnotation (Fairclough 1995; Scollon 1998); i förbindelsen med "lådan". Tulpanskolan sammanlänkas på så sätt av journalisten direkt till miljonprogrammets era. Ordet "låda" antyder kanske även den hastighet som dessa områden byggdes med. Man byggde nämligen fort, och det var funktionen, inte estetiken som var en prioriterad fråga (Arnstberg 1979; 2000; Söderqvist 2008).

Av citatet ovan framgår namnet på den person som fick i uppdrag att leda bygget. På annan plats framgår att hen var identisk med skolans första rektor, som arbetade på skolan fram till sin pensionering år 2001. Det låter ana en ambition att "lådan" utformats för genomtänkta pedagogiska ändamål. Att få i uppdrag att både leda bygget av och sedan själva skolan är onekligen en ära, men även en positiv aspekt av byggnadskonceptet från slutet av 1960-talet, "arvet" alltså. "Brukarna", i detta fall en expert i pedagogiska frågor, hade förmånen att kunna bestämma över byggets form och funktion (jfr Söderqvist 2008). Personen som journalisten väljer att intervjua när skolan firar

sitt 40-års jubileum är också den person som framstår som skolans språkrör under hela 1990-talet fram till sin pensionering.

Tulpanskolans elever och lärare. Tulpanskolans elever bär på olika livserfarenheter. En av dessa är att ha flyttat från ett annat land till Sverige. Detta påminns de ständigt om. Områdets attribut överförs till skolan som på så sätt får både ett framförställt och ett efterställt attribut och kallas ”den invandrartäta Tulpanskolan i Stareviksområdet”. Barnen omnämns efter principen ”kärt barn har många namn” med ett antal beteckningar som: ”invandrarbarn”, ”barn från 33 nationer”, ”barnen i Stareviksområdet”, ”Stareviksbarnen”, ”Tulpan-barnen”, ”eleverna på den invandrartäta Tulpanskolan i Trädstad”, ”eleverna på den problemtyngda Tulpanskolan i Stareviksområdet” etc. Men det fanns en tid när skolan var ”vilken svensk skola som helst” (L1.2010.11) och en ”bra skola” (L.2002.5). På så sätt fastställs elevernas historiska kropp som avvikande i dubbel bemärkelse. För det första utgör de en föreställd enhetlig grupp, ”invandrarbarn” (jfr Anderson 1992), som befinner sig i ständig rörelse trots ordets tydliga momentana aktionsart. *In* vandrar man bara en gång, man kan ju inte ständigt vara *in-vandrare*. Begreppet utgör i sig en stereotyp varmed medlemmar i en innegrupp definierar dem som kommer utifrån (se Blommaert 2010; Hult 2010). En förälder som bor i Stareviksområdet och vars barn går på Tulpanskolan blir illa berörd av mediarepresentationen av skolan och påpekar absurditeten i stereotypen ”invandrarbarn”:

3. Jag skulle vilja veta hur man räknar ut att 90 procent av barnen på Tulpanskolan är invandrarbarn. Jag har genomfört hela min skolgång i Sverige och mina barn är båda födda och går i skolan här i Trädstad. Därför menar jag att man ska se på Tulpanskolan som vilken skola som helst. (L1.2003.11)

För det andra utgör själva beteckningen ”Tulpan-barnen” en avvikande kategori som inte erkänner dessa barn sin viktigaste egenskap, att just vara barn.

Förflyttningen i tid och rum (markerat med fetstil i exemplen nedan) är en komponent i elevernas historiska kropp som återfinns i oli-

ka artiklar, och på så sätt skapas och omskapas kategorin "invandra-re" (Ericsson m.fl. 2000: 23ff.) genom att markera nykomlingarnas kortvariga förbindelse till värdlandet:

4. **Det är 20 år sedan** strömmen av invandrabarn **började komma till Tulpanskolan. De allra senaste åren** har deras antal ökat dramatiskt. (L3.1993.10)
5. **Det började med** afrikaner från **Somalia och Eritrea. Sen kom** människor från **Iran och Irak. De senaste åren** har skaran ökat ytterligare i samband med **Jugoslaviens** upplösning. (L2.1997.6)

Förutom tiden och rummet är antalet ett viktigt element i dessa barns historia eftersom det utgör en journalistisk preferens under den tid som studeras. Mängden uttrycks lexikogrammatiskt varierat: som adjektiv i sammansatta ord som *invandrantät*; i substantiv som *skara* (exempel 5) som betyder ett obestämt antal personer som: mängd, hop, flock. Det är inte bara mängden som åtnjuter nyhetsvärde (Fowler 1991; Fairclough 1995) utan även intensiteten som uttrycks med ord som *ström* (= fors; exempel 4) och *dramatiskt* (samma exempel) som förstärker verbet öka som i sig betyder växande antal. Som exempel (8) längre ner visar verkar det finnas ett ständigt intresse från journalisternas sida att få meddela exakt hur många elever med ett annat modersmål som går på Tulpanskolan (jfr Bru-ne 1998).

Att skolans elever skulle vara annorlunda framkommer bl.a. också i hur skolaktiviteter beskrivs och motiveras av lärarna. Det kan t.ex. påstås att nykomlingarna har kortvariga förbindelser med värdlandet och att de är historielösa (jfr Ristilammi 1994). En skoltermin vigs åt ett projekt som heter "Starevik i våra hjärtan" och omfattar alla klasser på Tulpanskolan. Målet med projektet är att barnen ska känna sig trygga i sitt bostadsområde. Det kanske inte har någon betydelse i sammanhanget, men trygghetsprojektet startar kort tid efter att ortens största tidning publicerar ledaren "Skrämmande om Starevik" (L1.1993.12) som annonseras med puffen "Allt värre problem i Starevik". Ett annat mål med projektet är, att döma efter namnet, att eleverna ska hysa varma känslor för Stareviksområdet.

Bilden av en flerspråkig skola i lokalpressen

Tulpanskolans elever är, enligt den intervjuade läraren, inte bara otrygga utan även historielösa (jfr Ristilammi 1994):

6. - De här barnen har ingen historia, säger läraren. Målsättningen med hela projektet är att de ska känna trygghet där de bor och se sig själva i sin nya miljö. (L2.1994.2)

Historiekunskapernas samband med trygghet framställs tydligt i bild. En stor bild föreställer klassläraren med årskurs 5 och en guide ute i den delen av Starevik som förr var en herrgård, där barnen inte rör sig dagligen. En annan bild, mindre än den första, föreställer Alma från Bosnien, som är ny i klassen. Bildtexten säger:

7. **LETAR NYA RÖTTER.** Alma från Bosnien har nyligen blivit uppryckt från sitt hemland och bekantar sig nu med sin nya historia och sin nya miljö – Starevik. (L2.1994.2)
(fetstil och versaler i original)

Bildtexten (exempel 7) lyfter fram historiekunskapernas roll för möjligheterna till att slå rot, även om det här talas om att ”leta nya rötter”. Kriget (en våldshandling) har ryckt upp Alma (här jämförd med en planta) och hennes rötter från hemlandet Bosnien. Texten andas empati och inlevelse, ofta förekommande inslag när medier uppmärksammar barn (jfr Fowler 1991; Fairclough 1995). Vad Alma, som i texten förekommer med sitt riktiga förnamn, själv tänker framgår dock inte. Hon avbildas från sidoperspektiv, sittande med händerna i knät, med neutral min. I ett mer sakligt inlägg efterlyser två av skolans lärare en rättvisare resursfördelning inom kommunen med motiveringen att Tulpanskolan har elever som bär traumatiska upplevelser med sig och behöver professionell hjälp (L1.2002.5).

INTERAKTIONSORDNINGEN. Med termen interaktionsordning beskriver Scollon & Scollon (2004) sättet på vilket de sociala aktörerna kommunicerar med varandra, hur de positionerar sig eller positioneras i syftet att utföra handlingen, här sedd som sättet att beskriva Tulpanskolan i lokalpressen. Av föregående avsnitt har det framkommit att elever positioneras som icke-talande varelser i materialet

och att de röster som träder fram är journalistens, polisens, rektorns och lärarens. Föräldrar förekommer vid något enstaka tillfälle som i exempel 3.

De fysiska rösterna är, till skillnad från Pietikäinen & Dufvas (2006) studie, svårt att skönja vid en studie av skriven text och bild. Det sätt de sociala aktörerna interagerar med varandra markeras i text och bild med antingen direkt eller indirekt anföring. När texten (inklusive bildtexten) saknar språkliga markörer som indikerar vem som säger vad (anföringsverb) kan framställningen bli svävande (Scollon 1998:229), men jag har ändå tolkat yttrandena som att journalisten står för dem. I en artikel som kommenterar det alltmer låga antalet svenska barn på Tulpanskolan (L1.1993.11) är det alltså journalisten som hörs:

8. **Värst** är det i de båda etterna på Tulpanskolan med 84 procent invandrabarn, men procentsiffrorna är **onormalt** höga även i de andra kurserna: 59 procent i årskurs 2, 65 procent i årskurs 3, 51 procent i fyran, 46 procent i femman och 44 procent i sexan. **För lärarna vid Tulpanskolan är det här ett problem.** (min markering)

Den svävande framställningen som i exempel (8) illustreras med fetstil ger indicier om att journalisten har kontroll över barnen på Tulpanskolan och även vet, från en normativ skala (Blommaert 2005; Hult 2010) vad som är "värst" och "onormalt". Sådan svävande framställning är det vanligaste framställningssättet i materialet. När yttrandet depersonaliseras är det oklart vems ord adverbena "värst" och "onormalt" är. Däremot bekräftar exempel (9) att barnen på Tulpanskolan utgör ett problem för lärarna. Detta kan också ses som ett exempel på att polyfonin (Bakhtin 1981) inte är något enkelt analysverktyg att använda. Yttrandet lämnas i varje fall oemotsagt (jfr Scollon & Scollon 2004:9) i pressen från skolans sida och i analysmodellens termer blir journalistens representation därmed validerad genom att skolan väljer att inte ta ställning (Scollon & Scollon 2004:9). Att inte ta ställning i frågor som berör skolans status och rykte är också ett sätt att positionera sig.

