



LUND UNIVERSITY

Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning

Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening?

Sigrell, Anders; Ohlsson, Anders; Strand, Paul; Sundby, Martin

2024

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Sigrell, A., Ohlsson, A., Strand, P., & Sundby, M. (Eds.) (2024). *Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening?* (Studia Rhetorica Lundensia; Vol. 8), (Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI); Vol. 15). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Total number of authors:

4

Creative Commons License:

Ospecificerad

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning

Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning

Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening?

Lund 23-24 november 2022

Redaktörer:

Anders Sigrell

Anders Ohlsson

Paul Strand

Martin Sundby

Den femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning hölls vid Lunds universitet den 23-24 november 2022. Temat var *Språk och litteratur - en omöjlig eller skön förening?* I denna volym presenteras dom tre plenarföreläsarna samt ett urval av sektionsbidragen. Texterna är på svenska, danska och norska, och inbegriper nära nog hela forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning.

SMDI

ISBN 978-91-89874-39-8 (tryck)

ISBN 978-91-89874-40-4 (pdf)

Studia Rhetorica Lundensia 8

ISSN 2002-2018

Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning

ISSN 1651-9132

FEMTONDE NATIONELLA KONFERENSEN
I SVENSKA MED DIDAKTISK INRIKTNING

Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning

Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening?

ANDERS SIGRELL, ANDERS OHLSSON,
PAUL STRAND & MARTIN SUNDBY (RED.)

Copyright 2024 Nationella nätverket för svenska
med didaktisk inriktning och författarna.

Distribueras av Retorikämnet, Institutionen för
kommunikation och medier, Lunds universitet.

ISBN 978-91-89874-39-8 (tryckt publikation)
ISBN 978-91-89874-40-4 (elektronisk publikation)

Studia Rhetorica Lundensia 8
ISSN 2002-2018

Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning
ISSN 1651-9132

Layout och tryck: Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2024



Media-Tryck är ett svanenmärkt och
ISO 14001:2015-certifierat tryckeri.
Läs mer om vårt miljöarbete på
www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN 

FÖRORD

Nätverket för forskning i svenska med didaktisk inriktning (SMDI) startade den 1 januari 2003 med Malmö högskola som världlärosäte, och första konferensen hölls i Växjö. År 2022 var dags för Lunds universitet att vara värd för första gången.

Temat för årets konferens är ”Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening”. Temat ligger helt i linje med en av de grundläggande tankarna bakom SMDI, att ämneslärare i svenska ska undervisa i två ämnen och själva förväntas få ihop dom till en helhet. Med det sagt är det också viktigt att påpeka att nätverket självklart är öppet för alla med forskarintresse för undervisning på svenska, oavsett ämne och stadium, vilket också visar sig i denna volym. Det valda temat är inte ovanligt för våra konferenser. Malmös tema 2010 var det metaforiska ”Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten”, och 2020 ”Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld”; Uppsalas tema 2014 var ”Ämnesdidaktiska perspektiv på språk och litteratur”.

Årets välbesökta konferens hölls i november 2022 och lockade närmare tvåhundra deltagare som fick ta del av över hundra presentationer. Den sedvanliga prekonferensen för doktorander var som brukligt mycket uppskattad.

Föreliggande volym inleds med plenartalarnas bidrag, Jonas Bakken, Oslo universitet, Nikolaj Elf, Syddansk universitet och Ylva Lindberg Jönköping University. Övriga bidrag kommer i bokstavsordning. Glädjande många har anknytning till konferensens tema; glädjande är det också att många har hörsammat uppmaning om att också andra bidrag med anknytning till SMDIs forskningsfält är välkomna. Samtliga bidrag har fackgranskats av bedömare utanför redaktionskommittén.

Vår förhoppning är att dessa texter ska få stor spridning. Konferensvolymen finns tillgänglig på nätverkets hemsida, www.smdi.se.

Vi vill tacka Svenska Akademien och Stiftelsen Christian W. Janssons professur i retorik för ekonomiska bidrag till konferensen.

Redaktionskommittén i Lund

Anders Sigrell, Anders Ohlsson, Paul Strand & Martin Sundby

INNEHÅLL

Förord

PLENARERNA

Språk og litteratur – to oppgavekulturer i konflikt? <i>Jonas Bakken</i>	11
Fra 'sprog og litteratur'-dyaden til andre helhedsforståelser <i>Nikolaj Elf</i>	27
Kanon och kultur i rörelse i litteratur-undervisningen <i>Ylva Lindberg</i>	53

SEKTIONSBIDRAG

Undersökande litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum <i>Malin Blix, Ann-Christin Randahl & Christina Olin-Scheller</i>	71
En kommande bildning - Svenskämnet efter ämnesbetygsreformen <i>Gustav Borsgård</i>	89
Ett historiskt perspektiv på text <i>Philippe Collberg & Lisa Källström</i>	105
Didaktiska utmaningar – SVE- och SVA-lärares syn på flerspråkighet i undervisning om och med skönlitteratur <i>Sofia Davydenko & Anita Varga</i>	121
Att förena språk och litteratur i svenskkurser – Ämneslärostudenters didaktiska val <i>Yvonne Hallesson & Olle Nordberg</i>	137
Google eller språkriktighetsboken? <i>Sofia Hort</i>	155
Motiv, karaktärer och tematik <i>Björn Kindenberg, Anna-Maija Norberg, Helena Åström, Lusia Maurer & Victoria Steen</i>	175
Ämneskonceptioner i svenska som andraspråk: läromedel för nyanlända elever på mellanstadiet <i>Katerina Kuksa</i>	193

”Av sin fantasi lär man sig!” – eller? <i>Jörgen Mattlar, Olle Nordberg & Maria Wennerström Wohrne</i>	213
Att gestalta ett innehåll. <i>Pia Raattamaa Visén & Yvonne Halleson</i>	229
Om du hade levt det livet som din pappa ville, hade du ångrat dig då? <i>Pia Raattamaa Visén & Anna Vogel</i>	247
Oskön balans mellan läs- och skrivundervisning <i>Ann-Christin Randahl & Erika Sturk</i>	263
Kunskapserbjudanden i läromedel i svenska från årskurs 1 till gymnasiet <i>Katarina Rejman, Ewa Jacquet & Ulrika Németh</i>	281
Dataspill som multimodalt utgångspunkt för textskapingsoppgaver i norsk <i>Briten Russdal-Hamre</i>	299
Skrivhandlingarna att <i>berätta</i> och <i>beskriva</i> <i>Johanna Salomonsson</i>	315
Mord, stöld och andra sätt att överleva en zombieapokalyps – Elevers etiska positionering vid datorspel <i>Niclas Siljelöf & Stefan Lundström</i>	331
Gränsöverskridande litteratur-undervisning i en global tid <i>Stina-Karin Skillermark & Anette Svensson</i>	345
Läsintresserade elevers erfarenheter av litteraturläsning i gymnasieskolan <i>Elin Sundström Sjödin & Eva Hultin</i>	361
Läsning, ekologi och siffror: Sanningspraktiker hos en läsfrämjande aktör <i>Elin Sundström Sjödin, Magnus Persson & Daniel Pettersson</i>	377
Strukturelement och aktivitetskedjor i samhällskunskapsundervisning – diskussionsfrågor, ämnesord och litteratur i en skön förening? <i>Viktoria Waagaard</i>	391
Den (o)föränderliga läsningen – om högstadielärares uppgifts- instruktioner i svenskämnet <i>Linnea Wenell</i>	409
Lärares val av skönlitteratur och läromedel i modersmålsundervisningen <i>Elisabeth Zetterholm & Sari Vuorenpää</i>	427

PLENARERNA

SPRÅK OG LITTERATUR

– TO OPPGAVEKULTURER I KONFLIKT?

Jonas Bakken

Sammendrag

Oppgaver fungerer som medierende redskaper i undervisningen og påvirker både hva og hvordan elevene lærer i et skolefag. Gjennom å løse en oppgave tilegner elevene seg bestemte kunnskaper og ferdigheter i faget. Samtidig viser oppgavene hvordan elevene skal tilegne seg disse kunnskapene og ferdighetene. Fagdidaktisk forskning har vist at ulike skolefag – inkludert morsmålsfagene norsk og svensk – har utviklet bestemte oppgavekulturer, det vil si kulturer for hvordan man utformer og arbeider med oppgaver. Disse kulturene er ofte ubevisste, de kan være sterkt tradisjonsbundne og kan være til hinder for utvikling og forandring i fagene. En viktig kilde til innsikt i fagenes oppgavekulturer er lærebøkene, ettersom de både anvendes i undervisningen og ofte er skrevet av erfarne lærere. I denne artikkelen gjør jeg en analyse av oppgavene i tre nye lærebøker i norsk i videregående skole. I analysen sammenligner jeg de oppgavene som blir gitt om henholdsvis språklige og litterære temaer. Analysen viser at språk- og litteraturoppgavene av norskfaget langt på vei har to ulike oppgavekulturer. Et klart flertall av litteraturoppgavene er åpne og inviterer elevene til å reflektere, vurdere, diskutere og gjøre opp sin egen mening om fagstoffet. Oppgavene til de språklige emnene er derimot mer lukkede og ber elevene i større grad om å memorere og reprodusere fakta, definisjoner og regler. Disse motstridende oppgavekulturene kan stå i veien for en skjønn forening av språk og litteratur.

Innledning

Temaet for SMDI-konferansen i Lund 2022 var «Språk og litteratur – en omöjlig eller skön forening». I invitasjonen til konferansen skriver arrangørene:

En av grundtankarna bakom formerandet av SMDI (Nationella nätverket för svenska med diaktisk inriktning) har varit att länka de två storheterna språk og litteratur till varandra. En svensklärare förväntas undervisa i båda, og kanskje försöka se hur de kan korsbefrukta varandra. Det är långt ifrån givet hur det ska kunna göras.

Som det framgår av konferanseinvitasjonen, er altså svensk – i likhet med morsmålsfagene norsk og dansk – et skolefag som er satt sammen av to ulike fagdisipliner: språk og litteratur. Ved universitetene og høgskolene er disse disiplinene – språkvitenskapen og litteraturvitenskapen – i stor grad atskilt innenfor både forskning og utdanning. Fellesbetegnelsen *nordisk* blir riktignok brukt i utdanninger ved norske og danske universiteter og høgskoler, men med få unntak blir språklige og litterære temaer i nordiskfaget undervist i separate kurs og av ulike faglærere. I svensk-, norsk- og danskfaget i skolen forventes imidlertid læreren, som konferansearrangørene skriver, å undervise i begge disipliner og gjerne også å skape forbindelser mellom dem.

I denne artikkelen vil jeg se nærmere på hvordan språk- og litteraturdelen av morsmålsfaget norsk formidles til elevene i lærebøker for videregående skole. Mer spesifikt vil jeg undersøke de oppgavene som elevene får i tilknytning til henholdsvis språklige og litterære temaer i lærebøkene. Lærebokoppgaver kan ha en innflytelse på elevenes læring i faget ved at de retter elevenes oppmerksomhet mot hva de skal lære, samt instruerer dem i hvordan de skal lære dette (Doyle, 1983). I et skolefag kan det dessuten utvikle seg en oppgavekultur, det vil si «et sett av normer om formulering, bruk og løsning av oppgaver som har blitt til på bakgrunn av utdanningens mål og skoleslagets tradisjoner» (Dahl, 1997, s. 6). Oppgavekulturen er en del av fagets tause kunnskap, og den kan dermed bære med seg og formidle faglige forståelser til elevene som verken lærerne eller elevene har et bevisst forhold til.

Ettersom morsmålsfaget norsk er et fag som forener to ulike vitenskapelige disipliner, er det relevant å undersøke om faget også kan ha utviklet ulike oppgavekulturer, eller om det finnes én felles oppgavekultur for faget som helhet. Hvis språk- og litteraturdelen av morsmålsfaget har ulike oppgavekulturer, som styrer læringsarbeidet i faget i ulike retninger, kan dette stå i veien for den skjønne foreningen av språk og litteratur som arrangørene av SMDI-konferansen etterspør. Den problemstillingen jeg vil undersøke i denne artikkelen, er altså: *Hva kjennetegner oppgavekulturene i språk- og litteraturdelen av morsmålsfaget norsk?* Problemstillingen vil bli besvart gjennom en innholdsanalyse av 1044 oppgaver hentet fra tre norsklærebøker for det første året i videregående skole: *Appell*, *Grip teksten* og *Moment*.

Tidligere forskning

Begrepet *oppgavekultur* ble utviklet av den norske økonomifagdidaktikeren Asle Gire Dahl (1997), og det har blitt tatt i bruk i empiriske studier av lærebokoppgaver i ulike fag i norsk og svensk skole (Andersson-Bakken, Jegstad & Bakken, 2020; Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Bakken & Andersson-Bakken, 2021; Ongstad, 2004; Ullström, 2004). Disse studiene støtter langt på vei Dahls grunnleggende antagelser om oppgavekulturer: For det første kan skolefag utvikle normer for formulering, bruk og løsning av oppgaver. For det andre kan oppgavekulturene være ulike fra fag til fag. For det tredje forandrer oppgavekulturene seg sakte og er derfor ikke nødvendigvis i tråd med de faglige forståelsene som er rådende i fagdidaktikken og læreplanene. Selv om ikke begrepet *oppgavekultur* brukes eksplisitt, er det dessuten en lang rekke lærebokstudier internasjonalt som indikerer at ulike skolefag har utviklet denne typen normer for formulering, bruk og løsning av oppgaver (se f.eks. Charalambous et al., 2010; Chinn & Malhotra, 2002; Gracin, 2018; Jo & Bednarz, 2011; Yang et al., 2019).

I Norge har lærebokstudier vist at morsmålsfaget norsk har utviklet ulike oppgavekulturer for arbeid med henholdsvis skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster. Oppgavene til skjønnlitterære tekster er i stor grad åpne og inviterer elevene til å fortelle om sine egne opplevelser og tolkninger. Oppgavene til sakprosaetekster er i større grad lukkede og ber elevene om å hente ut informasjon fra tekstene (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Disse oppgavekulturene har dessuten vist seg å være svært stabile over tid og har i liten grad blitt påvirket av endringer i læreplanene (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Studier av oppgavekulturen i svenskfaget har vist at lærebokoppgavene til skjønnlitterære tekster ofte leder elevene bort fra selve «litteraturen som litteratur» (Ullström 2008, s. 137). I stedet blir elevene gjerne bedt om å reflektere over allmenne spørsmål eller bruke teksten som inspirasjon for egen diktning.

Den forskningen som finnes om oppgavekulturer i morsmålsfag generelt og norskfaget spesielt, sier ikke noe spesifikt om eventuelle forskjeller mellom språk- og litteraturdelen av faget. Forskningen har imidlertid vist at det finnes en tydelig oppgavekultur i litteraturdelen, både i norsk- og svenskfaget, samt at det kan eksistere motstridende oppgavekulturer innenfor morsmålsfaget. Inneværende studie vil dermed kunne bidra med ny kunnskap om hva som kjennetegner oppgavekulturen i språkdelen i norskfaget, samt hvordan den eventuelt skiller seg fra litteraturdelens oppgavekultur.

Språk og litteratur i vitenskapsfag og skolefag

I Norge er det vitenskapsfaget nordisk ved universitetene og høyskolene som kvalifiserer lærere til å undervise i skolefaget norsk, og som tidligere nevnt er det er klar deling av nordiskfaget i en språkdell og en litteraturdell innenfor både forskning og utdanning. Utviklingen av litteraturvitenskapen i Norge, både i og utenfor nordiskfaget, blir gjerne beskrevet som en serie av paradigmekonflikter og paradigmeskifter (Bakken, 2014;

Hagen, 2012). Fram til 1950-tallet var litteraturforskningen dominert av et historiografisk paradigme med interesse for biografiske fakta og litteraturhistoriske utviklingslinjer. På 1950-tallet fikk den litterære nærlesingen og analysen sitt store gjennombrudd, blant annet etter inspirasjon fra den angloamerikanske nykritikken, og på 1970-tallet bidro resepsjonsetetikken og reader-response-teori til en større interesse for leserne og deres leseopplevelser. Med poststrukturalismen og dekonstruksjonen på 1990-tallet tok litteraturvitenskapen et endelig oppgjør med tidligere forestillinger om sikker, objektiv kunnskap, og i vår tid framstiller litteraturvitenskapen i Norge seg som et fortolkende fag. Som Erik Bjerck Hagen (2003) har uttrykt det: Litteraturforskere vil aldri «bli enige om å bygge opp faget fra grunnen av med et sett ubetvilelige påstander. Jakten på visshet er gitt opp» (s. 11).

Litteraturundervisningen i norsk på de høyeste klassetrinnene i skolen har langt på vei fulgt den historiske utviklingen i litteraturdelen av nordiskfaget. Fram til 1950-tallet sto litteraturhistorien i sentrum, med vekt på faktakunnskap om forfattere og litterære verk, og på 1960-tallet kom den litterære analysen inn som en viktig undervisningsaktivitet og eksamensoppgave (Johnsen, 1997). Fra og med 1970-tallet har elevenes litterære opplevelser og fortolkninger stått sentralt både i læreplaner og i den norskdidaktiske litteraturen. Som Kari Anne Rødnes (2014) har vist, har den nyere litteraturredidaktiske forskningen – i Norge og i Skandinavia for øvrig – vært dominert av det hun kaller *erfaringsbaserte* innganger til litteratur, det vil si undervisning som setter elevene og deres leseropplevelser i forgrunnen.

I språkdelen har imidlertid ikke utviklingen i vitenskapsfaget og skolefaget gått i takt på samme måte som i litteraturdelen. Ifølge Leif Inge Aa (2021) har språkvitenskapen i Norge – i og utenfor nordiskfaget – siden 1960-tallet vært splittet i to ulike og delvis motstridende faglige retninger: den formelle og den funksjonelle grammatikken. I tradisjonen etter Noam Chomsky søker den formelle grammatikken etter regler og lovmessigheter i språkssystemet. Den funksjonelle grammatikken, som blant annet inkluderer kognitiv lingvistikk og systemisk-funksjonell grammatikk, har sitt hovedfokus på meningsskapning, kommunikative funksjoner og forholdet mellom språkbruk og kontekst.

Den funksjonelle grammatikken kom inn i norsklæreplanen på 1980-tallet, men i den faktiske norskundervisningen i skolen finnes det få spor av verken den funksjonelle eller den formelle grammatikken. Norskdidaktiske studier har vist at norsklærere og norsklærebøker i stor grad har et tradisjonelt, normativt syn på grammatikk, det som gjerne omtales som *skolegrammatikk*; grammatikk oppfattes og undervises som et sett av regler for korrekt skriftspråk (Aa, 2021; Jørgensen & Siljan, 2021). Språkdidaktikken er dessuten mindre utviklet som akademisk disiplin i Norge enn litteraturredidaktikken er. Det fins noe fagdidaktisk litteratur om hvordan – og spesielt hvorfor – lærere bør undervise i grammatikk (se f.eks. Hertzberg, 1995), men undervisning i andre språklige temaer, for eksempel dialekter og språkhistorie, er det lite didaktisk refleksjon omkring (jf. Hårstad, 2016).

Teoretiske perspektiver på lærebokoppgaver

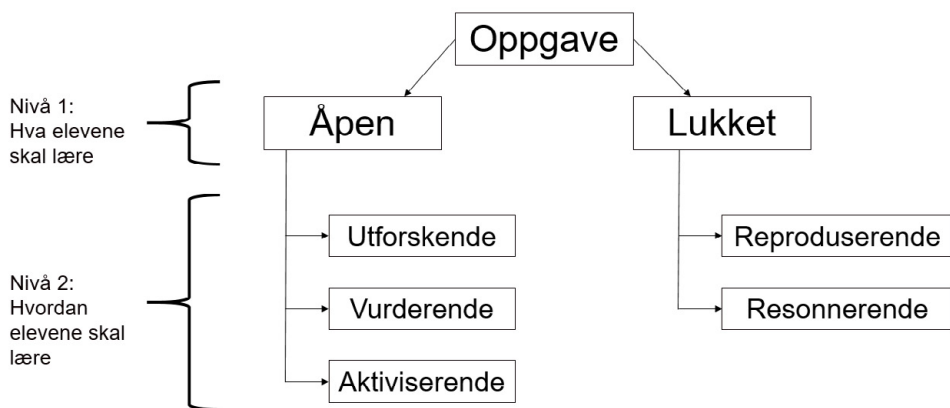
En lærebokoppgave kan beskrives ut fra ulike teoretiske perspektiver. Sett fra ett perspektiv er lærebokoppgaven et tekstlig fenomen; den er en del av en fysisk eller digital lærebok. Sett fra et annet perspektiv er lærebokoppgaven et pedagogisk fenomen; den inngår i elevenes læringsarbeid i eller utenfor klasseromskonteksten. I tidligere lærebokstudier (Andersson-Bakken, Jegstad & Bakken, 2020; Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Bakken & Andersson-Bakken, 2021) har kolleger og jeg utarbeidet en definisjon av lærebokoppgaver som kombinerer tekstteoretiske og læringsteoretiske perspektiver, og denne definisjonen vil jeg også legge til grunn for den innværende studien.

I et tekstteoretisk perspektiv kan en lærebokoppgave defineres som *en paratekst som utfører en språkhandling av klassen direktiv rettet mot eleven* (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). *Paratekster* er i Gérard Genettes (1997) terminologi tekstelementer som omgir hovedteksten, slik som innholdsfortegnelser, register, stikkord og oppgaver. Lærebokoppgaver skilles tydelig ut fra lærebokas hovedtekst gjennom blant annet punktmarkering, nummerering, rammer og/eller andre visuelle markører. En utvalg oppgaver er ofte samlet på slutten av et kapittel, men oppgaver kan også knyttes direkte til deler av hovedteksten for eksempel ved å plasseres i marginen. Et *direktiv* er en klasse av språkhandling som ber eller pålegger mottakeren – i dette tilfellet eleven – å gjøre noe (Searle, 1976). I norsk, svensk og beslektede språk uttrykkes direktiver grammatisk i form av spørresetninger, for eksempel: «Skjer det noko med vokalane i ordet når du skriv på dialekt?», eller imperativsetninger: «Samanlikn med ein annan elev i klassen som har valt eit anna språk eller ein annan dialekt enn du har.» (Børresen et al., 2020, s. 114).

Ut fra sosiokulturell læringsteori kan lærebokoppgavene beskrives som *medierende redskaper* for elevenes læring av skolefaget (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Roger Säljö (2005) definerer medierende redskaper som fysiske eller intellektuelle redskaper som er utviklet innenfor en kultur, og som former menneskenes forståelse av og samspill med objektene omkring seg. Ifølge Walter Doyle (1983) vil oppgaver mediere faginnholdet – inkludert det som presenteres i læreboka – for elevene på to måter: Oppgavene retter elevenes oppmerksomhet mot *hva* de skal lære, altså hvilke kunnskaper eller ferdigheter de skal de tilegne seg. I tillegg forklarer oppgavene elevene *hvordan* de skal tilegne seg disse kunnskapene eller ferdighetene.

Analytisk rammeverk

Med utgangspunkt i denne definisjonen har kolleger og jeg (Andersson-Bakken, Jegstad & Bakken, 2020; Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Bakken & Andersson-Bakken, 2021) utviklet en kategorisering av lærebokoppgaver som er prøvd ut i empiriske analyser av nærmere 10.000 oppgaver i fagene norsk og naturfag. Denne kategoriseringen vil jeg også ta i bruk i innværende studie.



Figur 1. Kategorisering av lærebokoppgaver i to nivåer

Som det framgår av figur 1, deles oppgavene inn i to hovedkategorier på kodingsnivå 1 etter *hva* elevene skal lære, nærmere bestemt etter hvilken type svar som oppgaven ber om. *Åpne oppgaver* er oppgaver som har flere mulige svar, mens *lukkede oppgaver* er oppgaver med ett bestemt svar. På kodingsnivå 2 deles de to hovedkategoriene inn i underkategorier ut fra *hvordan* elevene skal gå fram for å finne svaret, altså hvilken læringsaktivitet som oppgaven ber om. De åpne oppgavene deles inn i utforskende, vurderende og aktiviserende oppgaver. *Utforskende oppgaver* er oppgaver der elevene skal gjøre en egen utforsking av et tema, for eksempel gjennom litteratursøk eller empiriske undersøkelser. *Vurderende oppgaver* er oppgaver der elevene skal søke svaret inne i seg selv, for eksempel å bli bevisst på og gi uttrykk for egne forståelser eller meninger. *Aktiviserende oppgaver* er oppgaver der elevene blir bedt om å utføre en bestemt handling eller aktivitet, slik som å skrive en tekst, holde en tale eller diskutere. Lukkede oppgaver deles inn i reproduserende og resonnerende oppgaver. *Reproduserende oppgaver* er oppgaver der elevene skal finne svaret direkte uttrykt i læreboka eller en annen informasjonskilde og gjensvare dette. *Resonnerende oppgaver* er oppgaver der elevene skal resonnerer seg fram til svaret ved å følge bestemte framgangsmåter, prinsipper eller regler.

Materiale og metode

For å utforske oppgavekulturer i språk- og litteraturdelen av norskfaget og eventuelle forskjeller mellom disse vil jeg gjøre en innholdsanalyse (Krippendorff, 2013) av oppgavene i tre lærebøker i norsk for det første året i videregående skole: *Appell* (Børresen et al., 2020), *Grip teksten* (Claudi et al., 2020) og *Moment* (Fodstad et al., 2020). Bøkene er gitt ut på store forlag med lang tradisjon for lærebokproduksjon, og de er konkurrenter på et åpent bokmarked. Bøkene er skrevet av forfatterteam på

henholdsvis fem (*Appell*), seks (*Grip teksten*) og ni forfattere (*Moment*). *Appell* er skrevet av et team av norsklærere i videregående skole, mens de to andre forfatterteamene kombinerer norsklærere i skolen og forskere i nordisk og norskdidaktikk fra universitetene. Bøkene er skrevet eller revidert i tråd med læreplanen i norsk som ble innført i 2020. I den videre framstillingen vil referanser til bøkene bli gitt gjennom tittel og sidetall, for eksempel: *Appell*, s. 123.

Analyseenheten for innholdsanalysen er den enkelte oppgaven, altså en paratekst som utfører en direktiv språkhandling rettet mot eleven. Oppgavene i disse tre lærebøkene ble opprinnelig kodet ut fra kategoriseringen som er beskrevet i figur 1, i forbindelse med en større komparativ studie av oppgaver i norsk og naturfag (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Kontrollkodingen viste at kodingen hadde en svært høy grad av reliabilitet, med Cohen's kappas på 0.80 på kodingsnivå 1 og 0.85 på kodingsnivå 2 (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). I inneværende studie vil jeg ta utgangspunkt i denne kodingen og gjøre en sammenligning av oppgavene i språk- og litteraturkapitlene i de tre lærebøkene.

For å identifisere hvilke kapitler som skal klassifiseres som henholdsvis språklige og litterære, vil jeg støtte meg til Kjell Lars Berges (2022) analyse av hvilke temaer som inngår i læreplanene for fagene norsk, svensk og dansk. Ifølge Berge er disse morsmålsfagene tydelig delt i en språk- og en litteraturred. Språkdelen omfatter nasjonalspråkets grammatikk, muntlig språkvariasjon (dialekter, sosiolekter m.m.) og språkhistorie. Litteraturredelen omfatter lesing av skjønnlitterær kanon og litteraturhistorie. Morsmålsfagene har imidlertid også en komponent som kommer i tillegg til disse to delene, nemlig det som handler om utvikling av elevenes ferdigheter i lesing, skriving og tale. I tråd med dette vil jeg ikke inkludere de ferdighetsorienterte kapitlene i min analyse. Jeg vil heller ikke ta for meg kapitler om sakprosa og sakprosaanalyse, da også disse faller utenfor de språklige og litterære delene slik Berge beskriver dem. Jeg vil kun analysere oppgavene i de kapitlene som entydig handler om språklige og litterære temaer, ettersom målet er å beskrive eventuelle forskjeller i oppgavekulturen i språk- og litteraturredelen av norskfaget.

Tabell 1. Antall oppgaver i kapitlene om språklige og litterære temaer i tre norsklærebøker

	Appell	Grip teksten	Moment
Språklige kapitler	Norsk og andre språk Språk og endring 43 oppgaver	Særtrekk ved norsk Setningslære Språkmøte og språkendring Samisk 125 oppgaver	Språk i Noreg 39 oppgaver
Litterære kapitler	Episke tekster Lyriske tekster Dramatiske tekster Tekstsamling 269 oppgaver	Lyrisk diktning Episk diktning Dramatisk diktning Grip tekstene (antologi) 319 oppgaver	Språklige verkemiddel Skjønnlitteratur Episk diktning Lyriske tekster Dramatiske tekster Tegneserie Tekstsamling 249 oppgaver

Tabell 1 viser kapitteoverskriftene samt antall oppgaver i de språklige og de litterære kapitlene i de tre lærebøkene. Det er totalt 1044 oppgaver i disse kapitlene: 312 i *Appell*, 444 i *Grip teksten* og 288 i *Moment*. Det klart flest kapitler om litterære temaer, og det gjenspeiles også i antall oppgaver: 837 av oppgavene er i de litterære kapitlene, og 207 av oppgavene er i de språklige kapitlene.

I analysen vil jeg først trekke fram karakteristiske språk- og litteraturoppgaver i de to kategoriene på kodingsnivå 1 og i de fem kategoriene på kodingsnivå 2. Deretter vil jeg gjøre rede for hvor frekvente de ulike kategoriene av oppgaver er i henholdsvis språklige og litterære kapitler totalt sett. Til slutt vil jeg sammenligne de tre lærebøkene. Bøkene er som nevnt skrevet av team av forfattere som er i tett forbindelse med skolefaget norsk, enten som lærere eller som lærerutdannere. Hvis det er en liknende fordeling av oppgavekategorier i språk- og litteraturkapitler på tvers av lærebøker som er skrevet uavhengig av hverandre, kan det tolkes som en indikasjon på bakenforliggende oppgavekulturer i norskfaget (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Bakken & Andersson-Bakken, 2021).

Analyse

Åpne oppgaver er oppgaver som ikke har et fasitsvar, men som kan besvares på ulike måter. I språkkapitlene har flere av de åpne oppgavene en sosiolingvistisk tematikk og handler om holdninger til eller meninger om bestemte språk, dialekter eller måter å bruke språket på: «Kva trur du kan vere årsaken til at samisk språk og kultur framleis er kontroversielt i enkelte samanhengar?» (*Moment*, s. 304) De åpne oppgavene kan blant annet også handle om språk og språkbruk hos elevene selv eller i deres nærmiljø: «Kva for engelske ord eller uttrykk brukar du mest når du snakkar norsk? Samanlikn gjerne svara i klassen.» (*Moment*, s. 294) I litteraturkapitlene er det mange åpne oppgaver som handler om tematikk eller stemning i bestemte skjønnlitterære tekster: «Hvordan tolker du samtalen mellom moren og faren på siste side?» (*Grip teksten*, s. 383) Det er også mange åpne oppgaver som bruker den litterære teksten som utgangspunkt for å ta opp allmenne, filosofiske eller personlige temaer: «Hva tenker du om framtida og å bli voksen? Frykter du det eller gleder du deg? Hva tror du kommer godt med av ting du gjør nå?» (*Appell*, s. 277)

Lukkede oppgaver er oppgaver som har ett bestemt svar som elevene skal komme fram til. I språkkapitlene er fasitsvaret i mange tilfeller en definisjon av et språkvitenskapelig begrep: «Kva er ei *setning*, og kva er eit *setningsledd*» (*Grip teksten*, s. 256) Oppgavene kan blant annet også fokusere på grammatiske regler: «Kva for setningsledd finst i setning 1, men ikkje i setning 2?» Også i litteraturkapitlene er det en del lukkede oppgaver som spør etter definisjoner av fagbegreper: «Begrepet *motiv* er hentet fra bildekunsten. Forklar hva motivet er i et bilde, og hva det er i et dikt.» (*Moment*, s. 253) De lukkede oppgavene kan i tillegg fokusere på informasjon eller bestemte trekk i skjønnlitterære tekster, for eksempel metaforer, symboler og andre

litterære virkemidler: «Hvilke språklige bilder brukes for å beskrive mor og far? Bruk fagbegreper og gi eksempler fra teksten.» (*Appell*, s. 274)

Utforskende oppgaver er en underkategori av åpne oppgaver som ber elevene om å utforske et tema, i mange tilfeller for å finne informasjon som utfyller og supplerer lærebokas egen framstilling. I språkkapitlene finner vi eksempler på at elevene blir bedt om å gjøre enkle empiriske undersøkelser av sin egen eller andres språkbruk: «Ta utgangspunkt i eit sosialt medium som du sjølv brukar, og finn døme på at du eller andre har skrivne setningar med kodeveksling.» (*Grip teksten*, s. 267) I litteraturkapitlene blir elevene gjerne bedt om å søke på internett etter skjønnlitterære tekster i bestemte sjangrer eller etter utfyllende informasjon om en forfatter som er omtalt i læreboka: «Ytringsfriheten står sterkt i Norge i dag, men ikke alle er enige om hvor grensa bør gå. Sumaya Jirde Ali er en aktiv samfunnsdebattant og har flere ganger blitt utsatt for hets for sine ytringer. Finn stoff om dette på internett, og bruk det som utgangspunkt for en diskusjon om hvor grensa for ytringsfriheten bør gå.» (*Appell*, s. 266)

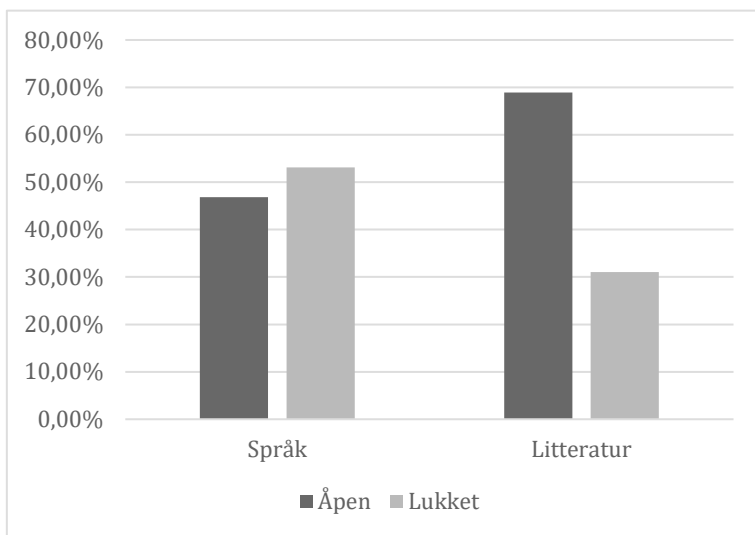
Vurderende oppgaver er åpne oppgaver der elevene skal søke svaret inne i seg selv. I de vurderende oppgavene i språkkapitlene kan elevene bli bedt om å gi uttrykk for sine egne holdninger om språk og språkbruk, eller å ta stilling til språkpolitiske spørsmål: «Ta stilling til denne påstanden: Det ville ha vore en fordel om alle i verda gjekk over til å bruke engelsk.» (*Grip teksten*, s. 268) I litteraturkapitlene er det mange vurderende oppgaver som ber elevene om å gi uttrykk for sin personlige forståelse eller opplevelse av en litterær tekst, og disse oppgavene tiltaler ofte eleven direkte som *du*: «Hvilket inntrykk får du av jenta som forteller i de tre tekstene?» (*Moment*, s. 411)

Aktiviserende oppgaver er åpne oppgaver der elevene blir bedt om å utføre en bestemt handling, slik som å skrive en tekst eller diskutere et tema muntlig. De aktiviserende oppgavene i språkkapitlene ber ofte elevene om å lage for eksempel en podkast, en plakat eller en presentasjon om et språklig tema: «Lag ein podkast med ein medelev der de diskuterer ulike fenomen i setningslæra og om dette er nyttig kunnskap.» (*Appell*, s. 257) I litteraturkapitlene er det mange eksempler på at skjønnlitterære tekster i lærebøkens antologier blir brukt som utgangspunkt for elevenes egne kreative skriving: «Skriv en kreativ tekst om klimaforandringene.» (*Grip teksten*, s. 307)

Reproduserende oppgaver er lukkede oppgaver der elevene blir bedt om å finne og gjengi informasjon. I språkkapitlene ber mange av de reproduserende oppgavene elevene om å finne og gjenfortelle lærebokas definisjon av et fagbegrep: «Kva er kodeveksling?» (*Grip teksten*, s. 276) eller bokas beskrivelse eller forklaring av et språklig fenomen: «I kva for samanhengar og kvifor kan nokon medvite bryte V2-regelen i norsk?» (*Grip teksten*, s. 276) Litteraturkapitlene har også en del reproduserende oppgaver som ber elevene gjengi lærebokas definisjoner og forklaringer: «Kva er skilnaden mellom monolog og dialog?» (*Grip teksten*, s. 116) Vanligere er imidlertid reproduserende oppgaver som ber elevene finne og gjenfortelle innhold som er eksplisitt uttrykt i skjønnlitterære tekster: «Hva tenker Agnes om vennskapet med Minna, nå som hun er 17 år? Hvorfor er dette vennskapet så viktig for henne?» (*Moment*, s. 401)

Resonnerende oppgaver er lukkede oppgaver der elevene skal komme fram til fasitsvaret gjennom å følge bestemte framgangsmåter. I språkkapitlene er det vanlig at resonnerende oppgaver ber elevene å anvende en generell språkregel på konkrete eksempler: «Forklar korleis vi kan vite kva som er subjekt og objekt i desse setningane: Aksel erfar Adina. Eg erfar deg. Deg erfar eg.» (*Moment*, s. 288) I litteraturkapitlene ber mange av de resonnerende oppgavene elevene om å bruke lærebokas definisjon av et litterært trekk, for eksempel synsvinkel eller vendepunkt, til å identifisere dette trekket i en skjønnlitterær tekst: «Kva er vendepunktet i novella? Korleis endrar det forteljinga?» (*Moment*, s. 394)

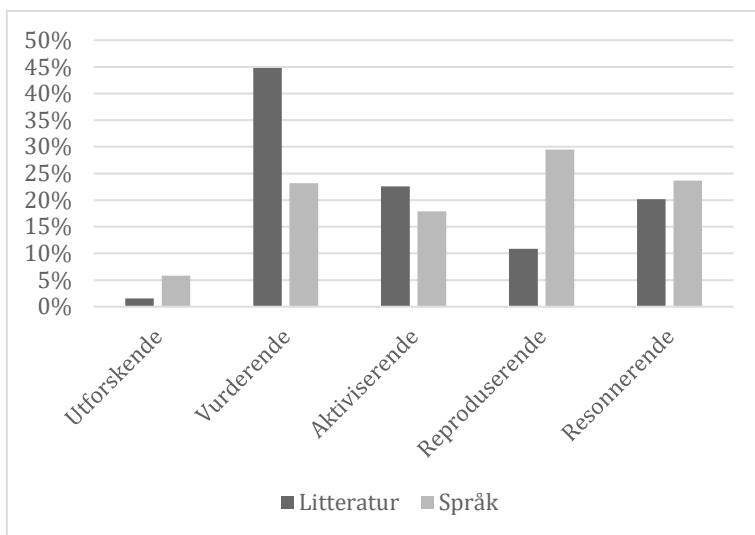
Figur 2 viser fordelingen av åpne og lukkede oppgaver i språk- og litteraturkapitlene. I språkkapitlene er det en forholdsvis jevn fordeling av åpne og lukkede oppgaver, med en liten overvekt av lukkede oppgaver. 47 % av oppgavene er åpne, og 53 % er lukkede. I litteraturkapitlene er det derimot en stor overvekt av åpne oppgaver. 69 % av litteraturoppgavene er åpne, mens 31 % er lukkede.



Figur 2. Frekvensen av åpne og lukkede oppgaver (kodingsnivå 1) i språk- og litteraturkapitlene

Figur 3 viser fordelingen av oppgaver på kodingsnivå 2, og her kommer det fram flere nyanser i forskjellene mellom oppgavene i språk- og litteraturkapitlene. Blant de lukkede oppgavene er forskjellen klart størst i underkategorien reproduserende oppgaver. I språkkapitlene er 29 % av alle oppgaver reproduserende, mens litteraturkapitlene kun har 11 % reproduserende oppgaver. Frekvensene av resonnerende oppgaver er likere. Språkkapitlene har 24 % resonnerende oppgaver, mens litteraturkapitlene har 20 %.

Blant de åpne oppgavene ser vi en markant forskjell i frekvensen av de vurderende oppgavene. Litteraturkapitlene har 45 % vurderende oppgaver, mens språkkapitlene har 23 %. Forskjellene er ikke like store i kategorien aktiviserende oppgaver. 18 % av språkoppgavene og 23 % av litteraturoppgavene er aktiviserende. Den siste kategorien av de åpne oppgavene, det vil si utforskende oppgaver, forekommer sjeldent i både språk- og litteraturkapitlene. Frekvensen er imidlertid høyere i språk- enn i litteraturkapitlene, henholdsvis 6 % og 2 %. Dette resultatet går altså imot hovedtendensen i disse lærebøkene, altså at de ulike kategoriene av lukkede oppgaver er mest frekvente i språkkapitlene, mens åpne oppgaver er mest frekvente i litteraturkapitlene.

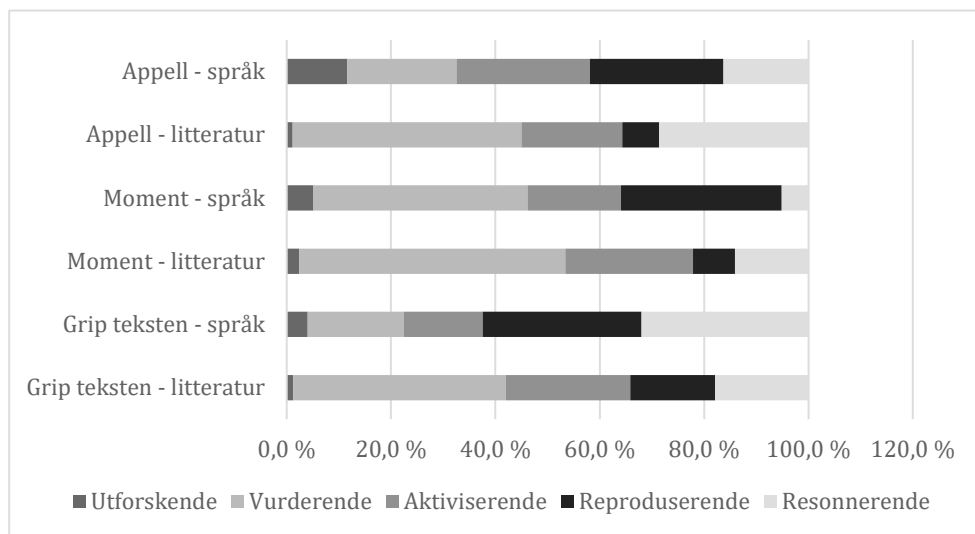


Figur 3. Frekvensen av utforskende, vurderende, aktiviserende, reproduserende og resonnerende oppgaver (kodingsnivå 2) i litteratur- og språkkapitlene

Figur 4 viser fordelingen av de fem oppgavekategoriene på kodingsnivå 2 i språk- og litteraturkapitlene i de tre lærebøkene. Denne figuren viser at flere av tendensene i materialet som helhet også går igjen i hver enkelt bok. Vurderende oppgaver er den mest frekvente oppgavekategorien i litteraturkapitlene i alle tre bøker, mens vurderende oppgaver er mindre frekvente i bøkens språkkapitler. Reproduserende oppgaver er klart mer frekvente i språkkapitlene enn i litteraturkapitlene i alle tre bøker. I tillegg er utforskende oppgaver mer frekvente i språkkapitlene enn i litteraturkapitlene i hver av bøkene.