I nära relation till polyfoni står *telling* som framställningform. Ex-

Bilden av en flerspråkig skola i lokalpressen

exempel (8) är i sin helhet journalistens *telling*, dvs. antingen en indirekt förmedling av en utsaga eller egen sammanfattning. Ett annat exempel på *telling* är exempel (7). Bildtexten är skribentens och Alma bara omtalas i texten och framstår därmed som en icke-talande varelse.

Näst vanligaste typ av framställning är intervjun. Oftast intervjuas skolrektorer, lärare (jfr exempel 1 och 6) och skolpolitiker. Intervjuerna återges antingen som *showing* (exempel 6) eller som *telling*. I exempel 9 bekräftar lärarna på Tulpanskolan och speciellt den lärare som har särskild kompetens i flerspråkighetsfrågor att lärarna hindras från att bedriva "en svenskaundervisning värd namnet":

9. [Namn på en av skolans lärare i svenska som andraspråk] och kollegorna anser att det är svårt att bedriva en svenskaundervisning [sic!] värd namnet på Tulpanskolan, fastän personalen där är dokumenterat progressiv och pedagogiskt duktig. (L1.1993.11)

Jag tolkar den frustration som kan avläsas i utsagan som uttryck för en monolingvistisk och monokulturell norm (Boyd & Huss 2001; Hult 2004). Lärarna vid Tulpanskolan tycks vilja bedriva undervisningen som om elevernas modersmål skulle vara svenska. Enligt lärarens uttalande verkar lärarna uppgivna, vilket kan bädda för än större problem. Den långa erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever Tulpanskolan har (se exempel 4) och ordet *progressiv* i citatet ovan står i bjärt kontrast med uppgivenheten i tonen. Artiklar från 2011 och 2012 visar att knappt 20 år senare situationen på Tulpanskolan har blivit värre. Exempel (10) och (11) är utdrag ur dessa alarmrande artiklar. I exempel (10) är det skolans rektor som intervjuas och intervjun kompletteras med förvaltningschefens utsaga.

10. Drygt 400 elever från förskoleklass upp till och med årskurs sex är hänvisade till Tulpanskolan på Starevik. Bara hälften av dem går där. (...) Tulpanskolan har under 2000-talet blivit en skola där i stort sett samtliga elever har utländsk bakgrund och ett annat modersmål än svenska. (...) Av de här eleverna är det bara femtio procent som når upp

till kunskapsmålen. Hälften har alltså inte de kunskaper de har rätt till och borde ha i engelska, i matte, i svenska som andraspråk.

- Det finns en stor vilja bland lärarna, men de känner att tiden inte räcker till. Varenda sak vi gör här tar dubbelt så lång tid. I kontakten med föräldrarna måste vi använda oss av tolk. Och det tar tid, säger rektorn. (L1.2011.6)

Här framställs elevernas utländska bakgrund som den primära orsaken till de dåliga resultaten i nationella proven. Problemet ligger inte bara hos eleverna, utan även hos elevernas föräldrar. Både elever och deras föräldrar har dåliga språkkunskaper i svenska språket, enligt rektorn. Precis som föräldrarna i Ristilammis (1994) studie görs föräldrarna också ansvariga för att de bor i ett miljonprogramsområde. Förvaltningschefen som intervjuas i samma artikel, liksom rektorn, bortförklarar sig och tycker att ”det här är mer än en skolfråga, det är en integrationsfråga”. En viktig utbildningsfråga placeras i ett annat ansvarsområde än utbildningspolitik.

Man kan konstatera att press, kommunens förvaltningschef och personal vid Tulpanskolan visar en viss konsekvens i sättet att positionera sig i förhållande till elever och föräldrar. Läraren med särskild kompetens i tvåspråkighet som nämns i exempel (9) engagerar sig också i egenskap av politiker och återkommer 2012 till Tulpanskolan i en debattartikel i vilken hen kräver att skolan ska stängas och att regeringen ska utse en ”haverikommission”:

11. [D]et är och förblir en omöjlighet att få till stånd en acceptabel verksamhet framför allt för elever men även för lärare och ledning. Här behövs en ’haverikommission’. Skolan har en av Sveriges största koncentrationer av elever med utländsk bakgrund. Närmare 100 procent. Språk, kultur, social situation och flyktingtraumatiska upplevelser är några av begränsningarna för flertalet elever. (L1.2012.6)

Skolan beskrivs här indirekt med det extremt negativt laddade ordet *haveri*, och elevernas språk, kultur och livserfarenheter, gamla som

nya, anses ligga till grund för de dåliga studieresultat som gjordes offentliga i en artikel året innan (exempel 10). Med den kategoriska markeringen: "det är och förblir en omöjlighet" avser politikern att ratifiera (Scollon & Scollon 2004:9) ett befintligt tillstånd. Personen har antagligen en god intention att diskutera det socioekonomiska fenomenet segregation, men de retoriska medlen är desamma som tjugo år tidigare när artikelutdraget i exempel (9) skrevs. I Scollon & Scollons (2004) termer utgör allt barnen bär med sig i sin historiska kropp enligt politikern ett hinder för en "acceptabel verksamhet", som antagligen är ett uttryck för lärarkårens historiska kropp. Problemet ligger alltså hos Tulpanskolans barn och föräldrar. På sedvanligt vis får de dock inte höras i texterna, och de framställs därmed som inkapabla att föra sin talan. Inte heller vid detta tillfälle agerar skolan i pressen, varför yttrandena får anses vara validerade.

Eleverna på Tulpanskolan förekommer i liten utsträckning i intervjumaterialet och när de gör det ställs gärna frågor som inte relaterar till skolarbetet. På frågor som "Vad ska du göra på sommarlovet?" framkommer barnens svar fåordigt. Det återges ingen intervju där en elev beskriver sin skoldag eller sitt skolarbete. Trots ett rikt bildmaterial föreställande elever och elevalster (teckningar, modeller) får eleverna inte berätta om hur de åstadkommit verken. Elever intervjuas inte ens när de avbildas individuellt och på nära håll som Alma i exempel (7). Ett annars påtagligt drag i bildmaterialet som också kan ses som ett sätt att positionera olika deltagare i handlingen är det stora antalet bilder där eleverna avbildas i grupp och får på det sättet ett kollektivt ansikte (se analysen av substantivet *skara* ovan).

Man kan emellertid fråga sig vad dessa elevbilder syftar till. Elever kan t.o.m. förekomma med bild, sina riktiga för- och efternamn samt årskurs, vilket gör dem lätt identifierbara. Utnyttjas eleverna för att skapa autenticitet, används de främst som dekorativa element (Fairclough 1995) i textkompositionen eller signalerar de en annorlundahet (Ristilampi 1994) på en normativ skala? (jfr Blommaert 2005; Hult 2010). I följande exempel (12) används metaforiskt "svenshet" som en lika (föreställd) homogen gemenskap som ordet "invandrare" är:

12. Hela 84 procent av förstaklassarna på Tulpanskolan är in-

vandrarbarn. Samtidigt som detta är stimulerande blir det större risk för att ingen av dem lär sig sådana ramsor som "Ole dole doff", som inte betyder någonting men ändå betyder så mycket för just **svenskheten.** (L1.1993.11) (min markering)

Citatet är en bildtext till en stor färgbild i puffen på tidningens första sida. Bilden visar förstaklassarna på Tulpanskolan, en snöig vinterdag i slutet av november. Eleverna har tagit av sig mössorna som de håller i handen. Kanske har fotografen bett dem att ta av sig mössorna. I varje fall får läsaren på det sättet en tydligare bild av kontrasten mellan ljushåriga och mörkhåriga samt mörkhyade barn. Kontrasten hade inte varit lika påtaglig om fotografen hade tagit kort på barn iklädda vinteroveraller och mössor.

Förutom den talande bilden återger bildtexten en i materialet återkommande diskurs. Att inte kunna uträkningsramsor på svenska medför alltså enligt journalisten en risk att aldrig kunna bli en fullvärdig medlem i majoritetssamhället. Tulpanskolans elever har, när de börjar skolan, åtminstone muntlig kompetens i ett, om inte flera, språk och en del livserfarenheter. De anses däremot vara inkapabla att lära sig ett nytt språk, som citatet ovan (12) implicerar. Rim och ramsor finns i alla språk och de tillhör snarare ett stadium i barnspråkutvecklingen än "svenskheten". Detta exempel bekräftar det som för övrigt exempel (8–11) illustrerar, att barnens flerspråkighet ses som ett problem och som ett hinder i undervisningen.

NÄRVARANDE DISKURSER. Av analysen har framkommit att de som får privilegiet att beskriva Tulpanskolan är de institutionella rösterna (se bl.a. van Dijk 1988, Fairclough 1995 och Scollon 1998 för en jämförelse). Mediafolket, lärarkåren på Tulpanskolan, läraren med särskild kompetens i forskningsområdet flerspråkighet tillika politiker, Tulpanskolans rektorer, och förvaltningschefen beskriver alla eleverna som avvikande. Barnen förutsätts inte vara som andra barn. Den postkoloniala diskursen om "de andra" är den mest påtagliga diskursen i materialet. Den bygger på en stereotyp, en förutbestämd annorlundahet (jfr Ristilammi 1994; Brune 1998). På det sättet bekräftar föreliggande studie Ericsson m.fl. (2000) och van Dijk & Wo-

Bilden av en flerspråkig skola i lokalpressen

dak (2000) som analyserar denna diskurs utifrån ett nationellt respektiv internationellt perspektiv. "Förorten" blir i denna diskurs ett journalistiskt och politiskt slagord som ställer "andra" i kontrast mot ett normativt och auktoritativt "vi" (Brune 1998). I denna studie är "förorten" Tulpanskolan i Stareviksområdet. I beskrivningen av den handlar det dock inte alls om Tulpanskolan, utan om mentala gränser. I egenskap av tankefigur kan "förorten" ligga på gångavstånd från stadens centrum, så som stadsdelen Starevik också gör. Lika vanskligt ter sig stereotypen "invandrare" som är en ytterst begränsad tidsangivelse för en individ som har passerat gränsen till ett land.

En annan närvarande diskurs, som härrör (se diskurscykel i Scollon & Scollons 2004) från den första, är språkdiskursen. Denna diskurs handlar inte om andraspråksutveckling som en inlärningsprocess och om olika faktorer som ev. kan påverka denna process. Diskursen drivs enbart utifrån en monolingvistisk och monokulturell syn på världen (Blommaert 2005; Hult 2004, 2010) i materialet kallad "svenskhets". Förutom att Tulpanskolans elever är annorlunda för att de är "invandrabarn" framställs de också vara inkapabla att lära sig svenska språket och de kulturella koder som utgör normen (jfr Parszyk 1999; Blommaert 2005; Hult 2010) trots att det är skolans pedagogiska uppgift och ansvar att lära dem. Till denna diskurs har de analyserade institutionella rösterna både polyfoniskt och unisont bidragit under alla de undersökta åren. Avsaknaden av en motvikt (Scollon & Scollon 2004:9) i materialet ställer en fråga om institutionell polyfoni som social differentieringsmekanism.

En tredje påtaglig diskurs i materialet är en utbildningsdiskurs som förs fram av skol- och barnomsorgsförvaltningens chef, expert i utbildningspolitiska frågor och ansvarig för utbildningsverksamheten i Trädstad. Hen gör sig själv ansvarsfri för situationen på Tulpanskolan genom att nonchalant överföra ansvarsfrågan till integrationsmyndigheten: "det här är mer än en skolfråga, det är en integrationsfråga". Flyttat med några enheter uppåt på det lingvistiska skalregistret, är attityden i förvaltningschefens svar densamma som i rektorns (exempel 10).

SAMMANFATTNING OCH AVSLUTANDE DISKUSSION. Syftet med artikeln har varit att visa hur Tulpanskolan representerats i lokalpres-

sen under åren 1970–2012 utifrån metoden nexusanalys, framtagen inom MDA (Scollon & Scollon 2004). I analysens nexus – representationen av Tulpanskolan – möts de sociala aktörernas åsikter och värderingar om Tulpanskolan och Stareviksområdet, deras sätt att positionera sig socialt och de övergripande diskurserna. Den teoretiska modellen har möjliggjort en analys med ett finmaskigt textanalysverktyg och samtidigt en perspektivöppning till större sammanhang, något som har bidragit till en bättre förståelse av materialet.

Resultatet av studien visar att den diskursiva kategorin ”den invandrantäta Tulpanskolan i Stareviksområdet” profilerar sig under 1990-talet och att den genom upprepning får fotfäste under åren som kommer. Representationen av Tulpanskolan illustrerar på så sätt Scollon & Scollons (2004) idé om att diskurser cirkulerar och bildar system.

Det nya med studien är att begreppet historisk kropp (Scollon & Scollon 2004) har utvidgats till sociala identiteter som tillskrivs platser och byggnader. För studien har denna teoriutveckling visat sig vara avgörande för resultatet. En gång skapade fungerar de undersökta platsernas tillskrivna identiteter självständigt.

Till skillnad från tidigare studier har jag funnit i den stereotypa diskursen även röster som kan bidra till en dekonstruktion av stereotyper. Dessa röster hörs i exempel 1, 3 och 7. Förskolläraren i exempel 1 lyfter Stareviksområdets estetiska dimension men också dess pedagogiska potential. Den arga föräldern i exempel 3 visar att föräldrar kan föra sin talan om de släpps in och är öppna för en dialog med skolan. Exempel 7 visar att förutom empati och inlevelse behöver en del av Tulpanskolans elever professionell hjälp med att hantera sina livserfarenheter, något som kräver en diskussion om resursfördelningen i kommunen.

En studie om ”how things are talked about” (Scollon & Scollon 2004:9) kräver inte bara en diskussion om hur skolan representeras utan också hur, dvs. med vilka medel, man gör det. Enligt teorin speglar aktörernas historiska kropp de erfarenheter de har i att utföra handlingar med olika medierande verktyg (Scollon & de Saint-Georges 2012), m.a.o. i vilken grad de har internaliserat användningen av de medierande verktygen.

Två språkliga medel har utmärkt sig vid analysen av materialet:

utbyggnaden av nominalfrasen "Tulpanskolan i Trädstad" under 1970–1990 till "den invandrartäta Tulpanskolan i Stareviksområdet" under 1990–2012 och ojämlik polyfoni. Ett tredje medierande och ofta förekommande verktyg är bilden, i sig ett icke-diskursivt medel, men som kompletteras med bildtext.

Utbyggnaden av nominalfrasen med både framförställt och efterställt attribut är inte bara en språklig representation utan också en diskurs i de termer Blommaert (2005) och Hult (2010) diskuterar makt- och normativitetsskalor. Den är samtidigt ett exempel på Scollon & Scollons (2004) tes om att diskurser byter form, dvs. resemiotiseras, under handlingen. Kategorin inbegriper nämligen ett avskilt område i det urbana rummet (Stareviksområdet i stadsdelen Starevik), ett arkitektoniskt koncept (miljonprogrammet), en social differentiering (invandrartät) och en politisk dimension (ansvaret för utbildningsfrågor i Trädstad).

Ett annat använt språkligt medel är ojämlik polyfoni. De institutionella rösterna är de som uteslutande framträder i materialet, men i handlingen deltar även elever och föräldrar. Internaliseringen av de medierande verktygen innebär i denna studie även att de dominerande rösterna har ensamrätt på den bild som förmedlas. Trots att personal på skolan hade kunnat nyansera bilden bidrar den, genom att inte göra det, unisont till reproduktionen av stereotypin.

Eleverna får sällan komma till tals. Under 1970 till 1990 har de varken ansikte eller röst, efter 1990 får de ett ansikte, om än oftast ett kollektivt, men har fortfarande ingen röst. Användningen av bild har visat sig vara ett effektivt medel, med sin potential kanske ännu effektivare än språket, att skapa diskurs med. Inte ens när de avbildas som individer (jfr exempel 7) är journalisten nyfiken på vad eleverna har att säga, men namn, ålder, skoltillhörighet, årskurs lämnas det uppgifter om, vilket gör dem lätta att identifiera. Liknande respektlös överförmyndarattityd visas även i beskrivningen av elevernas föräldrar (exempel 10 och 11). De beskrivs som icke-kunniga, icke-svensktalande och icke-integrerade i det svenska samhället.

Så som andra studier visat (Fiske & Ladd 2000; Bunar 2001, 2011; Ljungberg 2005) får skolan, som följd av den negativa bild media målar, ett dåligt rykte och det sägs (exempel 11) att hälften av föräldrarna i skolans upptagningsområde, på grund av det och med stöd

i liberaliseringen av skolmarknaden (Bunar 2010; Kallstenius 2010) väljer bort skolan.

NOTER

1. Det s.k. miljonprogrammet är en bostadspolitik som den svenska regeringen förde under åren 1965–1974 och som gick ut på att bygga en miljon bostäder, därav namnet. För utförlig beskrivning och diskussion se Roos & Gelotte (2004), Söderqvist (2008) och Arnstberg (2000).
2. Utländsk bakgrund har man om man är född utomlands eller om båda föräldrarna är födda utomlands (Statistiska Centralbyrån).
3. För svensk terminologi se Blåsjö (2004, 2013), Palviainen (2012) och Hanell & Blåsjö (2013 u.u.).
4. Enligt databasen Språkbanken (www.spraakbanken.gu) förekom ordet för första gången i tidningen Dagens Nyheter 1987.

LITTERATUR

- Ainsworth, James W. 2002. Why does it take a village? The mediation of neighbourhood effects on educational achievement. *Social Forces* 81 (1). S. 117–152.
- Anderson, Benedict 1992. *Den föreställda gemenskapen. Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.
- Arnstberg, Karl-Olov 1979. *Tio år efteråt: Skärholmen. Anteckningar och fotografier*. Liber förlag. Stockholm
- Arnstberg, Karl-Olov 2000. *Miljonprogrammet*. Carlssons. Stockholm
- Bakhtin, Mikhail M. 1981. *The Dialogical Imagination*. Edited by M. Holquist, trans. by C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Blommaert, Jan, Collin, James & Stef Slembrouck 2005. Spaces of multilingualism. *Language & Communication* (25). S. 197–216.
- Blommaert, Jan 2010. Historical bodies and historical space. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, Paper 57.
- Blåsjö, Mona 2004. *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholms Universitet.
- Blåsjö, Mona 2013. Att skriva avtal är att förutse problem: Medierad diskursanalys som metod för att studera bolagsjuristers textbruk. *Sakprosa* (2). S. 1–34
- Boyd, Sally & Huss, Leena 2001. *Managing multilingualism in the traditional nation-state: the challenge for Sweden*. Clevedon
- Bunar, Nihad 2001. *Skolan mitt i förorten – Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*, Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Bilden av en flerspråkig skola i lokalpressen