Figur 4 viser at det også er en viss variasjon mellom lærebøkene. I alle tre bøker er det forskjeller mellom språk- og litteraturkapitlene, men forskjellene er klart størst i læreboka *Grip teksten*. I språkkapitlene i *Grip teksten* er 62 % av oppgavene lukkede og

38 % åpne. I de to andre lærebøkene er det derimot en overvekt av åpne oppgaver både i språk- og litteraturkapitlene.



Figur 4. Frekvensen av utforskende, vurderende, aktiviserende, reproduserende og resonnerende oppgaver (kodingsnivå 2) i litteratur- og språkkapitlene i hver av de tre lærebøkene

Diskusjon

Resultatene indikerer at det er ulike oppgavekulturer i språk- og litteraturdelen av norskfaget i videregående skole. Frekvensene av de ulike kategoriene av oppgaver er klart forskjellige i språk- og litteraturkapitlene, og det er i stor grad de samme forskjellene mellom språk- og litteraturkapitlene som går igjen i alle tre lærebøker. Ettersom lærebøkene er skrevet uavhengig av hverandre og av forfattere som har nær kontakt med norskfaget som lærere eller lærerutdannere, kan likheter mellom lærebøkene tolkes som indikasjoner på bakenforliggende oppgavekulturer i faget. Bevisst eller ubevisst kan forfatterne ha utformet oppgavene ut fra en felles forståelse av hvordan henholdsvis språk- og litteraturoppgaver skal se ut i faget norsk.

Hovedforskjellen mellom de to delene av faget er at språkkapitlene har en høy frekvens av lukkede og spesielt reproduserende oppgaver, mens litteraturkapitlene har en høy frekvens av åpne og spesielt vurderende oppgaver. Som nevnt i teoridelen av denne artikkelen kan oppgaver mediere (Säljö, 2005) lærebokteksten – og fagkunnskapen generelt – for elevene på to måter (Doyle, 1983): De forteller elevene hva de skal lære, og hvordan de skal lære det. Oppgavene i disse tre lærebøkene forteller elevene at hva de skal lære i språkdelen av faget, i stor grad er fastsatt kunnskap: fakta om språk, definisjoner av språklige begreper og grammatiske regler. Dette skal elevene

lære gjennom å memorere og gjengi fakta og definisjoner og gjennom å øve seg på å anvende grammatiske regler. I litteraturkapitlene i lærebøkene peker oppgavene langt sjeldnere mot fastsatt kunnskap. Oppgavene retter elevenes oppmerksomhet mot meningsinnholdet i de skjønnlitterære tekstene og lærer dem samtidig at denne meningen er ubestemt, mangetydig og åpen for diskusjon. Meningen i de skjønnlitterære tekstene skal elevene i stor grad finne gjennom å bli bevisste og sette ord på sine egne tanker, meninger, vurderinger og opplevelser.

Resultatene fra analysen av litteraturoppgaver i lærebøkene stemmer godt overens med funn fra tidligere studier. Disse har vist at litteraturoppgaver i stor grad er åpne og etterspør elevenes personlige fortolkninger (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Bakken & Andersson-Bakken, 2021), og at de også ofte peker bort fra teksten og inviterer til skriving og refleksjon over allmenne spørsmål (Ullström, 2008). Oppgavekulturen for litteraturoppgaver harmonerer også godt med den erfaringsbaserte litteraturodidaktikken som står sterkt i den skandinaviske morsmålsdidaktikken (Rødnes, 2014), og med et litteraturfag ved universitetene som har gått bort fra troen på objektiv kunnskap, og som setter fortolkningen i sentrum (Hagen, 2003). Det finnes ingen direkte sammenlignbare studier av oppgavekulturen i språkdelen av morsmålsfaget norsk, men oppgavene i lærebøkens språkkapitler harmonerer med skolegrammatikkens sterke stilling i norskfaget: Fokus er på grammatiske regler som skal læres og etterfølges (Aa, 2021; Jørgensen & Siljan, 2021). Her er det imidlertid, som tidligere nevnt, en avstand mellom skolefaget norsk og de rådende retningene i språkvitenskapen ved universitetene, både den formelle og den funksjonelle grammatikken (Aa, 2021).

Konklusjonen på min studie av oppgaver i norsklærebøker for videregående skole er altså at det fins klare indikasjoner på ulike oppgavekulturer i språk- og litteraturoppgaver av faget. Disse oppgavekulturene presenterer elevene for ulike typer kunnskap og ulike måter å lære på, noe som kan motvirke den foreningen av språk og litteratur som arrangørene av SMDI-konferansen etterspør. En økt bevissthet om forskjellene i språk- og litteraturoppgavekulturer kan imidlertid gjøre det enklere for norsklæreren – og lærere i andre lands morsmålsfag – å la de to delene av fagene leve ved siden av hverandre uten å komme i konflikt. Kanskje er en fredelig sameksistens mellom språk og litteratur det beste vi kan få til, noe Gert Kristoffersen (1996) konkluderer i et essay om nordiskfaget ved universitetene:

Situasjonen i dag er at vi som filologer, språkvitere og litteraturvitere lever i daglig og fredelig sameksistens på nordiskinstituttene. Vi er stort sett glade i hverandre som kolleger. Men vi har ikke noe faglig fellesskap. [...] Den tradisjonelle filologien består nok, men dens barn, språkvitenskapen og litteraturvitenskapen, har gjennomgått en rivende utvikling i vårt århundre, og det må være god grunn til å si at de er blitt voksne og at de har forlatt hjemmet for lenge siden. (s. 90–91)

Referanser

- Andersson-Bakken, Emilia, Jegstad, Kirsti Marie & Bakken, Jonas (2020) Textbook tasks in the Norwegian school subject natural sciences: what views of science do they mediate?, *International Journal of Science Education*, 42(8), 1320–1338.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1756516>
- Bakken, Jonas (2014). Disputaser i *Edda* gjennom 100 år. *Edda*, 101(3), 214–254.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2014-03-06>
- Bakken, Jonas, & Andersson-Bakken, Emilia (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1–36.
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, Jonas & Andersson-Bakken, Emilia (2021) The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 729–748. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Berge, Kjell Lars (2022). Morsmålsfaget i skandinavisk skole. *Norsklæreren*, 46(1), 13–21.
- Børresen, Pål Fredrik, Jomisko, Anne Lise, Longva, Ida Carine, Sørhaug, Jon Olav & Aasbrenn, Ingeborg (2020). *Appell. Vg1 SF. Norsk*. Oslo: Gyldendal.
- Charalambous, Charalambos Y., Delaney, Séan, Hsu, Hui-Yu, & Mesa, Vilma (2010). A comparative analysis of the addition and subtraction of fractions in textbooks from three countries. *Mathematical Thinking and Learning*, 12(2), 117–151.
<https://doi.org/10.1080/10986060903460070>
- Chinn, Clark A., & Malhotra, Betina A. (2002). Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks. *Science Education*, 86(2), 175–218. <https://doi.org/10.1002/sci.10001>
- Claudi, Mads, Holm, Elisabeth Solberg, Brunstad, Endre, Bueie, Agnete Andersen, Aanes, Elin, Bones, Sigrun (2020). *Grip teksten. Norsk Vg1. Studieforberevende utdanningsprogram*. Oslo: Aschehoug.
- Dahl, Asle Gire (1997). *Fagdidaktikk for undervisningen på studieretningen for allmenne og økonomisk-, administrative [i.e. økonomisk-administrative] fag i den videregående skolen*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- Doyle, Walter (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199.
- Fodstad, Lars August, Minken, Martin, Nordendal, Audhild, Magnusson, Camilla Gudmundsdatter, Lånke, May, Østmoe, Tor Ivar, Blikstad-Balas, Marte, Hjortland, Ole, Antonsen, Pål (2020). *Moment. Vg1. Norsk for studieforberevende*. Oslo: Cappelen Damm.
- Genette, Gérard (1997). *Paratexts. Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gracin, Dubravka Glasnovic (2018). Requirements in mathematics textbooks: A five-dimensional analysis of textbook exercises and examples. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(7), 1003–1024.
<https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1431849>
- Hagen, Erik Bjerck (2003). *Hva er litteraturvitenskap?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, Erik Bjerck (2012). *Kampen om litteraturen. Hovedlinjer i norsk litteraturforskning og -kritikk 1920–2011*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hertzberg, Frøydis (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus forlag.
- Hårstad, Stian (2016). «[...] en enkel og saklig innføring i norsk språkhistorie». *Språkhistorie som norskdidaktisk emne – et faghistorisk utsyn. Acta Didactica Norge*, 10(3).
<https://doi.org/10.5617/adno.2852>
- Jo, Injeong, & Bednarz, Sarah W. (2011). Textbook questions to support spatial thinking. differences in spatiality by question location. *Journal of Geography*, 110(2), 70–80.
<https://doi.org/10.1080/00221341.2011.521848>
- Johnsen, Egil Børre (1997). *Oppgavetekst og dannelse. Artiumstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880–1991*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, Camilla Finne & Siljan, Henriette Hogga (2021). Hva slags grammatikkarbeid inviterer læreboka til? *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 39. Hentet fra:
<https://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/2016>
- Krippendorff, Klaus (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. 3. utgave. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kristoffersen, Gert (1996). Er morsmålsfaget et forskningsfag?. I Liv Bliksrud & Vigdis Ystad (red.), *Norskfaget fra førskole til forskning* (s. 89–96). Oslo: Aschehoug
- Ongstad, Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rødnes, Kari Anne (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Searle, John R. (1976). A Classification of Illocutionary Acts. *Language in Society*, 5(1), 1–23.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektivaminnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Ullström, Sten Olof (2009) Läroboken som lärare. Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan. I Anders Sigrell (Red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv: Umeå 16–17 november 2006* (125–146). Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Yang, Wenyan, Liu, Cheng, & Liu, Eenshan (2019). Content analysis of inquiry-based tasks in high school biology textbooks in mainland China. *International Journal of Science Education*, 41(6), 827–845. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1584418>
- Aa, Leif Inge (2021). Grammatikkdidaktikk på grammatikkfeltets grunn. *Norsklæreren*, 45(4), s. 65–81.

Forfatterpresentasjon

Jonas Bakken er professor i norskdidaktikk og leder for lærerutdanningsprogrammet ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Han har særlig forsket på lærebøker, retorikkdidaktikk og litteraturredidaktikk.

FRA 'SPROG OG LITTERATUR'- DYADEN TIL ANDRE HELHEDSFORSTÅELSER

Nikolaj Elf

Abstract

Bag spørgsmålet om det lykkelige eller ulykkelige ægteskab mellem sprog og litteratur gemmer sig spørgsmålet om hvordan man kan anlægge helhedsorienterede forståelser af svensk og andre førstesprogsämners didaktik. Spørgsmålet er grundlæggende: Hvad karakteriserer svensk og anden nordisk og international L1-undervisning? Hvad samler ämnet – tidligere, nu og i fremtiden? Disse spørgsmål drøftes gennem historiske, teoretiske og empiriske nedslag i udviklingen af L1-ämnets rationaler og 'meta-temaer' (Green & Erixon, 2020). Den historiske analyse viser at 'sprog og litteratur' har en lang tradition for at konstruere svenskämnet og andre førstesprogsfags didaktik – hvilket skyldes ämnets forankring til basisdisciplinerne lingvistik og litteraturvidenskab på videregående uddannelser. Men set fra skolämnets perspektiv er begrebsparrat udtryk for et problematisk 'dyadic split' (Ongstad et al., 2007), der får ämnet til at stivne i et 'fikserbillede' (Krogh, 2003). Denne (s)tilstand er blevet udfordret af en række nye måder at forstå og praktisere førstesprogsundervisning på med inspiration fra blandt andet socialemiotik, drama- og mediepædagogik samt kultur- og flersprogstudier. Der er sket en bevægelse fra at forstå svensk/L1 som et sprog og litteratur-ämne til at forstå det som et tekstämne. Posthumanistiske studier går videre og argumenterer for at forstå L1 hinsides 'tekstcentrismen'. Afslutningsvis diskuteres behovet for at være reflekteret om forskellige måder ämnets helhed konstrueres på i forskellige uddannelseskontekster. Uden en helhedstænkning risikerer ämnet at sprænges i en række binstrengdidaktikker.

Introduktion: Det (u)lykkelige ægteskab?

Svenska Med Didaktisk Inriktning/SMDI-konferencen 2022 stillede spørgsmålet: ”Språk och litteratur - en omöjlig eller skön förening?” Spørgsmålet kunne også være formuleret mere dramatisk, i Ingmar Bergmans eget hjemland, som: Sprog og litteratur – et lykkeligt eller ulykkeligt ægteskab? Spørgsmålet er ikke kun relevant for svenskämnet [svenskfaget].¹ Det er relevant for alle førstesprogsämner i Norden og internationalt, det vil sige for L1 som felt (Green & Erixon, 2020; Ongstad, 2012b). Og bag spørgsmålet om det (u)lykkelige ægteskab gemmer sig spørgsmålet om hvordan man kan anlægge *helhedsorienterede* forståelser af svensk og andre førstesprogsfags didaktik (Carlsen, 2021; Krogh, 2003; Ongstad et al., 2007). De grundlæggende underspørgsmål der undersøges i dette bidrag, er derfor: Hvad karakteriserer svensk og anden nordisk og international L1-undervisning? Hvad samler ämnet – tidligere, nu og i fremtiden? Hvordan kan man begrunde ämnet set fra forskellige aktørers perspektiv: elever, lærere, forskere med flere? Disse spørgsmål undersøges gennem historiske, teoretiske og empiriske nedslag i udviklingen af L1-ämnets rationaler og ’meta-temaer’ (Green & Erixon, 2020).

Fremdriften i argumentationen vil være først at anlægge en dansk(didaktik)ers egen uddannelses- og forskningsbiografiske indgang til spørgsmålet fra 1990-tallet og frem. Dernæst introduceres til L1-feltets diskurs om en ’dyade’ af sprog og litteratur. Men også et kritisk-dekonstruerende forsøg på at gå bagom dyaden ved i første omgang at minde om en ofte overset sontring i ämnesdidaktisk forskning mellem *videnskabskabsämnet* og *skolämnet* og dernæst tilbyde en teoretisk-analytisk rammesætning af hvordan man kan analysere et ämne på et kommunikativt og praksisteoretisk grundlag (Krogh, 2011). Dette åbner op for at kunne få blik for andre helhedsforståelser der findes i L1-feltet, ud over denne naturaliserede tale om L1 som sprog og litteratur.

Hovedtesen, som der argumenteres for med eksempler fra nordisk L1-forskning de seneste 30 år, er at L1-ämnet, herunder svenskämnet, har bevæget sig fra at være et sprog og litteratur-ämne til et tekstämne – *and beyond*. Mere præcist vil jeg argumentere for at der kan iagttages fire helhedsforståelser af ämnet som betegnes *dyadisering*, *tekstualisering*, *funktionalisering* og *posthumanisering*. Afslutningsvis diskuteres behovet for at være reflekteret om forskellige måder ämnets helhed konstrueres på i forskellige uddannelseskontekster, og der advares mod specialiseringstendenser i feltet. Men først altså en dansk(didaktik)ers indgang til et stort svensk, nordisk og internationalt spørgsmål.

¹ Denne tekst kommunikerer primært på dansk, men ved bestemte nøgleord som skrives forskelligt på svensk og dansk, vælges den svenske form samtidig med at den danske form angives i kantet parentes første gang begrebet bruges, fx som her [faget]. Det gøres fordi teksten formodes at have flest svenske læsere; formålet er at undgå misforståelser, men samtidig efterleve den nordiske sprogpolitik om at bruge eget sprog og forstå de andres.

En dansk(didaktik)ers indgang til et stort nordisk og internationalt spørgsmål

Det må nødvendigvis være med en vis ydmyghed man som udefrakommende ikke-svensker inviteres til at reflektere over det nationale L1-ämnes didaktik. For det er sådan at alle L1-ämner og deres forskning 'graviterer mod det nationale', som Sigmund Ongstad i flere sammenhænge har pointeret (Ongstad, 2012c; Ongstad et al., 2007). Sagt på en anden måde: Man skal kende ämnets nationale kontekst i dybden for at kunne forstå og kommentere det, og man må derfor også besinde sig på sin egen nationalt påvirkede forskningsbias. Jeg tillader mig at tage udgangspunkt i egen uddannelses- og forskningsbiografi, hvilket fører over i nordiske forskningsprojekter jeg har været del af, der har givet et indgående kendskab til de nordiske L1-fag (Elf, 2021; Elf et al., 2018; Elf et al., 2015; Elf & Kaspersen, 2012).

Spørgsmålet om sprog og litteratur-foreningen sendte mig således øjeblikkelig tilbage til egen studietid på Institut for Nordisk Filologi på Københavns Universitet i 1990'erne, hvor forholdet mellem sprog og litteratur blev drøftet livligt på gangene. Generelt var oplevelsen dengang på instituttet at der var tale om ret adskilte verdener: litteraterne og sprogfolkene arbejdede og underviste hver for sig, der var ikke meget dialog på tværs. Nogle få forskere – som fx litteraten Thomas Bredsdorff og sprogforskeren John E. Andersen – gjorde ganske vist forsøg på at bygge bro. Ligeså gjorde sprogforskeren Frans Gregersen, der var optaget af genre, og Anne Holmen, optaget af literacy. Medieforskere så jeg ikke markere sig; de var 'en paria på tålt ophold', som medieforskeren Gunhild Agger siden formulerede det.

Blandt studerende var der en vis utilfredshed med denne tingenes tilstand, blandt andet med tanke på det gymnasieämne mange skulle ud at arbejde i. Skolämnet var nemlig begyndt at rumme formuleringer om undervisning om og med it og medier. Jeg var på daværende tidspunkt engageret i studentertidsskriftet *Det ny Reception*, hvor jeg tog initiativ til interviewserien *Institutionen og indholdet*. Her interviewede jeg Frans Gregersen om hans syn på danskämnets historie og mulighederne for at bygge bro på tværs af disciplinerne.² Gregersens bedste bud var at tage afsæt i genrebegrebet og tænke "Dansk som genre", som et kapitel han publicerede i 1998 kom til at hedde (Gregersen, 1998). Her refererede han bl.a. til den australske genreskole og Systemisk Funktionel Lingvistik. Det samme gjorde andre kolleger i Norden, hvilket de er fortsat med i diskussionen af L1-ämnets didaktik, mens andre har taget afstand fra genretilgangen (Berge, 2023). Det der måske var allervigtigst for Gregersen, var at udfordre forståelsen af dansk som *nationalt bildningsämne* i en mere globaliseret og medialiseret tidsalder. Han søgte efter nye helhedsorienterede forståelser af ämnets

² Tidsskriftet udkom på daværende tidspunkt på billigst og simplest mulige vis, nemlig som en fotokopi hæftet sammen, uden ISBN! Siden blev det mere etableret, se <https://tidsskriftet.reception.wordpress.com/>. Det nummer hvori interviewet optræder, har ikke kunnet fremskaffes, men menes at være fra 1995.

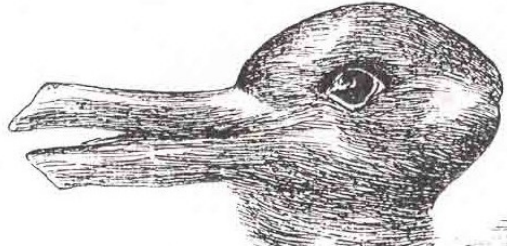
klassiske didaktiske spørgsmål: 'hvad, hvordan og hvorfor', altså dets indholds-, metode- og legitimeringsovervejelser.

En af Gregersens kæpheste var at ikke kun litteratur/æstetiske tekster kan bidrage til bildning [dannelse]. Også *andre teksttyper*, som man typisk beskæftiger sig med i sprogforskningen, kan bidrage til bildning. Herunder ikke mindst mundtlige tekster og praktiske tekster. Et af hans yndlingseksempler er madopskrifter fordi de så ofte *ikke* er struktureret på en måde der er særlig praktisk når man skal lave mad!

Mange litterater opfattede Gregersens position som en provokation, et forsøg på at vinde mere territorie for sprog. Det var en misforstået kritik. Det handlede snarere om at udvide perspektivet for den tekstkultur som man skal kunne begå sig i for at blive et myndigt menneske. Dét vil nogle mene er L1-ämnets bidrag til skolens bildningsprojekt, for nu at parafrasere en argumentation som også sprogforskeren og norskdidaktikeren Kjell Lars Berge benytter (Berge, 2005).

Interviewet med Gregersen var medvirkende til at jeg senere blev inviteret ind i et større ministerielt udviklingsarbejde i starten af 00erne der skulle kortlægge og give et bud på *Fremtidens danskfag*, som projektet hed, på langs og tværs (Undervisningsministeriet, 2003). Her blev blandt andre Caroline Liberg inviteret til at give inspirerende indblik i udviklingen af sprogdidaktik i en svensk-didaktisk kontekst. Også Berge var på besøg for at give indblik i sin forskning i sagtekster og skrivning. Da den endelige rapport udkom i 2003, var deres pointer skrevet ind. Rapporten havde fokus på *både* sprog og litteratur, men ikke kun dét. Den såkaldte 'mediedimension' havde også fået plads. Det blev på daværende tidspunkt opfattet som epokegørende at medier fik så fremtrædende en plads; set i et mere nutidigt perspektiv vil man snarere sige det var på høje tid (Elf, Bulfin, et al., 2020; Elf et al., 2015). Derudover rummede rapporten diskussioner af andre forhold der pressede sig på, fx tosprogede elever og deres plads i danskämnet. Det måske vigtigste ved rapporten var en konstatering af at *ämnet måtte ud af sin naturtilstand*. Den selvfølgelig hvormed man havde talt om danskämnet som undervisning i sprog og litteratur, var ikke længere så selvfølgelig.

Parallelt med arbejdet i *Fremtidens danskfag* skrev og forsvarede Ellen Krogh sin afhandling *Et fag i moderniteten* (Krogh, 2003), der for alvor bidrog til at åbne førstesprogämnets didaktik op i Danmark og, vil jeg mene, også i Norden. Hendes kritiske afsæt – baseret på udviklingsprojekter om skrivning i en dansk gymnasial kontekst – var at sprog og litteratur fungerede som et *fikserbillede* i undervisningspraksis. Hendes kritiske pointe var at lærere og ämnet var spaltet i to: enten så man sprog, eller også så man litteratur – og de to syn så ikke, eller så væk fra, hinanden, som på fikserbilledet nedenfor (fig. 1).



Figur 1. Et fikserbillede som metafor for forholdet mellem sprog og litteratur i L1, jf. Krogh 2003.

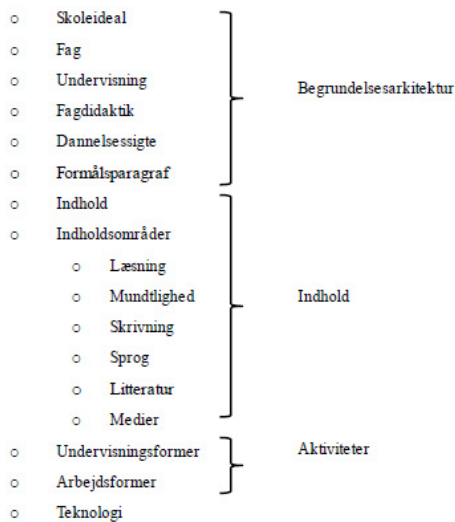
Det betød at ämnet havde store problemer med at give mening ikke bare for lærere og elever. Det store gymnasiale dannelsesämne stod i en legitimeringskrise, der kunne blive farlig for ämnets overlevelse. For hvis politikere ikke kan se meningen med et ämne, kan de finde på at skære det kraftigt ned.

Modsvaret fra Krogh og mange andre danske, nordiske og internationale L1-forskere var og har siden været at udfordre denne sprog og litteratur-dyade og undersøge hvordan undervisningsämnets helhed kan begrundes og praktiseres på en ny måde.

Forskningsinteresse: Bagom sprog og litteratur

Det er på denne historiske baggrund jeg hævder at der bag SMDI-konferencespørgsmålet om sprog og litteratur gemmer sig spørgsmålet om hvordan man kan anlægge *helhedsorienterede* forståelser af svensk og andre førstesprogsämners didaktik. Med helhedsorienterede forståelser hentyder jeg til at et ämnes didaktik ikke kun bør forstås ud fra dets indhold/stof/genstand – fx sprog og litteratur – men ud fra en bredere optik. Man kan kalde denne interesse for metadidaktologi eller didaktisering (Carlsen, 2021; Ongstad, 2006).

Der findes en række bud på hvordan man metadidaktologisk kan beskrive et ämne i sin helhed; nogle af de begreber der bruges, afhængig af teoretisk optik, er *diskurs*, *praksis*, *rationale*, *paradigme* – eller senest *forståelsesmåde*, som er et begreb udviklet af Dorthe Carlsen i hendes afhandling *Danskidaktiske forståelsesmåder* forsvaret 2021. Carlsen taler om et ämnes forståelsesmåder baseret på en analyse af *skolämnets didaktiske arkitektur*, som hun stiller op som vist i figur 2.



Figur 2. Skolæmnets didaktiske arkitektur (Carlsen 2021, s. 130).

Hun skelner, som det fremgår, mellem et ämnes begrundelsesaritektur, dets indhold og dets aktiviteter. Under Begrundelsesaritektur spørger hun for eksempel til "skoleideal" og under Indhold spørges til sprog og litteratur, men også andre indholdselementer som i dag er relevante at spørge til.

Hvad Carlsens konkrete bud på danskdidaktiske forståelsesmåder ér, vender jeg tilbage til. Min pointe er foreløbig blot at pointere at spørgsmålet om sprog og litteratur er indlejret i et større spørgsmål om ämnets didaktik. Det er på den baggrund mit forskningsspørgsmål lyder: Hvad karakteriserer helhedsforståelser af svensk og anden nordisk og international L1-undervisning? Herunder kunne man spørge: Hvilken rolle spiller sprog og litteratur i sådanne helhedsforståelser? I det følgende vil jeg forsøge at svare på disse spørgsmål gennem ikke kun historiske, men også teoretiske og empiriske nedslag i L1-ämnet i dansk, nordisk og international sammenhæng. Den historiske indgang har jeg allerede været lidt inde over ud fra et nationalt dansk og regionalt nordisk perspektiv. Men det er i høj grad også relevant internationalt.

'Sprog og litteratur' betragtes internationalt inden for forskningslitteraturen som en såkaldt dyade, altså to elementer der hænger uløseligt sammen. Som Per Olof Erixon og Bill Green beskriver det i den centrale udgivelse *Rethinking L1 in a Global Era*:

Central to the L1 field, transnationally, has been what has been described as the 'dyad' of language and literature – that is, the formal teaching of language and literature, within a single national space. As noted above, language and literature come together in this distinctive school-subject, more often than not located at the very heart of the public school, within a national education system. What does it mean, however, to refer to the language and literature of a nation – a

‘national’ language, a ‘national’ literature? It is impossible to get away from the crucial relationship between language and power in this regard, and from due consideration of what it means to have a singular, standardised, official language – a dominant and dominating language, at the level of the nation-state. (Green & Erixon, 2020, p. 267)

Som man kan høre, rummer Green og Erixons forståelse af sprog og litteratur-dyaden en problematiserende kant. Dyaden har haft en lang og magtfuld tradition for at konstruere svenskämnet og andre førstesprogs didaktik som et homogeniserende ’modersmålsämne’. Dyaden er med andre ord blevet et udtryk for et problematisk ’dyadic split’, en spaltning, som Sigmund Ongstad og kolleger har formuleret det (Ongstad et al., 2007).

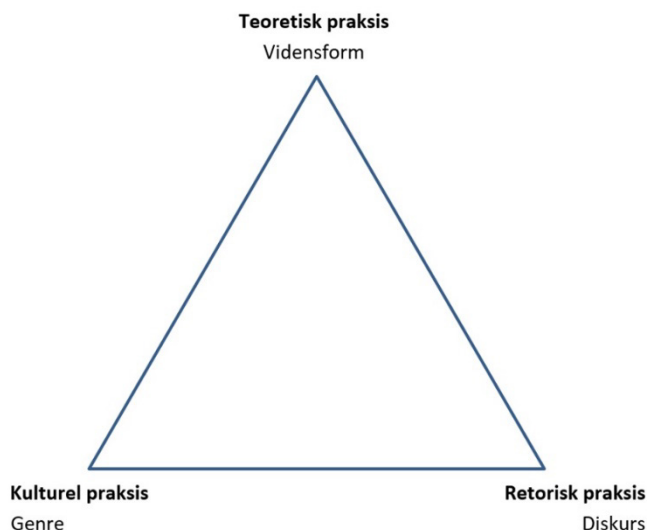
Den gode nyhed er at denne spaltede tilstand er blevet udfordret og omtænkt af en række nye forskningsbaserede måder at forstå og praktisere førstesprogsundervisning på med inspiration fra blandt andet socialsemiotik, drama- og mediepædagogik samt kultur- og flersprogs-pædagogiske studier (fx Elf et al., 2018; Hägerfeldt & Skarstein, 2012; Höglund, 2017). Hovedtesen er, som allerede antydnet, at der er sket en interessant teoretisk bevægelse fra at forstå nordiske L1-ämner som et sprog og litteratur-ämnetil at forstå dem som et *tekstämne*, eller man bør måske rettere sige et *tekstualiserings-* eller *literacyämne*. Karakteristisk for denne bevægelse er at den bryder med den dyade der hidtil har domineret feltet, bl.a. ved at bryde med den standardiserende monolingvistiske og monokulturelle modersmålstænkning der har præget L1-ämnet historisk. Så dyaden bliver *dyadiseret*, det er den første undertese; samtidig med at der sker en dynamisering og afnaturalisering af ämnets didaktik i retning mod at opfatte ämnet som et *tekstualiseringsämne*, det er den anden undertese. En tredje undertese er at der særligt i slut-90erne og op gennem de første årtier er sket en markant *funktionalisering*, nogle vil sige instrumentalisering, af ämnet, bl.a. grundet kompetencetænkning og internationale sammenligninger. Endelig som en fjerde tese ses en tendens der peger i helt anden retning, nemlig at nyere posthumanistisk inspireret forskning bevæger L1 hinsides tekstämnet og funktionaliseringstendenser og bl.a. udfordrer hvad den ser som en tekstcentrisme i ämnet. Der sker med andre ord aktuelt en *posthumanisering* af ämnets didaktik.

Så det er altså hoved- og underteserne, som der skal gives belæg for i det følgende. Argumentationen videre frem er først at sige lidt mere om *hvorfor* man bør skelne mellem svensk/L1 som et videnskabsämne og et skolämne, og *hvordan* man kan analysere et skolämne i sin helhed. Dernæst fordyber jeg mig i de fire underteser.

Videnskabskabsämnet vs. skolämnet

Når man skal forstå og analysere et ämne som L1, er det vigtigt at pointere en distinktion mellem videnskabsämnet og skoleämnet. Det er vigtigt fordi der har været

og fortsat er en relativt udbredt antagelse – ikke mindst i visse dele af curriculumtraditionen – om at videnskabsämnet så at sige skulle kunne ”sive ned” i skolämnet 1:1 (Deng & Luke, 2008). Den antagelse har de fleste didaktikere forladt. Et eksempel er Carlsen med hendes arkitekturmodel, som jeg allerede har været inde på. En anden er Ellen Krogh, som har udviklet en mere enkel model til analyse af et ämne der anlægger tre praksisperspektiver, nemlig som *teoretisk praksis*, *kulturel praksis* og *retorisk praksis* (Krogh, 2011, fig. 3):



Figur 3. Model til analyse af skolämne

Teoretisk praksis knytter an til det Krogh kalder ämnets vidensformer. Vidensformer refererer til de forskningsbaserede videnskaber og discipliner som man finder i videnskabsämner, typisk på videregående læreanstalter. Her foregår der et løbende teoretisk arbejde, en teoretisk praksis, herunder også en meta-teoretisk praksis, der handler om den didaktiske forsknings forsøg på at forstå sit eget genstandsfelt.

Kulturel praksis refererer til at ämneundervisning etablerer og udvikler sig som et norm- og praksisfællesskab, eller det Krogh på daværende tidspunkt kalder genrer (senere taler hun, Torben Spanget Christensen og jeg om praktikker, se fx Christensen et al., 2014). Dette fællesskab finder vi bl.a. meget konkret på en skole, typisk i klasserum, fyldt med elever og en lærer (nogle gange flere) som kommunikerer med hinanden i og gennem bestemte praktikker om det der skal undervises i og læres på et bestemt niveau.

Endelig har vi ämnets *retoriske* praksis. I retorisk praksis ”relaterer undervisningsfag sig til niveauet for uddannelses- og fagpolitik” som Krogh formulerer det, og fortsætter: ”Den realiseres som retorik om faget i lærernes professionelle fagfællesskab og, forbundet hermed, i de direkte politiske forhandlinger om læreplansforandringer.” (s. 45).

Det bliver med denne model tydeligt at videnskabsämnet og skoleämnet aldrig kan være det samme. De tre perspektiver hænger sammen og påvirker hinanden, men de fungerer samtidig i egen ret ud fra forskellige præmisser, idet de knytter an til forskellige praksisser og institutionelle logikker. Det er en vigtig pointe for et ämne som L1, hvis forskningsdiscipliner er vokset og blevet mere specialiserede op gennem det 20. og 21. århundrede. De videnskabelige discipliner der kan bidrage til eller informere L1-ämnet svensk, dansk osv. er således blevet *mange*. De udgøres ikke kun af litteratur- og sprogvidenskab (jf. også Ylva Lindbergs bidrag i denne antologi). Sprog og litteraturdyaden er snarere en forsimpning af det forhold at der er kommet en række *under-* og *andre* specialiseringer til feltet, som fx kulturforskning, kønsforskning, mundtlighedsforskning, skriveforskning, medieforskning, multimodalitetsforskning, literacy-forskning, der alle har fået tilknyttet en didaktisk dimension, som fx litteraturredidaktik eller skrivedidaktik, der i sig selv er blevet videnskabelige felter. Jeg kalder dem populært for L1's *bindestregdidaktikker* (Elf, 2017)

Inden for én bindestregdidaktik findes der igen mangfoldiggørelse og specialisering. Som den danske litteraturredidaktiker Peter Kaspersen har påpeget i *Nordisk modersmålsdidaktik*, er litteraturredidaktikken i dag et næsten uoverskueligt felt der konstitueres af en lang række discipliner og vidensformer, som fx litteraturvidenskab, kognitionsforskning, læringsteori, sociologi og mediepædagogisk forskning (Kaspersen, 2012). Set fra skolämnets perspektiv er "Videnskabsämnet" i bestemt form *singularis* med andre ord blevet til et mangfoldigt, komplekst og lettere uoverskueligt felt af vidensformer i *pluralis*. Disse vidensformer må nødvendigvis transformeres og rekontekstualiseres i og af den specifikke kulturelle praksis afhængig af formålet med den praksis – fx i grundskolens indskoling eller gymnasiet. Her har læreren en kæmpe opgave i hverdagen. Og vi som L1-didaktikere har en lige så kæmpe opgave med at reflektere hvordan det kan gøres og tænkes.

Det er med det formål for øje at jeg foreslår de fire underteser der betegner alternative helhedsforståelser af svensk og anden nordisk og international L1-undervisning. I oversigtsform lyder de:

1. dyadiseringstesen
2. tekstualiseringstesen
3. funktionaliseringstesen
4. posthumaniseringstesen.

De anvender alle, som det fremgår, den nominaliserende kommunikativt dynamiske 'ing'-form som en markering af at der er tale om praksisser der løbende gøres og kommunikeres og reflekteres i praksis, kort sagt: didaktiseres. Hvad der menes med dem, redegøres der for i det følgende, efterfulgt af en diskussion af deres interne relation og relevans i dag.

1) Dyadiseringstesen

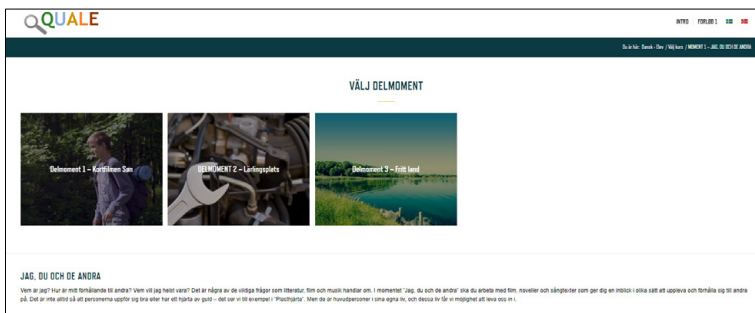
Jeg har allerede været inde på at der er en lang tradition for at forstå dyaden om sprog og litteratur som tæt knyttet til den nationale kontekst. Men samtidig vil jeg hævde at denne dyade fungerer dynamisk. Sagt på en anden måde kommunikerer og reflekteres 'sprog og litteratur' på mangfoldige måder i ämnets teoretiske, kulturelle og retoriske praksis. Dyadiseringstesen refererer med andre ord til at dyader i L1 ikke bare er noget der 'er', det er noget vi gør, didaktiserende, som en kommunikativ praksis. Det vidner en række af bidragene i denne antologi i sig selv om. Jeg kan ligeledes anskueliggøre denne pointe med henvisning til egen igangværende forskning i et skandinavisk projekt der studerer kvalitet i undersøgende litteraturundervisning i Sverige, Norge og Danmark, det såkaldte QUALE-projekt, som jeg fra en svensk kontekst laver med Christina Olin-Scheller fra Karlstad universitet og Ann-Christin Randahl og Malin Blix fra Universitetet i Göteborg samt norske og danske kolleger (jf. også Randahl, Olin-Scheller & Blix' bidrag i denne antologi).

QUALE er et mini-skala multipelt case-projekt der arbejder videre med et afsluttet større dansk projekt om undersøgende litteraturundervisning, det såkaldte KiDM-projekt, hvor vi i storskala intervererede med en ny tilgang til litteraturundervisning i grundskolen (Gissel & Steffensen, 2021; Hansen et al., 2019). I QUALE-projektet blev der i efteråret 2022 udfoldet en intervention i svenske, norske og danske skoler hvor lærere og elever afprøver det samme undervisningsmateriale, som er adapteret fra KiDM-projektet. Man finder dette materiale på en undervisningsplatform tilpasset nationale førstesprog (fig. 4a, nedenfor). Lærere har hjulpet os med at oversætte og teste materialet forinden.

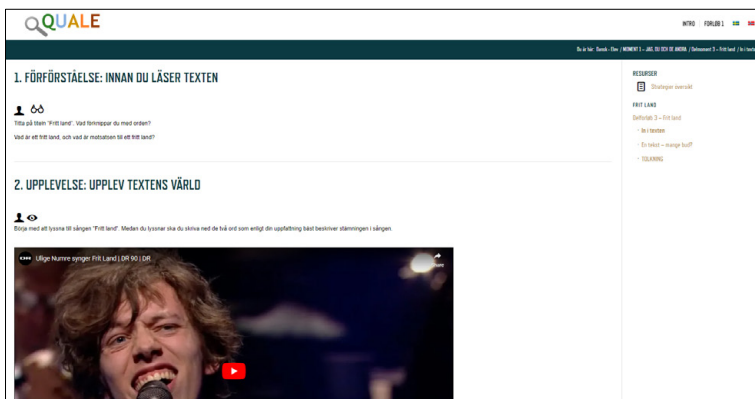
Klikker man sig ind på den svenske side (fig. 4b), vil man som lærer og elev se at der er en overordnet rammesætning for momentet der hedder Jeg, dig og de andre. Klikker man sig dernæst ind på forløbet Frit land (fig. 4c), vil man se at det tager udgangspunkt i en popsang. Man introducerer til lidt forforståelse af sangen. Dernæst skal sangen ses, høres, opleves af eleverne. Hvorefter der i en ny aktivitet spørges ind til elevernes oplevelse af sangen som stemning (fig. 4c), idet der stilles udforskende spørgsmål til deres opdagelse af betydninger i teksten og ventileringer af forståelse. Her kan der også arbejdes med en fælles skrivetænkning på padlet. Endelig lægges der op til 'Ämnesmässig perspektivering' (fig. 4d), hvor der kommer sprogperspektiver på banen, idet der tales om digtets "sprog", som hævdes at være "annorlunde", dvs. forskelligt fra for eksempel praktisk sprog. Herefter fortsætter yderligere undersøgende aktiviteter inde i og ud af teksten.



Figur 4a. Indgange til norsk- og svensksprogede utbildningsprogrammer i QUALE



Figur 4b. Indgang til QUALEs Undervisningsprogram på svensk med tre momenter.



Figur 4c. Forløbet Fritt land

Watch on YouTube

3. UPPTÄCKTSFÄRD: GÅ PÅ UPPTÄCKTSFÄRD I TEXTEN

👤👤

En skola nu i par presentera era två ord för varandra

- Har ni tänkt och föreställt er samma sak?
- Diskutera era tankar om sången. Förklara för varandra vad ni baserar era synpunkter på.
- Er lärare kan skapa en podd, där ni skrivit ned de två ord som bäst beskriver stämningen i sången.

4. ÄMNESMÄSSIG PERSPEKTIVERING: DIKTGENREN

👤👤🌐

🔍 FRÅN OCH MED NU SKA DU ARBETA MED SÅNGEN SOM OM DEN VAR EN DIKT. DÄRFÖR FÅR DU NU LÄSA EN KORT FAKTATEXT OM DIKTGENREN

Vad är en dikt?

Språket är anordnad

Dikter handlar ofta om känslor och stämningar, och språket är anordnade i dikter än i noveller och romaner. I dikter får man känna saker och ting förkätade för sig. I romaner kan man stöta på symboler och bilder som man själv får tolka. Språket i dikter kan upprekas som gamla texter, d v s. varje ord kan rymma många betydelser. Ofta måste man läsa fram och tillbaka i en dikt för att fånga det den vill säga.

Strofer och verser

En roman är indelad i avsnitt och kapitel. En dikt är – eller kan vara – indelad i strofer. En strof är ett slags avsnitt. Det enklaste sättet att förklara en strof på är nog att säga att den motsvarar en vers i en sång. 'Idag sommarvä' har till exempel tre verser. När vi talar om dikter använder vi dock inte ordet vers, utan strof. I en dikt är en vers bara en rad. 'Du ska inte tro oet blir sommar' är den första raden i Idag sommarvä.

Lyriskt jag

När vi analyserar noveller och romaner talar vi ofta om berättaren. Berättaren är rösten som talar i texten. Berättaren kan vara ett jag (en förstapersonsberättare) eller en han/hon (en tredjepersonsberättare). I dikter handlar det nästan alltid om ett jag – ett lyriskt jag. Ibland är det lyriska jaget dött, och vi måste därmed själva göra uttalanden om det är ett jag som berättar.

Figur 4d. Opdagelse och perspektivering i Frit land-forløbet

QUALE-eksemplet er ét, velsagtens umiddelbart ganske genkendeligt bud på hvordan man kan arbejde med en 'forening' af litteratur og sprog – hvor der her blandt andet er fokus på at undervise i den særlige type *æstetisk sprog* eller ordkunst som litteratur er lavet af. Det der interesserer os som forskere i projektet, er blandt andet om litteraturen da transformeres og rekontekstualiseres på samme måde i de tre landes klasserum – hvilke ligheder og forskelle finder vi?

Én interessant observation vi har gjort på tværs af de tre landecases, er et elementært oversættelsesproblem, hvor det kan være svært at finde den passende oversættelse til de strategier og værktøj der introduceres i QUALE-tilgangen. Denne elementære iagttagelse på tværs af landegrænser illustrerer L1-undervisningens nationale bundethed og spændingsfeltet mellem ämnets teoretiske og kulturelle praksis. Ligeledes finder vi at materialet tolkes noget forskelligt i relation til den retoriske praksis (jf. Kroghs analysemodel for ämner). I Norge tolkes interventionen positivt på grund af dens fokus på det undersøgende fordi dette taler ind i den nye norske kundskabsreforms interesse for dybdelæring (NOU, 2015). Interview med svensk lærere har derimod vist at de lægger ganske meget vægt på dokumenteret læring af læsefærdigheder, fordi det betones af styredokumenter og deres prøveregime. Samtidig giver de deltagende lærere i både Sverige, Danmark og Norge udtryk for at QUALE-tilgangen kan noget særligt der bryder med hidtidig litteraturundervisningspraksis.