- Bunar, Nihad 2010. The Controlled School Market and Urban Schools in Sweden. *Journal of School Choice* 4 (1). S. 47–73.
- Bunar, Nihad 2011. Multicultural Urban Schools in Sweden and Their Communities: Social Predicaments, the Power of Stigma, and Relational Dilemmas. *Urban Education* 46 (2). S. 141–164.
- Brune, Ylva (red.). 1998. *Mörk magi i vita medier: svensk nyhetsjournalistik om invandrare, flyktingar och rasism*. Stockholm: Carlsson.
- Ericsson, Urban, Molina, Irene & Per-Markku Ristilammi 2000. *Miljonprogram och media. Föreställningar om människor och förorter*. Stockholm: Riksantikvarieämbetet & Integrationsverket.
- Fairclough, Norman 1995. *Media Discourse*, London: Edward Arnold
- Fiske, Edward & Ladd, Helene 2000. *When Schools Compete: A Cautionary Tale*, Washington DC: Brookings Institution Press.
- Fowler, Roger 1991. *Language in the news: discourse and ideology in the Press*. London: Routledge.
- Gruber, Sabine 2007. *Skolan gör skillnad: etnicitet och institutionell praktik* Norrköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet.
- Hanell, Linnea & Blåsjö, Mona 2013 (u.u.). *Diskurs i handling. Medierad diskursanalys på svenska*.
- Hellspång, Lennart & Ledin, Per 1997. *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Claes-Göran & Ohlsson, Anders 1999. *Epikanalys*. Studentlitteratur. Lund.
- Hult, Francis 2004. Planning for Multilingualism and Minority Language Rights in Sweden. *Language Policy* 3 (2). S. 181–201.
- Hult, Francis 2010. Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. *International Journal of the Sociology of Language* (202). S. 7–24.
- Kallstenius, Jenny 2010. *De mångkulturella innerstadsskolorna: om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Lindgren, Ann-Marie 2005. *Flum? – Nej, segregation*. Stockholm. Idé & Tendens
- Lindgren, Maria 2002. Invandrare och tidningstext. *HumaNetten* (11), Linnéuniversitetet.
- Ljungberg, Caroline 2005. *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Linköpings universitet och IMER, Malmö högskola.
- Molina, Irene 1997. *Stadens rasifiering*. (Geografiska regionstudier nr 32) Uppsala: Uppsala universitet.
- Palvianen, Åsa 2012. Lärande som nexus. Finska studenters uppfattningar om skoltid, fritid och universitetsstudier som lärokontexter för svenska. *Nordisk tidskrift för andrespråksforskning* (1). S. 7–36.
- Parszyk, Ing-Marie 1999. *En skola för andra: minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Pietikäinen, Sara & Dufva, Hannele 2006. Voices in discourses: Dialogism, critical discourse analysis and ethnic identity. *Journal of Sociolinguistics* 10 (2). S. 205–224.

- Ristilammi, Per-Markku 1994. *Rosengård och den svarta poesin*. Stockholm: Symposion.
- Roos, Britta och Gelotte, Hanna (red.) 2004. *Hej bostad. Om bostadsbyggande i Storstockholm 1961–1975*. Länsstyrelsen i Stockholms län, Stockholm.
- Scollon, Ron 1998. *Mediated discourse as social interaction. A study of news discourse*. Longman England.
- Scollon, Ron & Scollon Wong, Suzie 2003. *Discourses in place. Language in the material world*. London/New York: Routledge.
- Scollon, Ron & Scollon Wong, Suzie 2004. *Nexus Analysis. Discourse and the emerging internet*. Routledge
- Scollon Wong, Suzie & de Saint-Georges, Ingrid 2012. Mediated Discourse Analysis. I: Gee, J.P. & Handford, M., *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge. S. 66–78.
- Skawonius, Charlotte 2005. *Välja eller hamna*, Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Söderqvist, Lisbeth 2008. *Att gestalta välfärd: från idé till byggd miljö*. Formas.
- Vygotskij, Lev 1999. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Van Dijk, Teun 1988. *News as discourse*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Van Dijk, Teun & Wodak, Ruth 2000. *Racism at the top: parliamentary discourses on ethnic issues in six European states*. Austria.
- Wertsch, James 1991. *Voices of the Mind. Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvard University.

VILKEN FORSKNING BEDRIVS EGENTLIGEN INOM FORSKNINGSFÄLTET SVENSKA MED DIDAKTISK INRIKTNING?

Gustaf Skar & Michael Tengberg

1. VAD KAN SVENSKÄMNESDIDAKTISK FORSKNING BIDRA MED?

Vårt till synes omätliga behov av värdering och utvärdering av skolan (jfr. Pettersson 2013) kanske delvis kan förstås mot bakgrund av den politiska ambitionen att utbildning skall betala sig, ekonomiskt och socialt (se Rychen 2001). Oaktat det gäller att bibehålla goda resultat eller inrätta program för att klättra i internationella rangordningar riktas hoppfyllt sökljus mot forskningen, både för mer systemövergripande beslut och lokala undervisningsfrågor.

Önskemål om forskningsbaserad undervisning innebär att frågor om vad, hur, när, med vem och varför något undervisas bör kunna besvaras av den ämnesdidaktiska forskningen. För svenskämnets del innebär det att frågor om t.ex. vad elever i olika åldrar läser, samt hur undervisning, bedömning och uppföljning organiseras, bör kunna stödjas med resultat från svenskämnesdidaktisk forskning. Detsamma gäller frågor om vad, hur och varför elever skriver, talar, lyssnar, går på teater etc., liksom hur skolans undervisning stimulerar eleverna i dessa aktiviteter. En förutsättning för detta är att den svenskämnesdidaktiska forskning som bedrivits faktiskt lånar sig till den typen av slutsatser. Några säkra slutsatser om att så är fallet är dock svåra att dra, även om det finns tidigare genomlysningar av svenskämnesdidaktiskt relaterad forskning (Deger-

Vilken forskning bedrivs egentligen

man, 2013; Liberg, 2012; Svedner, 2012). En anledning är att litteraturgenomgångar oftast anknyter till en projektspecifik dimension av svenskämnesdidaktiken, så som t.ex. lärarkommentarer till elevtext eller framgångsfaktorer i läs- och skrivutveckling.

Den här artikeln handlar om forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning (SmDi) och mer specifikt om *vilken* inriktning denna forskning egentligen har. Ett syfte med artikeln är att skapa en översikt över den forskning som bedrivits inom SmDi under de senaste tio åren och därigenom bidra till en fördjupad medvetenhet om och kritisk reflexion över verksamheten. Ett annat syfte är att visa på den mångfald i termer av kunskapsobjekt och studieobjekt som forskningsfältet inrymmer och samtidigt identifiera några av de områden där mer forskning behövs. Vår tolkning av temat mångfaldens möjligheter innebär alltså att vi undersöker hur det är ställt med mångfalden av forskningsperspektiv inom SmDi och vilka slutsatser om undervisningen dessa forskningsresultat möjliggör, snarare än att vi specifikt undersöker mångfald som en egenskap hos informantgruppen elever.

2. TIDIGARE FORSKNING I OCH OM FÄLTET SMDI

I ett försök att samordna forskning och påbyggnadsutbildning i anslutning till skolans svenskämne togs under början av 1990-talet initiativ till det skulle komma att bli SmDi (Liberg 2012). Ett syfte med en sådan konstruktion var att skapa möjligheter till fortbildning och forskarutbildning för dem som läst en lärarutbildning med svenska som blockämne och som saknade magisterexamen i ett traditionellt akademiskt ämne och därmed också saknade behörighet till annan forskarutbildning.

Ett annat syfte med SmDi var att skapa ett utrymme inom akademien för seniora forskare som delade intresse för det sammanhållna skolämnet svenska. Traditionellt har svenskämnet sin akademiska hemvist på institutioner i nordiska språk, litteraturvetenskap och i viss mån pedagogik/didaktik, men det utan att på något av dessa

ställen vara stort eller starkt nog för att bilda en egen tradition av erfarenheter, metoder och teorier. Inte heller hade intresset för ämnesdidaktisk forskning i anslutning till svenskämnet dittills varit starkt nog på enskilda lärosäten för att kunna samla en kritisk massa av doktorander och forskare.

Även om forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning i huvudsak utgörs av forskare med bakgrund som svensklärare och med forskningsintressen som berör svenskämnet så har det redan från början också inrymt dem som intresserat sig för det svenska språkets betydelse inom övriga skolämnena. Här har således ett flertal studier ägnats åt hur skrivande och läsande utvecklas inom naturorienterande ämnen (Danielsson 2011; af Geijerstam 2006) och samhällsorienterande ämnen (Halleson & Anderson 2013), men även åt fritidens skrivande och läsande (Fast 2007; Olin-Scheller & Wikström 2010).

Tidigare analyser av verksamheten inom nätverket SmDi (Liberg 2012), av den svenskämnesdidaktiska forskningen i stort (Svedner 2012) och av läsforskningens inom SmDi inriktning (Tengberg & Olin-Scheller 2013) har varit mindre systematiska. Liberg noterar att bland SmDi-bidragen "dominerar läsande och skrivande över [...] samtalande, talande och lyssnande" (Liberg 2012:109). Dessutom tar cirka hälften sin utgångspunkt i gymnasieundervisning. Svedner redovisar en katalog över genomförda studier och populärvetenskapliga verk och konstaterar att forskningen sällan "mynnar [...] ut i förslag till hur man skall förvandla de vetenskapliga rönen till praktisk metodik" (Svedner 2012:122). I relation till läsning kan detta mistänkas bero på att "andelen experimentella studier och interventionsstudier med syfte att empiriskt pröva olika metoder för läsundervisning är dessutom påfallande liten" (Tengberg & Olin-Scheller 2013:159). Detsamma kan antas gälla för skrivforskningen, som rymmer många undersökningar med explorativa ansatser, relaterade till exempelvis lärares och elevers uppfattning om vad skrivande är och vilka konsekvenser dessa uppfattningar tycks ha i undervisning och bedömning (Holmberg 2010; Randahl 2011; Kronholm-Cederberg 2009; Bergman-Claeson 2003; Parmenius Swärd 2008).

Vad gäller läsforskningen bekräftas bilden av Degerman (2013), som finner att det senaste decenniets litteraturredidaktiska avhand-

Vilken forskning bedrivs egentligen

lingar i huvudsak ägnar sig åt etnografiska studier med omfattande empiriinsamlingar. Dessa är i huvudsak inriktade mot att undersöka vad som läses och hur undervisningen tar gestalt, inte mot att pröva effekter av undervisningen eller att utforma modeller för klassrumspraktik. Likväl förutspår Degerman, mot bakgrund dels av den upphaussade läskrisen, dels av den medialt luftade kritiken mot utbildningsvetenskaplig forskning i allmänhet "en fortsatt rörelse mot en evidensbaserad forskning, och ett tryck mot forskningen att producera en sanning med relevans för 'verkligheten'." (Degerman 2013:292)

I kontrast med denna bild av viss likriktning i sättet att bedriva litteraturredidaktisk forskning konstaterar Svedner med avseende på valen av kunskapsobjekt att det finns en "stor spännvidd i behandlingen av litteraturläsningen". (Svedner 2012:119) Likaså finner Reichenberg (2012) att den teoretiska variationen i den svenska läsforskningen är större än i den norska läsforskningen. Emellertid, menar Reichenberg, är de norska studierna i högre grad teoriprövande, medan "[d]en svenska läsforskningen förefaller mer intresserad av att använda teorin som ett sätt att tolka sina resultat." (Reichenberg 2012:16) Till skillnad från tidigare decenniers svenskämnesdidaktiska forskning noterar Svedner också en förskjutning under 2000-talet från mindre metodorienterade (i betydelsen undervisningsmetod) studier till större empiriska analyser av förekommande undervisning.