Forskningscasen giver med andre ord et illustrativt indtryk af hvordan ikke kun den nationale men også den lokalt kulturelle og retoriske formning af sprog og litteraturdyaden foregår, og hvilke ligheder og forskelle der kan findes på tværs af lande. Man kan let komme til at tro at man taler om 'det samme' når man taler om litteraturundervisning i L1, men sammenligninger viser at det ikke er tilfældet. Én og

samme didaktiserende tilgang til sprog og litteratur på tværs af lande og skoler findes højst sandsynligt ikke. Og den pointe kan udstrækkes til også at gælde for skrivning, lytning og andre aspekter af ämnet. Det er derfor dyadiseringstesen hævdes som relevant for svenskämnet og L1 mere alment.

2) Tekstualiseringstesen

Der er imidlertid meget der tyder på at samtidig med at der inden for ämnets didaktiske diskurs fortsættes med at blive talt om L1-ämnetts dyade i mere eller mindre dynamiserende forstand, er der sket et markant skifte i L1's helhedsforståelse som retter sig mod at tænke og praktisere ämnet som et *tekstämne*, eller rettere et *tekstualiseringsämne* – nogle vil sige et literacyämne. Grundtanken her er at give elever mulighed for at udvikle tekstkompetencer eller literacies gennem receptive og produktive læse- og skrivepraksisser i bred forstand. Med tekst refereres der til et *udvidet* tekstbegreb, hvilket er et begreb der går tilbage til 1960ernes kommunikative vending og en receptiv tilgang til mange typer tekst (Sawyer & van de Ven, 2006). Med multimodalitetstænkningens og digitale teknologiers fremkomst de seneste tiår er det blevet væsentligt at anerkende at literacy- og tekstundervisning ikke kun omfatter receptivt, men også *produktivt* arbejde med andre modaliteter end sprog knyttet til teknologier (Elf, Bulfin, et al., 2020; Elf et al., 2015), ligesom forskning og viden om et bredt *teksttype*begreb omfattende praktiske, saglige og æstetiske tekster (Togeby, 2014) er blevet en naturlig del af den genstand man arbejder med i ämnet.

Mange i Norden har bidraget til denne tekstualiseringsvending, som også har fået gennemslag i lærerutbildning (jf. fx Nestlog & Danielsson, 2020) og skolens kulturelle praksis. Det vil føre for vidt at give en udtømmende kortlægning af hvem der har bidraget til denne udvikling, og hvordan. I stedet vil jeg blot lave et par nedslag i nyere publikationer fra henholdsvis Danmark og Norge til demonstration af tesen. I en dansk kontekst ses denne fremskrivning af L1 som tekstualiseringsämne bl.a. i publikationen *Fagdidaktik i dansk*, som jeg sammen med Ellen Krogh, Tina Høegh og Helle Rørbech har været med til at udgive i 2017. Det er en forskningsinformeret studiebog rettet mod læreruddannelse til grundskole og gymnasium. I bogens introduktion leverer vi følgende samtidsanalyse af danskämnet:

(...) i samtidens danskfag er balancen mellem tradition og fornyelse under stadig forhandling på alle niveauer. Vi finder i dagens klasserum en diversitet i sproglige og kulturelle praksisser, som åbner for nye forståelser af identitet og kultur og ændrede begrundelser for tekstvalg og opgaver. Traditionen udfordres også af andre dimensioner af globaliseringen. De globale medier åbner på godt og ondt for et ustyrligt resonansrum for danskfagets tekst- og kommunikationsformer, og de digitale teknologier kaster et forandrende lys, også på gamle teknologier i faget. Medier og modaliteter bliver synlige som medbetydende aspekter i den danskfaglige beskæftigelse med sprog, litteratur og kultur, også når det drejer sig om fagets

traditionelle teknologier – verbalsproget, stemmen og bogen (...). (Krogh et al., 2017, p. 15f)

Denne analyse er ikke unik for danskämnet, den har en vis almen nordisk gyldighed. Det har bl.a. et nordisk review af den multimodale vending i ämnet vist (Elf et al., 2018). I reviewet fandt vi at multimodalitet optrådte i Sverige, Norge, Finland og Danmarks L1-curricula, hvilket er en historisk ny situation. Men reviewet viste også at denne multimodale udvikling opleves som en stor udfordring for ämnets kulturelle praksis, ikke mindst for lærere som skal forsøge at omsætte dette nye multimodale krav til meningsfuld undervisning. Hvis man har en stærk opfattelse af at kernen i ämnet er at undervise i sprog og litteratur i mere snæver forstand, kan det især være svært. Hvorfor skulle man gøre det, hvis man har en anden opfattelse af hvad 'kernen' i ämnet er?

Det forsøger vi også at give et svar på i *Fagdidaktik i dansk*. Vores positive – man kunne også sige normative – bud på ämnets rationale er følgende:

Undervisning i dansk retter sig overordnet mod at udvikle og kvalificere elevernes *tekstkonsumtion* og *tekstproduktion*. Dette begrebspar har vi lånt fra den amerikanske litteraturforsker Robert Scholes, der i *The Rise and Fall of English* (1998) foreslår en gentænkning af universitetets engelskfag med tekstualitet som teoretisk grundbegreb. Studiet af tekster drejer sig om, hvordan de situeres historisk, hvordan de komponeres (tekstproduktion), og hvordan de læses (tekstkonsumtion).

Den tætte sammenhæng mellem tekstkonsumtion og tekstproduktion – eller man kunne sige mellem literacypraksisser i bred forstand – argumenterer vi altså for kan gribe og også sammenbinde ämnets genstand på langs og tværs af L1 i uddannelsessystemet. Scholes har været en vigtig inspirationskilde, ikke kun i dansk, men også norsk og anden international kontekst (Penne & Skarstein, 2015). Han taler dog om ämnet på universitetsniveau, og man savner hos ham nogle mere konkrete didaktiseringsovervejelser rettet mod skolämnet.

Det har mange der bidrager til det nordiske L1-felt, til gengæld været med til at udvikle og forske i. Det ses fx i *skrivendidaktikken*, når der arbejdes med skrivning som åbning af en litteraturanalyse (Krogh, 2017), i *mundtlighedsdidaktikken* når der arbejdes med at performe litteratur (Høegh, 2012), eller i den transmediale pædagogik når elever arbejder med at lave videopoesi, som i Heidi Höglunds forskning, for nu at lave en lille afstikker til Finland (Höglund, 2017).

Også i norskdidaktik er denne tekstualiseringstænkning af ämnet slået stærkt igennem. Jeg har allerede været inde på Kjell Lars Berges position, der har argumenteret for at gøre L1-ämnet til et tekstkultur-ämne. Men det ses også tydeligt i den norske curriculumtænkning, sådan som det er blevet påvist af den nyslåede professor i norskdidaktik Magne Rogne fra Universitetet i Stavanger. Rogne har med fokus på programatiske curriculumtekster for norsk i grundskole og læreruddannelse undersøgt hvordan ämnet har bevæget sig mod at være et tekstämne og er lykkedes med

at optage nye tekstkulturer i ämnets kulturelle praksis. Hans analyser viser at der findes gennemgående kernefaglige elementer i norskämnet de seneste 50 år, og at: ”Analysane av overordna fagnivå peikar likeins mot «tekstfag» som karakteristikk.” (Rogne, 2022, p. 75). Rogne ser klare fremskrivninger af en kobling mellem tekstkonsumtion og -produktion, blandt andet inspireret af socialsemiotisk teori der gør det muligt at invitere nye tekstkulturer og digitale medier ind i undervisningen. Og så peger han også på grundlæggende strukturelle ændringer i selve læreplansdesignet. En væsentlig ændring er at *indholdskategorien* træder mere i baggrunden, mens *mål- og kompetencetænkning* vinder indpas. Denne udvikling udfordrer hans egen forskning og også L1-forskningsfeltet, hævder han. Vi været vant til at forstå og undersøge ämnet ud fra indholdskategorien – uanset om det så er sprog og litteratur-dyaden eller tekstfag-som-indhold. Men det er under forandring. Det bringer mig videre til den tredje tese, funktionaliseringstesen.

3) Funktionaliseringstesen

Funktionaliseringstesen har som hovedpointe at der generelt i curriculum er sket et skifte *fra* at begrunde ämner ud fra deres indhold/genstand *til* i langt højere grad at begrunde dem ud fra deres funktion, herunder deres formål og mål. Som en række curriculumforskere har påpeget, ofte med kritisk brod, fx Ingrid Carlgren i svensk kontekst (Carlgren, 2016), er dette en udvikling der er sket i hele Norden og internationalt. Det har i høj grad også ramt L1-ämnet i Norden og internationalt. Sawyer og van de Ven (Sawyer & van de Ven, 2006) taler således om en *utilitaristisk* vending i slutningen af det 20. århundrede, med henvisning til bl.a. PISA og benchmarking. Bengt Sjøstedt taler tilsvarende om at svenskämnet pludselig skulle nyttiggøre sig i ”økonomismens tidsalder”, (Sjøstedt, 2013). I Danmark finder man et relativt ekstremt eksempel på målorientering i læreplanen for den danske grundskole med dens Fælles mål, hvoraf der indtil for nylig var over hundrede bindende mål på forskellige niveauer (Elf & Troelsen, 2021). Ämnet bliver atomiseret i diverse nyttemål som læreren halser efter for at opfylde, hvorved enhver helhedsforståelse fordufter, lyder kritikken (Skovmand, 2016).

Det skal dog bemærkes at denne udvikling ikke nødvendigvis tolkes som udtryk for utilitarisme. Det har bl.a. professor Jeppe Bundsgaard, medforfatter af Fælles mål, argumenteret for. Han ser udviklingen som en kombination af kompetence- og dannelsestænkning, der kan få en demokratiserende og lighedsskabende effekt ift at sikre *alle* elever adgang til udvikling af færdigheder, viden og bildning (Bundsgaard, 2016). Ligeledes kan det ses som udtryk for et forsøg på at vriste ämnet ud af sin lukkethed omkring sig selv og få det til at bidrage til det samlede formål med skole.

Denne pointe giver anledning til at vende tilbage til Dorthe Carlsens ph.d.-afhandling *Dansksdidaktiske forståelsesmåder*. Hendes analyse af måder ämnet har været

forstået på gennem tiden har ført til en identifikation af *fire* forståelsesmåder, som ses i oversigt i nedenstående figur (fig. 5).

Forståelsesmåde	Kulturfag	Praktisk-musisk fag	Brugsfag	Samfundsfag
Dimension				
Skoleideal	Dannelses skole	Livets skole	Samfundets skole	Demokratiets skole
Fag	Vekselvirkning mellem indføring af elever i og udvikling af fælles kultur Dannelses-mulighed Videns- og praksisformer Fortids-, nutids- og fremtidsorientering	Elevers alsidige, personlige udvikling og vækst Vækstrum Videns- og praksisformer Nutids-orientering	Elevers udvikling af højest mulige kompetencer og faglighed Kompetencer Nutids- og fremtids-orientering	Udvikling af elevers kritiske forholden sig og frihed til at forandre Laboratorium Projekter Nutids- og fremtidsorientering
Undervisning	Vise	Være	Socialisere	Forandre
Fagdidaktik	Fagdidaktik er valg af indhold og begrundelser herfor	Fagdidaktik er valg af hverdagsituationer og identificering af eleverfaringer	Fagdidaktik er valg af effektive metoder	Fagdidaktik er valg af (verdens)situationer og problemer
Dannelsessigte	Kategorial dannelse Deltagelse Æstetisk dannelse	Formal dannelse Vækst Æstetisk dannelse	Formal dannelse Kvalifikation Kompetence	Kritisk-konstruktiv dannelse/ handlekompetence
Formålsparagraf	Kulturel og social dannelse Myndighed Æstetisk, etisk og historisk	Personlig dannelse Æstetisk	Normer Tekst-kompetencer	Demokratisk dannelse Myndighed
Indhold	Eksemplariske tekster	Elevers egne erfaringer	Modeltekster, praktiske tekster	Autentiske situationer Nøgleproblemer
○ Læsning	Sociokulturelt og kognitivt syn på læsning Læsning er læsning af specifikke tekster i kontekst.	Sociokulturelt og psykologisk syn på læsning	Sociokulturelt og funktionelt syn på læsning Socialsemiotisk literacy-teori Læsestrategier	Sociokulturelt og etnografisk syn på læsning Social teori om literacy Kritisk literacy
○ Mundtlighed	Mundtlighed er dialogisk Flerstemighed Perspektivskifte	Personlig vækst Egen sprogbrug og ekspressivitet Identitetsudvikling	Mundtlighed som funktionel kompetence	Mundtlighed som kulturel transformation Sprogbrug, sprogroller og positionering
○ Skriftlighed	At erobre verden gennem skriftsproget Finde sin egen stemme og kunne skifte perspektiv til andre stemmer	Ekspressiv og kreativ skrivning At finde og forme sin personlige stemme Procesorienteret skrivning	Genreskrivning med brug af semiotiske ressourcer Skriveprocesser og skrivestrategier	Autentisk, kommunikativ skrivning Udveksling med omverden Praksisfællesskaber, skriveroller og identitet
○ Sprog	Sprogets sociale funktion Semiotisk Særligt vægt på poetisk sprog	Sprogets psykologiske funktion	Sprog i brug Socialsemiotisk og sociokulturelt	Et diskursiv sprogsyn Pragmatisk Kommunikationskritisk Diskursanalytisk
○ Litteratur	Selvfordobling Fænomenologisk og hermeneutisk	Medskabende og omskabende Egenproduktion Læserorienterede tilgange	Struktureret analyse og nykritisk inspireret litteratursamtale	Samfundskritisk litteraturpædagogik Kommunikationsanalyse og temalæsning Ideologikritisk
○ Medier	Æstetisk Mediefags-inspireret	Erfaringsbaseret Den parallelle skole	Nye sprogbrugs-arenaer	Kommunikations-kritisk Informationsteoretisk inspireret
Undervisningsformer	Spørgende og dialogiske undervisningsformer vekslende mellem klasse-, gruppe og individuelt arbejde	Bearbejdende og praktisk orienterede undervisningsformer Kreativtetspædagogisk Æstetiske læreprocesser	Instruerende og bearbejdende undervisningsformer Genre-pædagogisk (TLC)	Dialogiske og bearbejdende undervisningsformer Projektarbejde
Arbejdsformer	Faglige metoder	Kreativt skabe Leg	Stiladsering, modellering	Undersøgellesbaseret
Teknologi	Medie, skriftsprogspraksis Undervisning med og om	Medie Undervisning med	Redskab, skriftsprogspraksis Undervisning med og i	Redskab, socialisering, skriftsprogspraksis Undervisning med og om

Figur 5. Fire danskdidaktiske forståelsesmåder, oversigt, Carlsen 2021, 137f.

Hun identificerer således de fire forståelsesmåder *Dansk som kulturfag*, *Dansk som praktisk musisk fag*, *Dansk som brugsfag* og *Dansk som samfundsfag*. De forståelsesmåder når hun frem til ved at analysere tidligere udviklings- og forskningsprojekter ud fra de dimensioner hun har opstillet i sin arkitekturmodel for et skolælme. Det fører for vidt

at gå i detaljer med hendes analyse. Men hvis man blot fokuserer på hvad hun siger om *skoleideal*-dimensionen (række 2 i skema), ser vi klart forskellige skoleidealer. Hun identificerer henholdsvis en ”dannelsens skole”, en ”livets skole”, en ”samfundets skole” og en ”demokratiets skole”, som hænger sammen med, hvis man kigger nedad i tabellen, en undervisning der vil henholdsvis ”Vise”, ”Være”, ”Socialisere” og ”Forandre”. Hvis vi kigger på *Indhold*-dimensionen i analyseskemaet (række 8), identificerer hun tilsvarende ret forskellige forståelser af sprog og litteratur under de forskellige forståelsesmåder. Fx for Litteratur, i Dansk som praktisk-musisk fag, det ”Medskabende og omskabende, Egenproduktion og Læserorienterede tilgange” i modsætning til under Dansk som brugsfag ”Struktureret analyse og nykritisk inspireret litteratursamtale”. Samtidig med at hun jo altså også medtænker andre indholdsdimensioner – læsning, skrivning, medier – og aktivitetsniveauet for at kunne karakterisere ämnet i sin helhed. Det er en hyperkompleks, men også spændende måde at genbeskrive, kontekstualisere og relativere L1’s sprog og litteratur-dyade på – med henblik på at tænke i alternative helheder. Det er også en genbeskrivelse der overskrider og er et korrektiv til en funktionaliseringsstilgang til L1.

4) Posthumaniseringsstesen

En fjerde og sidste tese jeg vil argumentere for som en tendens i nytænkningen af L1, er posthumaniseringsstesen. Posthumaniseringen af L1-ämnet kan ses som en modreaktion på den dominerende tekstualisering af L1-ämnet. I en posthumanistisk tilgang til L1 bevæger man sig således langt hinsides et ensidigt tekstfokus på ämnet. Inspirationen kommer fra teoretikere som Gilles Deleuze, Donna Haraway, Bruno Latour – og længere tilbage i teoriehistorien den danske lingvist Louis Hjelmslev. I nyere nordiske ph.d.-afhandlinger ses denne tendens ret tydeligt (fx Jensen, 2022; Jusslin, 2020; Sørhaug, 2022). Men den har været der noget tid i feltet – i en svensk kontekst fx taget op af Carina Hermansson i hendes literacyforskning (Hermansson, 2017) og internationalt af bl.a. Stavroula Kontovourki (Johnson & Kontovourki, 2016) og Kevin Leander (Leander & Boldt, 2013), hvor førstnævnte var vært for og sidstnævnte var keynote ved den seneste ARLE-konference på University of Cyprus 2022 (se www.arle.be).

De posthumanistiske tilgange skriver sig kritisk op imod socialsemiotiske og sociokulturelle tilgange til literacy og dét der bliver kaldt ’tekstcentrismen’ i ämnet. Et eksempel er danske Michael Peter Jensens afhandling *Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag. En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i skriveundervisningen* (2022). Jensen har selv været læreruddanner i dansk i mange år og været stærkt optaget af literacy-bølgen i ämnet. Men han er efter eget udsagn en *skuffet* literacy-uddanner. Som han her karakteriserer sin egen ”forskerkrop” og dens udvikling før og under ph.d.-projektet i det han med et Deleuze-udtryk kalder *forskningsansamlingen*:

(...) Samtidig var det ikke en neutral forskerkrop der blev en del af og blev-til-sammen-med forskningsansamlingen, men en sedimenteret krop; en krop formet af aflejringer fra egen skolegang (hvem kan træde ind i en skole uden at blive nærmest fysisk overvældet af lydene, lugten, atmosfæren?) og af at være forælder til skolebørn. Formet af aflejringer fra egen undervisningspraksis gennem mere end 20 år i lærer- og efter-/videreuddannelsen, med forskellige faglige og pædagogiske tendenser, diskurser om undervisning og læring, policy og curriculum. Som underviser i danskfaget siden 90'erne formet af funktionel grammatik, af genrepædagogikken, af multiliteracies og ikke mindst Kress' multimodale teori. Jeg var tidligt meget optaget af mediernes rolle i danskfaget, senere af digitale teknologier, både i danskfaget, men også og især i bredere uddannelsesmæssig forstand. Afgørende her er at disse forskellige perspektiver og trends ikke bare har aflejret sig som skuffelser (sociokulturel literacy fører ikke til mere inklusion og lighed, digitalisering ender i megatrends som 21st Century Skills, teknologiforståelse, osv.), men også en oplevelse af at de understøtter neoliberale tendenser i policy og standardisering i uddannelsestænkning." (Jensen, 2022, p. 118)

Jensen kritiserer her hovedtendenserne der har informeret L1-didaktik gennem de seneste tre årtier. Det er en noget kras – og efter min mening også delvist urimelig – karakteristik, som overser væsentlige kvaliteter ved L1 som tekst-/literacy-ämne. Men det er på den anden side også en forfriskende kritik, der åbner op for en ny opmærksomhed overfor hvad der rent faktisk foregår i ämnet i praksis, og rejser spændende didaktiske spørgsmål til ämnet som helhed. Det bliver til et ämne optaget af kroppe der handler affektivt og rytmisk med materialiteter, herunder tekster, i tid og rum, hvilket undersøges gennem nyskabende metoder, bl.a. postkvalitativ haptisk videografi, hvor han kan finde på at lade et optagende videokamera stå og passe sig selv og så at sige blive overtaget af eleverne, der finder på at udføre en "blogdans", som han kalder det, bl.a. visualiseret med fig. 6.



I Jensens forskningsansamlinger om dansk/L1 er tekster og tekstproduktion ikke længere det eneste centrale. Det centrale bliver snarere at forstå hvordan elever forudsigeligt og uforudsigeligt ”intra-agerer” kropsligt-artikulatorisk i og med verden. Som han formulerer det mere utopisk-spekulativt:

[jeg] forestiller (...) mig skrivning som intra-aktiv, ikke som begrænset til eller indeholdt i elevernes skrivekompetencer, tekster de skriver, tankerne der ligger bag eller følelserne som de giver udtryk for, om end de ganske sikkert er en del af det. Jeg forestiller mig hvordan elevernes skrivning og deres blog træder ind i og intra-agerer med det immanente, flade plan hvor alle disse deltagere samles og spredes på forudsigelige og uforudsigelige måder (Boldt & Leander, 2020, p. 517), aktive i affekt, intensitet, bevægelse, af muligheder og aktualiseringer af hvad der sker.” (op.cit., s. 176)

Som man kan se, er der ganske langt fra Jensens helhedsforestilling om et L1-ämne til forestillingen om L1 som en sprog og litteratur-dyade (tese 1) og et tekstämne (tese 2). Hans interesse for den uforudsigelige og ustyrede meningsskabelse gør i den grad også op med en funktionalisering af ämnet (tese 3). Posthumaniseringen af L1 repræsenterer en helhedsforståelse der åbner op for nye didaktiske forståelser af subjektets, verdens og bildningens status i L1. Det skal blive spændende at følge om det bringer ämnets didaktik nye steder hen i praksis.

Konklusioner og implikationer for forskning og praksis

Lad mig afslutningsvis konkludere på de hævdede teser og deres interne forhold samt diskutere implikationer for L1 som forsknings- og praksisfelt.

Jeg har argumenteret for at L1-feltet hen over de seneste 20–30 år har udviklet sig ganske markant, i hvert fald i den teoretiske praksis. Sprog og litteratur-dyaden har været diskursivt dominerende, men er altid allerede, i min praksisorienterede tolkning inspireret af Kroghs model til analyse af ämnet, blevet dyadiseret i de mere specifikke teoretiske, retoriske og kulturelle praksisser den optræder i. Sprog og litteratur-dyaden er derudover blevet komplementeret med, måske endda delvist erstattet af, en tekstualiserings/literacy-vending i ämnet, som i høj grad skyldes en nytænkning af ämnets genstand: fra sprog/litteratur til tekst(alisering). I de seneste tiår har man desuden kunnet iagttage en tendens til funktionalisering af ämnet, som rykker opmærksomheden fra ämnets genstand til dets brug/nytte, hvilket på en måde tilsidesætter ämnets traditionelle didaktiske afsæt i indhold. Endelig ses senest posthumanistiske ansatser til at rykke hinsides dyadiseringen, tekstualiseringen og funktionaliseringen af ämnet. Med posthumaniseringen får utilitarismen trange kår. Men omvendt er den måske for mange lærere svær at oversætte til undervisningspraksis og for tekst-/literacy-forskere problematisk hvis man opfatter ämnets kerne som literacyudvikling?

Man kan i hvert fald konstatere at videnskabsämnet 'nordisk/svenska' – eller i Danmark nordisk/dansk – på videregående uddannelser, inklusive læreruddannelse, fortsat realiserer en stærk, institutionaliseret dyadisk opdeling mellem sprog- og litteraturvidenskab tilført andre forskningsspecialiseringer. Dyaden iagttages også fortsat i skolämnet kulturelle og retoriske praksis. Som Jonas Bakken fremhæver det i sit bidrag til denne antologi, taler læreplanerne for svensk og dansk jo tydeligvis samme dyadiske sprog. Så man kan spørge: Hvor meget har ämnet egentlig ændret sig, særligt i den kulturelle praksis fra grundskole til videregående uddannelse?

Sagt på en anden måde: Det er sandsynligt at sprog og litteratur-dyaden vil fortsætte med at være betydningsfuld i skolämnet praksis i grundskole, ungdomsuddannelse, læreruddannelse og på universitetsniveau, også selvom det skaber indlysende udfordringer, ikke mindst for læreren der skal forsøge at få sin undervisning til at fungere i hverdagen. Ämnets nye teoretiske praksisser bliver kun langsomt og trægt omsat til kulturel praksis. Måske er det nødt til at være sådan. Det sikrer traditionsoverlevering i en ustabil senmoderne verden. Men omvendt er det også et problem, idet det udgrænser væsentlige alternative forståelsesmåder og dermed også (ut)bildningsmuligheder. Bestemte perspektiver og deltagelsesmuligheder bliver udgrænset af ämnet og dets grænser (Elf et al., 2020). Måske der fremadrettet bør skabes en større grad af sammenhæng i ämnet der afspejler en anden virkelighed som man på anden vis kan forfølge og fordybe sig mere i gennem tekstualiserende literacypraksisser og posthumaniserende intra-aktioner i og med verden?

I *Fagdidaktik i dansk* konstaterer vi at danskämnet i sin ämne-konstruktion med stor plasticitet har reflekteret, indoptaget og medformet uddannelsespolitiske, institutionelle, faglige, didaktiske, kulturelle og teknologiske udviklinger uden at tabe sin institutionelle grundidentitet som *L1-ämne* på tværs og på langs af uddannelserne. Det er måske en lidt for optimistisk vurdering. Men uanset kan man spørge: Er det (også) tilfældet i en svensk kontekst?

Man kan også diskutere om analysen ovenfor skulle give anledning til bekymring på ämnets vegne. Bekymringen skulle være at vi som forskningsfelt specialiserer os i en sådan grad at der sker en fragmentering af ämnet, altså det modsatte af at skabe sammenhængende ämneskonstruktioner der kan forstås af lærere og elever. Vi specialiserer os i tidsskrifter knyttet til bindestregsdidaktikker, fx læse-, skivedidaktik eller litteraturredidaktik, men læser ikke hinanden på tværs. Der opslås professorater til L1-didaktiske stillinger hvor det forventes at være specialiseret inden for ét aspekt, men ikke nødvendigvis helheden. Til internationale konferencer går vi til hver vores *Special Interest Groups* og ser ikke hinanden bortset til keynotes. Keynoten har en udfordring med at sige noget der er relevant for alle i salen! Omvendt er eksempelvis nordiske L1-konferencer eller nationale konferencer med udsyn til det nordiske væsentlige kontekster for at skabe dialoger på tværs.

Dermed antydet at der også er god grund til optimisme. Der er et stort ønske i feltet om at forsøge at tænke i helheder, få ämnet til at hænge sammen, på nye måder. Men det kræver nogle selvpogør – som faktisk gennemføres. Et eksempel på dét er at det fælles nordiske L1-forskningsnetværk *Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning*, NNMF, længe har benyttet sig af en nationalt orienteret modersmålsdiskurs, som man i en del år har fundet (mest) meningsfuld (Ongstad, 2012b). Men den diskurs er, må vi selvkritisk indrømme, kun blevet stadigt mere problematisk og utidssvarende jo mere vi har at gøre med sprogligt og kulturelt heterogene klasserum. Det er der nu gjort op med. NNMF er blevet navneændret til *Nordisk Netværk for Forskning i Førstesprogsdidaktik* (NNFF). I samme ombæring er der blevet formuleret en formålstekst for netværket der pointerer at ”NNFF har som mål at studere og udvikle undervisning, læring og bildning/dannelse relateret til sprog (første-, andet- og tredjesprog), litteratur og literacies i lyset af kulturel og lingvistisk heterogenitet.” (citeret fra netværkets hjemmeside (www.ntnu.no/nnff/nnff)). Det er en formulering der lægger sig tæt op ad den internationale L1-forskningsorganisation *ARLE*'s formålsformulering. Med NNFF forsøger vi altså i en nordisk kontekst mere institutionelt-diskursivt at udfordre forståelsen af hvad L1's forskningsfelt kan og skal handle om – som en afspejling af dynamikken i ämnets helhedsforståelser.

Referencer

- Berge, Kjell Lars (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. In A. J. Aasen & S. Nome (Eds.), *Det nye norskfaget* (pp. 161-188). Fagbokforlaget.
- Berge, Kjell Lars (2023). Skrivehandlinger – ikke genrer – som grunnlag for skriveundervisningen? *Viden om læsning*. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2023/skrivehandlinger-ikke-genrer-som-grunnlag-for-skriveundervisningen/>
- Bundsgaard, Jeppe (2016). Er dansk (stadig) et dannelsesfag? In E. Krogh & S. E. Holgersen (Eds.), *Sammenlignende fagdidaktik* (Vol. 19, pp. 89-112). Aarhus University Press.
- Carlgren, Ingrid (2016). At kunne eller låtsas kunna. In E. Krogh & S. E. Holgersen (Eds.), *Sammenlignende fagdidaktik* (Vol. 19, pp. 13-34). Aarhus University Press.
- Carlsen, Dorthe (2021). *Danskdidaktiske forståelsesmåder* DPU, AUJ. Aarhus.
- Christensen, Torben S., Elf, Nikolaj F., & Krogh, Ellen (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Deng, Zengyi, & Luke, Allan (2008). Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects. In M. F. Connelly, M. Fang, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 66-88). SAGE Publications.
- Elf, Nikolaj (2017). Medier, tekst og tegn i dansk. In E. Krogh, N. Elf, T. Høegh, & H. Rørbech (Eds.), *Fagdidaktik i dansk* (pp. 143-181). Frydenlund.
- Elf, Nikolaj (2021). The surplus of quality: How to study quality in teaching in three QUINT projects. In M. Blikstad-Balas, K. Klette, & M. Tengberg (Eds.), *Ways of Analysing Teaching Quality: Potentials and Pitfalls* (pp. 53-88). Scandinavian University Press. <https://doi.org/https://doi/pdf/10.18261/9788215045054-2021-02>
- Elf, Nikolaj, Bulfin, Scott, & Koutsogiannis, Dimitris (2020). The Ongoing Technocultural Production of L1: Current Practices and Future Prospects. In B. Green & P.-O. Erixon (Eds.), *Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post-)National L1 Subjects in New and Difficult Times* (pp. 209-234). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7>
- Elf, Nikolaj, Gilje, Øystein, Olin-Scheller, Christina, & Slotte, Anna (2018). Nordisk status og forskningsperspektiver i L1: Multimodalitet i styredokumenter og klasserumspraksis. In M. Rogne & L. Waage (Eds.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekster* (pp. 71-104). Fagbølaget / Landslaget for norskundervisning.
- Elf, Nikolaj, Kabel, Kristine, & Rørbech, Helle (2020). Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag. In N. Elf, T. Høegh, K. Kabel, E. Krogh, A. Piekut, & H. Rørbech (Eds.), *Konferenceserien for Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning* (pp. 7-20). Syddansk Universitetsforlag & Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning. <http://www.universitypress.dk/shop/graensegaengere-og-graensedragninger-3810p.html>

- Elf, Nikolaj, & Troelsen, Solveig (2021). Between joyride and high-stakes examination: Writing development in Denmark. In J. V. Jeffery & J. M. Parr (Eds.), *International Perspectives on Writing Curricula and Development: A Cross-Case Comparison* (pp. 169-191). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003051404>
- Elf, N. F., Hanghøj, T., Erixon, P.-O., & Skaar, H. (2015). Technology in L1: A Review of Empirical Research Projects in Scandinavia 1992-2014. *L1 - Educational Studies in Language and Literature* (Special Issue: Paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 research in languages, literatures and literacies, guest edited by Ellen Krogh and Sylvi Penne), 1-88. <http://11.publication-archive.com/publication/1/1534>
- Elf, Nikolaj F., & Kaspersen, Peter (Eds.). (2012). *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag*. Novus.
- Gissel, Stig T., & Steffensen, Tom (Eds.). (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Green, Bill, & Erixon, Per-Olof (Eds.). (2020). *Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post-)National L1 Subjects in New and Difficult Times*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7>.
- Gregersen, Frans (1998). Dansk som genrer. In I. Dalsgaard, M. Hansen, & G. Ingerslev (Eds.), *Midt i ræset. En artikelsamling om dansk*. Dansk lærerforening.
- Hansen, Thomas I., Elf, Nikolaj, Gissel, Stig T., & Steffensen, Tom (2019). Designing and testing a new concept for inquiry-based literature teaching: Design Principles, development and adaptation of a large-scale intervention study in Denmark. Contribution to the special issue Systematically Designed Literature Classroom Interventions, edited by Schrijvers, Murphy & Rijlaarsdam. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 19. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.03>
- Hermansson, Christina (2017). Processes of becoming-writer: Thinking with a situated, relational and nomadic analysis to literacy research. *Language and Education*, 31(5), 463–478.
- Høegh, Tina (2012). Mundtlig fortolkning - kreativ praksis i litteratur- og sprogundervisning. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1-21.
- Höglund, Heidi (2017). *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations: Students' Multimodal Designing in Response to Literature* Åbo Akademi University.
- Jensen, Malene (2022). *"Min kuglepen er en sporhund, når jeg læser": Et kognitivt etnografisk studie af læseprocesser* Syddansk Universitet. Odense.
- Jensen, Michael P. (2022). *Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag: En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i skriveundervisningen* Aalborg Universitet. København.
- Johnson, Elisabeth, & Kontovourki, Stavroula (2016). Introduction: Assembling Research on Literacies and the Body. In G. Enriquez, E. Johnson, S. Kontovourki, & C. Malozzi (Eds.), *Literacies, learning, and the body: Bringing research and theory into pedagogical practice* (pp. 3-19). Routledge.
- Jusslin, Sofia (2020). *Dancing/Reading/Writing: Performative Potentials of Intra-Active Teaching Pedagogies Expanding Literacy Education* Vasa.

- Kaspersen, Peter (2012). Litteraturredidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturredidaktikkens aktuelle status i Norden. In S. Ongstad (Ed.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (pp. 47-75). Novus.
- Kemmis, Stephen, Wilkinson, Jane, Edwards-Groves, Christine, Hardy, Ian, Grootenboer, Peter, & Bristol, Laurette (2014). Teaching: Initiation into practices. In *Changing practices, changing education* (pp. 93-126). Springer.
- Krogh, Ellen (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Krogh, Ellen (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. In E. Krogh & F. V. Nielsen (Eds.), *Sammenlignende fagdidaktik* (Vol. 7). Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Krogh, Ellen (2017). Skriftlighed og skriveidaktik i dansk 61-94. In E. Krogh, N. Elf, T. Høegh, & H. Rørbech (Eds.), *Fagdidaktik i dansk* (pp. 143-181). Frydenlund.
- Krogh, Ellen, Elf, Nikolaj, Høegh, Tina, & Rørbech, Helle (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund.
- Leander, Kevin M., & Boldt, Gail (2013). Rereading "A pedagogy of multiliteracies": Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22–46.
- Nestlog, Ewa B., & Danielsson, Kristina (2020). *Textskapande i grundskolen: Utveckla funktionella skrivpraktiker*. Studentlitteratur.
- NOU. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Ongstad, Sigmund (2006). Fag i endring: Om didaktisering av kunnskap. In S. Ongstad (Ed.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Ongstad, Sigmund (2012a). Før en sammenligner. Metaforer som *amorf*, *sentripetal* og *sentrifugal* for dynamikk i fag og fagdidaktisk forskning. In S. Ongstad (Ed.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (pp. 311-329). Novus.
- Ongstad, Sigmund (2012b). Morsmålsdidaktikk som fag og forskningsfelt i overnasjonalt perspektiv. In S. Ongstad (Ed.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (pp. 21-46). Novus.
- Ongstad, Sigmund (Ed.). (2012c). *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. Novus.
- Ongstad, Sigmund, van de Ven, Piet-Hein, & Herrlitz, Wolfgang (Eds.). (2007). *Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective: Theoretical and Methodological Issues*. Rodopi.
- Penne, Sylvi, & Skarstein, Dag (2015). The L1 Subject in a World of Increasing Individualism. Democratic Paradoxes in Norwegian L1 Classrooms. *L1 - Educational Studies in Language and Literature* (Special Issue: Paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 research in languages, literatures and literacies, guest edited by Ellen Krogh and Sylvi Penne), 1-18. <http://l1-publication-archive.com/publication/1/1534>
- Rogne, Magne (2022). Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv. *Norsk læreren*, 58-77. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/rogne-den-nye-norskplanen-l20-i-historisk-perspektiv>

- Sawyer, Wayne, & van de Ven, Piet-Hein (2006). Starting points: Paradigms in Mother-Tongue Education. *L1 - Educational Studies in Languages and Literature*, 7(1), 5-20. <http://www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/iaimte/default.html>.
- Sjøstedt, Bengt. (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Undervisning och styrmedel i modersmåls-undervisningen i svenska och danska gymnasier* [Malmö Högskola]. Malmö.
- Skovmand, Keld (2016). *Uden mål og med: Forenklede Fælles Mål?* Munksgaard.
- Sørhaug, Jan O. (2022). *På sporet av aktører som skriv: Ein studie av to digitale samskrivingskasus i ein ungdomsskoleklasse*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Agder.
- Tøgeby, Ole (2014). *Bland blot genrerne - ikke teksterne. Om sprog, tekster og samfund*. Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet. (2003). *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. Undervisningsministeriet.

Författarpresentation

Nikolaj Elf, professor i ämnesdidaktik ved Syddansk Universitet, leder af Center for Grundskoleforskning, chair for International Association for Research in L1 Education (ARLE), medlem af styregruppen for Nordisk netværk for forskning i førstespråksdidaktik (NNFF). Forsker i L1-ämnets didaktik ud fra socialsemiotiske, fænomenologiske samt praksis- og systemteoretiske perspektiver. Har i de seneste år rettet opmærksomheden over mod bæredygtighedsdidaktik.

KANON OCH KULTUR I RÖRELSE I LITTERATUR-UNDERVISNINGEN

Ylva Lindberg

Inledning

Litteraturundervisningen brottas systematiskt med frågan om lämpliga litteraturval som på olika sätt kan uppfylla lärandemål i styrdokumentet och vara anpassade till skilda elevgrupper. Vilka litterära verk som ska ingå i skolans litteraturundervisning och på vilka grundvalar blir ofta en öppen fråga som inte sällan landar hos den enskilde läraren med sin *litterära repertoar* (McCormick 1994). Osäkerheten som omger litteraturval i svensk skola får bränsle av debatten om den litterära kanons vara eller icke-vara, vilken främst pågår bland aktörer utanför skola och akademi, men också undersöks i forskningen (se, till exempel, Degerman 2012; Brink 1992). Inte minst har diskussionen tagit fart i samband med den sittande regeringens förslag på en svensk kulturkanon och läslistor för skolan (se, till exempel, Lifvendahl *SvD* 2023-08-13; Helgesson *DN* 2022-11-25).

Att utbildning för likvärdig litterär kompetens inbegriper ett rättesnöre för vilka verk som bör ingå i undervisningen behöver inte vara kontroversiellt. Däremot är det litterära kanonbegreppet i skolan behäftat med diametralt olika syn på kultur, vilka inte alltid tydliggörs och därmed försvårar didaktiska litteraturval. I Peter Degermans (2012: 132–141) avhandling framträder klyvningen i kultursynen genom å ena sidan ett historiskt och estetiskt kulturbegrepp som understryker ett (nationellt) gemensamt kulturarv, å andra sidan en antropologisk syn som ger plats för ett bredare spektrum av litterära traditioner, inklusive genrer, språkliga och etniska ursprung. Den förra stärker etablerad kanonuppfattning och den senare bryter upp den. Dessa motsatta kultursyner är avhängiga av varandra för att förstå vad Mads Rosendahl Thomsen benämner som ”kanoniske konstellationer” (2003) eller själva processen för kanonbildning. Denna

process är inte bara komplex, spänner över lång tid och inbegriper en mängd aktörer, utan pekar även på att vare sig kanon eller kultur är beständiga och oföränderliga (Birkert 1996). Tvärtom utvecklas synen på vilka verk som är mer värda att läsa än andra bland annat genom studiet av ständigt förnyade samband mellan litteraturer med skilda ursprung skrivna på olika språk.

I det här bidraget görs ett försök att skifta fokus från litteraturval och strävanden att fastställa en kanon till möjligheter att se och förmedla litteraturens rörelser och kanonbildning genom hur kulturer och språk befruktar varandra när litteraturen cirkulerar i världen. Hur kan man peka ut nya och skeva sammanhang inom litteraturen och visa att litteraturhistorien fortsätter att leva genom överraskande föreningar och konstellationer? Litteraturområdet sätts på så sätt i centrum för en diskussion om hur språk och litteratur formar och förhandlar kultur snarare än att representera fasta entiteter. Syftet är att erbjuda ingångar till hur litteraturval och -undervisning kan bidra till att få syn på komplexa samband och rörelser och undvika förstelnade kategorier av kultur. I den första delen presenteras översiktligt hur kultur framträder i anknytning till svenskämnet, i syfte att belysa motsatta innebörder av kulturbegreppet, samt svårigheterna med att fånga in det och förhålla sig till det. I en andra del belyses begrepp inom litteraturvetenskaplig forskning som tjänar till att överbrygga motsatta kultursyner och peka ut litteraturens rörelse och föreningslinjer mellan litteraturer i världen. Den tredje delen tillämpar begreppen från föregående sektion och visar hur man kan anlägga ett distanserat perspektiv på litteratur i Sverige i syfte att visa hur nationella litterära kulturuttryck ständigt formas i en komplex väv av internationella kulturutbyten. I den avslutande delen formuleras några implikationer för litteraturdidaktiken med utgångspunkt i hur kanon och kultur är i rörelse genom litteraturens produktion och cirkulering.

Kulturbegreppet i svenskämnesdidaktisk forskning och praktik

Motsättningen mellan en kultursyn som understryker å ena sidan ett historiskt estetiskt gemensamt kulturarv å andra sidan ett bredare spektrum av kulturer och litteraturer speglas i svensk kontext genom historiska successiva skiften som framträtt i svenskämnet. Stefan Lundström (2003) beskriver en utvecklingslinje som går från en svensk litteraturhistorisk kanon som införs 1933 och översätter nationalistiska strömningar i samtiden till ett bredare bildningsämne. Under seklets senare del utvecklas ämnet mot samhällsorienterade perspektiv och erfarenhetsbaserat lärande, för att i millenniumskiftet och in i 2000-talet öppna upp mot världslitteratur och andra medier. Kanoniserade litterära verk är då inte längre självklara val och ett spänningsförhållande framträder mellan klassiker, det vill säga litteratur som behållit sitt estetiska värde över tid, och empirisk-social litteratur, det vill säga litteratur som används för att lära om förhållanden i skilda kulturer och delar av världen och inte i första hand för att lära om litteratur

(Englund 1997: 172, 185; Lundström 2003: 23). En fallgrop med denna motsättning är att litteratur blir till en identitetsmarkör och att det uppträder en skiljelinje mellan en normerande kanon som berättar om 'vår' värld och litteratur som berättar om 'de andra'.

Ett försök att bryta med denna kulturella dikotomi framträder i antologin *Rethinking L1 Education in a Global Era* (Green & Erixon 2020), som utgör ett samarbete mellan 10 europeiska länder om dagens och framtidens förstaspråksundervisning (L1). Bokens sammanfattande avsnitt behandlar förståelsen av L1 som (post-)nationell genom en historisk genomgång av hur ämnet varit en del av nationsbyggande i Europa. Författarna fastslår att ämnet behöver problematiseras och tematiseras för en global era. Det innebär ett perspektivskifte där L1 inte är ett medel för att stärka traditionellt enspråkiga och monokulturella nationer. Snarare behövs en blick på hur "we construct our identities in an increasingly globalized and media-saturated world" (Elf 2009: 246; 2007: 1). Det betyder inte att nationella perspektiv ska gå förlorade, utan snarare att nationen inlemmas i en internationell kontext, vilket medför att bilden av nationen transformeras (Green & Erixon 2020:261–262).