Med andra ord finns det värdefulla pusselbitar för den som vill bilda sig en uppfattning av vad SmDi och den svenskämnesdidaktiska forskningen i stort inriktats på. Däremot saknas det systematiskt upplagda redovisningar av hur de olika studierna på området fördelar sig med avseende på teorival, metoder och forskningsobjekt.

I denna undersökning nyanserar vi tidigare genomlysningar av SmDi. Vi gör det genom att svara på tre frågor:

1. Vad forskas det om i svenska med didaktisk inriktning, dvs. vilka är de övergripande kunskapsobjekten respektive studieobjekten i den hittills rapporterade forskningen?
2. Vilken eller vilka forskningsmetodiska val präglar den hittills rapporterade forskningen?

3. Vilka skolstadier och informantgrupper sätts i fokus i den hittills rapporterade forskningen?

Svaren på dessa frågor kan indikera vilken typ av vetenskapliga slutsatser som SmDi-forskningen i allmänhet tycks kunna låna sig till.

3. MATERIAL OCH METOD

3.1 URVAL. Anspråket att undersöka vad det forskas om inom SmDi kräver kartläggning av sådana forskningsbidrag som avsetts eller uppfattats tillhöra fältet. Möjligen låter sig bidrag som *avses* tillhöra fältet inringas, men svårigen de som *uppfattas* tillhöra fältet. Det senare skulle ställa kravet att fastslå vems uppfattningar som äger relevans. Därför måste något väljas som representation för fältet. Den nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning¹ (också förkortad SmDi) kan tjäna som sådan eftersom den är öppen för bidrag som av upphovspersonerna uppfattas tillhöra fältet. Själva konferenspresentationerna är dock ett för stort och svårtillgängligt material. Däremot kan de konferensvolymerna som producerats antas utgöra en internt accepterad representation av forskningsfältet. Materialet för studien består därför av samtliga artiklar som publicerats i SmDi-konferensvolymerna åren 2003–2013. Totalt rör det som om 122 bidrag av 88 författare i 9 volymer.

3.2 DATAINSAMLING OCH DATAANALYS. Vi har identifierat ämnesval, skolstadier, informantgrupper, forskningsmetod, teorival och urvalsstorlekar genom att koda materialet i 15 variabler (se Tabell 1; se Bilaga 1 för fullständig lista och frekvenstabeller som redovisar resultat, som inte presenteras i artikeln). Den övervägande majoriteten variabelvärden har fastställts på förhand och några efter induktiv analys. Detta gäller t.ex. för variabeln *fokus*, som avser att närmare specificera vad inom ämnesområdet som undersöks, och som fastställdes delvis på förhand och delvis efter genomgång av materialet. Några variabler är konstruerade med sikte på forskningsdesign och anknyter till frågan om vilka slutsatser som är möjliga att dra. Detta gäller särskilt variabler om redovisning av empiri, om urvalsstorlek,

Vilken forskning bedrivs egentligen

om datainsamlingsmetoder och huruvida den enskilda undersökningen avser pröva hypotes eller inte.

Den enskilda variabel som kanske tydligast anknyter till kunskapsobjekt rör teoretisk utgångspunkt, som är tänkt att diskriminera mellan sådan forskning som studerar någon undervisnings- eller lärandeaspekt ur ett "kognitivistiskt", "socialkonstruktivistiskt" eller "övrigt" perspektiv. Variabelvärdena är relevanta för undersökningar som studerar undervisning, men värdet "övrigt" är för grovhugget för att nyanserat rapportera andra ingångar, t.ex. receptionsteori, retorik och så vidare. Eftersom ämnesdidaktisk forskning många gånger tar utgångspunkt i olika kunskapsobjekt skulle alla tänkbara alternativ (t.ex. receptionsteori + sociokulturella perspektiv på lärande + systemisk-funktionell grammatik) producerat överskådliga resultat.

Båda författarna har kodat alla 122 bidrag. Resultaten har sedan jämförts och i fall av diskrepanser har konsensusbeslut fattats. Sam-

Tabell 1. Urval av variabler, variabelvärden och anknytning till forskningsfråga

Variabel	Värden	Forskningsfråga
Skolämne	Danskämnet; norskämnet; svenskämnet; svenska som andraspråk; övrigt	1
Ämnesområde	Läsning; läs- och skriv; muntlighet; skrivande; (svensk)ämnet; övrigt	1
Fokus	Bedömning; forskningsöversikt; elevers läsande/skrivande/talande; elevers och/eller lärares uppfattningar; lärande/effekter; innehåll och/eller aktiviteter i undervisningen; styrdokument; övrigt	1
Teoretisk utgångspunkt	Kognitivistisk; socialkonstruktivistisk; övrigt	1, 2
Ålder	F-3; 4-6; 4-9; 7-9; gy/Komvux; högskola	3
Redovisar empiri	Ja; nej	
Urval	Elever; klass; lärare; rektor; student; texter	3
Urvalsstorlek	1-20; 21-40; 41-60; 61-	1, 2, 3
Etnografisk	Ja; nej	2
Enkätstudie	Ja; nej	2
Hypotesprövande	Ja; nej	1, 2

stämmigheten för tolkningsbara variabler har dock överlag varit god (87 % respektive κ ,84).

Som framgår av Tabell 1 är de flesta variabler och variabelvärden någorlunda transparenta. Vad som möjligen förtjänar att kommenteras är värdet "innehåll och/eller aktiviteter i undervisningen". Hit räknas undersökningar som tar sikte på t.ex. innehålls- och aktivitetsfrågor i stort ("vad skall man ägna sig åt i svenskundervisningen?"), eller enskilda aspekter, som exempelvis innehållet i läromedel.

Kodningen resulterade i 1 830 datapunkter (122 * 15), som bearbetades i SPSS. Förutom att genomföra frekvensundersökningar gjordes korstabellsanalyser med en eller flera konstanthållna variabler. Ett exempel är *fokus* som korsades med *ämnnesområde* samtidigt som *ålder* kontrollerades för.

Resultaten av dessa körningar innebär tolkningsbara frekvenser, som vid sidan av det resultat som impliceras i de kategorier som valts för att koda materialet ger underlag för svar på frågan vad det forskas om och i vilken utsträckning.

4. RESULTAT

4.1 VAD FORSKAS DET OM? I Tabell 2 redovisas fördelningen av vilka skolämnena som står i förgrunden för studierna inom SmDi-fältet. Här utgör självfallet svenska det vanligaste värdet, medan norska och danska är föremål för sammanlagt tretton olika artiklar. Anmärkningsvärt få artiklar handlar om svenska som andraspråk. I den relativt stora kategorin övrigt finner vi dels artiklar med fokus på andra ämnen (finska t.ex.), dels artiklar med ämnesövergripande problemställningar.²

För en närmare bestämning av förekommande studieobjekt och kunskapsobjekt i materialet har vi använt variablerna *ämnnesområde*, som specificerar vad inom ämnnesområdet som undersöks, och *fokus*, som sorterar artiklarna utifrån forskningsuppgiftens kunskapsintresse. Läsning, skrivande och muntlighet utgör etablerade delmängder av svenskämnet och blir därför naturliga kategorier inom variabeln *ämnnesområde*. Eftersom ett flertal studier även ägnas åt svenskämnet som helhet (exempelvis i kursplaneanalyser), ingår det

Vilken forskning bedrivs egentligen

Tabell 2.
Skolämne

	<i>n</i>	%
Svenska	75	61,5
Svenska som andraspråk	3	2,5
Norska	7	5,7
Danska	6	4,9
Övrigt	31	25,4
Totalt	122	100,0

också som variabelvärde, liksom läs- och skriv, vilket i SmDi-forskningen ofta bildar ett fokus vid sidan av kategorierna läsning och skrivande.

Som framgår av Tabell 3 intar studier om läsning och skrivande en central plats i SmDi-forskningen med 28% respektive 21% av artiklarna, vilket alltså bekräftar Libergs (2012) iakttagelse ovan. Andelen studier som inriktas på svenskämnet som helhet understryker vidare den starka ställning som skolämnets organisering har för hur forskarna på fältet definierar sina kunskapsobjekt.

När det gäller variabeln fokus (Tabell 4) visar analysen att det SmDi-forskarna främst ägnat sig åt är att studera behandlingen av ämnesinnehåll och specifika klassrumsaktiviteter. Betydligt mindre intresse renderar frågor om bedömning och styrdokument. Analyser av styrdokument har förvisso utgjort ett viktigt sekundärmaterial i ett flertal avhandlingsprojekt, särskilt litteraturredaktiska under 2000-talet (se bl.a. Hultin 2006; Lundström 2007), men få av dessa representeras alltså i SmDi-volymerna. Det är också värt att notera att trots att ämnesinnehåll och klassrumsaktiviteter studeras flitigt

Tabell 3. Ämnes-
område

	<i>n</i>	%
Svenskämnet	19	15,6
Läsning	34	27,9
Skrivande	26	21,3
Muntlighet	13	10,7
Läs- och skriv	15	12,3
Övrigt	15	12,3
Total	122	100,0

	<i>n</i>	%
Innehåll och/eller aktivitet	40	32,8
Bedömning	10	8,2
Forskningsöversikt	20	16,4
Lärande/effekter	1	0,8
Styrdokument	2	1,6
Elevers produktion	26	21,3
Elevers/lärares uppfattningar	14	11,5
Övrigt	9	7,4
Total	122	100,0

Tabell 4. Fokus

så är det bara en studie av 122 som specifikt ägnar sig åt att undersöka effekter av undervisning i form av elevers lärande.