Författarna ger inga svar på hur detta kulturella perspektivskifte gällande språk och litteratur skulle kunna genomföras i L1-undervisningen. Denna otydlighet tar Magnus Persson fasta på när han för fram det postmoderna begreppet "den kulturella vändningen" för att visa hur "kulturbegreppets synnerligen framskjutna position" (2005:36) i svenska styrdokument inte är klagörande för hur lärare i praktiken ska förhålla sig till kultur. Det finns en kontinuitet i förekomsten av begreppet 'kultur' i dokumenten, men det går inflation i användningen menar Persson:

Går man igenom kursplanerna för alla skolämnen finner man åtminstone femtio (!) olika varianter och sammansättningar av ordet kultur, alltifrån "måltidens kulturella värde" och "kroppsovningskultur" till "kulturell identitet" och "kulturella normer" (Persson: 2005: 36).

Den fullkomliga avsaknaden av problematisering av begreppet och reflektioner över hur kultur manifesteras och bemöts i undervisningen uppfattas i bidraget som en klar brist (Persson 2005: 36). Perssons sakliga men indignerade genomgång av kulturbegreppet ringar in problem med hur skolans styrdokument tar sig an kultur och han riktar främst kritik mot tre företeelser:

- Kultur förstås som en fast entitet, väl avgränsad från andra (nationella) kulturer.
- Mångfalden av kulturer hamnar i ett motsatsförhållande till nationellt svensk kultur.
- Kulturell mångfald framställs som ett harmoniskt ideal av godo för samhället, när den i själva verket är komplex, utmanande och svår, men nödvändig att möta.

I denna kritik framträder hur styrdokumentet understryker klyvningen i kultursynen, å ena sidan som ett beständigt nationellt kulturarv, å andra sidan som kulturell mångfald, medan Green och Erixon (2020) försöker släta ut motsättningen mellan dessa poler i sina resonemang.

I de senast uppdaterade styrdokumenterna är kulturbegreppet minst lika närvarande. Kultur nämns 439 gånger i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket 2022) inklusive olika varianter som, 'kulturarv', 'kulturarvet', 'kulturella', 'kulturer'. I språkämnen återkommer exempelvis formuleringen, "kunskaper i flera språk ökar också individens möjligheter att ingå i skilda sociala och kulturella sammanhang" (Skolverket 2022). Även om det inte explicit klargörs, pekar formuleringarna mot att kultur hör ihop med ett språk, en nation och en historia som delvis kommer till uttryck genom skönlitteratur.

I de konferensvolymerna som det svenskämnesdidaktiska området (SMDI) publicerar med systematik i samband med årliga konferenser påträffas ordet kultur med varierande frekvens. Förvisso är volymerna 2, 3 och 9 inte tillgängliga för att genomsökas digitalt, men tabell 1 visar hur ofta kultur nämns i övriga volymer från nätverkets start år 2003 till och med år 2020.

Tabell 1. Antal omnämningar av ordet kultur i SMDI konferensvolymerna 2003–2020.

SMDI konferensvolym	Antal omnämningar av ordet 'kultur'	År	Tema
SMDI 1	194	2003	Texter om svenska med didaktisk inriktning
SMDI 4	89	2006	Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv
SMDI 5	282	2007	Forskningens tillämpning i skolan
SMDI 6	11	2008	Muntlighetens möjligheter – retorik, berättande, samtal
SMDI 7	101	2009	Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten
SMDI 8	41	2010	Språket, kroppen och rummet – multimodala och digitala perspektiv på lärande
SMDI 10	41	2012	Genre
SMDI 11	113	2014	Mångfaldens möjligheter
SMDI 12	25	2016	Textkulturer
SMDI 13	16	2018	Bildning, utbildning, fortbildning
SMDI 14	57	2020	Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld

Temat för konferenser som adresserar kultur, flerspråkighet och mångfald genererar som man kan förvänta sig fler omnämningar av ordet 'kultur', såsom i SMDI 7 och i SMDI 11. I dessa volymer ligger frekvensen runt ett 100-tal omnämningar. Den första volymen, SMDI 1, uppvisar också frekvent användning, med inte mindre än 194 benämningar av 'kultur'. Det är även detta nummer som fördelar bidragen jämnt mellan svenskämnetens områden. I övriga volymer är det ett eller några områden som är

i förgrunden, allra oftast läs- och skriv i olika stadier, samt litteraturdidaktik (se Holmberg & Nordenstam 2016; Skar & Tengberg 2012). Det är något överraskande att ett tema som "Forskningens tillämpning i skolan" genererar så många som 282 ord där 'kultur' ingår. I denna volym knyter kultur an till en mängd områden som skola, läsning, skriftkulturer, akademisk kultur, etnisk och social bakgrund. Även om kulturbegreppet på detta sätt griper över flera fält, kvarstår en stark koppling till språk och nationellt ursprung, men också till litteratur, läsande och skrivande. En fördjupad studie av hur kultur adresseras i dessa fyra volymer med fler än 100 omnämningar skulle kunna ge en mer nyanserad bild av användning och förståelse av kultur inom svenskämnesdidaktiken generellt och litteraturdidaktiken specifikt.

Förutom SMDI:s konferensvolymer publicerar Svenskläraryrket tidskriften *Svenskläraren* och utkommer dessutom med en årstidskrift där forskare i fältet skriver för praktiken, lärarutbildare och studenter om sin forskning. Det är särskilt volymen med temat *Globalt* från 2019 som väcker intresse eftersom den för upp språk och litteratur i svenskämnet ur explicita internationella perspektiv, i linje med Green och Erixon (2020) som efterfrågar att kultur, särskilt den som förmedlas genom nationella språk, kontextualiseras i vidare cirklar än de nationella och lokala. Leppänen bidrar till att problematisera kultur och kultursyn genom en kritisk redogörelse av världslitteratur och dess angränsande begrepp. På så sätt visar hon hur kultur och litteratur hänger ihop och är i rörelse genom en komplex begreppsapparat som verkar expandera (Leppänen 2019).

Litteraturens produktion och cirkulering i världen deltar i formandet och förhandlandet av kultur, inte minst genom hur den tas emot och används. Litteraturdidaktiken kan dra nytta av den forskning som skett i världslitteraturområdet för att luckra upp polariserande kategorier och ett kulturbegrepp som representant för antingen ett nationellt och västerländskt oföränderligt litterärt arv eller en mångfald av kulturer med mer eller mindre legitimerade litterära verk (Leppänen 2019: 66). Nästa avsnitt presenterar några centrala begrepp ur litteraturvetenskaplig forskning som tjänar till att utmana synen på litteratur som en fast entitet och företrädare för ett fastslaget kulturarv, och snarare ställa förenande linjer över språk och nationsgränser i förgrunden.

Litterära begrepp som understryker kanon och kultur i rörelse

De tre begreppen *världslitteratur* eller *värslitterär kanon*, *global litteratur* och *transnationell litteratur* används för att visa hur litteratur deltar i språkliga och kulturella utbyten som pekar förbi de nationella sammanhang där enskilda verk producerats. Dessa kategorier är behjälpliga för att spegla rörelser i litteraturen i stället för olika gränsdragningar. De förekommer både i forskningssammanhang och i lärarutbildningars litteraturkurser och används inte sällan synonymt. Skillnaderna

mellan begreppen kan behöva förklaras och begreppen presenteras därför i det följande kontrastivt, i syfte att göra dem mer användbara för att på olika sätt få syn på litteraturens förgrenade vägar.

Världslitterär kanon

Som Leppänen (2019) redogör för har världslitteraturbegreppet sitt ursprung i romantiken och Goethes syn på litteraturarvet som en gemensam planetär tillgång. Denna syn underförstår omfattande översättningsverksamhet för att litteraturen ska nå ut. David Damrosch (2007) visar hur ett västerländskt litterärt kulturarv utmanats av verk och författare utanför dess demarkationer genom litteraturens cirkulering. Dessa utmanare samlar Damrosch under benämningen *motkanon* (*counter-canon*). Vissa författare i världskanon får i denna rörelse mindre uppmärksamhet och hamnar i skuggan av nyare verk och positioneras i en *skuggkanon* (*shadow canon*). Däremot är några författare orubbliga och består över tid på världsmarknaden. Från det franska språkområdet är författare som Proust, Duras, Voltaire, Balzac och Camus exempel på bestående litteratur som fortsatt publiceras och läses världen över (Cedergren & Lindberg 2023). De ingår i en *hyperkanon* (*hyper-canon*) och får näring av att de i litteraturkritiken jämförs med och associeras till utmanare i motkanon. Denna rörelse är långsam och osäker. Det synes ändå orimligt om de fåtal författare som kan göra anspråk på att ingå i en gemensam kanon för alla länder enbart speglade västerländsk produktion. Så har också författare från en spridning av länder stigit in i världskanon, till exempel, Salman Rushdie, Nadine Gordimer, Assia Djebar och Naguib Mahfouz, till store del tack vare olika kategorier av litteraturpriser (English 2005). Ett undersökande perspektiv på världslitterär kanonbildning kan ge inblick i förändringsmönster och bidra till förståelse för hur litteraturens cirkulering möjliggör ett värderande av verk från en mångfald av kulturer och språk.

Global litteratur

Om världslitterär kanon understryker litteratur som legitimerats och erkänts ett litterärt värde, signalerar global litteratur något förenklat i vilken utsträckning ett verk säljer på en världsmarknad. Enligt Rosendahl Thomsen (2013) cirkulerar och säljer global litteratur väl för att den balanserar flera referenssystem. Å ena sidan tillfredsställer den läsares eskapistiska förväntningar genom att förmedla lokalt färgade referenser som hänvisar till en specifik plats och miljö, å andra sidan knyter den an till en global nivå, som inte sällan associeras till en urbaniserad och teknifierad västvärld med dess genrekoder (Rosendahl Thomsen 2013). Den globala nivån understryks av att denna litteratur ofta publiceras i original på de inom översättningsområdet stora västerländska språken engelska och franska (Moretti 2000). Den fransk-kamerunska författaren Calixthe Beyala har exempelvis medvetet använt genrekoder från den västerländska

Flärd-Lidelse-Njutning-litteraturen (*erotic romance*) för sina kritiskt färgade berättelser på franska om Afrika, migration och feminism (Lindberg 2024 i tryck), vilket delvis bidragit till hennes försäljningssuccéer. Den fransk-kongolesiske författaren Alain Mabanckou har gjort på liknande sätt i *African Psycho* (2006), som knyter an till Bret Easton Ellis' *American Psycho* (1991). Global litteratur kan även inbegripa västerländsk litteratur med globala anspråk, så som Laetitia Colombani's bästsäljare *Flätan* (2017) vars berättelse utspelar sig på tre kontinenter: Nordamerika, Europa och Asien (Lindberg 2020). Global litteratur som begrepp bidrar till att utveckla en kritisk syn på vilken litteratur som cirkulerar i världen, hur kulturer vävs samman i litteraturen och i vilka syften.

Transnationell litteratur

Transnationell litteratur är ett ytterligare begrepp som kanske allra tydligast belyser hur litteratur speglar pågående transformationer av kulturer. Litteraturer som kan föras till denna benämning verkar genom och är förankrad i flera kulturer och språk, men representerar ofta ett specifikt kulturområde. Minst ett dominerande språk brukar i regel finnas med i den transkulturella kontexten (Leperlier 2018). Afrikansk litteratur söder om Sahara utgör ett typexempel på hur ett kulturområde gjort sig gällande i världen genom att etablera sig genom skrivande på ett stort antal afrikanska men främst europeiska språk, som engelska, portugisiska, franska och spanska. Afrikansk litteratur fortsätter att utvecklas parallellt med en globalt förändrad syn på kolonialism, som inkluderar: antikolonialism, det vill säga diskurser av motstånd mot kolonialism som fortfarande pågår; postkolonialism som fått starkt fäste i litteraturstudier för att ge gehör för de berättelser som uppstått efter att kolonialmakter släppt sitt grepp om gamla kolonier (Ashcroft et al. 1989); dekolonialism, ett begrepp med latinamerikanskt ursprung som är mer handlingsorienterat och visar på vägar för att bryta med eurocentristiska mönster (Quijano 2007).

I Sverige skulle samisk litteratur kunna benämnas som transnationell litteratur, eftersom den skapas på flera språk och i flera länder samtidigt som samisk kultur är det gemensamma. De transnationella litteraturerna är ofta ett utslag av historiska och samtida migrationsvågor, samt förtryck av minoriteter. De översätter ett behov av att bygga upp en kulturell identitet på nya sätt. Sambandet mellan kulturell identitet och litteraturuttryck utgör samtidigt ett hinder, eftersom författarna förväntas skriva 'autentiskt' om den egna kulturen, som oftast är flerfaldig. Flera afrikanska författare har i sina verk och i offentliga sammanhang hävdad sin rätt att skriva hur de vill och om vad de vill utan att få kritik, i linje med att europeiska och västerländska författare är fria att välja formspråk och litterärt ämne (Lindberg 2024, i tryck). Transnationell litteratur som begrepp stödjer kritisk förståelse för hur kulturella identiteter är i rörelse genom litteraturens produktion och cirkulering.

Begreppen *världslitterär kanon*, *global litteratur* och *transnationell litteratur* fungerar överlappande och kan göra sig gällande i ett och samma verk. De pekar på olika aspekter av hur litteratur och kultur är i rörelse, samt ingår i komplexa internationella sammanhang. Därmed kan de fungera som verktyg för att utforska litteratur som cirkulerar i Sverige på svenska och ge perspektiv på hur oavhängig framväxten av ett litteraturområde är andra kulturer och språk. Ett sådant närmande ger också vid handen hur litteraturutbudet på svenska speglar olika språk och kulturella bakgrunder, vilket kan bidra till att överbrygga motsatta kultursyner. I följande avsnitt exemplifieras ett distanserat angreppssätt till litteraturen, som tjänar till att belysa hur litteraturers rörelser över språkgränser aktiverar världslitterär kanon, global och transnationell litteratur på förnyade sätt. I två exempel beskrivs dels hur franskspråkig litteratur medierats i Sverige, dels hur litteratur skriven på svenska och publicerad i Sverige uppvisar transnationella drag. Exempelen visar också betydelsen av den enskildes roll som kulturbärare och medförhandlare av kultur i den litterära instans man verkar i, må det vara som översättare, journalist, eller lärare.

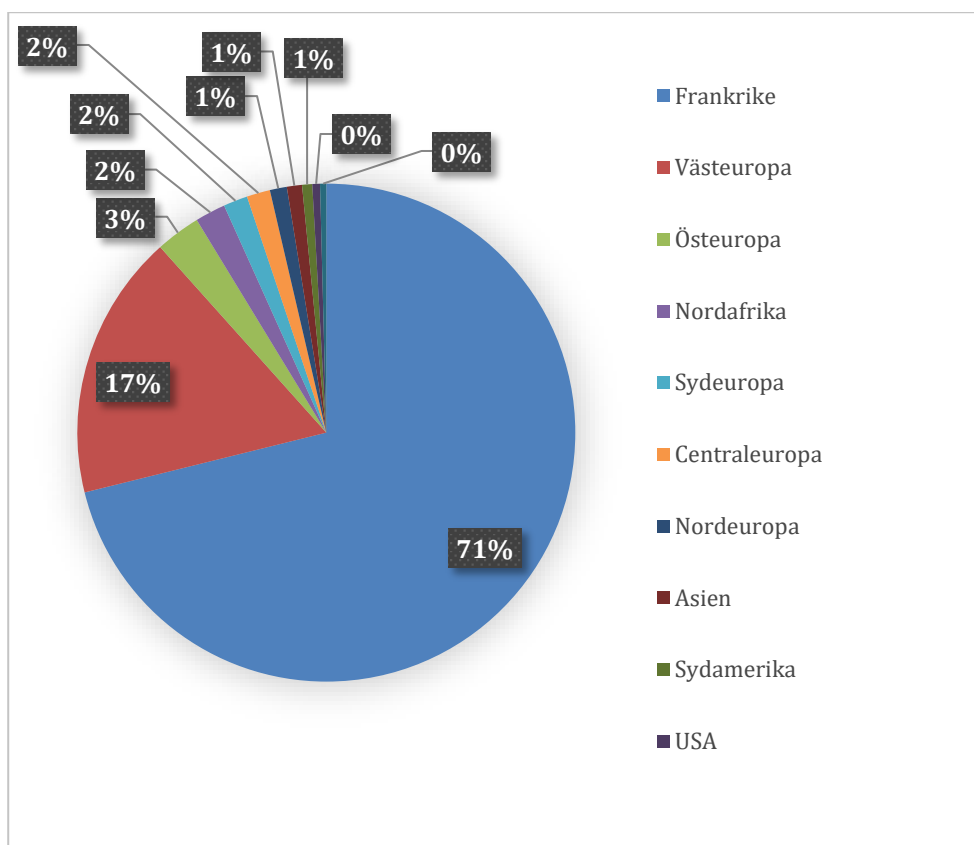
Distanserade perspektiv på litteratur i Sverige

Litteraturens överlevnad beror av att den cirkulerar och används. Eftersom cirkuleringen av litteratur mellan språk fungerar ojämlikt är litteraturer mer eller mindre benägna att etablera sig i världen. Pascale Casanova (2004) menade att det råder ett spänningsförhållande, till och med en kamp, mellan centrala och perifera litteraturområden. Litteraturer i marginalen har svårare att nå ut och bli legitimerade internationellt, till stor del på grund av att de i bourdieuska termer inte har ackumulerat ett tillräckligt stort kulturellt kapital. Därför är det enligt Casanova (2004) viktigt att underordnade språk- och kulturområden, till exempel Sverige, bygger upp den egna kulturen. Detta görs dock inte genom att renodla svensk kultur, utan genom att importera litteratur från ett kulturellt överordnat område, till exempel franska språkområden. På detta sätt kan det underordnade kulturområdet förändra positioner på litteraturens världsmarknad. Detta sker genom att den redan legitimerade litteraturen införlivas i ett nytt kulturlandskap. Andra tolkningar och användningar av litteraturen än i den ursprungliga kontexten uppstår när litteraturen översätts och förmedlas, vilket leder till "förskingring" (*détournement*, Casanova 2002:10) av det överordnade kulturområdets kapital. Trots denna så kallade förskingring av kulturellt kapital, behöver det överordnade kulturområdet föra ut sin litteratur, eftersom det befäster en kulturell status i världen. Det är det ackumulerade kulturella kapitalet som tillåter att ett kulturområde kan exportera litteratur, vilket Sverige trots sin underordnade position gör i förhållandevis hög grad (Svedjedal 2012). På så sätt stärker kulturområdet Sverige sin autonomi som litterär aktör på världsmarknaden. Export och autonomi innebär till exempel fler möjligheter att välja att importera litteratur som

ännu inte uppnått legitimitet internationellt. Däremot förutsätter exporten att litteraturen är anpassad till rådande litterära normer.

Överföring av litteratur från franska språkområden till det svenska litterära landskapet är ett exempel på hur kulturellt kapital kan stärkas och denna rörelse är beroende av kulturbärare i olika instanser. De här aktörerna har karaktäriserats övergripande med två skilda profiler som speglar hur litteratur utanför språk- och nationsgränserna bemöts (Roig-Sanz & Meylaerts 2018). Den ena typen beskrivs som 'smugglare' med sina egna värdeskalor som går emot den dominerande normen. Dessa aktörer har sina särskilda nätverk och resurser för att skapa nya kanaler och former för utbyten. Den andra typen beskrivs som 'gränspolis'. Dessa aktörer verkar i olika instanser som en tröskelfunktion och släpper inte in oönskad litteratur, samtidigt som de är noga med att uppfylla en dominerande norm (Roig-Sanz & Meylaerts 2018, p. 3). Dessa poler går att identifiera bland kulturbärare såsom författare, journalister, översättare och akademiker i överföringsprocessen. Exempelvis visar en studie i tidspannet 1989–2019 av översättare av franskspråkig litteratur att de som översätter klassisk fransk litteratur till svenska är en enhetlig grupp (gränspolis) och att de som översätter franskspråkig litteratur med ursprung utanför västvärlden utgör en annan enhetlig grupp (smugglare). Gränserna är inte hermetiskt stängda, men uppdelningen är tydlig (Cedergren & Lindberg 2023).

Det torde vara självklart att översättningar från världsspråket franska till svenska inte bara rymmer litteratur från Frankrike. Som figur 1 visar representerar den överförda litteratur mellan 1989 och 2019 ett stort antal kulturområden, även om Frankrike dominerar med 71 procent. Av den resterande delen har 17 procent västeuropeiskt ursprung och endast några få procent motsvarar franskspråkig litteratur utanför Europa. Kanada har förvånande nog en mycket liten andel översättningar och syns därför inte i figur 1. Här utmärker sig dock den kanadensisk-vietnamesiska författaren Kim Thúy som blivit mycket omnämnd i svensk press (Cedergren & Lindberg 2017).

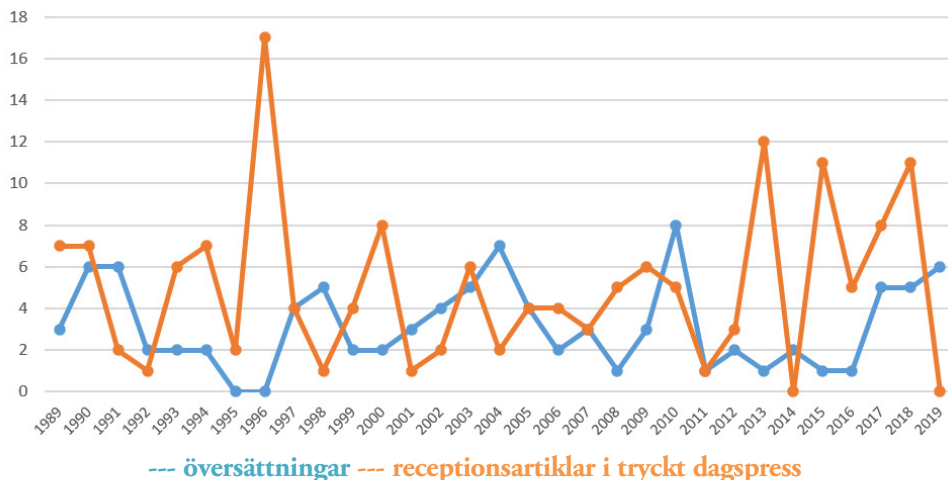


Figur 1. Översättningsflöden och reception av franskspråkig litteratur i Sverige mellan 1989 och 2019.

Förutom översättare agerar också kulturjournalister som kulturbärare mellan polerna gränspolis och smugglare. Vid en sammanföring av översättning och reception (1989–2019) av två stora giganter inom fransk litteratur, Proust och Duras, framträder ett motsägelsefullt mönster. I jämförelse med Proust finns i tidsspännet ett 20-tal fler översättningar av Duras verk tillgängliga på svenska. Däremot är Proust dubbelt så ofta omnämnd i tryckt dagspress. Asymmetrin indikerar att i instansen för reception har aktörer inte tagit hänsyn till den befintliga litteraturen på svenska, utan snarare lutat sig mot andra narrativ och normer om franskspråkig litteratur. Slutsatsen är att distanserade perspektiv behövs för att få syn på hur aktörer förhandlar litteratur och importerat kulturellt kapital, samt vilka kulturella narrativ som skapas om litteraturen vi har omkring oss och i vilken mån den är tillgänglig på ett specifikt målspråk (Cedergren & Lindberg 2023).

Asymmetrier mellan översättning och reception är än tydligare i relation till de transnationella litteraturer som förmedlas genom det franska språket i svensk översättning. Figur 2 illustrerar hur franskspråkig nordafrikansk (här: Algeriet,

Tunisien, Marocko, Egypten) litteratur medierats på svenska, genom att visa relationen mellan antal översatta verk och antal receptionsartiklar i svensk tryckt dagspress i perioden 1989–2019 (Cedergren & Lindberg 2023).



Figur 2. Översättningsflöden och reception av franskspråkig litteratur med nordafrikanskt ursprung i Sverige mellan 1989 och 2019.

De båda kurvorna i figur 2 följs ytterst sällan åt, även om åren 1997, 2005, 2007 och 2011 visar lika många artiklar om nordafrikansk litteratur som det kommit ut översättningar. Millenniumskiftet och det första decenniet på seklet motsvarar också i stort sett en period då svenskt kulturområde öppnar upp för mediering av franskspråkiga minoritetslitteraturer, vilket speglar en viss autonomi och frigörelse från dominerande litterära normer (se Cedergren & Lindberg 2016; 2017).

I övrigt står det klart vid en analys att de olika år då antalet artiklar ökar markant utan att översättningsproduktionen följer med beskriver hur intresset för nordafrikansk kultur och litteratur är känsligt för aktuella händelser. 1990-talet präglas exempelvis av inbördeskrig, främst i Algeriet, vilket till stor del förklarar de många artiklarna mellan åren 1993–1996. År 2011 började 'den arabiska våren' göra sig hörd, vilket ger ett tydligt utslag i svensk press och litteraturkritik åren efteråt. Det är alltså inte litteraturen i sig som verkar stå i främsta rummet när nordafrikansk litteratur förmedlas i pressen, utan snarare samhällseliga förändringar. Symptomatiskt nog blir den tunisiska författaren Abdellah Taïa särskilt uppmärksammas efter år 2011, vilket troligtvis har att göra med att hans litteratur provocerar strikta normer som förbjuder HBTQ-rörelser att uttrycka sig fritt (Cedergren & Lindberg 2017). Däremot omnämns den framstående algeriske författaren Jean-Noël Pancrazi inte en enda gång i materialet, vilket är anmärkningsvärt med tanke på hans verkshistoria och många utnämningar i Frankrike.

Sammanfattningsvis visar översättning och reception av franskspråkig litteratur till Sverige på ett behov av att medvetandegöra hur och varför litteratur förmedlas i olika instanser, inklusive utbildning, samt hur kulturbärare skapar broar eller fördämningar mellan inkommande flöden och inhemska litteratur och kultur. Även svenskproducerad litteratur bär fram transnationell litteratur, vilket sällan uppmärksammas eftersom det handlar om en liten del av det stora utbudet.

För att få syn på svensk transnationell litteratur har databasen Libris använts för att gå igenom de 6300 verk som publicerats på svenska som originalspråk år 2022. Bland dessa verk identifieras 80 författare med utländskt ursprung, inklusive de som är födda i Sverige med föräldrar med annat ursprung. Registret "Författare i Sverige med utländsk bakgrund" (<https://immigrant.org/forfattare/>) har varit till hjälp vid sammanställningen. Av de 80 publikationerna framträder Mellanöstern (här: Turkiet, Kurdistan, Iran, Irak och Syrien) med 32 publikationer som ett tydligt kulturområde. Några av dessa författare utmärker sig på prestigefyllda förlag, till exempel Athena Farrokhzad med *Åsnans år* (2022), Burcu Sahin med *Blodbok* (2022), samt Marjaneh Bakhtiari med *Oändligt underbart* (2022).

Ett dominerande språk för denna litteratur är persiska, varför det är intressant att undersöka översättningsmönster av persisk litteratur till svenska under de senaste åren. En genomsökning av databasen Libris ger vi handen att cirka 100 publikationer har översatts från persiska till svenska i perioden 2010–2022. Verken spänner över flera genrer: poesi, novell, barn/ungdom och roman och inte sällan är översättningarna gjorda från engelskan. I detta flöde framträder den afghanske prisbelönta författaren Atiq Rahimi med romanen *Jord och aska* (2011) översatt från persiska, samt hans roman *Tålmodets sten* (2009), som aldrig skrevs på persiska utan på franska, vilket understryker perifera och migrantförfattares flerspråkighet. Poeten Omar Kayyam som har en plats i världslitteraturen återfinns också med en reviderad nyutgåva av *Rubijat* (2012). Dessutom är Irans första kvinnliga författare, Simin Dānīshvar, företrädd med romanen *Sorgehögtid* (2022) som ursprungligen gavs ut 1969. Dessa översatta verk kan länkas till svenska författare med ursprung i Mellanöstern, och på så sätt synliggöra hur det svenska språket förmedlar global och transnationell litteratur, samt världslitterär kanon.

Sveriges litteratur är marknadsförd genom stadig export av kriminalromaner och barn- och ungdomslitteratur, samt genom den särställning arbetarlitteraturen fått i historieskrivningen. För att fortsätta stärka detta ackumulerade kulturella kapital är tiden kanske kommen för att synliggöra Sveriges transnationella litteraturer, i likhet med hur Frankrike som överordnat kulturområde kapitaliserar på sin egen minoritetslitteratur. Det skulle också vara ett sätt att i svenskundervisningen visa hur svensk litteratur hänger ihop med och utvecklas av litteraturer i världen.

Avslutning

I den svenska debatten tenderar kanonivrare att ställa det nationella kulturarvet i centrum som ett beständigt och obestriddigt faktum, vilket för bort fokus från att litteraturens kontext och villkor är stadda i förändring. I en ocean av skönlitteratur som cirkulerar inom och förbi språkgränser är det självklart att litteraturstudiet behöver olika typer av kanoniska konstellationer att ta spjärn emot. Däremot är det problematiskt om förståelsen och värderandet av litteratur delas upp genom en kultursyn som å ena sidan ringar in ett historiskt och estetiskt litterärt arv som är gemensamt och nationellt, å andra sidan en antropologisk syn som ger plats för ett bredare spektrum av litterära traditioner, inklusive genrer, språkliga och etniska ursprung. Kulturbegreppets användning inom svenskämnet visar att denna klyvning skapar otydlighet och osäkerhet i praktiken, till exempel i lärares val av litteratur och hur olika verk presenteras och kontextualiseras i undervisningen. Att enbart tillämpa litteraturkanon i undervisning, som något oundvikligt, riskerar att cementera den inneboende motsättningen i skolans kulturbegrepp, mellan vad som är nationell kultur och inte. Ett alternativ har här lagts fram som innebär att skifta perspektiv och lägga fokus på litteraturens rörelser, det vill säga de mönster, samband och föreningslinjer som väver samman litteraturer över språk- och kulturgränser. Begreppen *världslitterär kanon*, *global litteratur* och *transnationell litteratur* har belysts som verktyg för att undersöka olika aspekter av hur litteratur är i rörelse och successivt förändrar synen på kanon och kultur. Därefter har Sverige som litterärt kulturområde ställts i fokus för att visa hur export av den egna litteraturen och import av litteratur från andra språkområden, i detta fall det franskspråkiga, stärker dess positionen på det globala litterära fältet. Medieringen av inkommande litteraturer bidrar till att kunna delta i förhandlingen av kultur internationellt, eftersom mottagandet och användandet av litterära verk utmanar narrativ om språk- och kulturområden där verken ursprungligen producerades. Aktörer i olika instanser av litteraturcirkuleringen, såsom översättare, journalister, förläggare och lärare, har en viktig roll att spela som kulturbärare eftersom de har makt att förändra narrativ om litteratur genom sina praktiker. Att framhålla perspektiv och samband som understryker hur verk och författare, kulturer och språk, flätas samman via litteraturens cirkulering är ett sätt att överbrygga kulturbegreppets inneboende motsättning.

Referenser

- Ashcroft, Bill, Griffiths, Gareth & Tiffin, Helen (1989). *The Empire writes back: theory and practice in post-colonial literatures*. London: Routledge.
- Bakhtiari, Marjaneh (2022). *Oändligt underbart*. Stockholm: Ordfront.
- Birkerts, Sven (1996). *Literature: the evolving canon*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brink, Lars (1992). *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Diss. Uppsala universitet, 1992. Uppsala.

- Casanova, Pascale (2004). *The world republic of letters*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Casanova, Pascale (2002). Consécration et accumulation de capital littéraire [La traduction comme échange inégal]. *Actes de la recherche en sciences sociales. (Traductions: les échanges littéraires internationaux)*, 144, 7–20.
- Cedergren, Mickaëlle & Lindberg, Ylva (2023). *Le transfert des littératures francophone en(tre) périphérie. Pratiques de sélection, de médiation et de lecture*. Stockholm University Press.
- Cedergren Mickaëlle & Lindberg, Ylva (2017). La Suède, un modèle littéraire en voie d'autonomie ? Les enjeux de l'importation de la littérature de langue française en Suède au XXIe siècle. *Revue romane*, 52(2), 301–324.
- Cedergren Mickaëlle & Lindberg, Ylva (2016). L'importation de la littérature française: un triple détournement de capital. Réflexions à partir d'une étude de réception journalistique en Suède. *Moderna språk*, 110(2), 108–131.
- Colombani, Laetitia (2017). Stockholm: *Flätan*. Sekwa förlag.
- Damrosch, David (2006). World literature in a postcanonical, hypercanonical age. In H. Saussy (Red.), *Comparative literature in an age of globalization* (s. 43-53). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Dañishvar, Simin (2022). *Sorgehögtid*. Bromma: Mafan.
- Degerman, Peter (2012). *"Litteraturen, det är vad man undervisar om": det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Diss. Åbo Akademi, 2013. Åbo.
- Elf, Nikolaj (2009). Towards semiocry? Exploring a new rationale for teaching modes and media of Hans Christian Andersen fairytales in four commercial upper secondary 'Danish' classes: A design-based educational intervention. Diss. University of Southern Denmark, 2009. Odense.
- Elf, Nikolaj (2007). Literacy and semiocry: Learning from new modes and media of literary classics. In W. Martyniuk (Red.), *Towards a common European framework of reference for language of school education?* (s.155–167). Kraków: Universitas.
- English, James F. (2005). *The economy of prestige: Prizes, awards, and the circulation of cultural value*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Englund, Boel (1997). *Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike*. Stockholm: HLS Förlag.
- Erixon, Per– Olof, Löfgren, Maria (2020). The Marginalisation of Literature in Swedish L1: A Victim of Socio-Political Forces and Paradigmatic Changes. In B. Green & PO. Erixon (Eds.), *Rethinking L1 Education in a Global Era. Educational Linguistics*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7_7
- Farrokhzad, Athena (2022). *Åsnans år*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Green, Bill & Erixon, Per–Olof (Red.) (2020). *Rethinking L1 Education in a Global Era: understanding the (Post-)National L1 Subjects in New and Difficult Times*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7_12
- Holmberg, Per & Nordenstam, Anna (2016). Svenska med didaktisk inriktning: Ett forskningsområde i rörelse. In H. Höglund & R. Heilä-Ylikallio (Red.), *Framtida berättelser: Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik*, (s. 47–62). Åbo akademi.

- Khayyam, Omar (2012). *Rubaiyat (fyrradningar)*. Stockholm: Sheila Publishing House.
- Lepelier, Tristan (2018). A transnational literary field: The case of Algerian writers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 224, 12–33. <https://www.cairn-int.info/journal--2018-4-page-12.htm>.
- Lindberg, Ylva (2024, i tryck). Calixthe Beyala's literary work travels North. In L. Losambe & T. Ojaide (Red.), *The Routledge Handbook of the New African Diasporic Literature*. Routledge.
- Lindberg, Ylva (2020). The uncapturable contours of an author. Ambiguous postures in French media of transnational Francophone writers Fatou Diome and Alain Mabanckou. *Moderna språk/Modern languages*, 114, 75–113.
- Lundström, Stefan (2003). Litteraturpedagogiken i samhället. In J. Einarsson & G. Malmgren (Red.), *Texter om svenska med didaktisk inriktning*. Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning (s. 11–34). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Leppänen, Katarina (2019). Världslitteratur – ett undflyende fenomen. In U. Nemeth & A. Nordenstam (Red.), *Globalt*. Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2019 (s. 63–74). Svenskläraryrkeförbundet.
- Mabanckou, Alain (2006). *African psycho*. Paris: Seuil.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading, the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Moretti, Franco (2000). Conjectures on world literature. *New Left Review*, 1, 54–68.
- Persson, Magnus (2005). Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. *Utbildning & Demokrati*, 14(1), 35–61.
- Quijano, Anibal (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168–178, <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Rahimi, Atiq (2011). *Jord och aska*. Stockholm: Leopard.
- Rahimi, Atiq & Larsson, Åsa (2009). *Tålamodets sten*. Stockholm: Leopard.
- Rosendahl Thomsen, Mads (2003). *Kanoniske konstellationer: om litteraturhistorie, kanonstudier og 1920'ernes litteratur*. Odense, Syddansk Universitetsforl.
- Rosendahl Thomsen, Mads (2013). Strangeness and World Literature. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 15(5). <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2351>
- Roig-Sanz, Diana & Meylaerts, Reine (Red.) (2018). *Literary translation and cultural mediators in 'peripheral' cultures: customs officers or smugglers?*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Sahin, Burcu (2022). *Blodbok*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Skar, Gustaf & Tengberg, Mikael (2012). *Svenskämnet i går, i dag, i morgon: Svenskläraryrkeförbundet 100 år 1912–2012*. Svenskläraryrkeförbundet.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan>
- Svedjedal, Johan (Red.) (2012). *Svensk litteratur som världslitteratur: en antologi*. Avdelningen för litteratursociologi, Uppsala universitet.

Författarpresentation

Ylva Lindberg är professor i pedagogik med inriktning mot språk och litteratur vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Hennes forskning är inriktad dels mot franskspråkig litteratur och seriekonst, dels mot digitalisering i skola och utbildning. Lindberg leder den nationella forskarskolan *Culturally Empowering Education through Language and Literature* (CuEEd-LL). Hon är medredaktör till antologierna *Undervisningens konst* (Studentlitteratur, 2023) och *Framing Futures in Postdigital Education* (Springer, 2024).

SEKTIONSBRIDRAG

UNDERSÖKANDE LITTERATURUNDERVISNING I FLERSPRÅKIGA KLASSRUM

Malin Blix, Ann-Christin Randahl & Christina Olin-Scheller

Sammanfattning

I denna artikel redovisas resultat från ett nordiskt projekt där fokus är en elevaktiv och undersökande metod för litteraturundervisning som ibland kallas "inquiry-based" (Alfieri et al., 2011). Internationell forskning visar att metoden har stor potential för elevers lärande (Elf, 2022). Den fungerar ofta både motiverande och kvalificerande då den ställer krav på att elever tillämpar strategier som fördjupar förståelsen av texten och utforskar frågor som saknar givna svar (Hansen et al., 2020). Samtidigt ställer metoden stora krav på lärares förberedelse och organisation av undervisningen. Erfarenheterna visar att lärare behöver utveckla en inquiry-kompetens (Gissel & Steffensen, 2021; Hansen & Gissel, 2021). Tidigare forskning om undersökande litteraturundervisning i en svensk kontext är mycket begränsad. Syftet med projektet är att utforska hur lärare genomför undersökande litteraturundervisning i en flerspråkig kontext. Det empiriska materialet består av inspelade helklassamtal från litteraturundervisning i tre flerspråkiga klasser i årskurs 9. Sammantaget tycks det inte medföra några större utmaningar för de tre lärarna att organisera undervisningen som ett undersökningsorienterat förlopp utifrån den modell för genomförande som lärarna prövar i klassrummet. Inte heller tycks den flerspråkiga kontexten utgöra något hinder för att arbeta med undersökande litteraturundervisning.

Inledning

Internationell forskning visar att en elevaktiv och undersökande metod för litteraturundervisning som ibland kallas *inquiry-based* (Alfieri et al., 2011; Loyens & Rikers, 2010) har stor potential för elevers lärande och estetiska läskompetens (Elf, 2022). Detta undersökande och elevaktiva förhållningssätt fungerar ofta både motiverande och kvalificerande då elever såväl utforskar frågor som saknar givna svar, som tillämpar strategier som fördjupar tolkning och förståelse av texten (Hansen et al., 2020). Tidigare studier av litteraturundervisning har visat att arbetet med litterära texter ofta följs av uppgifter av analyserande karaktär, och att sådana uppgifter kan stå i vägen för elevernas estetiska upplevelse av texten (Hansen et al., 2019). Av den anledningen har man velat kombinera tolkning och analys med den estetiska upplevelsen i den modell för undersökande litteraturundervisning som utforskas i denna artikel. Modellen ställer specifika krav på läraren och hur denna förbereder och organiserar undervisningen (Gissel & Steffensen, 2021; Hansen & Gissel, 2021). Tidigare forskning om undersökande litteraturundervisning i en svensk kontext är mycket begränsad. När det gäller artikelns flerspråkiga kontext har studier av skolämnet svenska som andraspråk visat att utvecklingen av elevers estetiska läskompetens setts som sekundär i relation till att utveckla en allmän språkkompetens (Economou, 2021). Syftet med artikeln är därför att utforska hur lärare genomför undersökande litteraturundervisning i en flerspråkig kontext med särskilt fokus på elevers estetiska läskompetens. Följande frågor ställs:

1. Vilka utmaningar går att urskilja i lärares arbete med undersökande litteraturundervisning?
2. Vad utmärker lärares arbete med att utveckla elevers tolkningskompetens?

Tidigare forskning

Bakgrunden till studien är det danska projektet *Kvalitet i danska och matematik* (KiDM, Hansen et al., 2019) som mellan 2016–2019 i ett stort antal skolor prövade ett undersökande (inquiry-based) arbetssätt för att stärka kvaliteten i undervisningen i danska och matematik på högstadiet. Resultaten visar att den genomförda undervisningen i danskämnet avsevärt stärkte elevernas förmåga att tolka, härleda betydelser och diskutera tvetydiga texter. Dessa resultat gjorde att det fanns ett önskemål om att pröva den iscensatta litteraturundervisningen i andra kontexter (Hansen et al., 2020). Inom det nordiska projektet *QUALE* (Quality in Literature Education, www.uv.uio.no/quint/english/projects/quale/) har ett modifierat upplägg prövats i Sverige, och Norge respektive i ett nytt sammanhang i Danmark. Även om det finns studier som storskaligt prövat olika lässtrategiers effekter på elevers litterära läsförmåga (se t.ex. Olin-Scheller & Tengberg,

2016), har inte undersökande litteraturundervisning på det viset som görs i QUALE tidigare prövats i någon större omfattning. Denna artikel är ett bidrag till detta fält.

Litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum

I en flerspråkig klassrumskontext är stöttning eller *scaffolding* en viktig princip för lärares arbete med elevers språkutveckling och skolframgång (Gibbons, 2018). Det handlar inte om att förenkla innehåll och språk, utan att läraren stöttar eleverna där de befinner sig (Cummins, 2001). Begreppet scaffolding har sitt ursprung i Vygotskijs teori om utvecklingszoner och är utvecklat av Wood, Bruner och Ross (1976). Lindberg (2013) beskriver hur undervisningssamtal styrda av läraren, och med öppna och utforskande frågor, stöttar elever i att både förstå innehåll och formulera svar, och ger dessutom en mer språkutvecklande undervisning. I motsats till detta finns exempel på undervisningssamtal med kontrollfrågor där läraren ställer en fråga och sedan värderar elevens svar. Här menar Lindberg (2013) att det sker en mycket begränsad språkutveckling, eftersom sådana frågor genererar kortare svar. Det teoretiska ramverk som ligger till grund för utformningen av undervisningsmodellen i föreliggande studie tar sin utgångspunkt i bland annat scaffolding, vilket indikerar att modellen har goda förutsättningar att fungera i en flerspråkig kontext (Hansen, Elf, Gissel, & Steffensen, 2019). Lindholm och Lyngfelt (2015) har undersökt hur dialogisk strategiundervisning fungerar i en flerspråkig kontext, och resultatet visar att det dialogiska arbetssättet främjar flerspråkiga elevers läsförståelse. I Lindholms (2019) avhandling, *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska: om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*, visar resultatet bland annat att lärarna på eget initiativ bearbetar strategierna för att passa den flerspråkiga kontexten, exempelvis genom att bygga in en språkutvecklande del.

I Skolverkets (2022) översyn över svenskämnen beskrivs hur organiseringen av undervisningen i svenska som andraspråk skiljer sig mellan skolor. I vissa skolor läser eleverna svenska som andraspråk och svenska i samma grupp, medan elever i andra skolor läser svenska som andraspråk i separata grupper (jfr Siekkinen, 2021). Att undervisa om litteratur i svenska och svenska som andraspråk parallellt, det vill säga att läraren undervisar i två ämnen (eller i ett integrerat ämne) samtidigt, beskrivs av Landmark och Wiklund (2012) som positivt, om än inte helt oproblematiskt. De lyfter till exempel fram att den incidentiella inlärningen främjas, alltså att språkutvecklingen kommer på köpet vid läsning av skönlitteratur, vilket skulle kunna tala för att en gemensam litteraturundervisning gynnar elever på skilda språkliga nivåer (Landmark & Wiklund, 2012). En svårighet med en integrerad litteraturundervisning handlar om kulturella referensramar. Gibbons (2018) beskriver hur flerspråkiga elever riskerar att missa väsentliga delar av en berättelse, eftersom de kan ha andra kulturella referensramar än de förväntade.

Av skolans styrdokument framgår att litteraturundervisningen i skolämnet svenska som andraspråk bör ha ett dubbelt fokus, där såväl utveckling av elevernas språkliga

kompetenser som deras estetiska läskompetens betonas. Detta tycks skapa en komplex och svårnavigerad undervisningssituation, och tidigare studier pekar på att flerspråkiga elevers läskompetens setts som sekundär i relation till att utveckla en allmän språkkompetens (Economou, 2021), vilket också avspeglas i resultat från PISA och nationella prov där flerspråkiga elever presterar sämre när det kommer till läsförståelse (Skolverket, 2022). Ett dubbelt fokus framträder också i Bringéus (2011) studie av litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum. Med Malmgrens (1996) ämneskonceptioner (svenska som ett färdighetsämne, svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne) som analysverktyg visar Bringéus att litteraturundervisningen vilar på två föreställningar – ett färdighetsämne, som står i förgrunden och främst synliggörs genom språkträning, och ett litteraturhistoriskt bildningsämne, som kommer till uttryck genom litteraturval och där lärarna lutar sig mot en västerländsk kanon. Ett liknande resultat visar en intervjustudie med sju gymnasielärare om skönlitteraturens roll och textval i flerspråkiga klassrum (Economou, 2018). Resultatet indikerar att lärarna väljer texter baserat på vad som kan ge språklig utveckling snarare än estetiska upplevelser. I en intervjustudie med flerspråkiga gymnasieelever om litteraturval i undervisningen framgår att eleverna önskar mer samtida litteratur i kombination med klassiker (Economou, 2021).

Economou (2021) beskriver hur lärare i svenska som andraspråk väljer lästlitteratur med hänvisning till ”att anpassa sig till elevernas påstått bristfälliga läskunnighet” (a.a., s. 115). Under senare år har utgivningen av lästlitteratur ökat och böckerna har hittat nya målgrupper, inte minst bland elever som läser svenska som andraspråk (Nordenstam & Olin-Scheller, 2022). Nordenstam och Olin-Scheller (2022) beskriver hur uppgifter i lärarhandledning och elevmaterial främjar en bokstavsinriktad och opersonlig läsning och att böckerna har en tydligt styrd tematik, vilket i sin tur skulle kunna betyda att elevernas tolkningsutrymme minskar. Böckerna utmanar heller inte utveckling av läsarens estetiska läsarter. Ett språkligt fokus i litteraturundervisningen behöver förvisso inte stå i vägen för utvecklingen av estetiska läsarter. Walldén (2019) har inom ramen för grundläggande vuxenutbildning undersökt hur en lärare i arbetet med en roman skapar en textanalytisk litteracitetspraktik, som bidrar till elevernas tolkningskompetens genom att systematiskt uppmärksamma ord, uttryck och språklig stil.

En studie inom QUALE av lärares föreställningar om undersökande litteraturundervisning (Randahl et al., u.u.) visar att lärare upplever att en undersökande litteraturundervisning delvis skiljer sig från den undervisning de vanligen genomför när de läser skönlitteratur med sina flerspråkiga elever. Denna skillnad handlar om att lärarna förflyttade sina undervisningspraktiker från en mer färdighetsinriktad litteraturundervisning där fokus lagts på textens genredrag till en undervisningspraktik som öppnar för estetiska aspekter. Lärarna menar att arbetet med undersökande litteraturundervisning har gett eleverna en större säkerhet i mötet med

estetiska texter och att undervisningsmodellen fungerar lika bra för flerspråkiga elever som för vilka elever som helst.

Teoretisk inramning

Undersökande undervisning eller *inquiry-based teaching* (Alfieri et al., 2011; Loyens & Rikers, 2010) har sin grund i naturvetenskapernas didaktik, och kan beskrivas som en undervisning där eleverna ställer hypoteser, undersöker ett fenomen, ger potentiella förklaringar eller bevis och formulerar en slutsats. Läraren fungerar närmast som en facilitator, som startar och understödjer den undersökande processen. Undersökningen styrs av frågor och kan komma från elever eller lärare. Alfieri med flera (2011) skiljer mellan tre olika typer av undersökande undervisning som utgår från graden av stöttning och inramning: *structured inquiry*, *guided inquiry* och *open inquiry*. I undervisningen bör inramningen inledningsvis vara stark för att senare minska. I ett mer strukturerat undervisningsförlopp är frågorna i regel givna och proceduren förutbestämd och explicit formulerad, medan ett mer guidat förlopp utmärks av att eleverna själva ska hitta en väg för att kunna besvara en eller flera givna frågor. Det öppna förloppet kännetecknas av att eleverna både formulerar frågor och föreslår en väg att kunna besvara dessa frågor. Modellen kan med andra ord användas för att med tydliga instruktioner och frågor skapa en stöttande och elevaktiv undervisning, även kallad *inquiry-based learning* (Costes-Onishi et al., 2021). I ett mer öppet förlopp har modellen kritiserats för att vara ineffektiv (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006).

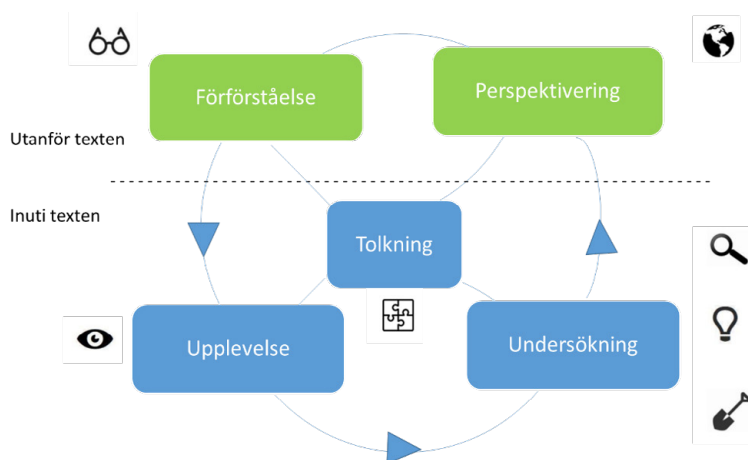
Den undersökande litteraturundervisning som vi studerar är tydligt inramad med en föreslagen arbetsgång i tre delar. Med varje del följer färdiga frågor och instruktioner i en elev- respektive lärarhandledning (Hansen et al., 2020). Graderna av autonomi i relation till den föreslagna arbetsgången kan variera och är föremål för analys. Det teoretiska ramverket för undersökande litteraturundervisning kompletteras med teori från det litteraturvetenskapliga och litteraturredidaktiska fältet. Ramverket har en fenomenologisk ingång, där den egna läsoplevelsen av estetisk text blir viktig. Läsaren stiger in i ett annat medvetande och erbjuds därigenom, nya sätt att se på sin omgivning (Poulet, 1989). Undervisningen bygger övergripande på Rosenblatts (2002) föreställningar om olika läsarter, där utvecklingen av estetiska läsarter är central. Även Rosenblatts transaktionsteori (1978) är inbyggd i modellen, det vill säga hur textens struktur (och innehåll) påverkar läsarens interaktion med texten. Vidare är Langers föreställningsvärldar (2010) del av modellen. Fokus ligger på hur elever tar sig in i textvärlden, rör sig i den och förmår skapa relationer mellan texten och samhället eller de egna erfarenheterna. Den föreställda textvärlden utforskas i undervisningen, vilket med Langers begrepp (1991) beskrivs som ett utforskande av *a horizon of possibilities*. En utgångspunkt är att läsaren försöker möta texten med en öppenhet för olika sätt att förstå textens värld: "Litteraturen låter oss skapa nya kombinationer, alternativ och möjligheter; och karaktärer och situationer behöver då nödvändigtvis uppfattas som när

vi accepterar saker och förhållande så som de framträder på ytan” (Langer, 2017, s. 26). Under läsningen krymper horisonten av möjliga tolkningar, och därmed förändras också elevens upplevelse av texten. Nya bitar läggs till det pussel som så småningom mynnar ut i en tolkning eller förståelse av texten.

Hansen och Gissel (2021; se även Hansen et al., 2019) formulerar åtta didaktiska principer för en undersökande litteraturundervisning:

- Elevers engagemang och läsupplevelse
- Undervisningens organisering som ett undersöksorienterat förlopp
- Utforskande samtal mellan elever och i helklass i en dialogbaserad gemenskap
- En styrd öppenhet i uppgifter och frågor
- Utveckling av ämneslitteracitet kopplad till tolkning av estetiska texter
- En cyklisk och varierad progression där strategier återkommer men väljs i relation till den specifika textens form och innehåll
- Multimodala bearbetningar av det lästa
- Modellering för att utveckla elevers tolkningskompetens

Dialogisk strategiundervisning (Olin-Scheller & Tengberg, 2016) utgör ramen för utvecklingen av elevernas tolkningskompetens. I undervisningen som studeras här, modelleras och används sju olika strategier för att ta sig in i texten, uppleva och undersöka textens värld, formulera en samlad tolkning samt skapa förbindelser mellan textens värld och världen utanför. De sju strategierna har fått varsin symbol (se Figur 1).



Figur 1: Undervisningsmodell för undersökande litteraturundervisning (jfr. Illum Hansen & Gissel, 2021, s. 63)

Förförståelsen kan sägas bestå av två delar, dels att sätta på de litterära glasögonen och ställa in sig på en estetisk läsning, dels att förbereda eleverna på sådant som kan vara utmanande i texten när det gäller språk och innehåll. Den andra strategin, upplevelse, handlar om att försöka fånga elevens upplevelse av texten och att underlätta för eleverna att inta ett öppet förhållningssätt i relation till texten. Den del av modellen som benämns *undersökning* innefattar tre olika strategier: gå på upptäcktsfärd, ventilering och fördjupning. Under upptäcktsfärden övervägs möjliga samband som eleverna testar och prövar på varandra i en ventilering. I fördjupningen går eleverna på djupet med specifika textavsnitt och motiverar sina tolkningar med hänvisningar till texten. Den sjätte strategin, *tolkning* syftar till att eleverna försöker skapa en slags koherens i sin förståelse av texten. I den sjunde och sista strategin, *perspektivering*, kliver eleverna ut ur texten och värderar hur texten kan bidra till att de förstår sig själva och sin omvärld bättre. Även litterära begrepp och verkkningsmedel kan uppmärksammas i denna fas av undervisningen i relation till föreställningar om textens kvalitet.

Metod och material

Det empiriska materialet är hämtat från en större nordisk interventionsstudie om undersökande litteraturundervisning kallad QUALE (Quality Literature Education) som genomförts i Danmark, Norge och Sverige. QUALE går i korthet ut på att lärare och elever gemensamt läser en text och sedan arbetar med texten utifrån specifika strategier. I vårt exempel är det novellen *Plasthjärta* som är aktuell. Texten, strategierna och uppgifterna finns tillgängliga i en lärar- respektive elevhandledning, både i pappersformat och online. I lärarhandledningen finns förutom text och uppgifter också förklaringar till varje uppgift. I vår studie, som utgör den svenska delen av QUALE, har material samlats in på samma skola i två omgångar, intervention 1 (hösten 2021) och intervention 2 (hösten 2022). Totalt deltog fyra lärare och fem klasser i årskurs 9. Skolan ligger i ett område med låg socioekonomisk status i en storstad. Samtycke har samlats in från elever, föräldrar och lärare.

För denna artikel har videoinspelade lektioner från intervention 1 valts ut för analys. Materialet består av 18 inspelade lektioner (659 minuter) från tre integrerade klasser, där eleverna antingen läser svenska eller svenska som andraspråk. Lärarna utgick ifrån lärarhandledningen när de planerade, och de höll själva i all undervisning.

Lärarna och eleverna läste tillsammans novellen *Plasthjärta* av Ronnie Andersen (2016). Novellen, som är skriven i jag-form med en opålitlig berättare, handlar om en tonåring som i vardagen framstår som skötsam och snäll, men när ingen ser så agerar hen nättroll. Läsningen av novellen delas upp i tre delar, där varje del kommer med ett antal frågor, vilket gör att arbetet sträcker sig över flera lektioner. Upplägget består av en inledande del om de sju strategierna och sedan följer en kort introduktion där lärarna ger viss förförståelse inför läsningen, framförallt genom att uppmärksamma vissa begrepp i texten. Enligt handledningen ska eleverna läsa en tredjedel av novellen tyst

för sig själva och därefter högt i par och diskutera några inledande frågor om läsoplevelsen. I nästa steg går eleverna på upptäcktsfärd i texten två och två med frågor som stöd. Eleverna uppmanas också att göra en mer fördjupad tolkning av ett par specifika textställen. Läsningen avslutas med ventilering i helklass. Ett liknande upplägg har konstruerats för den andra och tredje delen av texten. I lärarhandledningen finns också förslag till fördjupningsuppgifter av olika slag där eleverna med olika multimodala uttrycksmedel bearbetar det lästa.

Analysen fokuserar på de delar av lektionerna där lärarna, som vi kallar Sven, Hamid och Fanny, genomför helklassundervisning. Framförallt består helklassundervisningen av instruktioner och ventilering av frågor som eleverna har diskuterat i par. I analysen har vi granskat tillfällen där någon av följande fyra didaktiska principer synliggjorts:

- Undervisningens organisering som ett undersökningsorienterat förlopp
- En styrd öppenhet i uppgifter och frågor
- Utveckling av ämneslitteracitet kopplad till tolkning av estetiska texter
- Modellering för att utveckla elevers tolkningskompetens

Dessa didaktiska principer valdes utifrån en första genomgång av data, där helklassundervisningen framförallt kunde kopplas till dessa principer. Huvudförfattaren inventerade videomaterialet och noterade förekomst av helklassundervisning samt valde ut undervisningssekvenser som granskades av de tre författarna tillsammans. Exempel i relation till forskningsfrågor valdes ut för transkription och fortsatt analys.

Resultat

I följande avsnitt redovisas svaren på de båda forskningsfrågorna om vilka utmaningar som går att urskilja i lärares arbete med undersökande litteraturundervisning, samt vad som utmärker lärares arbete med att utveckla elevers tolkningskompetens. Svaren tematiseras i relation till de fyra didaktiska principer som utforskas i lärarnas helklassamtal: "Undervisningens organisering som ett undersöksorienterat förlopp", "En styrd öppenhet", "Utveckling av ämneslitteracitet kopplad till tolkning av estetiska texter" samt "Modellering för att utveckla elevers tolkningskompetens".

Undervisningens organisering som ett undersökningsorienterat förlopp

Den modell för ett undersökningsorienterat förlopp som lärare och elever ges tillgång till genom undervisningens upplägg är tydligt inramad både när det gäller vilka frågor som ska behandlas och hur processen ska se ut. Lärarna följer också detta förslag till upplägg relativt nära, men gör vissa anpassningar, både sådana som de kommer överens om kollegialt och anpassningar som de gör individuellt. Till exempel väljer lärarna bort

vissa fördjupningsuppgifter, som multimodala bearbetningar av det lästa. Lärarna repeterar föregående textavsnitt, låter i regel eleverna använda utskrifter av novell och frågor istället för att logga in på projektets hemsida och har gemensam högläsning av hela eller delar av texten. I lärarhandledningen föreslås att eleverna först läser texten tyst på egen hand och sedan högt för varandra två och två. Under detta moment förväntas eleverna ta sig in i, uppleva och fånga sina första intryck av texten. Efter gemensam högläsning låter Sven och Hamid eleverna läsa högt för varandra två och två för att därefter starta sin undersökning av texten med hjälp av frågorna. Fanny väljer ett lite annorlunda upplägg. Hon låter eleverna läsa högt, stannar upp och sammanfattar innehåll och bärande tankar i texten, innan nästa elev tar vid och läser. Sedan stannar hon åter upp, reflekterar kort över innehållet och fortsätter texten igenom med högläsning och kommentarer. Under dessa stopp förekommer det att Fanny ställer kontrollfrågor till eleverna och frågar om de hänger med. Hon kontrollerar också att eleverna har förstått vissa ord och begrepp, både sådana som hon själv tycks bedöma behöver förklaras och sådana där eleverna visar problem med avkodning i samband med högläsningen.

Överlag väljer de tre lärarna att uppmärksamma ord och begrepp i sin kontext, när de dyker upp i novellen, i uppgiftsinstruktioner eller i frågor utifrån en egen professionell bedömning. Det sker, lite slarvigt uttryckt, i förbifarten. Ofta rör det sig om nominaliseringar och andra grammatiska metaforer (t.ex. väcka förargelse), bildliga uttryck (t.ex. nappa på kroken) och mer ovanliga ord. Det händer också att elever efterfrågar förklaringar av ord eller att lärarna identifierar att elever inte riktigt förstår en specifik fråga, när de går runt i klassrummet under elevernas bänksamtal om texten (t.ex. hur upplever ni jagets handlingar). Det tycks alltså krävas en medvetenhet och lyhördhet från lärarnas sida om språkliga utmaningar, även om den språkliga stöttningen i våra observationer sker sömlöst och *in situ*.

För att genomföra en undersökande litteraturundervisning tycks det också krävas ett tillåtande klassrumsklimat, där elever dels vågar pröva sin tolkning, dels har en förståelse för att man kan komma fram till olika tolkningar. Under en av de första lektionerna lyfter Hamid detta med sin klass:

Hamid: Idag kommer det att vara väldigt, väldigt viktigt att diskutera, men samtidigt att lyssna på vad den andra säger, så det ska inte vara några argument. Ni kan kanske ställa följdfrågor, hm, varför tror du så, det ska vara konstruktivt. Konstruktiv kritik, vet ni vad det innebär? Vad det betyder? Vad betyder konstruktiv kritik? Är det nån som vågar sig på det?

E1: Ja, men om Elev 2 säger nånting så kommer jag svara liksom, varför tycker du så, hm

Hamid: Ja, men hjälper det Elev 2 eller förstör det för Elev 2?

E1: Det hjälper henne

Hamid: Varför hjälper det henne?

E1: För om hon hade till exempel en åsikt som hon inte var så säker på och jag ber henne att tänka mer på det, så kommer hon ju tänka, ja, men det kan ju vara fel

Hamid: Exakt. Tack. Du ger Elev 2 en chans att utveckla sina svar, och då blir det att man går in djupare i sina egna tolkningar, ja, men, varför tyckte jag att den här personen är en kille? Är ni med? Så man ger en chans att bygga upp sin kamrats svar. Är man emot, man säger: nej, du har fel, det är så här istället. Det blir att man trycker ner den mer, att den inte kommer vilja prata. Då kommer det bli bara, hm, monologiskt, att en person pratar och den andre lyssnar, och det är det vi vill undvika.

Undersökningen och tolkningen av texten sker dels i bänksamtal mellan två elever, dels i helklassamtal som läraren leder. Båda momenten styrs av de frågor som formulerats i handledningen. Frågorna är oftast inriktade på luckorna i texten och innebär att olika svar och tolkningar kan vara möjliga, men också att tolkningar kan vara mer eller mindre relevanta. I lärarhandledningen ges exempel på tolkningar och argument för dessa. Frågorna går in mot texten och tycks i stor utsträckning hålla kvar eleverna i texten. Sällan efterfrågas elevers erfarenheter eller jämförbara upplevelser eller att eleverna ska identifiera genrespecifika drag eller stilfigurer i texten. Inte heller avkrävs de svar om textens budskap. I denna studie har vi undersökt helklassamtalen, den så kallade ventileringen, där lärarna fångar upp elevernas svar från bänksamtalen. Lärarna ägnar olika lång tid åt ventilering. Över lag ägnar Sven mest tid åt att i helklass diskutera de frågor som eleverna samtalat om. Sven och Hamid använder mer koncentrerad tid för ventilering i helklass än vad Fanny gör. Fannys elever diskuterar frågorna i par och skriver ner sina svar men svaren lyfts mer sällan i ett gemensamt samtal. Hennes helklassamtal tycks i första hand syfta till att försäkra sig om att eleverna har förstått texten. Hon ger också eleverna flera exempel på hur tolkning av skönlitterär text kan gå till. I samtalen modellerar hon vad det innebär att undersöka texter eller som i exemplet nedan att utforska en persons karaktär:

Fanny: Tredje frågan, hur upplever ni jagets handlingar, vad tycker ni om det person gör? Då måste man tänka såhär, vad är det den gör? Vad tycker jag om det? Vad får jag för känsla i magen när jag läser om vad den gör?

Sammantaget tycks det inte medföra några större utmaningar för de tre lärarna att organisera undervisningen som ett undersökningsorienterat förlopp utifrån den modell för genomförande som lärarna prövar i klassrummet. Inte heller tycks den flerspråkiga kontexten utgöra något hinder för att arbeta med undersökande litteraturundervisning.

En styrd öppenhet

Att hantera didaktiska principer om styrd öppenhet innebär att lärarna behöver hitta sätt att positionera sig i samtalen längs en skala där alla tolkningar är likvärdiga och där det är möjligt att göra en mer eller mindre sannolik tolkning (se Figur 2).



Figur 2: Kontinuum styrd öppenhet

Sven, Fanny och Hamid tar olika positioner i helklassamtalen vid olika tillfällen. I vår analys har vi inte kunnat identifiera någon systematisk variation, till exempel att lärarna väljer den ena eller andra positionen i olika skeden av undervisningen. I samma undervisningssekvens kan de tre lärarna positionera sig på skilda sätt. Vad vi däremot tycker oss se är att olika sätt att positionera sig får olika konsekvenser för samtalet. När alla tolkningar är likvärdiga leder helklassamtalet till en slags inventering. I följande exempel väljer Sven att bekräfta elevernas svar och betonar också inledningsvis i samtalet att det inte finns något som är rätt eller fel:

Sven: Det finns ju inte liksom rätt och fel här nu då egentligen utan det är era tolkningar /.../ Vilken tid på dagen är det här, som du uppfattar det?

E1: Förmiddag

Sven: Förmiddag. Varför?

E1: För att det kändes bara så.

Sven: Det kändes bara som att det var förmiddag

E1: Ja, dom läste och jag tror att dom skulle ut också

Sven: Ja, okej. Vad säger du, elev 2

E2: Jag tror det är vid lunchtiden, för i början av texten, hm, dom säger, vi ska äta nu

E3: Det kan också vara frukost

Sven: Ja, okej, det är vad ni säger

När lärarna går mot en styrd öppenhet tycks samtalen gå mer i riktning mot modellering. Lärarna synliggör hur tolkning av tomma platser kan vara mer eller mindre sannolika. I följande exempel väljer Hamid att ställa två alternativ mot varandra och be eleverna att ta ställning till vad som är mer eller mindre sannolikt:

Hamid: Så är det mer underligt, hm, skulle ni säga att det är mer underligt om det hade varit en äldre man eller kvinna än en ungdom? Hade det varit konstigare?

Några elever: Ja

Hamid: Det hade det. Varför?

I ett annat exempel visar Sven att texten sätter ramar för vad som är en mer eller mindre sannolik tolkning. Man kan beskriva det som att eleverna går utanför textens *horizon of possibilities* och att Sven synliggör det för eleverna genom att visa hur elevernas tolkningar förhåller sig till det som står i texten:

Sven: Det här påståendet ”Någon måste ju väcka förargelse så att folk står ut med sig själva, för att dom är bättre”, hm, någon måste liksom göra så att man blir arg, hm, vi ska bara se till så att vi förstår det här riktigt. Nån måste göra andra förbannade kan man kanske säga, så att folk står ut med sig själva. Så nån måste vara den som kör igång saker och ting. Hur menar dom här då, egentligen?

E1: Jag tror att jaget menar att hon skriver det bara för att försöka må bättre själv, för djupt inne, hon vet att det hon gör är fel, att det kommer skapa drama då typ, hm, hon skriver det bara för att må bättre

Sven: Ja, men då hade det ju stått så jag står ut med mig själv, men det står ju faktiskt, så folk står ut med sig själva

Utveckling av ämneslitteracitet kopplad till tolkning av estetiska texter

Att utveckla en ämneslitteracitet kopplad till läsning av estetiska texter innebär i modellen dels att skapa stödstrukturer för att undersöka texten, dels att ge eleverna tillgång till ett språk för att samtala om sin läsupplevelse. I modellen för undersökande litteraturundervisning utgörs stödstrukturerna framförallt av olika strategier, som eleverna förväntas att tillägna sig genom att applicera strategierna på olika texter och gradvis göra dem till sina egna. I denna studie om hur lärare genomför undersökande litteraturundervisning i en flerspråkig kontext följer vi endast läsningen av en text och kan därmed inte uttala oss om elevernas utveckling. Vår analys fokuserar därför på vilken språklig stöttning eleverna ges för utvecklingen av en ämneslitteracitet för tolkning av estetiska texter genom att uppmärksamma begrepp som lärarna använder.

En form av språklig stöttning som alla tre lärarna använder sig av är att explicit namnge aktiviteten som man ägnar sig åt i helklassamtalet som tolkning och att på olika sätt fylla begreppet tolkning med innehåll. Till exempel använder sig lärarna av en väletablerad typologi av att läsa på, mellan och bortom raderna:

Fanny: Känner ni igen detta när jag säger att man läser på raden, mellan raderna och bakom raderna?

Några elever: Ja

Fanny: Vad betyder det? Först sa jag på raden, vad betyder det?

Elev 1: Det står rakt och tydligt

Fanny: Det står rakt och tydligt. Vi fattar med en gång

Exempel på användning av mer litteraturvetenskapliga begrepp är få. Undervisningens fokus ligger på elevernas upplevelse och tolkning av texten och på att hitta stöd för tolkningen i texten.

Modellering för att utveckla elevers tolkningskompetens

I en undersökande litteraturundervisning förväntas elever formulera en tolkning utifrån sin egen läsning och undersökning av texten snarare än genom att söka stöd för sin tolkning i läromedel eller i andra källor eller att validera den egna tolkningen mot expertens. I utvecklingen av elevers tolkningskompetens behöver därför lärare visa eller modellera hur de går tillväga när de tolkar text. I modellen används en dialogisk strategiundervisning för detta syfte. I följande exempel beskriver Hamid hur han går tillväga genom att ställa och pröva hypoteser under läsningen för att bättre förstå huvudpersonens agerande. Hamid betonar också att detta är hans tolkning, hans sätt att läsa texten, och öppnar därmed upp för att det kan finnas andra möjliga tolkningar:

Hamid: Jag försöker tolka texten, eller jag har försökt tolka texten på det sättet som jag har läst den på. Kan Ann, och jag tolkar texten som att det är en han också, kan Ann, har nån tänkt på att Ann kanske på nåt sätt, om det är en äldre person, kan det vara hans fru?

E1: Det är hans bästa vän

Hamid: Kan inte en fru vara nåns bästa vän? Min fru är min bästa vän

E2: Men man kan väl inte asså,

E3. Jo, det finns jättemånga som kan känna att deras fru är deras bästa vän

Hamid: Elev 4 sa att det var det han tänkte på. Vad tänkte du på, elev 4?

E4: Kanske att det var hans flickvän

Hamid: Okej, och vad kan vi säga nu, hm, hur slutade det här med Ann? Hur slutade den sista delen i texten? Vad sa dom om Ann?

E5: Dom har inte varit vänner på en vecka

Hamid: Okej. Så det kan vara någon typ av gräl eller nånting, vi vet inte. Men kan det här påverka en persons personlighet?

Flera elever: ja

Hamid: Okej.

I exemplet vänder Hamid tillbaka in i texten efter att ha klivit ut ur den och söker avslutningsvis en gemensam förståelse hos eleverna av en sekvens i texten: ” Okej, och vad kan vi säga nu, hm, hur slutade det här med Ann?”. Vi ser flera exempel i vår analys på hur lärarna förankrar tolkningsarbetet i texten, vilket i någon mening är en förutsättning för att arbeta undersökande med estetisk läsning. I följande exempel redovisar några elever sina tankar om Ann och varför hon kan tänkas vara viktig för berättelsen. Hamid synliggör detta sätt att ställa hypoteser som en viktig princip i utforskandet genom att bekräfta elevernas tolkning och be övriga elever att värdera tolkningen och samtidigt avkräva ett motiv för sin tolkning:

E1: Men det som fängade vårt intresse mest var för det mesta Ann, för vi vet att vi kommer få veta mer om vem hon är, vilken roll hon spelar och vad som händer med henne. Det är för att skribenten ville förmedla att Ann kommer med i texten förr eller senare, för han hade inte nämnt Ann annars, liksom, om han inte skulle utveckla karaktären senare.

Hamid: Här vill jag ställa en fråga, tror ni, nu får ni alla svara, tror ni Ann kommer vara viktig för den här berättelsen eller historien längre fram?

Några elever: Ja

Hamid: Räcker du upp handen elev 2? Varför tror ni att hon kommer vara viktig? Du har ju svarat lite på det, elev 1. Varför tror ni hon kommer vara viktig? Eller varför tror ni hon kan bli viktig i den här historien? Hm, elev 2

E2: Det är det första vi får som någon slags anledning till varför han (huvudpersonen, vår anmärkning) gör som han gör

Att balansera sin modellering av tolkning tycks också innebära avvägningar för lärarna. Det förekommer vid några tillfällen att lärarna presenterar sin tolkning av texten på ett sätt som möjligen begränsar elevernas utforskande. I följande exempel förklarar Fanny varför huvudpersonen väljer att agera som ett troll på nätet:

Fanny: Men hens kommentar är ju fruktansvärd. Och varför gör hen så? /.../ Alltså om jag skriver en sådan kommentar så går folk i gång, då får hen respons, och det är ju ett vidrigt sätt att få respons på.

Samtidigt kan elever tänkas få stöd i utvecklingen av sin tolkningskompetens i ett längre perspektiv med hjälp av relativt explicita tolkningar av texten från lärarens sida, även om utforskandet av den specifika texten möjligen snävas in.

Diskussion

I denna studie har vi genom helklassamtal utforskat hur lärare genomför undersökande litteraturundervisning i en flerspråkig kontext. Den modell för undersökande litteraturundervisning som lärarna har implementerat bygger på åtta didaktiska principer, där vi har riktat ett särskilt fokus mot fyra av dessa principer: "Undervisningens organisering som ett undersöksorienterat förlopp", "En styrd öppenhet", "Utveckling av ämneslitteracitet kopplad till tolkning av estetiska texter" samt "Modellering för att utveckla elevers tolkningskompetens". Av resultaten framgår att två av dessa principer kan skapa utmaningar för lärare i genomförandet av en undersökande litteraturundervisning: principen om en styrd öppenhet och principen om modellering för att utveckla elevers tolkningskompetens.

Det ligger en motsättning redan i begreppet styrd öppenhet som indikerar att lärare behöver röra sig längs ett kontinuum. För att bättre förstå varför och när lärare tar olika positioner krävs fortsatta studier, men vår undersökning indikerar att olika positioner ger olika stöttning för utvecklingen av elevers tolkningskompetens. Resultaten visar att en position där lärarna väljer att uppmärksamma att tolkningar kan vara mer eller mindre sannolika också innebar att lärarna i högre utsträckning modellerade hur man som läsare kan komma fram till en mer eller mindre sannolik tolkning av en text. Detta ligger i linje med en estetisk läsning. Samtidigt kan det finnas skäl att i en flerspråkig kontext ta en position där alla tolkningar är möjliga – med Langers ord *a horizon of possibilities*, för att skapa utrymme för fler elever att ta sig in i textvärlden, att yttra sig i samtalet och bidra till diskussionen.

Våra resultat visar att även principen om modellering kan behöva uppmärksammas i relation till genomförandet av en undersökande litteraturundervisning. I relation till principer om styrd öppenhet konstaterar vi att en position där lärarna framhåller att det finns mer eller mindre sannolika tolkningar tycks leda till stöttning i form av modellering. Samtidigt verkar det finnas en utmaning att hantera när det gäller modellering i en undersökningsorienterad, inquiry-based, undervisning. Om läraren visar hur han eller hon tolkar texten, finns risken att eleverna ser lärarens tolkning som ett "facit", vilket i sin tur kan riskera att utrymme för elevernas undersökning av texten minskar. En av lärarna, Fanny, ger eleverna mycket stöd för hur man kan tolka texten redan under den gemensamma läsningen av *Plasthjärta*. Hur det påverkar elevernas utforskande av texten kommer vi att undersöka i fortsatta studier av inspelade elevsamtal. Fanny är också den av lärarna som i en tidigare intervjustudie (Randahl et al., u.u.) ger uttryck för att interventionen delvis har förändrat hennes sätt att ställa frågor till skönlitterära texter och att ifrågasätta en tidigare praktik med kontrollfrågor som återkoppling på att eleverna hade förstått texten. Resultaten antyder att Fannys undervisningspraktik förflyttats från ett mer färdighetsinriktat förhållningssätt till att öppna litteraturundervisning för estetiska aspekter av läsningen.

Ett tredje tema för denna diskussion utgörs av studiens flerspråkiga kontext. Sammantaget tycks den modell som prövas för en undersökande litteraturundervisning

ge eleverna ett gott stöd för att utveckla en estetisk läskompetens. De specifika men öppna frågorna som diskuteras först i bänksamtal, sedan i helklass, tycks hålla eleverna kvar i texten och gynna utforskandet av textens tomma platser, där tolkningar prövas, överges och omformuleras (Hansen & Gissel, 2021). Genom det sätt som frågorna ställs kan eleverna få svar i texten. För en flerspråkig elev kan det vara avgörande att det finns språklig stöttning i texten för att kunna kvalificera sina yttranden och delta i ett samtal om estetisk läsning på ett sätt som förväntas i en utvecklad ämneslitteracitet. Vi menar att det är en konsekvens av att frågorna är specifika. Hade frågorna varit mer generella hade eleverna behövt formulera sina svar med utgångspunkt i mer övergripande tolkningar av budskap i texten eller föreställningar om texten i relation till andra texter eller till fenomen i samhället. Att frågorna är öppna leder till att eleverna behöver förhandla med varandra, eftersom vi möter texter med våra föreställningar och erfarenheter. Eleverna ges därmed rika tillfällen till språklig interaktion, där de i samarbete med varandra får möjlighet att resonera sig fram till troliga svar, och på så sätt närma sig ett estetiskt förhållningssätt till texten. Ett sådant arbetssätt stöttar både förståelsen av texten och fungerar språkutvecklande (Lindberg, 2013). Samma utrymme ges inte om frågorna är slutna. Specifika, slutna frågor utgörs av kontrollfrågor där eleverna kan söka upp rätt svar i texten i princip utan att utforska eller gå i dialog med texten. I efterföljande intervjuer med lärarna (Randahl et al., u.u.) hävdar de med bestämdhet att den modell för undersökande litteraturundervisning som de prövat inte medfört några specifika utmaningar för flerspråkiga elever. Tvärtom menar de att undervisningen har bidragit till att eleverna redan efter arbetet med *Plasthjärta* har knäckt koden för vad det innebär att läsa estetiska texter och att de har börjat utveckla strategier för att möta dessa texter, till exempel i samband med nationella prov. Lärarna beskriver det som att eleverna inte känner samma oro när de inte förstår allt i texten på en gång, utan att det är en del både av att kliva in i denna textvärld och att skapa mening i mötet med estetiska texter.

Referenser

- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Economou, C. (2018). På lika villkor? Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk, *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53–75.
- Economou, C. (2021). Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk – lärar- och elevperspektiv på urval. *PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE*, 26(4), 100–119.
- Elf, N. (2022). Fra formidling til undersøgelse – nye dialogiske veje i skolens litteraturundervisning. I A.-M. Mai (Red.), *Børn i centrum for litteraturformidling: forskning og praksis*. https://kum.dk/fileadmin/_kum/5_Publikationer/2022/KUM-Bogpanelet-4-artikler_FEB.pdf

- Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkelever i klassrummet*. (Femte upplagan). Studentlitteratur.
- Gissel, S. T., & Steffensen, T. (Red.) (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Hansen, T. I. Elf, N., Gissel, S. T., & Steffensen, T. (2019). Designing and testing a new concept for inquiry-based literature teaching: Design Principles, development and adaptation of a large-scale intervention study in Denmark. Contribution to a special issue Systematically Designed Literature Classroom Interventions: Design Principles, Development and Implementation, edited by Marloes Schrijvers, Karen Murphy, and Gert Rijlaarsdam. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 19. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.03>
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport*. Læremiddel.dk - Nationalt Videncenter for Læremidler. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/jan/200115-en-undersoegende-undervisningstilgang-goer-eleverne-dygtigere-til-dansk-og-matematik>.
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten* (1. udgave ed.). Hans Reitzels forlag.
- Hansen T. I, Elf, N., Misfeldt M., Gissel S. T. & Lindhardt, B. (2019). Kvalitet i dansk och matematik. *Et lodtrækningsforløb med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. Slutrapport. https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Langer, J. A. & National Research Center on Literature Teaching and Learning, Albany, NY. (1991). *Discussion as Exploration Literature and the Horizon of Possibilities. Report Series 6.3*. [Washington, D.C.]
- Langer, J.A. (2010). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. (2. ed.), Teachers College Press.
- Langer, J.A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. (Andra upplagan). Göteborg: Daidalos.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. 2., [rev. och omarb.] uppl. Natur och kultur.
- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 481–518). 2. uppl. Studentlitteratur.
- Lindholm, A. & Lyngfelt, A. (2015). Flerspråkiga elevers tolkande läsning. I B. Lundgren & U. Damber (Red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 109–131). Umeå universitet.
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska: om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Nordenstam, A. & Olin-Scheller, C. (2022). *Lättläst. Bokmarknad, ungdomslitteratur, skola*. Gidlunds förlag.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (Red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Gleerups Utbildning.
- Randahl, A.-C., Blix, M. & Olin-Scheller, C. (u.u.). Lärares föreställningar om undersökande litteraturundervisning. En interventionsstudie i flerspråkiga klassrum. I M. L. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Lesing på ungdomstrinnet*.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Poulet, G (1989). The Phenomenology of Reading. I J. Rivkin & M. Ryan (Red.), *Literary theory: an anthology* (s. 305–330). Wiley Blackwell .
- Skolverket (2022). *Uppdrag om bred översyn av svenskämnen*. <https://www.skolverket.se/get-File?file=9861>
- Wood, D.J., Bruner, J.S. och Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100.

Författarpresentation

Malin Blix är doktorand i humaniora mot utbildningsvetenskap inom forskarskolan CUL (Centrum för utbildningsvetenskap) vid LIR på Göteborgs universitet. Hennes forskning handlar om litteraturredidaktik och flerspråkiga elevers lärande. Malin är i grunden gymnasielärare och har en bakgrund som universitetsadjunkt vid SFS på Göteborgs universitet.

Ann-Christin Randahl är docent och lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Göteborgs universitet. Hennes forskning handlar om skolskrivande, literacy, kollegialt lärande och sociala medier. Ann-Christin har en bakgrund som gymnasielärare och undervisar på ämneslärarprogrammet. Hon är också medlem i ROSE, en stark forskningsgrupp i ämnesdidaktik vid Karlstads universitet.

Christina Olin-Scheller är professor i litteraturvetenskapens didaktik och professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Olin-Scheller är vetenskaplig ledare forskningsgrupperna CSL, Centrum för Språk- och Litteraturredidaktik och ROSE, Research on Subject-specific Education. Hennes forskningsintressen är frågor som rör ämnesdidaktik och förändrade villkor för läsning och literacypraktiker i uppkopplade klassrum. Olin-Scheller samarbetar med nordiska forskare i excellenscentret QUINT (Quality in Nordic Teaching), samordnar det nationella literacynätverket och sitter i redaktionsrådet för tidskriften ForskUL.

EN KOMMANDE BILDNING - SVENSKÄMNET EFTER ÄMNESBETYGSREFORMEN

Gustav Borsgård

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka de förändringar som väntar gällande gymnasieämnet svenska i och med att ämnesbetygsreformen träder i kraft. I fokus för studien är Skolverkets ambition att tydligare synliggöra svenskämnets bildningsaspekter. Studien undersöker dels hur bildning förstås av Skolverket inom ramen för ämnesbetygsreformen, dels hur denna bildningsförståelse kommer till uttryck i en remissversion av gymnasieskolans svenskämne från 2022. Studien redogör för den teoretiska underbyggnaden till Skolverkets bildningsförståelse och jämför denna med den förståelse av bildning som Skolverket gav uttryck för under 1990-talet. Studien undersöker även hur svenskämnets bildningsaspekter knyts till språk respektive litteratur i 2022 års remissversion av svenskämnet.

Studien visar att Skolverket har tagit till sig av den kritik som har riktats mot ämnesplanerna som infördes 2011. För svenskämnets del innebär förändringen ett större fokus på bildning, tilltro till den egna språkliga förmågan samt ett framhävande av litteraturens estetiska egenvärde. De nya förslagen på betygskriterier innebär också ett sätt att undvika att undervisningen styrs för mycket av kunskapskraven. Samtidigt diskuterar studien dels hur en ny form av styrning kan uppstå när detaljgraden höjs i ämnets centrala innehåll, dels hur det finns teoretiska spänningar mellan de bildningsteoretiker som Skolverket åberopar när skolans bildningsuppdrag skrivs fram.

Inledning och syfte

År 2020 publicerar Betygsutredningen ett betänkande som utgår från den tämligen omfattande kritik som har riktats mot de styrdokument som infördes i och med läroplansreformerna 2011. I svenskämnets fall har kritiken mot 2011 års styrdokument i huvudsak handlat om att kursplanerna ger uttryck för en instrumentell syn på kunskap som åsidosätter ämnets demokratiska och estetiska perspektiv (Wahlström, 2014; Lundström, Manderstedt & Palo, 2011; Molloy 2011). Mer övergripande kritik har handlat om hur de detaljerade kunskapskraven riskerar att bli alltför styrande för kursernas innehåll och upplägg (Borsgård, 2021; Larsson, 2021; Wintersparv, 2021). Betygsutredningen (2020) diskuterar även hur betygssystemets konstruktion – som innebär att en enda, svag prestation kan sänka en elevs betyg kraftigt – riskerar att minska genomströmningen samt skapa psykosocial stress och ohälsa hos elever.

I betänkandet föreslår Betygsutredningen (2020) att ett nytt betygssystem ska införas i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola, vars konstruktion ska främja en mer helhetlig bedömning av elevernas kunskaper. Detta kom att bli en utgångspunkt för den ämnesbetygsreform som i skrivande stund håller på att förberedas för att preliminärt träda i kraft år 2025. Till direktiven för reformarbetet hör även att komma bort från det instrumentella förhållningssättet till kunskap som präglar 2011 års styrdokument genom att tydligare synliggöra bildningsaspekten i gymnasieskolans olika ämnen (Skolverket, 2022a).

Syftet med denna studie är att undersöka de förändringar som väntar gällande gymnasieämnet svenska i och med att ämnesbetygsreformen träder i kraft. I fokus för studien är Skolverkets bildningsförståelse såsom den har formulerats inom ramen för arbetet med ämnesbetygsreformen. Studien undersöker dels hur bildning förstås av Skolverket, dels hur denna förståelse av bildning kommer till uttryck i en remissversion av gymnasieskolans svenskämne som offentliggjordes under 2022. Avslutningsvis lyfter studien en praktisk och en teoretisk komplikation som har att göra med svenskämnets nya konstruktion respektive bildningsförståelsens teoretiska underbyggnad.