Genom att korstabulera variablerna ämnesområde och fokus går det att visa att läsning som innehåll eller aktivitet utgör studieobjektet i 14 % av studierna (se Tabell 5), vilket bildar den vanligaste kombinationen av ämnesområde och fokus. När det gäller den näst största kategorin av variabeln fokus, nämligen elevers produktion, är det emellertid studier av skrivande som dominerar. Möjligen kan kodningsförfarandet ha bidragit till att urskilja läsning i huvudsak som ett innehåll och skrivande i huvudsak som produktion, vilket förstås inte är en naturgiven åtskillnad. Men det kan också vara så att forskare som studerat läsning de facto ägnat sig mer åt klassrumsprocesser medan de som studerat skrivande extraherat elevtexter från klassrummet och studerat dessa såsom produkter. Föreliggande analys medger inget säkert svar på den frågan.

När det gäller val av skolestadium konstaterade Liberg (2012) att närmare hälften av bidragen i konferensvolymerna intresserar sig för gymnasiet. Bortser man från de studier som inte specifikt inriktas mot något skolestadium visar vår analys att hela 53 % av artiklarna vänder sig mot gymnasiet (se Tabell 6).³ En relativt stor del av studierna riktar också mot högskola/universitet. Dessa kan exempelvis handla om blivande svensklärares läsning, skrivande eller uppfattningar, eller mer generellt om svenskläraryrket utbildningens innehåll.

Av Tabell 6 framgår att studierna mot F-3 generellt anammar ett läs- och skrivfokus framför att studera läsande och skrivande som

Vilken forskning bedrivs egentligen

Tabell 5. Fokus och ämnesområde

	Ämnet		Läsning		Skrivande		Muntl.		Läs- och skriv		Övrigt		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Innehåll och/eller aktivitet	7,00	5,70	17,00	13,90	6,00	4,90	2,00	1,60	6,00	4,90	2,00	1,60	40,00	32,80
Bedömning	-	-	1,00	0,80	3,00	2,50	2,00	1,60	3,00	2,50	1,00	0,80	10,00	8,20
Forskn.söversikt	2,00	1,60	5,00	4,10	2,00	1,60	2,00	1,60	3,00	2,50	6,00	4,90	20,00	16,40
Lärande/effekter	-	-	1,00	0,80	-	-	-	-	-	-	-	-	1,00	0,80
Styrdokument	2,00	1,60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,00	1,60
Elevers produktion	-	-	5,00	4,10	12,00	9,80	5,00	4,10	3,00	2,50	1,00	0,80	26,00	21,30
Elevers/lärares uppfattningar	5,00	4,10	2,00	1,60	3,00	2,50	-	-	-	-	4,00	3,30	14,00	11,50
Övrigt	3,00	2,50	3,00	2,50	-	-	2,00	1,60	-	-	1,00	0,80	9,00	7,40
Total	19,00	15,60	34,00	27,90	26,00	21,30	13,00	10,70	15,00	12,30	15,00	12,30	122,00	100,00

Tabell 6. Ålder-
sinriktning och
ämnnesområde

	Ämnet		Läsning		Skrivande		Muntlighet		Läs- och skriv		Övrigt		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
F-3	-	-	-	-	1	1,1	2	2,2	5	5,6	1	1,1	9	10,1
4-6 Apr	-	-	2	2,2	3	3,4	-	-	-	-	1	1,1	6	6,7
7-9 Jul	1	1,1	2	2,2	2	2,2	1	1,1	2	2,2	2	2,2	10	11,2
Gy/komv	4	4,5	16	18	13	14,6	6	6,7	4	4,5	4	4,5	47	52,8
Högskola	3	3,4	3	3,4	2	2,2	-	-	-	-	3	3,4	11	12,4
4-9 Apr	-	-	1	1,1	3	3,4	1	1,1	1	1,1	-	-	6	6,7
Total	8	9	24	27	24	27	10	11,2	12	13,5	11	12,4	89	100

Vilken forskning bedrivs egentligen

separata färdigheter. Här förstärks också bilden av att läsning i gymnasiet utgör ett huvudfokus inom SmDi-forskningen med 18 % av samtliga studier. Genom att kontrollera för ålder samtidigt som fokus korsas med ämnesområde går det också att visa att läsning som innehåll och/eller aktivitet i gymnasiet utgör den vanligaste kombinationen. Hela 12 studier i materialet har den inriktningen. Linnérs (2007) studie om gymnasisters läsning av och lärares motiv för att undervisa om *Hamlet* kan således tjäna som exempel på en i detta avseende mycket typisk SmDi-studie. Med samma analys kan vi också identifiera vita fläckar på kartan över genomförda studier. Ett exempel är studier om bedömning i åren 7–9, som saknas helt och hållet. Ett annat är studier av elevers och lärares uppfattningar om svenskämnet och dess aspekter i år F–6.

4.2 VILKEN TYP AV STUDIER BEDRIVS INOM SMDi? I presentationer och artiklar från SmDi-volymer är det vanligt förekommande med frågeställningar som kräver djup snarare än bredd i datainsamlingen. I det undersökta materialet dominerar dock varken etnografiska/etnografiskt-inspirerade studier eller dess förmenta antonym enkätstudier. Som framgår av Tabell 7 har 16,4 % av samtliga bidrag kodats som etnografiska och 6,6 % har kodats som enkätstudier.

Till undersökningar som kodats som etnografiska/etnografiskt-inspirerade hör t.ex. Halvarsson 2011 och Engblom 2011 som innebär en längre tids vistelse i undervisningssammanhang (och i det senare fallet material även från hemmet) och olika typer av data (t.ex. observationer, intervjuer och dokument). Till kategorin enkätstudier hör bl.a. Ask 2003, som studerade studenters upplevelse av gymnasieutbildning och Ulfgrads (2007) enkätundersökning av kanon. Resultatet innebär att 77 % av bidragen i konferensvolymerna kan klassificeras som något annat, vilket möjligen strider mot allmänna föreställningar om datainsamling inom SmDi-fältet (jfr ovan). I SmDi-materialet förekommer dock icke-empiriska bidrag av typen Elmelund Kjeldsen 2010 och Hedquist 2008, som är argumentatio-

Tabell 7. Datainsamling

	Etnografisk		Enkätstudie		Oklassificerad		Totalt	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Undersökningstyp	20	16,4	8	6,6	94	77	122	100

ner eller presentationer baserade på iakttagelser av tidigare forskning. Dessutom innebär artikelformen som sådan en omöjlighet att redovisa hela det material som samlats in inom ramen för en större undersökning.

En annan aspekt av undersökningstyp rör vilket urval och vilken urvalsmängd som de empiriska undersökningarna baseras på. I Tabell 8 ser vi att ytterligare en förklaring till varför etnografiska studier inte dominerar är att många undersökningar framför allt baseras sig på texter som empiri. I tabellen framgår också att av de urvalstyper som totalt finns representerade bland bidragen har lärare, högskolestudenter och rektorer sällan varit föremål för etnografiska eller enkätstudier. Det betyder att t.ex. svensklärarkollegiet, politiker, myndighetspersoner, läromedelsförfattare och andra potentiellt svenskämnesdidaktiskt relevanta grupper inte har undersökts i någon större utsträckning i dessa sammanhang.

Trots att texter är den vanligast förekommande urvalstypen (36,8 % av urvalstypen) är urvalsstorlekarna som presenteras i konferensvolymerna sällan omfattande. Den vanligaste urvalsstorleken är 1–20 deltagare/texter (totalt 58,6 % av undersökningarna) och av det totala materialet är det endast 18 undersökningar (eller 20,7 %) som har fler än 60 deltagare/texter. Se Tabell 9.

Att resultatet presenteras i klasser om 20 informanter/texter reflekterar det faktum att de enskilda bidragen inte alltid redovisar exakt informantantal. Tämligen vanligt förekommande är t.ex. att rapportera observationer från en eller flera skolklasser. En standardskolklass har i denna undersökning beräknats innebära 30 elever.

	Etnografisk		Enkätstudie		Oklassificerad		Totalt	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Lärare	1	1,1	-	-	8	9,2	9	10,3
Elever	6	6,9	3	3,4	10	11,5	19	21,8
Klasser	7	8,1	-	-	9	10,3	16	18,4
Studenter	-	-	5	5,75	5	5,75	10	11,5
Texter	-	-	-	-	32	36,8	32	36,8
Rektorer	-	-	-	-	1	1,1	1	1,1
Totalt	14 ^a	16,1	8	9,2	65	74,7	87	100

Tabell 8.
Urvalstyp och
datainsamlings-
metod

Vilken forskning bedrivs egentligen

Tabell 9.
Urvalstyp och
urvalsstorlek

	1-20		21-40		41-60		61-		Totalt	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Lärare	8	9,2	1	1,1	-	-	-	-	9	10,3
Elever	13	14,9	-	-	1	1,1	5	5,7	19	21,8
Klasser	3	3,4	5	5,7	3	3,4	5	5,7	16	18,4
Studenter	5	5,7	1	1,1	-	-	4	4,6	10	11,5
Texter	21	24,1	4	4,6	3	3,4	4	4,6	32	36,8
Rektorer	1	1,1	-	-	-	-	-	-	1	1,1
Totalt	51	58,6	11	12,6	7	8,0	18	20,7	87	100,0

Metoder för att samla in data, liksom vad som utgör data kan antas reflektera det kunskapsobjekt som utgör undersökningars utgångspunkt. Baserat på vår förkunskap om SmDi-forskning innehöll den ursprungliga kodboken värdena socialkonstruktivistisk och kognitivistisk för variabeln teoretisk utgångspunkt. Detta visade sig efter initial kodning vara för få värden för att dra nyanserade slutsatser av den teoretiska mångfald som präglar fältet. Av hanterbarhetsskäl tillfogades dock bara värdet övrigt. Själva kodningen innebar sedan att göra en bedömning av överordnade teoretiska perspektiv i respektive artikel. Med detta sagt finns alltså anledning att betrakta resultaten i Tabell 10 som en grov kategorisering.

I tabellen syns fördelningen mellan olika teoretiska utgångspunkter där det som kan klassificeras som socialkonstruktivistisk dominerar (76,2 %). En undersökning, Susegg 2004, har kodats som kognitivistisk. I denna undersöks förutsättningar för undervisning om skönlitteratur med utgångspunkt i Iser (1978) responseestetiska teori. Resterande (23 %) av undersökningarna är kategoriserade som övrigt. Bland dessa återfinns exempelvis studier som inte analyserar

Tabell 10. Teoretiska utgångspunkter

	Teorikons.		Teoriutv.		Teoriprov.		Totalt	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Kognitivistisk			1	0,8	-	-	1	0,8
Socialkonstruktivistisk	67	54,9	26	21,3	-	-	93	76,2
Övrigt	23	18,9	4	3,3	1	0,8	28	23,0
Totalt	90	73,8	31	25,4	1	0,8	122	100,0

	Ja		Nej		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
Hypotesprövande?	3	3,4	84	96,6	87	100,0

Tabell 11. Antal hypotesprövande undersökningar

lärprocesser utan snarare gör bruk av teorier för att tala om exempelvis läsprocesser eller artefakter som läromedel (se Dahl 2010).

I tabellen syns också huruvida de teorier som används i första hand *konsumeras*, *utvecklas* eller *prövas*. Teorikonsumtion dominerar (73,8 %), men det förekommer en hel del (drygt en fjärdedel) teoriutvecklande studier. Exempel på detta återfinns bl.a. i Källström 2011, som vidareutvecklar begreppet läsart.

Den sista undersökta variabeln rör hypotesprövning. Av 87 bidrag, som redovisar empiri, har tre klassificerats som hypotesprövande (Tabell 11). Av dem testar en undersökning hypotesen att gymnasieutbildning inverkar på högskolestudier (Ask 2003). I Boström och Strzelecka 2013 testats en statistisk hypotes om förhållningssätt till skolgrammatik och i Tengberg & Olin-Scheller 2013 testas hypoteser om ett undervisningsupplägg.

Resultaten tyder på att den SMDI-forskning som finns representerad i konferensvolymerna i liten utsträckning kan kallas tillämpad. Resultaten indikerar snarare en stark dominans av grundforskning.

5. AVSLUTNING OCH DISKUSSION

Vår genomgång har visat att det saknas underlag för entydiga svar på frågan om vilka de huvudsakliga forskningsobjekten och studieobjekten inom fältet SmDi är. Förvisso kan detta delvis skyllas vårt metodval, men även med det i beaktande framstår SmDi som ett rikt fält. En tydlig tendens bland de bidrag som redovisar empiri är att intressera sig för svenskundervisningens innehåll eller elevers produktion. Omkring en tiondel av studierna rör lärares eller elevers uppfattningar. En försiktig slutsats är att den typiska SmDi-forskningen intresserar sig för hur själva undervisningen tar sig uttryck.

I relation till detta är det måhända något överraskande att andelen studier där text utgör urvalstyp är så hög – den enskilt största pos-

Vilken forskning bedrivs egentligen

ten. I övrigt (50 % av fallen) fokuseras främst några av svenskundervisningens centrala subjekt: lärare och elever, dvs. de som konstruerar undervisningen så som den faller ut.

Vår undersökning visar att forskningen inom SmDi-fältet i hög grad bidragit till att teoretisera svenskundervisningen, genom att producera begrepp och modeller för att förklara relationer mellan undervisning, stoff och elever. Andelen teoriutvecklande studier är ganska hög. Tack vare en stor andel explorativa studier, som bidragit till att etablera en stark teoretisk bas för att förstå olika aspekter av svenskundervisning, finns därför goda möjligheter att initiera större kartläggande och experimentella studier.

Vår genomgång har också visat att SmDi-kartan på många ställen har vita, eller ljusgrå fläckar. Även om kunskapsobjekten kan sägas representera en mångfald (vilket den höga andelen oklassificerade studier indikerar) kan vi, i den mån vårt resultat låter sig generaliseras, notera att SmDi-forskare sällan, för att ta *ett* exempel, initierar undersökningar med kognitivistiska utgångspunkter. Anledningen till detta vore intressant att undersöka närmare, eftersom läsning, skrivande, lyssnande och talande trots allt tar kognitiva resurser i anspråk.

Vi kan också notera att det finns andra områden där mycket arbete återstår att göra. Detta gäller inte minst frågor om bedömning liksom om effekter av olika typer av undervisning. När det gäller intresset för själva skolämnet bör även underskottet på studier inom svenska som andraspråk betonas. Undersökningen synliggör också vita områden på kartan med avseende på informantgrupper. Yngre elevers (liksom deras lärares) uppfattningar om svenskämnet liksom rektorers, politikers och tjänstemäns uppfattningar har sällan eller inte alls blivit beforskade. Då ska vi också ha i minnet att detta endast avslöjar vita fläckar inom ramen för de variabler och variabelvärden som vår studie undersöker. Därtill finns ju andra icke undersökta variabler och värden. Ett exempel på det kan vara i vilken utsträckning SmDi-forskningen uppmärksammar betydelsen av elevers mångfald, exempelvis utifrån intersektionella perspektiv, vilket vore intressant att undersöka närmare i en uppföljande studie.

Om de resultat som redovisas här, exempelvis avseende urvalsstorlekar, andelen hypotesprövande studier och studier med fokus på

lärande/effekter, kan anses representativa för forskningsfältet som helhet, så tycks de senaste årens starka efterfrågan på forskningsresultat anpassade efter en evidensbaserad skola inte haft avgörande inverkan på SmDi-forskningens inriktning.

I den fjärde SmDi-volymen gör Hedquist (2008) en intressant anmärkning där han efterfrågar ”nyttig” forskning och ifrågasätter den traditionellt avfärdande inställningen från humaniora ifråga om forsknings nytthet. Parallellerna han drar till jordbruks-, lantbruks-, biologisk och medicinsk forskning är rimliga som argument, med tanke på att den ämnesdidaktiska forskningen precis som den medicinska forskningen eller jordbruksforskningen har en bestämd verksamhetsgren i fokus och dessutom en offentligt finansierad institution som främsta avnämare. Till skillnad från dessa forskningsgrenar är ämnesdidaktisk forskning emellertid rejält underfinansierad och det beror i huvudsak inte på att staten anser att kunskaper om skola och lärande är oviktiga, vilket Hedquist också påpekar. Snarare handlar det om att den forskning vi bedriver i alltför liten grad upplevs som tillgänglig och användbar av verksamma inom skolan. Detta handlar både om de resultat som faktiskt produceras och om hur de kommuniceras (jfr Svedner 2012). SmDi-fältet skulle, sina vita och ljusgrå fläckar till trots, kunna beskrivas som ett starkt grundforskningsfält. Om forskningen därtill skall leda till evidensbaserade tillämpningar återstår dock en del arbete.

NOTER

1. Hittills har det Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning årligen anordnat konferenser (dock med undantag för 2011). Se <http://www.svenska.gu.se/samverkan/smdi/>
2. Elmelund Kjeldsens (2010) artikel om gränssnitts betydelse för reception och kognition vid bildpresentationer kan tjäna som ett exempel på vad vi räknat som ämnesövergripande problemställningar.
3. De 33 fall som inte anger någon särskild åldersinriktning har kategoriserats som internt bortfall. Ofta handlar det om artiklar som huvudsakligen är teoretiskt inriktade.

LITTERATUR

- Ask, Sofia 2003. Svenskämnet – ett sorteringsinstrument? I: J. Einarsson & G. Malmgren (red.), *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Växjö den 8–9 januari*. Växjö: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 103–126.
- Bergman-Claeson, Görel 2003. *Tre lärare - tre världar: lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*, Uppsala: Uppsala universitet.
- Boström, Lena & Strzelecka, Elzbieta 2013. Min grammatikhistoria. Roliga och sorgliga berättelser ur verkligheten. En fenomenografisk analys av 313 studenter berättelser. I: J.-A. Chrystal & M. Lim Falk (red.), *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Stockholm 1819 oktober 2012*. Stockholm: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 29–40.
- Dahl, Christoffer 2010. I spänningsfältet mellan tradition och förnyelse. I: K. Adelman (red.), *Sjunde nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning. Malmö 18-20 november 2009*. Malmö: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 41–50.
- Danielsson, Kristina 2011. "Då blir de fulla och glada". Multimodala representationer av atommodellen i kemiklassrum. I: J. Smidt, E. Seip Tønnessen, & B. Aamotsbakken (red.), *Tekst og tegn. Lesing, skrivning og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag. S. 121–144.
- Degerman, Peter 2013. "Litteraturen, det är vad man undervisar om": det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling. Diss., Åbo: Åbo Akademi's förlag.
- Elmelund Kjeldsen, Jens 2010. Billeder på væggen. Retorisk og didaktisk brug af præsentationsteknologier. I: K. Adelman (red.), *Sjunde nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning. Malmö 18-20 november 2009*. Malmö: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 51–63.
- Engblom, Charlotte 2011. Yngre barns skärmbaserade texthantering. Multimodala texter och nya perspektiv på progression och bedömning. I: J. Magnusson, A. Malmbjör, & D. Wojahn (red.), *Åttonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Södertörns högskola 25–26 november 2010*. Stockholm: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 35–50.
- Fast, Carina 2007. *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss., Uppsala: Uppsala universitet.
- af Geijerstam, Åsa 2006. *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Diss., Uppsala: Uppsala universitet.
- Hallsson, Yvonne & Anderson, Pia 2013. Läsutvecklande samtal på gymnasiet. I: G. Skar & M. Tengberg (red.), *Läsning! Svenskläraryrkesförbundets årsskrift 2013*. Stockholm: Svenskläraryrkesförbundet. S. 86–103.
- Halvarsson, Christina 2011. Miljöns betydelse för literacyutvecklingen. Exempel från förskoleklasser i Sverige och England. I: J. Magnusson, A. Malmbjör, & D. Wojahn (red.), *Åttonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Södertörns högskola 25–26 november 2010*. Stockholm: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 62–71.
- Hedquist, Rolf 2008. Forskning i svenska med didaktisk inriktning. I: M. Lindgren. (red.), *Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*.