Material och metod

Materialet består av Betygsutredningens *Bygga, bedöma, betygsätta* (2020), Skolverkets *Konsekvensutredning avseende förslag med anledning av införandet av ämnesbetyg i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå* (2022a), Skolverkets *Ett försök att ringa in skolans bildningsuppdrag* (Bohman & Larsson, 2020) samt en remissversion av gymnasieämnet svenska (Skolverket, 2022b). Analysen innebär att jag redogör för den teoretiska underbyggnaden till Skolverkets bildningsförståelse såsom den formuleras av Peter Bohman och Karl Larsson i *Ett försök att ringa in skolans bildningsuppdrag*. Mitt tillvägagångssätt har varit att dra paralleller mellan Bohmans och Larssons

formuleringar och de teoretiker som författarna åberopar, nämligen filosoferna Gert Biesta och Jonna Bornemark, litteraturvetaren Martin Hägglund samt idéhistorikern Sverker Sörlin.

Kortfattat handlar Biestas pedagogiska filosofi om att skapa en produktiv kombination av tre dimensioner av utbildning, som Biesta kallar för kvalificering, socialisering och subjektivering (Biesta 2020, 2013, 2011). Bohman och Larsson (2020) aktualiserar i synnerhet de två sistnämnda dimensionerna, som handlar om att hitta en balans mellan skolans reproducerande och subjektiverande funktion. För Biesta innebär detta att skolutbildning å ena sidan bör syfta till att förmedla och tradera givna kunskaper och värden, å andra sidan bör lämna utrymme för att eleverna ska kunna bli till som självständiga subjekt. Vad gäller Bornemark och Sörlin lyfter Bohman och Larsson i huvudsak deras diskussioner av den praktiska klokheten, fronesis, som betecknar kunskapens situationsspecifika och omdömesgilla handlingsdimension (Bornemark, 2018; Sörlin, 2019). Hos Hägglund hämtar Bohman och Larsson teoretiskt stöd för att argumentera för vikten av att som individ själv äga frågan om vad man vill göra med sitt liv och sin tid, utan att man söker tillflykt i religiösa eller andra metafysiska föreställningar om hur livet borde levas (Hägglund, 2020).

Vid min analys av Skolverkets bildningsförståelse har jag som jämförelseobjekt använt mig av ett betänkande som låg till grund för 1994 års läroplansreformer, nämligen Läroplanskommitténs *Skola för bildning* (1992), för att synliggöra teoretiska skillnader mellan hur skolans förståelse av bildning kom till uttryck under 1990-talet. Vägledande för denna jämförelse har varit att undersöka hur Skolverket skapar förutsättningar för skolämnenas bildningsdimensioner på såväl formens som innehållets nivå, det vill säga både genom sätten som styrdokumentet är konstruerade och genom explicita formuleringar i kurs- respektive ämnesplanerna. För att synliggöra de sistnämnda förändringarna i 2022 års remissversion av svenskämnet har jag även gjort en jämförande, textnära läsning av ämnesplanen från 2011 (Skolverket, 2010). Med SMDI-konferensens övergripande tema i åtanke har jag därutöver undersökt hur svenskämnets bildningsaspekter knyts till språk respektive litteratur i 2022 års remissversion av svenskämnet. Texten avslutas i sin tur med några avrundande reflektioner av mer diskussionsartad karaktär, som syftar till att ställa mer övergripande frågor om möjligheterna för bildning i skolan.

Ämnesbetygsreformen

Betygsutredningens (2020) kritik mot 2011 års styrdokument handlar om att kunskapskraven är alltför detaljerade och otydliga med sina många värdeord samt att de är uppbyggda på ett sådant sätt att en enda svag prestation kan sänka en elevs betyg kraftigt. Betygsutredningen noterar också hur ämnets syfte och centrala innehåll bör vägleda undervisningen, men att undervisningen på många håll verkar planeras utifrån kunskapskraven. I en presskonferens som föregick arbetet med ämnesbetygsreformen

kallade Skolverkets generaldirektör Peter Fredriksson detta för ”baktämlingspedagogik”, fokus på betyg snarare än på innehåll, vilket enligt Fredriksson kan resultera i en instrumentell hållning till kunskaper (Skolverket, 2019). Fredriksson, liksom utbildningsministern Anna Ekström, anser därför att det är viktigt att betona att kunskap har ett värde i sig (SVT, 2020).

Betygsutredningens (2020) förslag på åtgärder, som har kommit att godtas och som i skrivande stund håller på att förberedas för att träda i kraft omkring år 2025 (Utbildningsdepartementet, 2021), innebär att ämnesbetyg ska ersätta kursbetyg och införas i en ämnesutformad gymnasieskola och gymnasiesärskola. Ämnena ska delas in i nivåer – i svenskämnet fall tre nivåer – som betygsätts var för sig, men det är det slutgiltiga betyget som ska gälla för ämnet som helhet. Det innebär att det är samma uppsättning betygsriterier som ska vara tillämplbara på varje nivå, och inte separata betygsriterier för varje kurs som det ser ut i dag. Syftet är att läraren ska kunna göra en allsidig, sammantagen och kompensatorisk bedömning av elevens kunskaper.

Från och med 1 juli 2022 så har betygssystemet ändrats i enlighet med dessa direktiv (Skolverket, 2022c). Tanken är dock att skolans ämnesutformning ytterligare ska bidra till ett mer helhetligt lärande eftersom eleverna ska ges mer tid att utveckla sina kunskaper i ett ämne innan ett slutgiltigt betyg sätts. Dessutom är tanken att ämnesbetygsreformen ska bidra till att tydliggöra skolans bildningsuppdrag – som en del av ämnesbetygsreformen äger också ett arbete rum med att synliggöra bildning mer i ämnesplanerna för gymnasieskolans olika ämnen (Skolverket, 2022a).

Bildning i skolan

Bildningstanken, som brukar associeras med den tyske friherren Wilhelm von Humboldt (1769–1859), kan kortfattat beskrivas som en idétradition med rötter i tysk 1800-talshumanism som framhäver förvärvandet av kunskaper och estetiska skönhetsupplevelser som ett medel för att växa i moraliskt hänseende och förverkliga sig själv som individ (Liedman, 2007). Som begrepp har bildning åkt lite in och ut ur samhällsdebatten och det svenska skolsystemet, beroende på samhälls- och utbildningspolitiska konjunkurer. I och med andra världskriget blev bildningsbegreppet i viss mån komprometterat – det utgjorde uppenbarligen inget vaccin mot nazismen eftersom många ur den tyska, bildade medelklassen valde att rösta på Adolf Hitler (Gustavsson, 2007) – och med hela den anglosaxiska vändningen inom akademien som följde under de efterföljande decennierna blev det vanligare att lyfta fram ”demokrati” som skolans ledord (Burman, 2018; Thavenius, 2010).

I Sverige aktualiserades bildningsbegreppet ånyo under sent 1980- och tidigt 1990-tal. Läroplanskommittén som tog fram 1994 års läroplaner kallade sitt huvudbetänkande för just *Skola för bildning* (1992). Skolans bildningsförståelse under 1990-talet syftade kortfattat till att vidga skolans syn på olika kunskapsformer och ge eleven en mer aktiv roll i sitt eget kunskapsförvärvande (Kjellsson, 2022).

Läroplanskommittén lutade sig i hög grad mot ett klassiskt bildningsperspektiv där bildning innebär att bli något som inte är givet på förhand (1992, s. 50). På styrdokumentsnivå infördes även en uppdelning i uppnåendemål och strävansmål, som syftade till att göra skillnad mellan de fastslagna mål som eleverna förväntades uppnå respektive mål som skulle främja svåråttbara former av bildning och personlig utveckling (Kjellsson, 2022).

I och med grund- och gymnasieskolereformen 2011 tonades dessa bildningsambitioner i sin tur ned genom en ökad anpassning mot arbetsmarknaden (Borsgård, 2021; Adolffsson, 2013; Carlbaum, 2012). Samtidigt har det inom akademien under 2000-talet gjorts många försök att återaktualisera och uppvärdera bildningsbegreppet på ett sätt som är anpassat till samtidens förutsättningar, bland annat för att det kan erbjuda ett alternativ till en mätbarhets- och bedömningsfokuserad syn på utbildning (Burman, 2018). Några av dessa samtida exempel på aktualiseringar eller uppvärderingar av bildningsperspektivet inom akademien står Biesta, Bornemark och Sörlin för, vilka som nämnts är teoretiker som återopas i Skolverkets *Ett försök att ringa in skolans bildningsuppdrag* (Bohman & Larsson, 2020).

En kommande bildning

Om man ska ge sig på att sammanfatta Skolverkets bildningssyn såsom den skrivs fram av Larsson och Bohman (2020) kan man först och främst notera hur den teoretiska underbyggnaden tar avstamp hos teoretiker som ägnar sig åt att kritisera skolans ökade krav på mätbarhet och så kallad "evidensbaserad" kunskap (Sörlin, 2019; Bornemark, 2018; Biesta, 2007). Detta vittnar i viss mån om en kursändring, om man ser till gymnasiereformen 2011, där tydlighet och anpassning till olika avnämare var riktningsgivande för reformarbetet (Gymnasieutredningen, 2008). Bohman och Larsson diskuterar den utmaning eller paradox som också *Skola för bildning* (1992) hade att hantera, nämligen att på ett produktivt sätt kombinera bildningsperspektivet med en målstyrd skola: "Utbildningen har ett uttalat och bestämt mål och är en process med en tydlig startpunkt och slutpunkt medan bildning är en livslång process som syftar till en omvandling av hela människan" (2020, s. 10). Författarna landar i att bildning visserligen är någonting som går utöver kunskaper – som är mer än exempelvis faktakunskaper inom ett särskilt ämnesområde – men som samtidigt inte står i någon avgörande konflikt med utbildning: "Bildning och utbildning utesluter inte varandra" (2020, s. 5). Tvärtom kan de, enligt Bohman och Larsson, utgöra varandras förutsättningar.

Detta gör att förståelsen av bildning skiljer sig något från hur bildning skrevs fram i *Skola för bildning* (1992). Visserligen utmålades mötet mellan bildning och utbildning inte heller i *Skola för bildning* som en omöjlig ekvation, men det var en text som i hög grad lutade sig mot ett klassiskt bildningsperspektiv där bildning innebär "att bli något som inte är på förhand föreskrivet" (1992, s. 50). Ett sådant klassiskt

bildningsperspektiv – där bildning uttryckligen saknar ett bestämt syfte eller slutmål – får anses rimma ganska illa med den målstyrning och målrationalitet som i övrigt präglar svensk skolutbildning (Borsgård, 2021). Som Magnus Hultén (2019) har påpekat fick Läroplanskommittén också motta en del kritik för sitt sätt att hantera denna motsägelse. Läroplanskommittén var i sin tur medveten om dilemmat, vilket man försökte åtgärda genom den nämnda uppdelningen mellan uppnåendemål och strävansmål, som jag ska ha anledning att återkomma till (1992, s. 142).

Bohman och Larsson (2020) skriver vidare att bildningens etiska dimension – den handlingsdimension som brukar kallas för fronesis och som såväl Bornemark som Sörilin diskuterar – enligt deras mening var svagt framskrivnen i *Skola för bildning*. Denna etiska dimension är, enligt Bohman och Larsson och med stöd hos Biesta, av särskild vikt i dagens pluralistiska samhälle, präglad som det är av globala maktasymmetrier. Enligt Bohman och Larsson behöver den klassiska bildningstanken – att bli något som inte är givet på förhand – därför förstås som en intersubjektiv process (2020, s. 9). Den mänskliga processen att ”bli något” sker med andra ord inte i ett vakuum, utan i relation till omvärlden och till andra människor, vilket ålägger människan ett etiskt ansvar att erkänna andra som unika subjekt. Detta är i sin tur något som sker praktiskt genom handling, genom att exempelvis bjuda in till dialog, varför Bohman och Larsson också kallar denna etiska handlingsdimension för ”bildningens demokratiska aspekt” (2020, s. 9). Bohman och Larsson föreslår sedermera en bildningssyn som står på tre ben:

1. Ett nyfiket sökande efter kunskap, en inre lust att vilja veta, att vilja utvecklas [sic!] att vilja bli en annan.
2. Ett kunskapsarv från tidigare generationer, en gemensam referensram inom en kulturkrets. Det innebär inte att okritiskt överta, utan att överta med en kritisk blick och fråga sig vad det ärvda kan ha för betydelse i den tid jag själv befinner mig i, vilken betydelse det har för att jag ska kunna orientera mig i tillvaron, i nuet och med blicken riktad framåt.
3. En vilja och beredskap till klok och praktisk handling. Det innebär att ställa sig frågor om vad som är viktigt att ta ställning till i den värld man lever i och vad man vill göra med sin tid. (2020, s. 37)

Om man ger sig på att kategorisera dessa tre punkter kan man hävda att den första punkten ligger nära det som Biesta (2020) kallar för subjektivering, som handlar om ett nyfiket och förutsättningslösande utforskande av det okända, ett individuellt risktagande såväl som en öppenhet inför att överraskas och förändras som människa. Detta är också den punkt som mest påminner om det klassiska bildningsperspektivet, nämligen att bli något som inte är givet på förhand. Samtidigt understryker Biesta, liksom Bohman och Larsson (2020), hur mänsklig subjektivering är något som på ett måttfullt och etiskt reflekterande sätt bör låta sig avgränsas mot såväl andra subjekts gränser som omvärldens förutsättningar i stort (exempelvis mot det faktum att vi bor på en planet med ändliga resurser).

Subjektiveringsdimensionen bör således idealt sett vägas mot en socialiseringsdimension, vilken lyfts fram av Bohman och Larsson (2020) genom den andra punkten. Denna punkt handlar om att ärva och tradera en gemensam kulturell referensram, vilket går att koppla till Sörlins (2019) insisterande på att bildning förutsätter att ”veta tillsammans”, det vill säga att vara ense om grundläggande premisser gällande vad som ska räknas som kunskap och allmänbildning. Bohman och Larsson diskuterar hur Sörlin med det gemensamma vetandet inte åsyftar ett kanoniserat kunskapsstoff som på ett okritiskt sätt ska tas för givet, utan snarare kollektiva referensramar och ideal – exempelvis att vetenskapen utgör en pålitlig kunskapskälla, eller att somliga nyhetskällor är mer trovärdiga än andra – som gör det möjligt att genomföra samtal utifrån vissa basala överenskommelser. Enligt Bohman och Larsson kan Sörlins perspektiv därigenom synliggöra hur bildning inte bara behöver ses som ett individuellt projekt, utan som något som måste verka på en samhällsnivå, för att meningsfulla utbyten och kollektiva förhandlingar ska vara möjliga.

Den tredje punkten kan i sin tur sägas handla om fronesis, som Bohman och Larsson (2020) som nämnts ser särskilda skäl att framhäva i relation till Läroplanskommitténs bildningsbegrepp. Utifrån Sörlin och Bornemark skriver Bohman och Larsson om hur fronesis handlar om det praktiska omdömet och kloka handlandet, som är situationsbundet och som handlar om att se det unika och specifika i varje given situation. Med hjälp av Bornemarks (2018) begrepp kan man beskriva det som att människan ständigt behöver väga två sidor av förnuftet mot varandra, nämligen ratio och intellectus. Ratio betecknar den strukturerande del av förnuftet som tänker i kategorier och tidigare kända begrepp och enheter; intellectus betecknar i sin tur det prövande förhållningssätt som gör det möjligt att närma sig något tidigare obekant, utan att falla tillbaka på redan etablerade (och stundtals otillräckliga) former av kategoriseringar.

Genom att i den tredje punkten kombinera talet om den praktiska klokheten med att framhäva vikten av att ”ställa sig frågor om vad som är viktigt att ta ställning till i den värld man lever i och vad man vill göra med sin tid” så sammanför Bohman och Larsson (2020), enligt min tolkning, Sörlin och Bornemark med Hägglund. Till den praktiska klokhet som Sörlin och Bornemark diskuterar tillförs alltså ett perspektiv som ekar av Hägglund (2020) resonemang om vikten av att som individ göra sig klar över sitt ansvar såväl som sin frihet, om att axla frågan hur man lever ett meningsfullt liv utan att söka tillflykt i metafysiska påbud och förklaringsmodeller.

Remissversion av svenskämnet

Som man kan notera finns det i Skolverkets förståelse av bildning inom ramen för ämnesbetygreformen en ambition att främja bildning på såväl formens som innehållets nivå. Detta var också fallet med *Skola för bildning* på 1990-talet, även om det görs på

något skilda sätt. Vad gäller bildning på formnivån infördes som nämnts så kallade strävansmål i 1994 års läroplaner – det vill säga mål som går utanför det som med lätthet kan mätas eller bedömas efter genomförd kurs – för att på så vis värna om ett bildningsperspektiv. Att formmässigt konstruera kursplaner med dubbla uppsättningar mål skulle med andra ord bädda för såväl måluppfyllelse som ett lärande som sträcker sig bortom kursplanernas bedömningskriterier (Läroplanskommittén, 1992). Vad gäller ämnesbetygsreformen så finns det en tanke om att skiftet från kurs- till ämnesutformning i sig bäddar för bildning, i och med att eleverna får längre tid på sig att utvecklas eller, om man så vill, pröva sig fram i ett ämne innan de tilldelas ett slutgiltigt betyg. Här blir således ämnesplanernas form, konstruktionen med på varandra följande nivåer, ett annat sätt att värna ämnenas bildningsdimension (Skolverket, 2022a).

Vad gäller bildning på innehållets nivå gav 1994 års styrdokument uttryck för en syn på kunskap som någonting som i relativt hög grad har en konstruktiv aspekt (Kjellsson, 2022). Det innebär att kunskap inte framställdes som en enkel avbildning av världen, utan som en historisk produkt i ständig omförhandling, vilket medför att eleven tilldelas en tämligen aktiv i roll i sitt eget kunskapsökande. Ett exempel på bildningsdimensioner som kommer till uttryck i 1994 års kursplan för gymnasieämnet svenska är, i språkundervisningens fall, att "[s]pråket ger oss möjligheter att växa och mogna" (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 35). I litteraturundervisningens fall är ett exempel skrivningen om att skönlitteraturen "skall utveckla deras [elevernas] förmåga att sätta in sig själva i ett kulturellt och historiskt sammanhang", vilket är ett av uttrycken för den historiserande ambitionen med reformarbetet som nämndes ovan (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 35).

Vad gäller bildning på innehållets nivå i den remissversion av svenskämnet som offentliggjordes under 2022 så bör man först och främst understryka att det rör sig om en remissversion, som följaktligen kan komma att förändras i det fortsatta reformarbetet, även om remissversionen rimligen ger en indikation om var svenskämnet är på väg. Vidare kan man notera att flera formuleringar går igen eller enbart har reviderats försiktigt från svenskämnet kursplan från 2011. En tydlig och betydelsebärande förändring är dock att bildningsbegreppet nämns explicit i remissversionen av svenskämnet, vilket inte var fallet i 2011 års svenskämnesplan. Nedan följer ett citat ur remissversionens syftestext:

Undervisningen ska bidra till elevernas bildning. Det innebär att den ska stimulera elevernas läsintresse, stärka deras tilltro till sin egen språkliga förmåga samt främja personlig utveckling och viljan att söka ny kunskap. Undervisningen ska även bidra till att eleverna förbereds för ett aktivt deltagande i samhället genom att utveckla deras förmåga att påverka demokratiska beslutsprocesser samt att göra underbyggda ställningstaganden och bemöta andras åsikter. (Skolverket, 2022b, s. 1)

Att bildning här skrivs fram explicit får anses ha ett visst signalvärde som ligger i linje med ämnesbetygsreformens generella ambition om att synliggöra bildningsaspekter i gymnasieskolans olika ämnen (Skolverket 2022a). Den sista meningen kan tyckas handla mer om skolans demokratiska uppdrag än om bildning per se, men kan även tolkas som ett uttryck för Bohmans och Larssons framhävande av bildningens demokratiska aspekt, det vill säga den handlingsdimension som de aktualiserar genom fronesisbegreppet (2020, s. 9).

Enligt min tolkning knyts bildningsperspektivet i övrigt såväl till litteraturundervisningen (stimulerandet av läsintresse), språkundervisningen (tilltron till den egna språkliga förmågan) samt den personliga utvecklingen. Vad gäller språkundervisningen kan man notera en smärre förändring från 2011 års ämnesplan på så vis att "tillit" till den egna språkförmågan ersätts med begreppet "tilltro", vilket inte framstår som särskilt betydelsebärande (Skolverket, 2010, s. 236; Skolverket, 2022b, s. 1). En annan, smärre förändring gällande ämnets språkliga del som dock kan tolkas som ett förstärkande av bildningsperspektivet är att formuleringen "Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet" (Skolverket, 2010, s. 236) har utökats genom formuleringen "Genom språket kan människan uttrycka *och utforska* sin personlighet" (Skolverket, 2022b, s. 1). Här framställs personligheten inte som någonting "färdigt" som står redo att uttryckas, utan som någonting som potentiellt innehåller mer eller mindre dolda lager och som även kan vara delvis främmande för och komma att överraska subjektet självt. Detta ligger i sin tur i linje med den subjektiveringsdimension som skrivs fram av Bohman och Larsson, som handlar om nyfikenhet och vilja att utvecklas och "bli en annan" (2020, s. 37).

Vad gäller ämnets litteraturdel är det också flera formuleringar som går igen från 2011 års ämnesplan, däribland att undervisningen ska "utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv" samt att skönlitteraturen ska ge eleverna möjlighet att "se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum" (Skolverket 2010; Skolverket 2022b, s. 1). Här återfinns emellertid även skillnader genom de tillagda formuleringarna om att "[e]leverna ska genom undervisningen stimuleras att läsa ofta och i riklig omfattning" samt att "[u]ndervisningen ska lyfta fram skönlitteraturens estetiska värde" (Skolverket, 2022b, s. 1). I synnerhet det sistnämnda har ett visst signalvärde som dels väcker associationer till ett klassiskt bildningsperspektiv – det vill säga estetiska skönhetsupplevelser som någonting värdefullt för individens självförverkligande – och dels "bemöter" en del av den kritik som svensk litteraturdidaktisk forskning har riktat mot 2011 års styrdokument för svenskämnet, där estetikbegreppet över huvud taget inte förekom (Borsgård, 2021; Dahlbäck & Lyngfelt, 2017; Lundström, Manderstedt & Palo, 2011). I Skolverkets konsekvensutredning framgår det att man med formuleringen har haft "skönlitteraturens egenvärde som estetisk produkt" i åtanke, vilket kan tolkas som ett sätt att hantera invändningarna om att 2011 års styrdokument präglas av en alltför instrumentell kunskapssyn (2022a, s. 36).

Enligt min tolkning utgörs alltså de mest betydelsebärande förändringarna gällande ämnesplanen på en innehållslig nivå av det explicita omnämmandet av dels bildningsbegreppet, dels skönlitteraturens estetiska värde. Det handlar om formuleringar som har ett signalvärde och som svårligen hade kunnat finna en plats i 2011 års styrdokument, med tanke på det fokus på ökad tydlighet och anpassning till olika avnämare som präglade 2011 års gymnasiereformarbete (Borsgård, 2021; Adolfsson, 2013; Carlbaum, 2012). Vidare tål det att understrykas hur betygskriteriernas många värdeord i remissversionen har skalats ned och ersatts med enklare varianter – som ett exempel ska elevernas läsförståelse i remissversionen bedömas utifrån värdeorden godtagbar/ god/ mycket god, i stället för de tämligen omfattande och utbroderande formuleringarna som kännetecknar kunskapskraven från 2011 (Skolverket, 2010, s. 238–240; Skolverket, 2022b, s. 4–5). På innehållets nivå rör det sig alltså sammantaget om relativt små men likväl betydelsefulla förändringar som markerar ett visst avsteg från den instrumentella kunskapssyn och det bedömningsfokus som präglar styrdokumentet från 2011. Överlag är remissversionens syftestext för svenskämnet även förhållandevis ordrik – kvantitativt sett består 2011 års syftestext av 285 ord, medan remissversionens syftestext består av 383 ord.

En praktisk och en teoretisk komplikation

Även om det finns en del i dessa revideringar som man nog kan sympatisera med ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv, exempelvis att bildning omnämns och att skönlitteraturens estetiska värde explicit lyfts fram, så finns det i den nyss nämnda ordrikedomen ett möjligt praktiskt problem som kan riskera att motverka ämnesbetygsreformens syfte. Det är nämligen inte bara ämnets syftestext som har ökat i omfång, utan även ämnets centrala innehåll. Detta kan ses som en konsekvens av ämnesutformningens konstruktion, nämligen det faktum att samma betygskriterier måste vara giltiga för samtliga av svenskämnets tre nivåer. Detta medför i sin tur att det centrala innehållet för varje nivå behöver vara relativt likartat för att ”täcka in” alla de aspekter som krävs för att sätta ett betyg efter varje nivå.

Risken med detta är att det skapar det som Peter Dahler-Larsen (2014) kallar för konstitutiva effekter med olika utvärderingssystem, det vill säga att sätten att utvärdera påverkar den praktik som de är satta att bedöma. I det här fallet skulle detta betyda att det omfångsrika (och delvis något repetitiva, även om Skolverket har eftersträvat en progression i det centrala innehållet för de olika nivåerna) centrala innehållet skapar en viss risk för såväl upprepning som tidsbrist i det praktiska undervisningsarbetet. Denna möjliga komplikation skulle i sin tur skapa problem när det handlar om att realisera Skolverkets övergripande ambition med ämnesbetygsreformen, nämligen att ge eleverna större tidsmässigt utrymme att utvecklas eller pröva sig fram i ett ämne innan de tilldelas ett slutgiltigt betyg.

En annan komplikation av teoretisk art är att de bildningsteoretiker som Bohman och Larsson (2020) åberopar när de skriver fram Skolverkets bildningssyn inte är alldeles kompatibla, som jag ser det, i sitt respektive förhållningsätt till bildning. Det tål att påpekas att här finns stora likheter och beröringspunkter – exempelvis uppfattar jag föreningen av Biesta och Bornemark som mycket rimlig och produktiv (Borsgård, 2021, s. 218–223). Däremot uppstår ett slags teoretisk diskrepans när dessa teoretiker förs samman med Sörlin, som har en delvis annan ingång till frågan om vad bildning är och hur man kan verka för den.

Denna diskrepans diskuteras inte av Bohman och Larsson (2020), men den visar sig likväl genom sätten de refererar till respektive tänkare. Om Sörlin skriver Bohman och Larsson att ”just detta att *veta tillsammans* är bildning”, vilket alltså i Sörlins fall innebär att komma något så när överens om vilka kunskaper och värden vi ska uppfatta som rimliga och eftersträvansvärda för att kunna nå fram till ett funktionellt, kollektivt samförstånd gällande sätt att förstå (och värdera) företeelser i samhället och världen (Bohman & Larsson, 2020, s. 5: Sörlin, 2019). Samtidigt åberopar Bohman och Larsson Biestas tal om pluralism, skillnad och mångfald, som enligt Bohman och Larsson ”innebär ett accepterande av att vi inte kan förstå skillnader ur ett gemensamt, grundläggande perspektiv, en grundläggande gemensam referensram” (2020, s. 7). Som jag tolkar det är tron på och strävan efter en grundläggande gemensam referensram – om än en i viss mån förhandlingsbar sådan – just vad Sörlin definierar som en förutsättning för att ”veta tillsammans” (Borsgård, 2021, s. 216–218). Bohmans och Larssons försök att ringa in skolans bildningsuppdrag väcker således vissa funderingar om hur skolan bör förhålla sig till frågor om att eftersträva kollektivt samförstånd respektive att acceptera att idén om ett kollektivt samförstånd, i en pluralistisk värld, förblir något av en chimär.

Avrundande reflektioner

Med dessa avrundande reflektioner är tanken att på ett mer övergripande plan diskutera en utmaning med att föreställa sig ett bildningsperspektiv som fungerar inom svensk skolutbildning. En inledande fråga för diskussionen är om jag, i mitt resonemang ovan, inte är onödigt petig eller fyrkantig när jag pekar ut teoretiska skiljelinjer mellan Biesta och Bornemark respektive Sörlin. Likheterna hos dessa teoretiker överskuggar väl ändå skillnaderna. Och varför ska man över huvud taget ställa saker mot varandra? Inom humanistiskt inriktad forskning framhävs det ofta, menar jag, som en dygd att inte ”ställa saker mot varandra”, att tänka i termer av ”både och” snarare än ”antingen eller”. Om mitt antagande stämmer är frågan som utgör temat för denna konferens – ”Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening?” – på sätt och vis avgjord på förhand; frågan härbärgerar med andra ord ett förväntat svar om att språk och litteratur såklart bör tänkas samman.

Idealet om att inte ställa saker mot varandra – att tänka ”både och” snarare än ”antingen eller” – kan både ses som något av en plattityd som ett generellt sett mycket gott råd när det handlar om forskning och tänkande. Ofta kan flera olika saker vara giltiga samtidigt; en tolkning av ett litterärt verk tar inte nödvändigtvis ut en annan tolkning, exempelvis. Samtidigt finns det goda skäl att anlägga ett kritiskt perspektiv när detta sätt att tänka ”både och” i stället för ”antingen eller” formuleras inom policy, eller när det från politikerhåll hävdas att ”[b]ildningsbegreppet är viktigt, och ska inte ställas i motsats till yrkesskicklighet och anställningsbarhet” (Kristersson, 2022, s. 15). Bygger ett dylikt påstående på en genuin övertygelse om att subjektiverande bildning och kvalificerande utbildning hör ihop? Eller är det snarare ett sätt att värna om att också bildningsbegreppet ska inlemmas i en tillväxtfrämjande logik?

Man kan i detta sammanhang dra paralleller till Franco Morettis och Dominique Pestres artikel ”Bankspeak. The Language of World Bank Reports” (2015). Morettis och Pestres studie, som bygger på en *distant reading* av bankväsendets policyspråk, visar att ordet ”and” (”och”) är förvånansvärt vanligt förekommande – mer vanligt förekommande än ”the”, engelskans vanligaste ord – i policydokumenten. Enligt Morettis och Pestres analys beror detta på policydokumentens sätt att i all hast rada förtjänster efter varandra – bankerna ska exempelvis fokusera på ”quality, responsiveness, *and* partnerships; on knowledge-sharing *and* client orientation; *and* on poverty reduction” (2015, s. 94) – som noga besett inte har särskilt mycket med varandra att göra:

Knowledge-sharing has really nothing to do with client orientation; poverty reduction, nothing to do with either. There is no reason they should appear together. But those ‘ands’ connect them just the same, despite the total absence of logic, and their paratactical crudity becomes almost a justification [...] (2015, s. 94)

Moretti och Pestre (2015) argumenterar alltså för att policydokumentens sätt att foga ihop vitt skilda områden och aspekter skyndar förbi det faktum att de vid en närmare granskning inte har särskilt mycket med varandra att göra. Som Sten Båth (2006) respektive Magnus Dahlstedt och Maria Olson (2019) har visat finns det inom svensk utbildningspolicy ett motsvarande sätt att foga samman och tona ned de eventuella motsättningarna mellan kvalifikation och medborgarfostran samt mellan entreprenörskap och demokrati.

Kanske gäller detsamma för Bohmans och Larssons (2020) sätt att tona ned motsättningarna mellan bildning och utbildning? Diskursteoretikern Norman Fairclough (2015) har understrukt hur den typen av hybriddiskurser – där sinsemellan skilda och ibland motstridiga diskurser förenas i ett harmoniskt helt – präglas av en hegemonisk rationalitet som blir tongivande för hybriddiskursen som en helhet. Korsbefruktningen är med andra ord sällan helt jämlik; vissa aspekter och intressen kommer i praktiken att bli mer styrande än andra. Det innebär att saker som kan

framstå som utjämnade eller likvärdiga ”på papperet” tenderar att värderas olika i den materiella verkligheten. Som jag ser det är detta en väsentlig aspekt att bevaka i forskningen om gymnasieskolans kommande bildningsuppdrag.

Referenser

- Adolfsson, Carl-Henrik. (2013). *Kunskapsfrågan. En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. Diva. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:652998/FULLTEXT01.pdf>
- Betygsutredningen. (2020). *Bygga, bedöma, betygsätta. Betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper* (SOU 2020:43). Elanders. <https://www.regeringen.se/4a3d31/contentassets/fe3346cccd9f84e00a50f340411515aa7/bygga-bedomabetygsatta--betyg-sombättre-motsvarar-elevernas-kunskaper-sou-202043-ny-version.pdf>
- Biesta, Gert. (2020). Risking Ourselves in Education. Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 2020, 89–104. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12411>.
- Biesta, Gert. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Sense Publishers.
- Biesta, Gert. (2007). Why ”what works” won’t work. Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Bohman, Peter & Larsson, Karl. (2020). *Ett försök att ringa in skolans bildningsuppdrag* (Dnr 2021:2589). Skolverket.
- Bornemark, Jonna. (2018). *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.
- Borsgård, Gustav. (2021). *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Diva. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1694486/FULLTEXT01.pdf>
- Burman, Anders. (2018) *Kultiverandet av det mänskliga. Essäer om liberal education, bildning och tänkande*. Daidalos.
- Båth, Sten. (2006). *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16821>
- Carlbaum, Sara. (2012). *Blir du anställningsbar, lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971–2011*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Diva. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:525483/FULLTEXT01.pdf>
- Dahlbäck, Katharina & Lyngfelt, Anna. (2017). Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11. *Educare* (1). DOI: <https://doi.org/10.24834/educare.2017.1.8>

- Dahler-Larsen, Peter. (2014). Constitutive Effects of Performance Indicators: Getting Beyond Unintended Consequences. *Public Management Review*, 16(7), 969–986. DOI: <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.770058>
- Dahlstedt, Magnus & Olson, Maria. (2019). *Utbildning, demokrati, medborgarskap* (2 uppl.). Gleerups.
- Fairclough, Norman. (2015). *Language and Power* (3 utg.). Routledge.
- Gustavsson, Bernt. (2007). Inledning. Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt. Gustavsson (Red.), *Bildningens förvandlingar* (s. 7–22). Daidalos.
- Gymnasieutredningen. (2008). *Framtidsvägen. En reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27). Fritzes. <https://www.regeringen.se/49b71c/contentassets/4fbcae10413d46db91309e95d8a57a66/framtidsvagen---en-reformerad-gymnasieskola-hela-dokumentet-sou-200827>
- Hultén, Magnus. (2019). *Striden om den goda skolan. Hur kunskapsfrågan enat, splittrat och förändrat svensk skola och skoldebatt*. Nordic Academic Press.
- Hägglund, Martin. (2020). *Vårt enda liv. Sekulär tro och andlig frihet*. Volante.
- Kjellsson, Anders. (2022). *Om bildningens utmaningar och möjligheter i den svenska grundskolan*. [Licentiat-uppsats, Högskolan Dalarna]. Diva. <https://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1688121/FULLTEXT01.pdf>
- Kristersson, Ulf. (2022). *Regeringsförklaringen 18 oktober 2022*. Regeringen. <https://www.regeringen.se/4ae1e1/contentassets/d6ad6308cc984aa1903d9a542ce1421c/regeringsforklaringen-2022.pdf>
- Larsson, Maria. (2021). *Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext*. [Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna]. Diva. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1587711/FULLTEXT01.pdf>
- Liedman, Sven-Eric. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*, Bonnier.
- Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt (2011). Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensklärarytutbildningen. *Utbildning & Demokrati*, 20(2), 7–26. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v20i2.948>
- Läroplanskommittén. (1992). *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Allmänna förlaget.
- Molloy, Gunilla. (2011). Where is the money? Ellvin, Skar & Tenberg (Red.), *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna* (17–28). Natur & Kultur distributör.
- Moretti, Franco & Pestre, Dominique. (2015). Bankspeak. The Language of World Bank Reports. *New Left Review*, 92, 75–99.
- Skolverket. (2022a). *Konsekvensutredning avseende förslag med anledning av införandet av ämnesbetyg i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå* (Dnr 2022:55, bilaga 1).
- Skolverket. (2022b). *Remiss avseende förslag med anledning av införandet av ämnesbetyg i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och inom kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå och som särskild utbildning på gymnasial nivå samt förslag avseende ändringar som rör hantverksprogrammet* (Dnr 2022:55 och 2022:263, bilaga 10).

- Skolverket. (2022c). Ändringar i hur betyg ska sättas och nya allmänna råd. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/aktuella-forandringar-pa-gymnasial-niva/andringar-i-hur-betyg-ska-sattas-och-nya-allmanna-rad>
- Skolverket. (2019). Presskonferens: Slutliga förslag på reviderade kurs- och ämnesplaner. <https://www.skolverket.se/omoss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2019-12-18-merbetoning-pa-faktakunskaper-i-forslag-till-forandrade-kursplaner>
- Skolverket. (2010). *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena* (SKOLFS 2010:261). Elanders. <https://skolfs-service.skolverket.se/api/v1/download/grundforfattning/2010:261>
- SVT. (24 augusti 2020). Nyheter Direkt. Så kan betygen förändras. <https://www.svtplay.se/video/27850475/nyheter-direkt/sa-kan-betygen-forandras-1>
- Sörlin, Sverker. (2019). *Till bildningens försvar. Den svåra konsten att veta tillsammans*. Natur & Kultur.
- Thavenius, Jan. (8 augusti 2010). *Det offentliga lärandet och demokratin*. Skola & samhälle. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/janthavenius-det-offentliga-larandet-och-demokratin/>
- Utbildningsdepartementet. (2021). *Ämnesbetyg – betygen ska bättre spegla elevers kunskaper* (Prop. 2021/22:36). <https://www.regeringen.se/49f3cc/contentassets/0237fc3f9b5e4e4bab32e733897d1e0a/amnesbetyg--betygen-ska-battre-spegla-elevers-kunskaper-prop-20212236>
- Utbildningsdepartementet. (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. Fritzes.
- Wahlström, Ninni. (2014). Equity: Policy Rhetoric or a Matter of Meaning of Knowledge? Towards a Framework for Tracing the ‘Efficiency-Equity’ Doctrine in Curriculum Documents. *European Educational Research Journal*, 13(6), 731–743. DOI: <https://doi.org/10.2304/eej.2014.13.6.731>
- Wintersparv, Spoke. (2021). *Teaching the Reading Experience. Upper Secondary Teachers’ Perspectives on the Aesthetic Aspects of Literature Teaching*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Diva. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1543911/FULLTEXT02.pdf>

Författarpresentation

Gustav Borsgård är litteraturvetare och lektor vid Högskolan Dalarna. Borsgårds forskning rör huvudsakligen politiska och ideologiska dimensioner av utbildning, undervisning och litteratur. För närvarande arbetar han med ett projekt som handlar om begreppet ”flum” och hur det används i debatten om den svenska skolan.

ETT HISTORISKT PERSPEKTIV PÅ TEXT

Att kombinera språk- och litteraturvetenskap i lärarutbildningen

Philippe Collberg & Lisa Källström

Som att blanda köttfärs och jordgubbar och göra något ätligt av det. Så beskriver en ämneslärarstudent i svenska en uppgift att kombinera språk- och litteraturvetenskapliga textanalyser i ett projektarbete. Med kommentaren sätter studenten fingret på en utmaning för såväl svensklärare som lärarutbildningen i svenska, nämligen hur litteraturvetenskapen och språkvetenskapen kan förenas inom ramen för skolans svenskämne. Svenskämnet har ofta beskrivits som spretigt, inte minst av verksamma svensklärare. En förklaring till denna spretighet kan vara att förväntningarna på textarbete skiljer sig åt. Samtidigt som arbetet med texter är centralt i båda delar av ämnet motiveras arbetet på skilda sätt och förväntas fylla skilda funktioner. Syftet med denna artikel är att identifiera och diskutera beröringspunkter mellan språk och litteratur i svenskämnet med utgångspunkt i en ämnesintegrerad kurs på ämneslärarutbildningen i svenska med historiskt fokus. Utgångspunkten för diskussionen är ämneslärarstudenters projektarbeten på en kombinerad kurs i språk- och litteraturvetenskaplig textanalys samt studenternas reflektioner kring arbetets didaktiska potential i kursutvärderingar. I artikeln fungerar det historiska perspektivet i svenskämnet som en gemensam nämnare för ämnets språk- och litteraturdelar. Vi är inte ute efter att överbrygga eventuella gränser mellan ämnesfält utan att tydliggöra utmaningar när det gäller att knyta samman de båda perspektiven. En central slutsats är att kopplingen till demokratiuppdraget är viktigt i allt textarbete.

Nyckelord: litteraturhistoria, språkhistoria, textanalys, lärarstudenter, svenskämnet.

Inledning

Jag skriver till er för att bekänna min fullständiga oförståelse inför det stundande projektarbetet /.../ [Jag] ser inte hur ett tematiskt spår ska kunna följas i både sakprosa och skönlitteratur med någon form av teori som gör det möjligt att hålla samman texten till något läsbart. Som att med ett enda redskap försöka blanda jordgubbar och köttfärs till något som går att äta. (Mejl från student)

Med dessa ord beskriver en student sina svårigheter med den skriftliga uppgiften på en kombinerad språk- och litteraturvetenskaplig kurs inom ämneslärarutbildningen i svenska. I uppgiften skulle studenterna diskutera samhälllig förändring med utgångspunkt i analyser av sakprosa och skönlitteratur från olika tider. Även om citatet ovan inte är representativt för hela studentgruppen sätter det fingret på en utmaning som gäller i samma grad för verksamma svensklärare som för lärarutbildare och den praktikorienterade forskningen om svenskämnet, nämligen hur gränsen mellan språk- och litteraturvetenskap kan överbryggas. Nordenstam och Holmberg (2016) påpekar att många svensklärare redan arbetar integrerat med språk och litteratur men att sådan undervisning sällan behandlas i ämnesdidaktiska studier. Därför, menar de, borde den typen av undervisning vara ett ”angeläget undersökningsobjekt” (Holmberg & Nordenstam 2016:60; jfr Thavenius & Thurén 2022). Författarna till denna artikel, tillika lärare på den aktuella kursen under vårterminen 2022, kommer från olika discipliner – en språkvetare och en litteraturdidaktiker. Även vi menar att kursen och dess utmaningar för med sig lärdomar som är relevanta i ett större perspektiv, dels för svenskämnespraktiken, dels för forskningen om densamma.

Syftet med denna artikel är att identifiera och diskutera beröringspunkter mellan språk och litteratur i svenskämnet med utgångspunkt i en ämnesintegrerad kurs på ämneslärarutbildningen i svenska med historiskt fokus. Det historiska perspektivet förväntas prägla undervisningen i alla skolans ämnen och beskrivs i läroplanerna som ”en förståelse för samtiden och beredskap inför framtiden” (Skolverket 2022a:8, Skolverket 2011a:4). Denna förståelse förväntas i sin tur bidra till att eleverna utvecklar ett kritiskt tänkande (Borsgård & Jönsson 2019, Larsson 2015). Därmed tillskrivs det historiska perspektivet en emancipatorisk kraft, eftersom förmågan att självständigt värdera information, som Larsson påpekar, ”är en väsentlig del i den enskildes möjlighet att kunna verka framgångsrikt som medborgare” (Larsson 2015:6). Det historiska perspektivet kan alltså sägas vara en del av skolans demokratiska uppdrag (jfr Thavenius 1983:18). Larsson (2015:8) lyfter också specifikt fram dess betydelse för den lärare som i sin undervisning vill arbeta ämnesövergripande.

Inom ramarna för denna artikel lägger vi särskild vikt vid det historiska perspektivet som ett sätt att överbrygga ämnets ofta upplevda spretighet (t.ex. Bergman 2007, Liberg 2012). Vi utgår från studenternas projektarbeten och svar i utvärderingsenkäter efter kurstillfället 2022 samt tidigare undervisande lärares sammanfattningar av kursutvärderingar från kursen 2016–2021. Diskussionerna kompletteras också med

våra egna erfarenheter som lärare på kursen samt analyser av hur det historiska perspektivet framträder i svenskämnets kursplaner. Det innebär att vi börjar i praktiken för att sedan reflektera över och värdera denna praktik. Följande frågor styr undersökningen:

- Hur löste studenterna uppgiften att kombinera språk- och litteraturvetenskaplig textanalys med avseende på val av teman, texter och teoretiska perspektiv?
- Vad säger studenterna i kursutvärderingarna om kursens didaktiska potential givet utmaningen att kombinera språk och litteratur?
- Hur beskrivs det historiska perspektivet i svenskämnets kursplaner?