- Växjö den 29–30 november 2007. Växjö: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 55–60.
- Holmberg, Per 2010. Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydney-skolan i två gymnasieklärars klassrum. I: C. Falk, A. Nord, & R. Palm (red.), *Svenskans beskrivning 30*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet. S. 123–132.
- Hultin, Eva 2006. *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*, diss., Örebro: Örebro universitet.
- Iser, Wolfgang 1978. *The act of reading: a theory of aesthetic response*. London: Routledge.
- Kronholm-Cederberg, Annette 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasieters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Diss., Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Källström, Lisa 2011. Svensk idyll på tysk teve eller en romantisk och en ironisk läsart. I: J. Magnusson, A. Malmbjer, & D. Wojahn (red.), *Åttonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Södertörns högskola 25–26 november 2010*. Stockholm: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 72–85.
- Liberg, Caroline 2012. Svenska med didaktisk inriktning – forskningsämne och nätverk. I: G. Skar & M. Tengberg (red.), *Svenskämnet – i går, i dag, i morgon* Svensk lärarförningens årsskrift 2012. Stockholm: Svensk lärarförning. S. 100–114.
- Linnér, Bengt 2007. "Hamlet är galen, alltså, men han är rätt smart ändå." Gymnasister läser en klassiker under våren 2005. I: A. Sigrell. (red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Umeå 16–17 november 2006*. Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 65–82.
- Lundström, Stefan 2007. *Textens väg: om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Diss., Umeå University.
- Olin-Scheller, Christina & Wikström, Peter 2010. Literary Prosumers: Young people's reading and writing in a new media landscape. *Education Inquiry*, 1(1). S. 41–56.
- Parmenius Swärd, Susanne 2008. *Skrivande som handling och möte: Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Lund University/Malmö högskola, Lärarutbildningen).
- Pettersson, Daniel 2013. Om internationella kunskapsmätningar, jämförande pedagogik och nationella resultat kulturer. I: G. Skar & M. Tengberg (red.), *Läsning!* Svensk lärarförningens årsskrift 2013. Stockholm: Svensk lärarförning. S. 169–187.
- Randahl, Anne-Christine 2011. *"Oftast är vi ganska fria". Eleverna, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklasser*. Lic.avh., Göteborg: Göteborgs universitet.
- Reichenberg, Monica 2012. Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige - en översikt. *Acta Didactica Norge*, 6(1). S. 1–24.
- Rychen, Dominique Simone 2001. Introduction. I: D. S. Rychen & L. H. Salganik (red.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers. S. 1–15.

Vilken forskning bedrivs egentligen

- Susegg, Brit Arna 2004. Litteraturundervisning med eleven i sentrum. Om utveckling av en ny litteraturdidaktikk. I: S. Thorson (red.), *Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Göteborg den 8-9 januari 2004. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 231–246.
- Svedner, Per Olov 2012. Skrivet om svenskämnet – då och nu. En återblick. I: G. Skar & M. Tengberg (red.), *Svenskämnet – i går, i dag, i morgon* Svenskläraryrkeförningens årsskrift 2012. Stockholm: Svenskläraryrkeförningen. S. 115–129.
- Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina 2013. Interventionsforskning om läsning och läsundervisning. I: Chrystal, J.-A. & Lim Falk, M. (red.), *Tionde nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning*, Stockholm 18–19 oktober 2012. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 159–168.
- Ulfsgård, Maria 2007. Röster i kanon – om blivande svensklärarens reflektioner över en litterär kanon i svensk skola. En rapport från ett pågående forskningsprojekt. I: A. Sigrell. (red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Umeå 16–17 november 2006. Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 113–124.

MATERIAL

Följande konferensvolymerna utgör undersökningens material. Samtliga volymer är utgivna av Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

- Einarsson, Jan & Malmgren, Gun (red.) 2003. *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Växjö 8–9 januari 2003. ISBN: 91-974722-0-4
- Thorson, Staffan (red.) 2004. *Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Göteborg den 8–9 januari 2004. ISBN: 91-974722-1-2
- Linnér, Bengt & Lundin Åkesson, Katarina (red.) 2006. *Tredje nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Växjö den 9 november 2005. ISBN: 91-7104-111-7
- Sigrell, Anders (red.) 2007. *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Umeå 16–17 november 2006. ISBN: 978-91-7264-420-5
- Lindgren, Maria (red.) 2008. *Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Växjö den 29–30 november 2007. ISBN: 9789176366226
- Palmér, Anne (red.) 2009. *Sjätte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Uppsala den 27–28 november 2008. ISBN: 978-91-506-2094-8
- Adelmann, Kent (red.) 2010. *Sjunde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Malmö 18–20 november 2009. ISBN: 91-974722-0-4
- Magnusson, Jenny, Malmbjer, Anna & Wojahn, Daniel (red.) 2011. *Åttonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Södertörns högskola 25–26 november 2010. ISBN: 978-91-637-0092-7
- Chrystal, Judith-Ann & Lim Falk, Maria (red.) 2013. *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*: Stockholm den 18–19 oktober 2012. ISBN: 91-86762-69-9

BILAGA 1

Samtliga variabler och variabelvärden

Variabel	Värden
Författarens kön	Man; kvinna
Land	Danmark; Finland; Norge; Sverige; Övrigt
Författarens akademiska grad	Adjunkt; doktorand; lektor/docent; professor
Skolämne	Danskämnet; norskämnet; svenskämnet; svenska som andraspråk; övrigt
Ämnesområde	Läsning; läs- och skriv; muntlighet; skrivande; (svensk) ämnet; övrigt
Fokus	Bedömning; forskningsöversikt; elevers läsande/skrivande/talande; elevers och/eller lärares uppfattningar; lärande/effekter; innehåll och/eller aktiviteter i undervisningen; styrdokument; övrigt
Teoretisk utgångspunkt	Kognitivistisk; socialkonstruktivistisk; övrigt
Ålder	F-3; 4-6; 4-9; 7-9; gy/Komvux; högskola
Redovisar empiri	Ja; nej
Urval	Elever; klass; lärare; rektor; student; texter
Urvalsstorlek	1-20; 21-40; 41-60; 61-
Etnografisk	Ja; nej
Enkätstudie	Ja; nej
Hypotesprövande	Ja; nej

Författare till volymartiklar: andel kvinnor och män med olika akademiska grader.

	Adjunkt	Doktorand	Lektor/doc.	Professor	Totalt
Kvinna	6,6	21,5	30,6	6,6	65,3
Man	0,8	5,0	15,7	13,2	34,7
Totalt	7,4	26,4	46,3	19,8	100,0

FÖRFATTARPPRESENTATIONER

Norunn Askeland, Ph.D i språk- og tekstvitenskap, professor i norsk, Høgskolen i Buskerud og Vestfold

Anders Björkvall, docent i nordiska språk och universitetslektor i svenska språket, Stockholms universitet

Eva Borgfeldt, doktorand i ämnesdidaktik med inriktning mot svenska, i forskarskolan CUL– Centrum för utbildnings- och lärarforskning, Göteborgs universitet

Camilla Brudin Borg, fil. dr i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet

Catarina Economou, doktorand i ämnesdidaktik med inriktning mot svenska, forskarskolan CUL- Centrum för utbildnings- och lärarforskning, Göteborgs universitet

Ulla Ekvall, professor emeritus i svenska språket, Stockholms universitet och Linnéuniversitetet

Jenny Wiksten Folkeryd, fil. dr i lingvistik och universitetslektor i didaktik med inriktning mot svenska, Uppsala universitet

Åsa af Geijerstam, fil. dr i lingvistik och universitetslektor i didaktik med inriktning mot svenska, Uppsala universitet

Ewa Jacquet, fil. lic i didaktik, doktorand vid Åbo Akademi

Författarpresentationer

Maritha Johansson, doktorand i pedagogiskt arbete med inriktning mot svenskämnets didaktik, Linköpings universitet

Ellen Krogh, professor i professor i danskfagets didaktik, Syddansk universitet

Katrin Lilja Waltå, doktorand i humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap, i forskarskolan CUL- Centrum för utbildnings- och lärarforskning, Göteborgs universitet

Ylva Lindberg, docent och universitetslektor i litteraturvetenskap, Högskolan i Jönköping

Manuela Lupsa, doktorand i svenska med didaktisk inriktning, Linnéuniversitetet

Anna Lyngfelt, docent i litteraturvetenskap och universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning, Göteborgs universitet

Åsa Nilsson Skåve, fil. dr i litteraturvetenskap och universitetslektor, Linnéuniversitetet

Christina Olin-Scheller, fil. dr i litteraturvetenskap, professor i pedagogiskt arbete, Karlstad universitet

Elisabet Sandblom, fil.dr och universitetslektor i tyska, Högskolan i Jönköping

Catarina Schmidt, fil. dr i pedagogik och universitetslektor i pedagogik med inriktning mot svenskämnets didaktik, Högskolan i Jönköping

Gustaf Skar, fil.dr i utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling och projektledare för Läringsstöttande prøver i skrivning, Skrivesenteret, Høgskolen i Sør- Trøndelag

Michael Tengberg, docent och universitetslektor i pedagogiskt arbete, Karlstads universitet

Catharina Tjernberg, fil. dr i specialpedagogik och universitetslektor i läs- och skrivutveckling, Stockholms universitet

Anders Westerlund, doktorand och universitetslärare i modersmå-
lets didaktik, Åbo Akademi

Bente Aamotsbakken, Dr.philos., professor i tekstvitenskap,
Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

REDAKTIONEN:

Peter Andersson, fil. dr och universitetslektor i svenska, Göteborgs
universitet

Per Holmberg, docent och universitetslektor i svenska, Göteborgs
universitet

Anna Lyngfelt, docent i litteraturvetenskap och universitetslektor i
svenska med didaktisk inriktning, Göteborgs universitet

Anna Nordenstam, docent och universitetslektor i litteraturveten-
skap, Göteborgs universitet och professor i svenska med didak-
tisk inriktning, Luleå Tekniska Universitet

Olle Widhe, docent och universitetslektor i litteraturvetenskap,
Högskolan Väst