Efter denna inledning följer ett avsnitt med tidigare forskning med relevans för studien. Här diskuteras förhållandet mellan språk och litteratur i svenskämnet, lärarutbildningen och den svenskämnesdidaktiska forskningen, liksom arbetet med texter och det historiska perspektivet i ämnets delar. Därefter presenterar vi den aktuella kursen mer i detalj inklusive det material som vi bygger våra redogörelser på. Sedan följer tre avsnitt som besvarar var sin forskningsfråga. För det första redogör vi för hur studenterna angrep kursuppgiften när det kommer till val av teman, texter och teoretiska perspektiv. För det andra lyfter vi fram studenternas tankar i utvärderingarna om att kombinera språk och litteratur i såväl projektarbetet som i den framtida undervisningen. För det tredje resonerar vi med utgångspunkt i kursplanerna om det historiska perspektivets potential att förena ämnets delar. Artikeln avslutas med en diskussion om implikationer för framtida forskning och ett fortsatt arbete att förena studiet av språk och litteratur i svenskämnet och lärarutbildningen.

Tidigare forskning

Svenskämnet har ofta beskrivits som mångfacetterat och präglad av skilda uppfattningar om dess syfte och innehåll (t.ex. Thavenius 1981, 1999); även i andra länder där modersmålsämnet inkluderar språk och litteratur förekommer liknande beskrivning (Elf & Kaspersen 2012, Ongstad 2015, Sawyer & Van de Ven 2007). Flera studier visar att svensklärare upplever sitt ämne som spretigt och som tydligt uppdelat mellan språk och litteratur, något som många också beklagar (Bergman 2007, Borsgård 2020:65, Knutas 2008, Molloy 2017:9). Samtidigt vidmakthålls denna uppdelning i hög utsträckning av den ämnesdidaktiska forskningen och inte sällan även av lärarutbildningarna. Thavenius och Thurén (2022:250f) menar att forskningen om svenskämnet tenderar att fokusera på mindre, isolerade delar snarare än på ämnet som en sammanhållen helhet. Nordenstam och Holmberg (2016) visar i sin tur att den traditionella gränsen mellan forskningsämnena svenska/nordiska språk och litteraturvetenskap även avspeglas i avhandlingar skrivna inom forskarskolor i svenska

med didaktisk inriktning. Detta, menar de, ”bidrar till att många forskningsfrågor som skulle vara naturliga inom svenskämnet didaktik aldrig ställs” (Nordenstam & Holmberg 2016:54). Liknande tendenser har även noterats i den internationella forskningen om modersmålsämnet (Sundby & Rødnes 2023:5f; jfr Krogh & Penne 2015). Inom lärarutbildningen samarbetar ämnena tydligare mot ett gemensamt mål, men det finns samtidigt vetenskapliga och ekonomiska incitament att bevaka det egna ämnets intressen, exempelvis i form av konkurrens om tilldelade resurser (Martinsson 2010:99). Det här problemet har man hanterat på olika sätt inom olika lärarutbildningar, så att de båda ämnena är mer eller mindre separerade eller integrerade i utbildningen som helhet. Men hur språk och litteratur kan mötas i undervisningen på enskilda kurser är möjligtvis inte bara en organisatorisk fråga utan också en vetenskaplig, och därför måhända svårare att åtgärda.

Arbetet med texter är centralt i svenskämnet, men traditionellt tillskrivs detta arbete olika syften om det sker inom ämnets språk- eller litteraturdel. I språkdelen har textarbetet ofta beskrivits som färdighetsbetonat och präglat av reproduktion, medan det i litteraturdelen oftare har kopplats till bildning och demokratisk fostran (Bakken och Andersson-Bakken 2016, Bergman 2007, Malmgren 1996, Persson 2007, Thavenius 1999). Följaktligen arbetar man inte på samma sätt med texter inom ämnets olika delar; ibland står texternas form, ibland deras innehåll och funktion i fokus. Arbetet med form och språkliga strukturer i sakprosatexter tenderar att överskugga diskussioner om texternas innehåll; när arbetet istället har ett innehållsfokus och texterna används för att diskutera allmänmänskliga frågor, vilket är vanligt i samband med litteraturläsning, riskerar formen att hamna i skymundan (Thavenius & Thurén 2022:257). I en studie av textkulturer i norsklärämnet framhåller även Bakken och Andersson-Bakken (2016) att litteraturredidaktiken traditionellt haft mer fokus på subjektiv tolkning än på elevers läsfärdighet, medan arbetet med sakprosa varit mer förknippat med färdighetsträning.

För att skapa en bättre helhet mellan språk och litteratur efterlyser Bergman (2007:327–333) ett tydligare innehållsfokus i valet av texter att arbeta med samt fler gemensamma och övergripande frågeställningar som styr textarbetet i ämnet. Temaarbete är ett vanligt arbetssätt för att formulera den typen av övergripande frågeställningar och för att förena studiet av historiska och samtida texter (Malmgren 1996, Nilsson 2007). Larsson (2015:6–8) framhåller det historiska perspektivet som ett sätt att relatera undervisningen i ett ämne till andra ämnen och därmed skapa en djupare förståelse för de fenomen som behandlas (jfr Sundby & Rødnes 2023:16). I svenskämnet har det historiska perspektivet dock främst varit förknippat med litteraturhistoria (Krogh & Penne 2015:4). Begreppet betecknar typiskt den undervisning som ”behandlar författare och berättelser från olika tider, samt deras relation till det samhälle och det sammanhang de tillkommit i” (Johansson 2022:12). Persson och Sundmark (2022:225) understryker att litteraturhistoria kan erbjuda såväl igenkänning som förståelse för det förflutna, vilket kan tyckas särskilt viktigt i ett

mångkulturellt klassrum. Litteraturhistoria blir då en rik källa att söka identifikation och kunskap ur, ett slags ”equipment for Living” (Burke 1938/1973).

Flera litteraturredaktörer har uttryckt oro över den utveckling som de tycker sig märka när svenskämnet tar allt mer form av ett färdighetsämne inriktat på mätbar kunskap (Borsgård 2020:66; jfr Liberg et al. 2012, Malmgren 1996:86). Borsgård (2020:8, 2021) argumenterar för att vår tids krav på mätbara resultat har resulterat i att svenskämnets, mer specifikt litteraturredelens, demokratiska aspekter har tonats ned till förmån för kunskaper som kan mätas på individnivå. Denna kritik kan också tolkas som kritik mot språkdelen av ämnet som antas motsvara kravet på mätbar kunskap, medan upplevelsen och igenkännandet som litteratur kan alstra får ge vika för yttre krav.

Jämfört med ämnets litteraturredel har det historiska perspektivet i språkdelen mer sällan varit i fokus för ämnesdidaktiska diskussioner. Pettersson (2014) menar att svenskämnet präglas av en snäv syn på språkhistoria, som begränsar sig till frågor om språkförändring, framför allt på lexikal, grammatisk och fonologisk nivå (jfr Olsson 2022). Till skillnad från andra delar av ämnet har den typen av kunskap ingen självklar nytto- eller färdighetsaspekt, vilket gör dem svårare att motivera, såväl för lärare som elever. Eleverna i Bergströms (2007) genomlysning av svenskämnet framhåller språkhistoria (och även litteraturhistoria) som särskilt onyttig kunskap, och de ger enligt Bergström uttryck för ”en uppfattning att allt ’gammalt’ är onödigt att ägna tid åt” (Bergström 2006:176). Svensklärarna i Bergmans (2007:175f) undersökning säger sig inte heller uppfatta språkhistoria som någon viktig del av ämnet utan som något svårt och nödvändigt att förenkla (jfr Ask & Lindgren 2014).

Med en vidare syn på språkhistoria menar Pettersson (2014:155f) att ett historiskt perspektiv på språk kan anläggas även när undervisningen behandlar områden med ett tydligare bruksvärde för eleverna. Sådana områden är till exempel diskussioner om språklig variation, språkriktighet och om språkets sociala och politiska dimension (Pettersson 2014:159f). Utifrån sådana områden kan undervisningen betona de demokratiska aspekterna av språkhistorisk kunskap och dess värde för att förstå det omgivande samhället.

Beskrivning av kursen och materialet

I fokus för den här artikeln står en kombinerad språk- och litteraturvetenskaplig kurs inom ämneslärarutbildningen i svenska vid ett svenskt lärosäte. Kursen har funnits i olika former under en längre tid och gavs för sista gången vårterminen 2022, vilket också är det kurstillfälle som diskuteras här.

Kursen var på avancerad nivå och inkluderade både teoretiskt och didaktiskt orienterade kursmål. Å ena sidan skulle studenterna analysera texter från olika tider med språk- och litteraturvetenskapliga perspektiv, följa ett tematiskt spår över tid samt koppla slutsatserna till samhällsförändringar; å andra sidan skulle de presentera och

reflektera över hur de förvärvade kunskaperna kunde användas vid planering av undervisning. I ett individuellt projektarbete skulle studenterna själva välja tema samt två sakprosatexter och två litterära texter som alla belyste temat. Därefter skulle texterna analyseras med hjälp av språk- och litteraturvetenskapliga metoder och teorier som förenades under en gemensam frågeställning kopplad till samhällslig förändring. De valda texterna skulle dessutom spänna över en längre historisk period, även om någon fast tidsgräns inte preciserades. Projektarbetena presenterades dels i form av en vetenskaplig essä, dels i en muntlig presentation riktad mot elever, som krävde att arbetet kunde visa de historiska texternas relevans för samtida läsare.

Undervisningen bestod av seminarier och grupphandledning. Ett första ämnesgemensamt seminarium med båda lärarna följdes av tre fördjupande seminarier om textanalys i varje ämne: tre med litteraturvetenskapligt fokus och tre med språkvetenskapligt fokus. För oss som lärarutbildare låg utmaningen i att dels ge studenterna tillgång till relevanta analysredskap inom våra respektive fält, dels peka på beröringspunkter mellan fälten. Det gemensamma seminariet lades därför upp runt gemensamma begrepp som dock används på skilda sätt inom respektive forskningsfält: *kontext*, *metod* och *teori*. Dessutom diskuterades avgränsningar av och beröringspunkter mellan begreppen *litteratur* och *sakprosa*. Dylig diskussion är viktig eftersom gränsen mellan dessa båda texttyper inte är given, på samma sätt som det inte heller är självklart vilken läsart som bäst bör intas mot vilken text (jfr Bakken & Andersson-Bakken 2016).

Efter detta första gemensamma seminarium följde tre litteraturvetenskapliga respektive språkvetenskapliga seminarier. Dessa var i sin tur inriktade på metoder och begrepp för att analysera text i kontext, eftersom fokus låg på uppgiften att hitta ämnesövergripande teman. Med en mer traditionellt litteraturhistorisk blick på epoker respektive språkhistoriskt fokus på språkförändring på fonologisk och grammatisk nivå hade utmaningen att få ihop en sammanhängande text om ett tema blivit ännu större för studenterna. Vilken kurslitteratur som skulle användas och kursens upplägg var i stort givna på förhand.

De tre litteraturvetenskapliga seminarierna tog sin utgångspunkt i varsin kontextualiserande teori: klass, genus respektive ekokritik, som alla har relevans för skolans värdegrundsarbete. Genom att låta studenterna själva tillämpa litteraturteoretiska begrepp förväntades de utveckla förståelse för hur begreppen kan användas i textanalys. Studenterna skulle lösa gruppuppgifter inför varje seminarium. I ett samtal om genus diskuterade vi beskrivningen av Hermione Granger i den första boken om Harry Potter utifrån begreppet *diminutiv* (som Tenngart operationaliserar i sin analys av "Novelette" i kursboken *Litteraturteori*, 2008). Till kursens ekokritiska seminarium förberedde studenterna parvis mindre lektionsupplägg. De tog upp sakprosatexter och litterära texter med historisk spridning, som en text från Carl von Linné, en bilderbok från 1970-talet till en samtida lätttext, utifrån begreppet *antropocen*. Under detta pass diskuterade vi hur berättelser kan användas för att öka medvetenheten och förståelsen för ekologiska livsvillkor och hållbarhetsfrågor (se Löwe & Skåve Nilsson 2020). I samtal runt uppgifterna förväntades studenterna koppla kurslitteraturen till de övningar de hade gjort

för att kritiskt reflektera över frågor om utgångspunkt och perspektivbyte. I samband med det påmindes de också om att kontextualiserande teorier är perspektiv eller läsarter (t.ex. Tennyson 2008:56). Vid ett ensidigt fokus kan annat riskera att hamna ur sikte. Exempelvis kan man befara att ett fokus på frågor om jämställdhet och genus osynliggör frågor om klassrättvisor och vice versa.

De språkvetenskapliga seminarierna innehöll såväl generella diskussioner om sakprosans roll och utformning som konkreta metoder för att analysera dessa. Till att börja med behandlades sakprosans kunskapstraderande och reglerande funktion samt dess utveckling under 1900-talet (se Englund & Svensson 2003, Svensson 2005). De analysredskap som studenterna sedan erbjöds utgick huvudsakligen från Hellspong och Ledins (1997) modell för brukstextanalys. Här betonades dels ideationella aspekter som *teman*, *propositioner* och *perspektiv* som ett sätt att beskriva sakprosatexters kontext med utgångspunkt i innehållet (jfr Thavenius & Thurén 2022:257, Bergman 2007:327f), dels interpersonella aspekter som *ramar* och *attityd*. Därtill presenterades och diskuterades kontextorienterade begrepp som *intertextualitet*, *rekontextualisering* och *diskurs* utifrån Ledin 1998 och Nyström Höög 2005. På seminarierna applicerades analysbegreppen på Per Albin Hanssons tal till nationen vid andra världskrigets utbrott och Stefan Löfvens tal till nationen i mars 2020 i samband med utbrottet av Covid-19.

Det empiriska material som vi har inhämtat från kursen och fått studenternas samtycke att använda är av två typer: dels 11 individuella projektarbeten från vårterminen 2022, dels studenternas svar i en digital utvärderingsenkät efter samma kurstillfälle. För att visa hur studenterna löste uppgiften att kombinera språk- och litteraturvetenskaplig textanalys har vi närläst projektarbetena med fokus på studenternas val av teman, texter och teoretiska perspektiv. Frågorna i utvärderingsenkäten handlade bland annat om hur studenterna ser på att kombinera språk- och litteraturvetenskap i kurser på såväl lärarutbildningen som i svenskämnet. Eftersom endast fyra studenter besvarade enkäten har vi kompletterat materialet med kursrapporter baserade på utvärderingsenkäter som sammanställts av lärare vid sex tidigare kurstillfällen åren 2016 till 2021. Även dessa har vi närläst och tematiserat utifrån huruvida studenterna är positiva eller negativa till kursens upplägg och hur de ser på den didaktiska potentialen i att kombinera språk och litteratur. Till sist har vi även analyserat svenskämnets kursplaner med fokus på det historiska perspektivet. Analyserna kompletterar våra egna reflektioner om hur ett textarbete med historiskt perspektiv kan bidra till att överbrygga klyftan mellan språk och litteratur i ämnet.

Hur löste studenterna uppgiften?

I projektarbetet hade studenterna som uppgift att skriva en essä med språk- och litteraturvetenskapliga analyser av texter från olika tid, och utifrån analyserna diskutera samhällslig förändring. Vår redogörelse för hur studenterna löste uppgiften tar särskilt fasta på deras val av teman, texter och teoretiska perspektiv.

Nio av elva arbeten utgår från tydligt emancipatoriskt laddade teman, såsom klass, jämställdhet, ekokritik och kvinnlig identitet. De teman som inte är lika självklart emancipatoriska rör begreppet *katharsis* samt synen på brott och straff. Undantaget essän om *katharsis* har däremot alla projektarbeten en tydlig samhällskoppling. Studenten som diskuterar *katharsis* förklarar begreppet i dess vandel från Aristoteles till samtida litteraturteori, där fokus förskjuts från mottagaren till en stilfigur. I så gott som samtliga arbeten anläggs det historiska perspektivet i frågeställningar om hur synen på temat har förändrats över tid, och i vissa fall även hur synen på temat skiljer sig i texter i olika genrer. Vad gäller valet av texter kan vi konstatera att studenterna hade betydligt lättare att välja litterära texter än att hitta lämpliga sakprosatexter, särskilt äldre sådana. De litterära texterna valdes oftast först, medan det behövdes betydligt mer vägledning från lärarhåll i valet av sakprosatexter. Detta faktum kan eventuellt återspegla studenternas intresse och uppfattning om tyngdpunkten i svenskämnet.

En student diskuterar hur synen på arbetaren har förändrats utifrån dels August Strindbergs *Fröken Julie* (1888) och Kristian Lundbergs *Yarden* (2009), dels en nyhetsartikel från 1902 om en politikers oro över Sveriges växande samhällsklyftor och ett utdrag från Moderaternas idéprogram för 2021. I essän problematiserar studenten hur en tämligen oproblematisk syn på klassresan ställs mot deterministiska föreställningar om klasstillhörighet i dessa texter. En annan student undersöker synen på lesbisk kärlek över tid. Här inkluderar de valda texterna en dikt av Sapho i svensk översättning, Emma Rävås roman *Jag händer jämt* (2020), ett brev från Selma Lagerlöf till Sophie Elkan år 1894 samt ett utredningsprotokoll från 1943 i vilket fem kvinnor utreds för homosexuella handlingar. Det faktum att en av texterna är i översättning gav anledning att även diskutera tids- och kulturaspekter ur ett översättningsperspektiv. Ett tredje exempel är ett arbete som utifrån temat genus analyserar följande texter: Anna-Maria Lenngrens dikt "Några ord till min kära dotter, ifall jag hade någon" (1798), Chimamanda Ngozi Adichies bok *Brev till en nybliven förälder* (2017), Anna Whitlocks flygblad "Bör den svenska kvinnan erhålla politisk rösträtt?" (1906) samt Martha Weinman Lears artikel "What do these women want? The Second Feminist Wave" publicerad i *New York Times* 1968.

Strukturen i alla elva projektarbeten är i stort sett densamma: efter en inledning som pekar ut ett problem följer analysen av sakprosatexterna och de litterära texterna var för sig. Analyserna avslutas med en diskussion som knyter ihop resonemanget och markerar temats samhällsrelevans. Sju skribenter introducerar inledningsvis en övergripande teoretisk ram för arbetet, som i samtliga fall utom ett är hämtade från de inom kursen presenterade litteraturvetenskapliga perspektiven, till exempel marxistisk eller feministisk teori. Även de arbeten som inte presenterar någon övergripande teori utgår från de diskussioner om klass, genus och hållbarhet som fördes på de litteraturvetenskapliga seminarierna. Det av arbetena som har ett annorlunda teoretiskt ramverk har dock inte utgått från språkvetenskap utan gjort en sociologisk läsning utifrån ett kapitel i *Klassisk och modern samhällsteori* (2007) i vilket Järvinen presenterar centrala begrepp hos Pierre Bourdieu som *fält*, *habitus* och *kapital*.

I analyserna av sakprosatexterna utgick studenterna framför allt från Hellspong och Ledins (1997) beskrivning av begreppen *tema* och *proposition* samt i vissa fall det interpersonella begreppet *attityd*. De applicerar alltså inte språkvetenskapliga begrepp på de litterära texterna, trots att det i flera fall hade varit möjligt. Studenten som utgick från arbetarklasstemat (se ovan) tar exempelvis upp begreppen *makro-* och *mikrotema* i sin analys av Moderaternas partiprogram, men utan att koppla dessa begrepp till sin analys i stort eller Bourdieus fältbegrepp. Studenten som skrev om lesbisk kärlek använde visserligen Hellspong och Ledins (1997) kontextbegrepp, men utgick likväl i sin analys av sakprosa respektive skönlitteratur från kurslitteraturen inom vardera fält. Arbetena blir därför onekligen något spretiga och förenar sällan de olika typerna av analyser på ett ömsesidigt berikande sätt. De språkvetenskapliga analyserna får ofta mer prägel av färdighetsträning i att applicera teoretiska begrepp; analyserna fokuserar på detaljer och kopplas sällan till det övergripande temat och samhällsförändring. En förklaring till detta kan vara att språkvetenskapliga analyser rör sig om närläsning av väl valda delar av en text, medan litteraturanalysen kan omfatta hela verk. Rätt utförd blir närläsningen mer precis men förstås svårare att dra generella slutsatser från. Sett till uppgiftens komplexitet gjorde dock de flesta studenterna mycket gott ifrån sig och lyckades både motivera teoretiska reflektioner utifrån de lästa texterna, visa på konkreta exempel och peka på mer allmänna samhällsfrågor.

Vad säger utvärderingarna?

När det gäller svaren från kursutvärderingarna är vi särskilt intresserade av hur studenterna ser på uppgiften att kombinera språk och litteratur inom svenskämnet och hur de mot bakgrund av denna uppgift ser på den didaktiska potentialen i uppgiften. Som en inledande anmärkning kan det påpekas att studenterna i allmänhet är mycket belåtna med kursen; det framgår såväl i studenternas svar efter kurstillfället 2022 som i lärarnas sammanfattningar av utvärderingar från föregående år. Studenterna verkar särskilt ha uppskattat möjligheten att få fördjupa sig inom både språk- och litteraturvetenskap samt att få välja tema, texter och frågeställning till ett större arbete med förhållandevis fria ramar.

Trots en positiv inställning till kursen och uppgiften verkar den allmänna uppfattningen ändå vara att det är svårt att förena språk- och litteraturvetenskapliga perspektiv. För studenterna har kopplingen mellan ämnena varit otydlig. Studenter från olika kurstillfällen framhåller det visserligen som kursens styrka att man studerar ett samhällsorienterat tema ur olika perspektiv, men desto fler upplever stora utmaningar med att se projektarbetet som en sammanhållen helhet snarare än två separata analyser. I kursrapporterna från 2018 och 2019 framgår en tendens att övergripande teoretiska perspektiv som genusteori och postkolonial teori endast kopplas till litteraturvetenskaplig analys, medan metoderna för att analysera sakprosa upplevs som svåra att använda. Även tidigare lärare på kursen noterar en splittring mellan ämnena

och föreslår fler ämnesintegrerade pass som lösning. Sannolikt har även dessa lärare representerat var sitt ämne på kursen och förväntats bidra med sitt ämnes specifika kunskapsinnehåll. Ett ämnesövergripande seminarium ingick i kursen 2022, men som framgått ovan har diskussionerna som fördes där inte satt några tydliga avtryck i hur studenterna använt de teoretiska begreppen i sina analyser.

De gånger som det historiska perspektivet nämns i kursrapporterna kopplas det intressant nog endast till litteraturdelen. I rapporten från 2018 framhåller studenterna det historiska perspektivet som viktigt för att ”kunna variera och utmana skolans kronologiska litteraturhistoriestudium”, men värdet av att studera äldre sakprosatexter nämns inte.

När det gäller uppgiftens didaktiska potential är studenterna ambivalenta. Enkäten för kursutvärdering 2022 ställde frågan om det är eftersträvansvärt att som svensklärare kombinera språk och litteratur i undervisningen och hur ett sådant arbete skulle kunna se ut i praktiken. Två studenter ser stora fördelar med att kunna erbjuda undervisning som kombinerar ämnena; de menar att kombinationen kan erbjuda eleverna flera perspektiv på samma ämne, särskilt i samband med läsning av äldre texter, och visa hur tolkningen påverkas av och skiljer sig beroende på kontext. En student lyfter också en mer praktisk fördel med att arbeta ämnesöverskridande: ”Jag tänker att ett litteraturarbete då inte behöver stanna vid att behandla textens innehåll utan att det även kan bidra till språkutvecklande moment genom att titta närmare på textens språkliga strukturer” (Kursutvärdering 2022). Noterbart är dock att arbetssättet inte handlar om att lyfta sakprosatexternas potential att förstå samhället utan om att nå mer färdighetsorienterade mål.

Två studenter från kursen 2022 liksom flera studentröster i tidigare kursrapporter ser det dock inte som eftersträvansvärt att kombinera språk och litteratur. Här anser studenterna snarare att ämnena bör behandlas var för sig så att utmaningen inte blir för stor för alla inblandade, dvs. såväl lärare som elever. En student säger sig dock se en didaktisk potential i ämnesövergripande undervisning men ingen god lösning på hur den kan utformas. Studenten hänvisar specifikt till den aktuella kursen som ett exempel och påpekar att den har upplevts som ämnesuppdelad. Kommentaren gör det tydligt att lärarutbildningen behöver föregå med gott exempel och bli bättre på att betona de didaktiska beröringspunkterna mellan språk och litteratur.

Vad säger kursplanerna?

Beträffande vår tredje forskningsfråga hur det historiska perspektivet beskrivs i svenskämnet kursplaner kan noteras att det endast kan anas i några enstaka generella beskrivningar. Det historiska perspektivet framträder istället desto tydligare i skrivningar som rör litteratur(historia) och språk(historia) mer specifikt. En sådan ämnesövergripande formulering inleder Lgr22, där språket lyfts fram som ett medel ”för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer

och språk möts” (Skolverket 2022a:1). Formuleringen ligger nära beskrivningen av det historiska perspektivet som en förståelse för samtiden och en förmåga att sätta enskilda företeelser i större sammanhang (se Larsson 2015:5–8). Att Lgr22 inleds på detta sätt innebär också att ”språk” bör kunna tolkas i en vidare bemärkelse som omfattar hela svenskämnet. Ser vi till äldre styrdokument är denna knappa beskrivning dock ett tillägg. I Gy11 finns inte någon motsvarande, ämnesövergripande formulering, utan här syns endast det historiska i ämnesspecifika beskrivningar.

Särskilt framträdande är det historiska perspektivet i beskrivningar av ämnets litteraturdelen. Elever ska få möta litteratur ”från olika tider och utveckla kunskaper om verkens historiska och kulturella sammanhang” (Skolverket 2022a:1), och i texterna ska de få se ”såväl det särskiljande som det allmänmänniska i tid och rum” (Skolverket 2011a:1). I kommentarmaterialet för Lgr22 poängterar man att texturvalet även bör innefatta sådant som ligger utanför elevernas erfarenhetsvärld, och man återknyter till den inledande, ovan nämnda formuleringen om språkets betydelse i samhället, dvs. att texturvalet bör reflektera olika kulturer, livsåskådningar och generationer (Skolverket 2022b). På gymnasiet fördjupas perspektiven genom att man dels utgår från allmänmänniska teman som är oberoende av tid och rum, dels tar upp litterära epoker och studerar skönlitteraturen i relation till samhällsutvecklingen (Skolverket 2011b:6). Arbetet med litteratur i svenskämnet skrivs alltså tämligen explicit fram som ett sätt att tillföra eleven insikter om samhällets och den egna tillvarons relation till dåtiden.

I språkdelen blir det historiska perspektivet synligt när det kommer till kunskaper om språkbruk och språkförändring genom tiderna (Skolverket 2022a:6) samt om svenska språkets historia och utveckling (Skolverket 2022a:1, Skolverket 2011a:9). Kursplanernas skrivningar utvecklas i kommentarmaterialen, men det historiska perspektivet i språkdelen ges inte samma tydliga motivering med fokus på elevens utveckling som i litteraturdelen (se Pettersson 2014). Angående begreppet *språkbruk* i kommentarmaterialet för Lgr22 framgår att ”fördjupade kunskaper i och om det egna språket ger eleverna en möjlighet att sätta in sitt språk i ett större sammanhang” (Skolverket 2022b:20). Anmärkningen kan jämföras med kommentarmaterialet för Gy11, där det konstateras att vi lever mitt i språkhistorien och att kunskapen om historiska förändringar kan användas för att förstå pågående förändringar (Skolverket 2011b:9). Det framgår emellertid inte i Gy11 på vilket sätt förståelsen kan gagna eleven. Anmärkningen i Lgr22 kan sägas vara en motivering till denna förståelse då språkhistoria antas berika elevernas förståelse för det egna språket. Noterbart är också att det i fråga om urvalet av texter att arbeta med i språkdelen inte finns någon hänvisning till kursplanens övergripande syftesformulering, där man slår fast språkets betydelse för att förstå och verka i ett mångfacetterat samhälle, vilket alltså är fallet i litteraturdelen.

Avslutande diskussion

Syftet med denna artikel har varit att identifiera och diskutera beröringspunkter mellan språk och litteratur, med utgångspunkt i en ämnesintegrerad kurs på ämneslärarutbildningen i svenska med historiskt fokus. Det praktiska arbetet med kursen gav upphov till en diskussion både om hur ett samarbete över ämnesgränserna skrivs fram i styrdokument och om hur forskning har sett på utmaningen att kombinera språk och litteratur med fokus på det historiska perspektivet. Kursen som var del av ämneslärar-utbildningen vid ett svenskt lärosäte förväntades resultera i en skriftlig analys och en muntlig presentation av ett valt tema. Båda uppgifterna skulle utgå från samma tema och bygga på varandra, så att studenterna visade på arbetets praktiska relevans också när det gäller det värdegrundsarbete som förväntas prägla all utbildning. Med utgångspunkt i studenternas praktiska arbete med att lösa uppgiften har vi även diskuterat mer allmändidaktiska frågor.

Studenternas projektarbeten visar att de hade lättare att koppla litteraturvetenskapliga begrepp till värdegrundsfrågor, medan de språkvetenskapliga begreppen främst applicerades på kortare avsnitt ur sakprosatexterna. Att den litteraturvetenskapliga utgångspunkten dominerar kan förklaras utifrån lektionernas arbete med kontextorienterande teorier, men också utifrån studenternas intresse och motivation till att bli svensklärare (vilket i sin tur framgick av kursutvärderingarna); studenterna verkade tycka att det var lättare att analysera och diskutera skönlitteratur än sakprosa. Att de språkvetenskapliga perspektiven inte får samma framträdande position i studenternas arbeten kan också förklaras med att teori i textanalys ofta fungerar som en uppsättning metodologiska begrepp (Svensson & Karlsson 2012:11f). Det går utmärkt att tillämpa dessa begrepp också på skönlitteratur, vilket studier i litterär stilistik visar (t.ex. Holm 2022), men eftersom det handlar om närläsning lämpar sig ett dylikt arbetssätt bäst för kortare texter. Detta bidrog troligtvis till att studenterna hade svårt att koppla sina analyser utifrån språkvetenskapliga begrepp till samhällsförändringar.

Även skolans styrdokument upprättar en koppling mellan litteraturdelen och den demokratiska uppgiften. I skolan får eleverna läsa utan att särskild vikt läggs vid stil och form, därför att det ofta saknas verktyg för en sådan diskussion. Risker blir då att samtalet stannar vid betydelsen och det personliga uttrycket med endast svepande observationer om stilen. Att det är så visar hur språkvetenskapen kan bidra till den litterära analysen, men det förutsätter givetvis att lärarstudenter lär sig att använda redskapen på ett självständigt och motiverat sätt som kan göra litteraturen rättvisa.

Studenttexterna speglade såtillvida både styrdokument och forskning som har knutit samman demokratifrågor med läsning av skönlitteratur (särskilt när det gäller temaarbete), medan de språkvetenskapliga analyserna får mer prägel av praktisk färdighetsträning. Liknande utmaningar stod även vi som lärarutbildare inför, vilket tydliggjorde behovet av mer forskning om hur ämnets olika delar kan fogas samman för att undvika att det upplevs som splittrat. Splittringen inom svenskämnet med dessa delars olika uppgifter är desto mer beklaglig eftersom den riskerar att reducera

språkdelen till något underordnat och mindre viktigt än litteraturdelen. Om den förra får stå för färdighetsträning och nyttoaspekter kopplas den senare till demokratiuppdraget. För att motverka denna splittring kan vi lärarutbildare behöva samarbeta oftare över forskningsdisciplinerna för att få syn på de inneboende utmaningar och möjligheter som ämnet bär med sig.

Sammanfattningsvis efterlyser vi, likt andra forskare, forskning där språk- och litteraturvetare möts för att hitta möjliga beröringspunkter (t.ex. Persson & Sundmark 2022, Thavenius & Thurén 2022). Vi menar att dylika samarbeten kan ta utgångspunkt i teoretiska begrepp som förekommer i båda ämnen, såsom *genre*, *kontext* och *intertextualitet* för att problematisera traditioner inom två akademiska fält (se Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013; jfr Tengberg 2011:35f, Johansson 2022). När det gäller hur det historiska perspektivet kan bidra till en integrerad undervisningspraktik i svenskämnet kan temaarbete bli ett sätt att knyta samman svenskämnets olika delar (t.ex. Bergman 2007, Nilsson 2007). Litteratur och sakprosa skulle då behandlas som olika texttyper inom ramarna för ett mer holistiskt svenskämne, som har till syfte att verka enligt den värdegrund som ligger till grund för all utbildning.

Referenser

- Ask, Sofia, & Lindgren, Maria (2014). "Undervisning i språkhistoria: En ämnesdidaktisk utmaning för lärarstudenter". I: *HumaNetten, Festskrift till Per Stille, Nr 32* (2014), s. 5–12.
- Bakken, Jonas & Andersson-Bakken, Emilia (2016). "Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur". I: *Sakprosa*, 8(3), <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>.
- Barry, Peter (2017). *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*. Manchester (Fjärde upplagan). Manchester: Manchester University Press.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisning i fyra gymnasieklaser* [Doktorsavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen].
- Bergström, Annika (2007). *Två olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan* (MISS 59). Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/24153>
- Burke, Kenneth (1973). *The Philosophy of Literary Form: Studies in Symbolic Action*. University of California Press.
- Borsgård, Gustav (2020). "Svenskämnet och demokratiuppdraget. Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete". I: *Utbildning & Demokrati*, 29(1), s. 65–84. <https://doi.org/10.48059/uod.v29i1.1137>
- Borsgård, Gustav (2021). *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete* [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Borsgård, Gustav & Jönsson, Maria (2019). "Från litteraturförståelse till literacy. Om utbredningen av ett begrepp och konsekvenserna för litteraturredaktiken". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 49(4), s. 69–78. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/tfl/article/view/4823/3774>

- Elf, Nikolaj Frydensbjerg & Kaspersen, Peter (red.) (2012). *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morskålsfag*. Novus.
- Englund, Boel & Svensson, Jan (2003). "Sakprosa och samhälle". I: Englund, Boel & Ledin, Per (red.) *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Studentlitteratur, s. 61–90.
- Eriksson Barajas, Katarina, Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten. Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holm, Lisa (2022). "Bland Kurtar och Skymtar. Fundament och subjekt i två svenska berättelser". I: Källström, Lisa & Sigrell, Anders (red.) *Är man två har man en publik. Festskrift till Lennart Hellspong* (s. 217–234). Lunds universitet, Media-Tryck.
- Johansson, Jonas (2022). *Litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll – introduktion och respons*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Järvinen, Margaretha (2007). "Pierre Bourdieu". I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.), *Klassisk och modern samhällsteori* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur, s. 263–278.
- Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskåmnena och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. [Doktorsavhandling, Högskolan i Dalarna].
- Krogh, Ellen & Penne, Sylvi (2015). "Introduction to 'Languages, Literatures, and Literacies': Re-searching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects". *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 15(3), s. 1–16. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.12>
- Larsson, Hans Albin (2015). "Det historiska perspektivet". I: Larsson, Hans Albin (red.) *Det historiska perspektivet* (s. 5–10). Samhällsstudier och didaktik.
- Ledin, Per (1997). "Intertextualitet, smärta och ett mångstämmigt apotek". I: Andersson, Roger & Åström, Patrik (red.) *Till Barbro. Texter och tolkningar tillägnade Barbro Söderberg den 23 september 1997* (s. 63–86). Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Liberg, Caroline (2012). "Svenska med didaktisk inriktning – forskningsämne och nätverk". I: Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.) *Svenskåmnet – i går, i dag, i morgon*. Svensk-läraryrket 100 år 1912–2012, (Svenskläraryrketens årsskrift 2012). Svenskläraryrketens förening, s. 100–114.
- Löwe, Corina & Nilsson Skåve, Åsa (red.) (2020). *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Natur & kultur,
- Martinsson, Bengt-Göran (2010). "Svenskåmnets territorium i utbildningslandskapet: Svensk-läraryrketens argumentation för svenskåmnets innehåll och plats i utbildning och samhälle 1960–2000". I: Adelman, Kent (red.) *Sjunde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Att bygga broar—Kulturella, språkliga och mediala möten* (s. 96–106). Malmö högskola.
- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2017). *Svenskämnets roll: Om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Jan (2007). *Tematisk undervisning* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Magnus (2011). "Arbetarlitteratur, teori, politik. Utkast till ett marxistiskt program för forskning och undervisning om svensk arbetarlitteratur". I: Jonsson, Bibi, Nilsson, et al, (red.) *Från Nexø till Alakoski* (s. 199–208). Lunds universitet.
- Nordenstam, Anna & Holmberg, Per (2016). "Svenska med didaktisk inriktning: Ett forskningsområde i rörelse". I: Höglund, Heidi & Heilä-Ylikallio, Ria (red.), *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 47–62). Åbo akademi. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-84201>
- Nyström Höög, Catarina (2005). "Rekontextualisering och textbearbetning. Om psalmboken som brukstext". I: Ledin, Per et al. (red.) *Svenskans beskrivning 28. Förhandling vid Tjuvöattonde sammankomsten för svenskans beskrivning. Örebro den 14-15 oktober 2005* (s. 294–301). Örebro universitet.
- Olsson, Fredrik (2022). "Språkhistoriedidaktik på Facebook". I: Nygård Larsson, Pia, Olsson Jers, Cecilia & Persson, Magnus (red.) *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld Malmö 18–19 november 2020* (s. 175–192). Malmö universitet.
- Ongstad, Sigmund (2015). "Competing disciplinarity in curricular L1: A Norwegian case". *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15(3), s. 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.08>
- Persson, Magnus & Sundmark, Björn (2022). "Litteraturhistorieundervisningens möjligheter och utmaningar i en globaliserad värld". I: Nygård Larsson, Pia, Olsson Jers, Cecilia & Persson, Magnus (red.) *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld: Malmö 18–19 november 2020* (s. 215–229). Malmö universitet.
- Petterson, Jonatan (2014). "Den språkhistoriska kunskapens värden: Språkhistoria i ett historiedidaktiskt perspektiv". I: Maria Bylin, Cecilia Falk & Tomas Riad (red.) *Studier i svensk språkhistoria 12: Variation och förändring* (s. 153–165). Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Sawyer, Wayne & Van den Ven, Piet-Hein (2007). "Starting points. Paradigms in Mother tongue Education". *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), s. 5–20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.01.06>
- SOU 2008:109. En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska på gymnasial nivå*. https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf [Hämtad 2023-05-05]

- Skolverket (2022a). Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Skolverket (2022b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska i grundskolan*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2022/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-svenska---grundskolan> [Hämtad 2023-05-05]
- Sundby, Anniken Horvedt & Rødnes, Kari Anne (2023). "Knowledge of What? Teachers' perspectives of an L1 Language and Literature subject curriculum document". *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), s. 1–27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.504>
- Svensson, Jan (2005). "Types of text in the Nordic Languages of the 20th century". I: Bandle, Oskar (red.) *The Nordic Languages. An International Handbook of the History of the North Germanic Languages*. Berlin: de Gruyter, s. 1665–1682.
- Svensson, Jan & Karlsson, Anna-Malin. (2012). "Inledning: Text, textforskning och textteori". *Språk och stil NF 22*(1), 5–30.
- Thavenius, Marie & Thurén, Camilla (2022). "Ett helt svensklärne?" I: Pia Nygård Larsson, Cecilia Olsson Jers & Magnus Persson (red.) *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld: Malmö 18–19 november 2020* (s. 249–263). Malmö universitet.
- Thavenius, Jan (1981). *Modersmål och fadersarv. Svensklärnets traditioner i historien och nuet*. Järfälla: Symposion.
- Thavenius, Jan (1999). *Svensklärnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011
- Tenngart, Paul (2008). *Litteraturteori*. Malmö: Gleerups.

Författarpresentation

Philippe Collberg är doktor i nordiska språk och lektor i svenska språket vid Högskolan i Halmstad. Han undervisar bland annat blivande grund- och ämneslärare i svenska, framför allt på kurser om textanalys, skrivande och grammatik. Hans forskningsintressen inkluderar teoretiska frågor om språkets struktur samt språkdidaktiska frågor om grammatikdidaktik och skrivutveckling. Han har även ingått i ett större, nyligen avslutat utbildningsvetenskapligt projekt om rektorers syn på nyexaminerade lärare.

Lisa Källström är doktor i retorik, med en bakgrund i litteraturdidaktik. Hon har bland annat forskat kring de kulturprocesser som aktualiseras när en illustrerad bok flyttas över till en annan kultur med ett annat ideologiskt klimat. Senaste publikationer inom didaktisk forskning är "Med blick, hand och penna. Elsa Beskow, Ingrid Vang Nyman och två läseboksprojekt" (med Petra Bäni Rigler, *European Journal of Scandinavian Studies*, u.u.) samt "Flickan med den gula regnjackan. Greta Thunberg som agent i översatt barn- och ungdomslitteratur" (med Marcus Axelsson, HumaNetten, 2023).

DIDAKTISKA UTMANINGAR – SVE- OCH SVA-LÄRARES SYN PÅ FLERSPRÅKIGHET I UNDERVISNING OM OCH MED SKÖNLITTERATUR

Sofia Davydenko & Anita Varga

Sammanfattning

Forskning om flerspråkiga undervisningspraktiker visar att stöd för elevers flerspråkighet leder till utveckling av flera språk (Thomas & Collier, 1997) samt gynnar även den kognitiva utvecklingen och identitetsutvecklingen (Cummins, 2007, Garcia 2009). Transspråkande pedagogik som bygger på inkluderande språkliga praktiker lyfts ofta fram som ett optimalt pedagogiskt perspektiv för flerspråkiga elevers lärande (Garcia, 2009; Svensson, 2018; Garcia & Li, 2018;). För att få en djupare förståelse för olika förutsättningar för transspråkande pedagogik behöver den diskuteras i relation till empiriska studier som fokuserar på de varierande undervisningsmiljöer och kontexter flerspråkiga elever befinner sig i (Hedman, 2018). Med utgångspunkt i transspråkande pedagogik som teoretiskt ramverk redovisar vi i denna artikel resultatet från en studie om svensklärares syn på möjligheter och begränsningar i att använda sig av elevernas flerspråkiga resurser i undervisningen om och med skönlitteratur. Empirin består av intervjuer med nio ämneslärare i SVE som är verksamma på gymnasiet och inom den kommunala vuxenutbildningen. Studien visar att de SVE-lärare som också har SVA-kompetens i sin ämneskombination både har en positiv inställning till transspråkande pedagogik och verktyg för att tillvarata elevernas flerspråkiga resurser i undervisningen. Studien visar också att bland de SVE-lärare som saknar SVA-kompetens finns ett intresse och en öppenhet, men också en viss reservation inför att arbeta transspråkande.

Dessa lärare vittnar också om en osäkerhet kring hur ett sådant arbetssätt skulle kunna tillämpas i samband med litteraturundervisning.

Nyckelord: transspråkande, litteraturdidaktik, gymnasielärare, svenska, svenska som andraspråk.

Inledning, syfte och frågeställning

Sverige är idag ett mångkulturellt och flerspråkigt samhälle där det talas ca 200 olika modersmål, inklusive de fem officiella minoritetsspråken (Institutet för språk och folkminnen u.å.). Den språkliga mångfalden i det svenska samhället speglas även i skolan där 26 % av alla grundskolelever har ett annat modersmål än svenska (Skolverket, 2021). Den heterogena språkmiljön i den svenska skolan medför nya krav och utmaningar både för utbildningsverksamheten och verksamma lärare. Oavsett ämneskombination möter alla undervisande lärare elever som har en flerspråkig bakgrund, både elever som är nyanlända och som bott i Sverige i stora delar av sitt liv. Forskningen har visat hur elever som tillåts använda alla sina språkliga resurser i undervisningen får större möjlighet till skolframgång (Thomas & Collier 1997; Olander & Ingerman, 2011; Karlsson et. al, 2016; Cummins 2007; Wedin 2016; Conteh & Meier, 2018; Unsül et. al, 2018; Svensson 2018; Karlsson 2019). Praktiskt sett finns inga större hinder för lärare att inkludera elevernas olika språk i undervisningen. Alla elever i Sverige har via skolan, bibliotekets tjänster och andra kostnadsfria kanaler tillgång till internet, översättningsprogram och e-böcker på olika språk. Trots detta visar forskningen att en sådan syn på språk och lärande inte letat sig in i skolorna i någon större utsträckning (Paulsrud et. al, 2018; Svensson, 2018; Wedin, 2017; Svensson; 2020). Istället råder fortfarande, förutom i undervisningen i främmande språk, en stark enspråkig norm och monolingvistisk syn på lärande i de svenska skolorna (Siekkinen, 2017; Sundgren, 2017; Svensson; 2020).

Många lärare har heller inga eller mycket få kunskaper om flerspråkighet och flerspråkiga elevers olika förutsättningar för lärande. Lärares varierade kunskaper och attityder till olika språkliga normer i klassrummet blir därmed avgörande för enskilda elevers lärande. Det finns endast ett fåtal studier som fokuserar lärares förhållningssätt till att låta eleverna använda sina olika språk i undervisningen. Merparten av dessa studier visar hur lärare generellt sett ställer sig positiva till detta, men i praktiken ändå inte tillämpar en sådan pedagogik (Hedman, 2018; Paulsrud et. al, 2018). Endast enstaka studier visar på motsatsen. Wedin (2016) visar hur utvecklandet av en gemensam språkpolicy på skolnivå (f-6) i kombination med kompetensutveckling och stöd av forskare resulterade i en förändring på såväl attityd- som praktisknivå samt hur detta både främjade elevernas språk- och identitetsutveckling (Wedin 2016). Också Svensson (2020) visar hur lärares (f-6) attityder till och praktiska möjligheter att tillvarata elevernas flerspråkighet i undervisningen förändrades i positiv riktning när de

fick stöd i förankringsarbetet av forskare och skolledning (Svensson, 2020). Hududsakligen vittnar dock forskningen om att den monolingvistiska språksynen fortfarande dominerar bland lärare som inte själva har flerspråkighet i sin utbildning (Basturkmen, 2012; Haukas, 2016; Otwinowska, 2017; Gorter & Arocena, 2020). Föreliggande studie är ett bidrag till detta forskningsfält. Här riktas blicken mot lärares syn på den variation av språk som talas av eleverna samt på möjligheter och utmaningar med att ta tillvara dessa i skolans litteraturundervisning.

Syftet med studien är att belysa och problematisera SVE- och SVE/SVA-lärares syn på att låta eleverna använda alla sina språkliga resurser i samband med skolans undervisning om och med skönlitteratur. Studien tar sin utgångspunkt i följande frågeställningar:

- Vilken syn på att låta eleverna använda sig av alla sina språkliga resurser i undervisning om och med skönlitteratur framträder genom lärarnas resonemang?
- Vilka skillnader i synen på flerspråkiga klassrum avtecknar sig mellan lärare som har behörighet i SVE respektive lärare som har behörighet i både SVE och SVA?

Teoretiska utgångspunkter: flerspråkighet i utbildningssammanhang

I och med globaliseringen och som en följd av den ökade flerspråkigheten på samhällsnivå har även synen på uppfattningar kring möjligheter att inkludera elevernas olika språkliga resurser i lärandesituationer förändrats. Både enspråkighetsnormen i utbildningssammanhang och synen på flerspråkig kompetens som autonoma språkssystem där inlärningen av ett språk sker på bekostnad av ett annat utmanas av teoretiska perspektiv som har sin grund i forskning som betraktar flerspråkighet som en resurs för lärandet. Cummins (1979, 1981) beskriver flerspråkigas språkanvändning i termer av BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) som syftar till att beskriva grundläggande kommunikativa språkfärdigheter och CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) som är ett kontextberoende kunskapsrelaterat språk. Cummins (1981) har även formulerat interdependenshypotesen som innebär att flerspråkiga individer använder sig av samma gemensamma underliggande språkförmåga, CUP (Common Underlying Proficiency), oavsett språk de pratar. Dessa färdigheter är överförbara vid inlärningen av andra språk.

Translanguaging eller transspråkande som det oftast benämns i svenska utbildningssammanhang, utgår, i likhet med Cummins teorier, ifrån föreställning om individens olika språk som ett dynamiskt system där flerspråkigas språkkunskaper representerar en gemensam språklig repertoar (Garcia & Wei, 2018). Termen introducerades av språkforskaren Cen Williams (1994) som studerade språk-och

kunskapsutveckling hos tvåspråkiga elever i Wales. Eleverna som kunde både engelska och kymriska uppmuntrades att i en och samma uppgift växla mellan sina språk beroende på vilken del av uppgiften de arbetade med: läsa, lyssna, skriva eller tala. Resultaten i Williams studier visade att användning av elevernas alla språkliga resurser hade positiva effekter för lärandet. Williams (2012), gör en tydlig distinktion mellan *officiellt* och *naturligt transspråkande*. Naturligt transspråkande kan uppstå utan någon större planering och kan ta sitt uttryck i att både lärare och elever spontant använder sig av de delar i sina språk som hjälper eleverna att klara den uppgift de har framför sig. Officiellt transspråkande förutsätter en aktiv organisering och planering av lärandeaktiviteter som inkluderar elevernas olika språkliga resurser. Båda dessa dimensioner är viktiga, för även om förekomsten av det naturliga transspråkandet tyder på en positiv inställning till elevernas varierande bakgrunder behövs en aktiv planering från lärares sida för att lärandet ska maximeras.

En av många fördelar med transspråkande är också att det erbjuder en pedagogik som har en potential att nå alla elever i klassrummet, även dem som inte behärskar majoritetsspråket till fullo (Garcia & Li, 2018; Svensson, 2018). Transspråkande pedagogik gör det även möjligt att behålla en hög kognitiv nivå i uppgifterna och låta eleverna arbeta med ett innehåll som motsvarar deras ålder och kognitiva utveckling (Svensson, 2018).

Transspråkande som pedagogisk strategi handlar dock inte endast om fördelar för kognition och språkutveckling. En viktig dimension av transspråkande, som ett förhållningsätt i undervisningen, handlar om elevernas identitetsskapande (Svensson, 2020). Garcia (2009) lyfter fram två viktiga strategiska principer av transspråkande - social rättvisa (*social justice*) som syftar till det inkluderande tanke sättet transspråkande kan erbjuda och social praktik (*social practice*) som handlar om medveten planering och tillämpning av arbetssättet som uppmuntrar till aktiv användning av flerspråkiga resurser i undervisningen. Genom att släppa in andra språk i lärandesammanhangen och uppmuntra elever att använda sig av alla sina språkliga resurser utmanas inte bara enspråkighetsnormen utan också språkliga hierarkier i klassrummet, där samhällets majoritetsspråk apriori har den högsta statusen. Den språkideologiska dimensionen av transspråkande betonas även av de svenska forskarna Paulsrud et. al (2017) som menar att pedagogisk praktik och ideologiska uppfattningar om språkanvändning är oskiljaktiga. För att fördelarna med en transspråkande pedagogik ska kunna utnyttjas krävs att användning av flerspråkiga undervisningspraktiker ska accepteras av undervisande lärare och blir legitim i skolkontexten.

Metod och material

Det empiriska materialet består av kvalitativa intervjuer med nio gymnasielärare i svenska, av vilka två också har ämneskompetens i svenska som andraspråk. Lärarna är verksamma vid tre olika gymnasieskolor och i den kommunala vuxenutbildningen

belägna i två närbelägna städer. De fyra skolorna samarbetar med varandra i ämnesgrupper så alla deltagande lärare känner varandra sedan tidigare. Under vt-22 ingick lärarna i ett projekt som syftat till att stödja verksamma gymnasielärare i svenska och svenska som andraspråk i att utveckla sin undervisning om och med skönlitteratur. Vid ett av fortbildningstillfällena erbjöds deltagarna, som sammanlagt bestod av 32 ämneslärare i SVE och SVE/SVA, en föreläsning om transspråkande pedagogik. Därefter uppmanades de att pröva transspråkande pedagogik i verksamheten. Intervjuerna genomfördes ca 2 månader efter föreläsningen (maj-22). Datainsamlingen bestod dels av två fokusgruppsintervjuer om fyra lärare i varje, där lärarna samtalande om de möjligheter och begränsningar de ser med att ta tillvara elevernas flerspråkiga resurser i samband med litteraturundervisningen. Dels av en enskild intervju med den av lärarna som inte hade möjlighet att delta i en av fokusgruppsintervjuerna (se tabell 1. Deltagare). Intervjuerna genomfördes på plats i skola A och C, belägna i de två städerna. Varje intervju varade i 45–60 minuter och vid intervjuerna användes en semistrukturerad intervjuguide. Båda artikelförfattarna deltog i fokusgruppsintervjuerna medan endast en deltog i den individuella intervjun.

Tabell 1. Deltagare

Typ av intervju och stad	Deltagare	Ämneskombination	Skola
Fokusgruppsintervju 1	Alex	SVE och historia	A
	Urban	SVE, engelska och religion	B
Stad 1	Mathias	SVE och engelska	B
	Johan	SVE och historia	B
Fokusgruppsintervju 2	Sara	SVE och engelska	C
	Angelica	SVE och SVA	C
Stad 2	Felica	SVE och samhällskunskap	C
	Göran	SVE och engelska	C
Individuell intervju 3	Arina	SVE och SVA	D
Stad 2			

Analys

I analysen av det empiriska materialet har vi tillämpat en tematisk analysmetod, baserad på Braun & Clarke (Braun & Clarke, 2006). Den analytiska processen hos Braun & Clarke (2006) består av 6 steg: 1) bekanta sig med materialet, 2) skapa grundläggande koder, 3) söka efter teman, 4) granska teman, 5) definiera och benämna teman och 6) sammanställa studien. I steg 1 transkriberades intervjuerna och analyserades var för sig varefter materialet, i steg 2, kodades. Därefter, i steg 3, analyserades intervjuerna med fokus på att urskilja preliminära teman. I steg 4 fördjupades analysarbetet genom att vi undersökte likheter och skillnader i de preliminära teman vi funnit i de enskilda intervjuerna. Efter en ingående granskning av de teman vi urskilt kunde vi i steg 5

slutligen fastställa och benämna följande teman: 1) Språkliga normer i klassrummet, 2) Flerspråkighet som resurs för lärande, 3) Elevernas flerspråkiga identitet.

Forskningsetiska principer

Vid insamlandet och analys av empirin samt vid publicering av resultatet har kraven på information, samtycke, konfidentialitet och anonymitet iakttagits och efterföljts. Studien är även i övriga delar genomförd i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017).

Resultat

Språkliga normer i klassrummen

Ett centralt tema i lärarnas samtal kring elevernas flerspråkighet och inkludering av olika språk i undervisningen om och med skönlitteratur, är frågan om vilka språk, utöver det svenska, som eleverna ska få använda sig av i klassrummet. I lärarnas resonemang är det tydligt att engelskan, som ingår som ett skolämne och några av lärarna i studien undervisar i, ges en särställning. Sara, som har svenska som förstaspråk, kodväxlar själv till engelska emellanåt: "Vissa ord hittar jag inte på svenska och då blir det på engelska" (Sara, SV/Eng). Felicia berättar att en av eleverna på skolan både har svenska och engelska som modersmål och att hon ibland hjälper eleven att översätta engelska ord till svenska:

När hon inte hittar ordet, alltså när det finns något bättre beskrivande ord på engelska än vad hon har i sin vokabulär på svenskan, då rycker hon det. Och så frågar hon ofta mig: "Vad heter det här på svenska?" Och då kan vi få hålla på en stund innan jag hittar rätt synonym (Felicia SV/H).

Med detta stöd erbjuds eleven att använda båda sina språk som resurser för att utveckla sitt svenska språk. Göran vittnar i sin tur om att engelskan t o m letat sig in i elevernas texter, trots att de ska skriva på svenska, och ser att det finns både fördelar och nackdelar med det:

Även när de [eleverna] skriver texter på svenska som ska vara på en ganska hög nivå, så vill de gärna ha lite svengelska uttryck. De tycker att de har lättare att formulera sig både muntligt och skriftligt, att man använder engelska ordspråk och man använder talesätt. Så det märks väldigt tydligt och syns väldigt tydligt på texterna att de är väldigt påverkade av engelskan. Och det är klart att det gör ju det rikare, men det blir också mer missuppfattningar (Göran, SVE/Eng).

Alla lärare är tydliga med att eleverna, oavsett om de läser SVE eller SVA, ska stödjas i sin skrivutveckling genom att använda svenska i skriftliga sammanhang och att de också ska använda det svenska språket vid muntliga och skriftliga redovisningar och examinationer. Däremot råder de en viss skillnad mellan hur lärarna förhåller sig till att eleverna talar med varandra på sina olika språk i klassrummen. Samtalen synliggör att SVE-lärare som inte har SVA-kompetens känner ett större motstånd mot att släppa in språk de inte själva talar i klassrummen än lärare med SVA-kompetens. De uppvisar en oro inför att ”de[eleverna] inte ska förstå varandra” (Urban, SV/Eng/R), ”att vi [lärarna] inte ska förstå (Mattias SV/Eng) och att risken är att läraren tappar kontrollen om hen inte förstår vad som sägs:

Om jag inte förstår vad som sägs så har jag ingen koll, på ett språk jag själv inte förstår, vad som uttalas mot någon annan. Så den aspekten måste ju finnas med, att det ska vara begripligt för den som har ansvar för gruppen. Att man vet vad som sägs (Felicia, SVE/H).

Den här oron ser vi inte hos de två SVE-lärare som har SVA-kompetens. Dessa båda lärare tar istället tillvara på elevernas flerspråkighet på ett didaktiskt medvetet sätt och planerar för när och hur de olika språken ska användas. Följande sekvens illustrerar hur Arina resonerar didaktiskt kring hur elevernas olika språk används i undervisningen:

Vi pratar svenska för det är svenska och svenska som andraspråk. Och så för att bli bättre på svenska behöver de prata svenska såklart. Men det finns ju vissa moment där jag vill att de använder modersmålet såklart. Inte bara översätta. De kanske läser någon text och diskuterar lite grand på modersmålet och sen pratar de svenska såklart. De ska inte behöva berätta på arabiska när vi diskuterar texten (Arina, SVE/SVA).

I analysen av empirin kan vi alltså se att det både råder olika uppfattningar bland lärarna kring vilka språk som får talas i klassrummen och att det även ser olika ut i praktiken. Dessa skillnader har, berättar Angelica, resulterat i en konflikt mellan såväl lärare som mellan elever och lärare:

Vi accepterar ju engelskan för att vi alla också talar engelska. Vi har haft engelska i skolan, men vi accepterar inte de andra stora invandrarspråken. När flerspråkiga elever kommer med sina språkliga uttryck eller stöttar varandra i klassrummet med hjälp av modersmålet, då är det inte alltid ok, även om vi har en språkklag som säger att man har rätt att tala sitt modersmål. Så här finns det ju en konflikt, även bland lärarna på skolan, och väldigt mycket mellan elever och lärare” (Angelica, SVE/SVA).

Ovanstående citat visar också på vad bristen av en tydlig språkpolicy på skolorna riskerar att mynna ut i. Finns inga tydliga riktlinjer kring vilka språk som får talas och i vilka sammanhang är risken överhängande att det blir en konflikt gällande detta.

Flerspråkighet som resurs för lärande

I den empiri som ligger till grund för denna studie ser vi att lärarna uppvisar ett varierat förhållningssätt inför att tillämpa en transspråkande pedagogik. Sara berättar att hennes inställning har förändrats i positiv riktning sedan ämnet lyfts i kollegiet: ”Jag har faktiskt börjat se de positivt därför att vi börjar prata om transspråkande. Jag har nog inte gjort det förr, faktiskt.” (Sara, SVE/Eng). Några av de SVE-lärare som saknar SVA-kompetens ställer sig dock fortfarande tveksamma. De lyfter problematiken kring ’varför’, ’hur’ och för ’vem/vilka’ samt om elever som har ett sådant behov verkligen ska läsa svenska:

Alex (SV/H): Alltså, med de grupper jag har nu, så vet jag inte om det känns riktigt aktuellt för att de [flerspråkiga] eleverna hänger med bra. Så att de har läst samma bok som de övriga läste på svenska. Men jag menar, jag är inte främmande för det [transspråkande pedagogik] om det skulle vara så att man har elever som absolut behöver detta, det är jag inte främmande för.

Johan (SVE/H): Men då kanske de också är på fel kurs?

Alex (SV/H): Ja, på ett sätt så får man ju säga att det är då kanske bättre då om man läser SVA, än att man läser SVE.

Flera av de SVE-lärare som saknar SVA-kompetens, som exempelvis Göran, visar också en osäkerhet inför hur en sådan undervisning ska arrangeras rent konkret: ”Jag tror absolut att vi kan bli bättre på att använda språkliga resurser som finns hos eleverna och att uppmuntra i många fall, men jag är fortfarande kluven till hur jag kan göra det på ett bra sätt” (Göran, SVE/Eng). Trots sina tveksamheter visar dock några av lärarna som saknar SVA-kompetens på en kreativ språk- och kunskapsutvecklande undervisning om och med skönlitteratur där eleverna både fått läsa och samtala med varandra på andra språk än svenska. Johan berättar om hur fyra av hans flerspråkiga elever i Svenska 2 fick läsa ett verk på sitt modersmål eftersom han bedömde att de inte hade tillräckliga språkkunskaper för att läsa *Candide*:

Så det som har somaliska, de läste någonting på somaliska och han som har albanska, läste på albanska. Sen var det en som hade urdu då och han läste en översättning till svenska för att han behärskar svenskan bättre än urdu [...] De läste och hade muntliga presentationer och de presenterade författarna och de presenterade verken och de analyserade handlingen. Och så fick vi även in en muntlig framställning i detta, men den var ju på svenska förstås [...] De begrippliggjorde böckerna väldigt bra. De refererade innehållet och det var ju tydligt att de hade läst [...] Jag vet inte om det är transspråkande, men det var ju ett sätt att få dem att läsa på egna villkor (Johan, SV/H).

Det här exemplet illustrerar också komplexiteten i att stödja flerspråkiga elevers språk- och läsutveckling. Bristande språkkunskaper i svenska innebär inte nödvändigt större

språkkunskaper i något av elevens andra språk. Som Johan påpekar har eleverna ofta flyttat under sin uppväxt och tillägnat sig olika grader av olika språk, vilket resulterat i att de inte behärskar något av språken fullt ut: "Inte modersmålet, inte det här andra landets som de flydde till först och inte svenskan. Och inte heller engelskan förstås då. Så det är en utmaning med en sådan elev" (Johan SV/H). Också de två lärare som både har SVE- och SVA-kompetens arbetar med elevernas olika språk på ett likartat sätt som Johan i ovanstående exempel, men här framhävs läsandet av skönlitteratur på ett annat språk än svenska inte bara som ett alternativ utan som ett viktigt stöd för förståelsen. Som Arina uttrycker sig: "Det är viktigt att de förstår också. Det handlar inte bara om att de ska läsa någon bok. Utan de ska ju förstå också" (Arina, SVE/SVA). Arina poängterar dock att även om inlärningsprocessen sker med hjälp av elevernas olika språk så sker examinationerna alltid på svenska:

Läser de på persiska eller arabiska så ska de ändå prata svenska. De ska visa att de förstår [...] Den skriftliga produktionen eller den färdiga produktionen, muntlig eller skriftlig, kommer att bli på svenska" (Arina, SVE/SVA.)

I Angelicas och Arinas utsagor kan vi urskilja ett tydligt avsteg från en traditionellt monolingvistisk syn på lärande, vilket avtecknar sig både när de beskriver sin undervisning och sin syn på språkens funktion för lärandet. Angelica kritiserar också explicit den monolingvistiska kunskapssynen och förespråkar istället en transspråkande syn på lärande där inläraren kan stödjas i sin språkutveckling genom sitt modersmål:

Att man [lärare] också har en uppfattning om att man lär sig bara svenska om man talar svenska. Man kan inte använda sitt modersmål för att bli bättre på svenska, att man inte har den förförståelsen [...] Det är någonting som jag ändå försöker vända på. Att eleverna måste ta avstamp i sitt modersmål om de är ganska nya i Sverige för att lära sig mer svenska, för att nå högre i svenskan. Så jag tror att det kommer att ändra sig i framtiden, att man är mer medveten om hur språkinläring faktisk går till (Angelica SVE/SVA).

I citatet ovan talar Angelica uttryckligen om elever som "är ganska nya i Sverige", vilket skiljer sig markant åt från de elever som läser SVE. Språkinläring ingår inte i den undervisning som bedrivs i SVE utan här torde lärarna, som Johan poängterar, kunna förutsätta att eleverna har tillräckliga kunskaper i svenska för att kunna tillgodogöra sig en undervisning på svenska: "För vår undervisning måste ju utgå ifrån att eleverna har med sig språket, att de behärskar språket som vi gör" (Johan, SV/H). Angelica och Arina, som dagligen arbetar i språkligt heterogena klassrum avseende såväl mängden språk som förekommer som grader av språknivå på svenska, betonar däremot vikten av att ta tillvara på elevernas olika språk både som resurs för det egna och för gruppmedlemmarnas lärande. Arina berättar att hon "försöker använda eleverna som resurser" och låta elever som kommit längre i sin språkutveckling översätta för de elever som inte förstår: "Sen finns det ju elever som pratar samma språk också, så då kanske

någon förstår. Då ber jag den eleven att förklara för de andra eleverna också” (Arina, SVE/SVA). Också Angelica berättar att hon uppmuntrar eleverna att hjälpa varandra:

Jag uppmuntrar detta väldigt mycket. Alltså när vi läser texter. Att de får förklara orden för varandra och så här. För är det bara en som förstår och kan göra en tolkning, på till exempel somaliska, så lyfter ju det alla i klassrummet så att de kan diskutera (Angelica, SVE/SVA).

Till skillnad från de lärare som saknar SVA- kompetens och huvudsakligen arbetar i SVE-klasser har Angelica och Arina en transspråkande syn på språkinläring och tillämpar också en transspråkande pedagogik i sin undervisning.

Elevernas flerspråkiga identitet

Också relationen mellan språk och identitet är ett återkommande tema i lärarnas samtal. En central aspekt av detta tema är kopplat till att vara inkluderad respektive exkluderad i olika sociala gemenskaper i och utanför klassrummet. Göran pekar på hur en språklig variation i klassrummet också kan leda till språkligt segregerade grupper och framhäver att det finns en problematik kring detta:

På det programmet jag jobbar så blir det också en väldig segregation mellan elevgrupperna när de pratar modersmål. Till exempel om vi har elever som är arabisktalande, som hjälper varandra på arabiska, jättebra, och liksom stöttar varandra i undervisningen. Så det är ju jättepositivt. Och så finns det negativa aspekter, som är att de blir utanför i klassen och sitter kanske bara själva eller går och sätter sig någon annanstans på skolan och pluggar, istället för att ta hjälp av alla i klassen (Göran, SVE/Eng).

Också Arina lyfter denna problematik men framhåller istället att det är viktigt för elevernas identitetsskapande att få använda sina modersmål i klassrummet: ”De behöver prata sitt modersmål bara liksom för identitetsskapande” (Arina, SVE/SVA). Arina pekar också på att i en undervisningskontext där eleven inte behärskar svenska begränsas elevens möjligheter att synliggöra sina tankar, vilket både påverkar hans agerande och självbild: ”Om man inte kan ett språk bra, så kanske man inte vågar på samma sätt att säga och då har det lite med identitet att göra. Man vill inte säga någonting och så” (Arina, SVE/SVA). Om eleverna istället ges möjlighet att samtala med varandra på sina starkaste språk och sedan vara en del i en gemensam presentation, kan detta lyfta deras självkänsla: ”När de sitter tillsammans och jobbar och det blir gruppdiskussioner, då samlas gruppens tankar och så kanske någon presenterar. Då blir det enklare för dem och jag tycker att de mår bättre av detta” (Arina, SVE/SVA). Arina framhåller alltså att modersmålet kan fungera som en brygga både utifrån ett identitets- och ett kunskapsperspektiv. Om eleven inte får detta stöd är risken, menar Arina, att eleven blir hemmasittare:

Så småningom kanske de blir hemmasittare för att de inte vill komma till skolan, för de känner att de inte bidrar med någonting. De har mycket att säga, men de får inte den möjligheten. De får ju inte den chansen att uttrycka sig (Arina, SVE/SVA).

En annan aspekt av relationen mellan språk och identitet som avtecknar sig i lärarnas samtal är förhållandet mellan flerspråkighet och kultur. Det här blir extra tydligt i samband med hur de talar om sin undervisning om och med skönlitteratur, vilket vi också kunde se i ovanstående exempel från Johans undervisning. Lärarna visar en stor vilja att ta tillvara på elevernas språkliga och kulturella bakgrunder i samband med litteraturundervisningen, bland annat genom att elever som talar författarens språk får högläsa stycken på bokens originalspråk:

Och när det gäller litteraturundervisningen så är det extra roligt när vi har en elev som kommer från det landet vi läser boken ifrån. Då låter jag denna elev högläsa på arabiska och eleven kan berätta så mycket mer än det som står i boken. Och det är bra med ett läromedel vi använder oss av nu som inte bara tar del av europeisk litteratur utan också världslitteratur. Så att lyfta fram litteratur från olika delar av världen är enklare när jag också har elever som kommer från olika delar av världen (Angelica, SVE/SVA).

I dessa sammanhang lyfts elevernas språk fram som en tillgång, som något eleverna kan utöver det svenska språket och med vars hjälp eleven kan tillföra sina klasskamrater och lärare något de inte skulle fått annars. Men i samtalen framkommer också att det finns risker med att koppla samman eleverna med deras olika språkliga och kulturella bakgrunder. Mattias berättar om hur han läste *Flyga drake* i en klass där flera av eleverna var från Afghanistan och hur han i all välmening ställde frågor till dem om landet, men att de värdade sig för att kopplas samman med Afghanistan:

Jag frågade hur det är kulturellt, för det är ju väldigt toppstyrt hur man ska bete sig: ”Ja, men vi kan inte känna igen oss, vi har liksom flyttat av en anledning. Vi vill liksom inte tänka mer på det. Det kanske är så”, sa de, ”Det vet vi inte, vi vill inte vara en de av det här längre” Och där kände jag nästan att jag trampat på en öm tå, och det sa jag till dem efteråt (Mattias SVE/Eng).

Här kan vi också se hur eleverna sätter sig emot den påtvingade identitet de blir tilldelade utifrån sin etnicitet och språkliga bakgrund. Mattias problematiserar också själv sina erfarenheter av detta och understryker vikten av att låta eleverna själva bestämma sin egen nationella identitet och tillhörighet:

- Kan du berätta något om ditt hemland?
- Ah, jag är svensk.
- Ja, men du läser ju svenska som andraspråk?
- Ja, men jag kom hit när jag var 3.

[...]

Man kan alltså inte påtvinga en elev en identitet baserad på deras tidigare härkomst (Mattias SVE/Eng).

Som Mattias erfarenheter och resonemang ovan tydliggör riskerar lärares förgivettagande att tillskriva elever identiteter de inte alls känner sig hemma i.

Diskussion

I likhet med tidigare studier (Paulsrud et. al, 2018; Svensson, 2018; Wedin, 2017; Svensson; 2020) visar också föreliggande studie att en transspråkande pedagogik inte letat sig in i undervisningen i någon större utsträckning sett till alla deltagande lärare. Vi ser dock en tydlig skillnad mellan SVE-lärarnas och SVE/SVA-lärarnas syn på om och i sådana fall hur elevernas flerspråkighet kan tillvaratas i undervisningen om och med skönlitteratur. De olika uppfattningarna kan kopplas till lärarnas utbildning, erfarenhet, vilka kurser de undervisar i och vilka elever de undervisar. De lärare som har SVE-kompetens och undervisar i SVE ställde sig tveksamma till att tillåta eleverna att tala sitt modersmål i klassrummen, trots att också de i vissa fall uppvisade en positiv inställning till transspråkande och även kunde ge goda exempel på hur elevernas flerspråkighet kan tillvaratas i undervisningen om så krävs. Lärarnas invändningar kunde kopplas till ett motstånd emot att språk de inte själva behärskade talades i klassrummen, till att det bidrog till segregerade elevgrupper, till en osäkerhet inför hur elevens flerspråkighet skulle kunna tas tillvara i undervisningen samt till ett ifrågasättande om huruvida elever som behöver använda sitt modersmål i undervisningen verkligen ska läsa SVE. De lärare som både har SVE- och SVA-kompetens och arbetar med både SVE- och SVA-elever uppvisade istället en positiv syn på att olika språk talas i klassrummen och används i undervisningen. När lärarna diskuterade vilka språk eleverna ska få använda i undervisningen om och med skönlitteratur är det tydligt att de både utgår ifrån styrdokument samt erfarna och förväntade skillnader mellan elevgrupper i SVE och SVA, men också utifrån hur den givna undervisningspraktiken ser ut i relation till elevernas behov och att de kan anpassa undervisningen för enskilda elever om så behövs. I regel upplever också de lärare som endast har SVE-kompetens och undervisar i SVE att de i dessa kurser över lag inte finns ett behov av att eleverna använder andra språk än svenska, medan de lärare som också har SVA-kompetens och arbetar i språkligt heterogena klassrum både ser ett stort behov av att tillåta eleverna att använda sina olika språk, känner sig trygga och bekväma med detta och kunde ge exempel på hur de medvetet tillämpar en transspråkande pedagogik i undervisningen.

Studien visar också hur både lärare med SVE- och SVE/SVA-kompetens kopplade samman elevernas språk med deras identitet och försökte involvera deras bakgrunder i undervisningen samt hur detta, vilket blir tydligt i exemplet med *Flyga drake*, också kan

resultera i att eleverna tillskrivs en identitet de inte kan eller vill relatera till. Riskerna med detta har också tidigare uppmärksammats inom svensk skolforskning, där studier visar hur elever som läser SVA också positioneras som läsare av en viss sorts litteratur, ofta relaterad till migration (se t ex Economou, 2015; Wilinger, 2021). Att tillvarata elevernas språk behöver inte vara att koppla ihop språk och bakgrund utan kan istället vara att använda elevens språk som en brygga till vidare kunskap och till ett synliggörande av den identitet eleven själv vill tillskriva sig. Däremot kan elevernas flerspråkighet tas till vara i undervisningen om och med skönlitteratur så att eleverna får läsa på det språk de är starkast på, vilket också lärarna i SVE tillät då det fanns ett behov av det. Att läsa skönlitteratur handlar inte uteslutande om en intellektuell förståelse utan också om att bli känslomässigt engagerad. Som forskningen visat är vårt förstaspråk starkt kopplat till vårt känslospråk (Ladberg & Nyberg, 1996) och om våra flerspråkiga elever ska ges en möjlighet att träda djupare in i texterna och få möjlighet att involvera såväl de intellektuella som de känslomässiga aspekterna av läsförståelseprocessen måste de också ges möjlighet att läsa och bearbeta skönlitteratur på det språk som de är starkast på. Sedan kan de, som både SVE och SVE/SVA-lärarna i denna studie framhöll, redovisa sin läsning på svenska.

Studien gör inte anspråk på generaliserbarhet. Med detta sagt och utifrån lärarnas olika ämneskombinationer kan vi dock ändå se vissa korrelationer mellan ämneslärarnas ämneskombinationer, deras kunskaper om och förhållningssätt till flerspråkighet i klassrummen samt deras öppenhet inför att tillvarata elevernas flerspråkighet i undervisningen om och med skönlitteratur. Vi kan därför peka på två faktorer som utan tvekan har betydelse för lärares möjligheter, begränsningar och inställningar till att tillåta transspråkande i samband med skolans litteraturundervisning. Det första rör sambandet mellan utbildning och möjligheter till att tillvarata elevernas flerspråkiga resurser i undervisningen, vilket både Wedin (2016) och Svensson (2020) också pekar på. Här ligger problemet redan på lärarutbildningarna i svenska och svenska som andraspråk där undervisning om hur flerspråkiga elever ska stödjas i sitt lärande huvudsakligen erbjuds de studenter som läser SVA, medan de som läser SVE inte får med sig dessa kunskaper. Problemet överförs därefter till skolans SVE- och SVA-undervisning, där svensklärare helt enkelt saknar denna kompetens. Det andra rör stödet från ledningen och vikten av en – från ledningens sida – väl förankrad språkpolicy som legitimerar en undervisning som bedrivs på flerspråkig grund. Som både Wedin (2016) och Svensson (2020) visar var ledningens långsiktiga stöd en viktig faktor för att förändra verksamheten. På de skolor föreliggande studie genomfördes finns inte någon enhetlig språkpolicy förankrad av skolornas ledning där flerspråkig lyfts fram som resurs. En explicit språkpolicy garanterar inte att olika förhållningssätt och normer existerar parallellt (Wedin, 2016), men finns inga tydliga riktlinjer kring vilka språk som får talas och i vilka sammanhang är risken överhängande att det blir en konflikt gällande detta, som en lärare i denna studie vittnar om. För att få till stånd ett paradigmskifte i synen på språk och lärande måste resurser följaktligen sättas in både i lärarutbildningarna, så att alla lärarstudenter oavsett ämne får grundläggande kunskaper

om flerspråkighet och lärande, samt ute i skolorna så att ledningen erbjuder fortbildning och ett långsiktigt stöd i verksamhetsutvecklingen.

Referenser

- Basturkmen, Helen (2012). "Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practice". *System* 40, s. 282-295.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006). "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology* 3(2), s. 77–101.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (2018). "Introduction". I Jean Conteh & Gariela Meier (red.). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, Jim (1979). "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the option age question and some other matters". *Working Papers on Bilingualism* 19.
- Cummins, Jim. (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. "Schooling and language of minority students: A theoretical framework". Los Angeles: California State Dept. of Education, Sacramento. Office of Bilingual Bicultural Education. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California. State University.
- Cummins, Jim (2007). "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms". *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), s. 221-240.
- Cummins, Jim. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Economou, Catarina (2015) Litteraturarbete i ett svenska som andraspråksklassrum. *Acta Didactica Norge*, vol. 9 nr. 1 s. 1-20.
- García, Ofelia. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Garcia, Ofelia & Li, Wei. (2018). *Translanguaging: flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gorter, Durk & Arocena, Eli. (2020). "Teachers beliefs about multilingualism in a course on translanguaging". *System* 92, s. 1-10.
- Haukas, Åsta (2016). "Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach". *International Journal of Multilingualism*, 13(1), s. 202-215.
- Hedman, Christina 2018. "Epilog: Transspråkande som pedagogisk praktik". I: Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Åsa Wedin (red.) *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur, s. 265-271.
- Institutet för språk och folkminnen (u.å.). Språken i Sverige. Hämtad 23-01-27 från www.isof.se
- Jonsson, Carla (2022). *Med flerspråkighet som utgångspunkt i ett kritiskt perspektiv*. I: Möjligheter till lärande – andraspråksdidaktik i ett kritiskt perspektiv. [red] Kristina Aldén; Mikael Olofsson, Stockholm: Liber, 2022, 1, s. 35-48.

- Karlsson, Annika, Nygård Larsson, Pia & Jakobsson, Anders (2016). "Flerspråkighet som resurs i NO-klassrummet". *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21:1-2, s. 1-26.
- Karlsson, Annika (2019). *Det flerspråkiga NO-klassrummet: en studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum*. [Doktorsavhandling]. Malmö: Malmö universitet.
- Ladberg, Gunilla. & Nyberg, Ola (1996). *Barnen och språken. Tvåspråkighet och flerspråkighet familj och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Olander, Clas & Ingerman, Åke (2011). "Towards an inter-language of talking science: exploring students' argumentation in relation to authentic language". *Journal of Biological Education* (Society of Biology), 45(3), s. 158–164.
- Otwinowska, Agnieszka (2017). "English teachers' language awareness: Away with the monolingual bias?". *Language Awareness*, 26(4), s. 304-324.
- Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer Boglárka . & Wedin, Åsa. (2017). *Perspectives on translanguaging and education*. Clevedon: Multilingual Mathers
- Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (red.) (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, Virginia. & Collier, Wayne. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Unsül, Zeynep, Jakobsson, Britt, Molander, Bengt-Olov & Wickman, Per-Olof (2018). "Science education in a bilingual class: problematising a translational practice". *Cultural studies of Science Education*, 13, s. 317-340.
- Wedin, Åsa (2016). *Flerspråkighet och identitetsutveckling. Skolutveckling som policy och praktik*. I Ljung Egeland, Birgitta, Olin Scheller, Tanner, Marie & Tengberg, Michel (red). *Textkulturer. Tofte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*, Karlstad 24-25 november 2016, s. 45-63.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Williams, Cen. (2012). *The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language reshold: Accelerating the process of Reaching the Threshold*, Bangor, Wales: The Welsh Language Board.
- Wilinger, Henrikka. (2021). *Att bli en på svenska läsande människa? Flerspråkiga högutbildade vuxna skönlitterära läspraktiker*. [Doktorsavhandling]. Malmö: Malmö universitet.
- Siekkinen, Frida (2017). "Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm". *Educare*, 1/17, s. 27-51.
- Skolverket (2021). *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2020/2021*.
- Sundgren, Eva (2017). "Flerspråkighet. Föreställningar och attityder". I Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (red). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm: Liber, s. 49-71.
- Svensson, Gudrun (2018). *Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiska exempel*. Skolverket.
- Svensson, Gudrun (2020). "Möjligheter och utmaningar – lärares uppfattningar av flerspråkighet och transspråkande". *HumaNetten*, Nr 45 s. 40–71.

Författarpresentationer

Sofia Davydenko är sociolog och gymnasielärare i svenska som andraspråk och ryska. Sofias huvudsakliga arbetsuppgift på Högskolan Väst består i undervisningen på ämneslärarprogrammet, fristående kurser och lärarlyftskurser i svenska som andraspråk. Inom ramar för sin tjänst som universitetsadjunkt i utbildningsvetenskap har hon också varit delaktig i flera svenska och internationella forskningsprojekt med fokus på sociala och psykologiska aspekter av vuxnas och ungas andraspråksinlärning.

Anita Varga är docent i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning. Hon forskar om hur elever kan stödjas i att utveckla sin läsförmåga och förmågan att samtala om text och läsprocess. Anita är också utbildad ämneslärare i svenska och historia och undervisar på ämneslärarutbildningarna i svenska och svenska som andraspråk vid Högskolan Väst. Hon har också flera års erfarenhet av kompetensutveckling för verksamma lärare.

ATT FÖRENA SPRÅK OCH LITTERATUR I SVENSKKURSER – ÄMNESLÄRARSTUDENTERS DIDAKTISKA VAL

Yvonne Hallesson & Olle Nordberg

Sammanfattning

Huruvida språk och litteratur ses som en helhet inom svenskämnet har varierat mellan olika styrdokument. Mot den bakgrunden undersöks i artikeln hur blivande svensklärare tar sig an en examinationsuppgift där de ska planera ett undervisningsmoment i form av en lektionsplanering som integrerar både språk och litteratur. Syftet med studien är att få veta mer om hur, och utifrån vilka ämnesdidaktiska perspektiv, lärarstudenterna utformar sina integrerade arbetsmoment. Med utgångspunkt i teoretiska ramverk av Roz Ivanič och Örjan Torell närläses 15 ämneslärarstudenters examinationsuppgifter. Resultaten visar att studenterna tycks se vissa aspekter av svenskämnets språkliga och litterära delar som lättare att förena än andra, exempelvis språksociologi och novell- eller romanläsning. I flera arbeten märks en tendens att behandla språk och litteratur som separata snarare än integrerade delar inom ett moment, men det finns också flera exempel på examinationsuppgifter där språk och litteratur interagerar och berikar varandra. Majoriteten av uppgifterna domineras av färdighets- och genrediskurser, och har ett klart fokus på performanskompetens med emfas på begrepp, form och genretypiska drag. Uppgifter som integrerar språk och litteratur på ett välfungerande sätt utmärks emellertid av en allsidig språk- och litteraturdidaktisk syn där flera diskurser respektive litterära läskompetenser samverkar. Resultaten indikerar att djup kunskap i respektive ämnesdel behövs för att didaktiskt möjliggöra en utvecklande helhetssyn på ämnet hos eleverna. Detta pekar mot betydelsen av en lärarutbildning med ett funktionellt och holistiskt perspektiv som visar på svenskämnets möjligheter.

Inledning

Språk och litteratur är kärnan i gymnasieämnet svenska (jfr Skolverket, 2022).¹ Huruvida denna kärna ses som tudelad eller sammansmält har varierat mellan olika tiders styrdokument. I ett drygt 50 år långt retrospektiv kan vi konstatera att det i LGY 70 var synnerligen uppdelat, med olika betyg i svenska språket och litteraturhistoria, medan det i Lpf 94/00 fanns en uttalad vilja om ett helhetsperspektiv, där just helheten skulle gynna kunskapsutveckling inom båda delarna: ”I ämnet svenska behandlas *språk och litteratur som en helhet*. Kunskaper i och om språk och litteratur är ämnets huvudsakliga innehåll. *Litterära, språksociologiska och språkteoretiska aspekter samspelar. Detta bidrar till ett fördjupat språkmedvetande och insikter i hur man använder språket i olika sammanhang samt till en större förståelse av litteraturen och en djupare kunskap om den.*” (Skolverket, u.å.1).² Enhetsämnet svenska framträder i någon mån även i Gy11. Sofia Ask sammanfattar emellertid det huvudsakliga, tudelade, förhållandet enligt följande: ”sett till svenskämnets innehåll och presentation i styrdokumenterna från 2011 finns ändå fog för att tala om två delar” (Ask, 2012, s. 9). I Skolverkets kommentarmaterial står att fördelningen mellan språkliga och litterära moment är ungefär lika i kurserna Svenska 1, 2 och 3 och att språk- och litteraturmoment kan integreras ”där så är lämpligt” (Skolverket u.å.2), vilket alltså ger lärare frihet att betona endera och/eller att behandla dem åtskilt. Till detta kan läggas några exempel på hur den ämnesdidaktiska forskningen uppfattat balansen mellan språk och litteratur i de två senaste läroplanerna. Hansson (2011) finner att litteraturdelen fick störst utrymme i den tidigare läroplanen, medan bl.a. Ask (2012) och Nordberg (2020) menar att balansen ändrats med Gy11 mot mer språk och mindre litteratur. I det senare fallet har återkommande kravet på mätbarhet och konkretion hållits fram som en anledning till denna utveckling (se t.ex. Andersson, 2019).

Mot denna dynamiska bakgrund undersöker vi i den här artikeln hur blivande svensklärare tar sig an en examinationsuppgift som innebär att planera ett undervisningsmoment där språk och litteratur ska integreras. Artikelns syfte är att belysa hur, och utifrån vilka ämnesdidaktiska perspektiv, lärarstudenterna utformar sina integrerade arbetsmoment. Forskningsfrågorna lyder:

1. Vilka ämnesdidaktiska möjligheter att kombinera och integrera språk- och litteraturmoment lyfter studenterna fram i sina planeringar?
2. Vilka perspektiv på språk- och litteraturredidaktik framträder?

För att besvara frågeställningarna undersöks dels vilka språk- och litteraturmoment studenterna ser som möjliga och lämpliga att kombinera och på vilket sätt detta sker,

¹ I grundskolans svenskämne har språket en klart större plats än litteraturen (se t.ex. Erixon & Löfgren, 2018).

² Vår kursivering.

dels vilken språk- respektive litteraturdidaktisk syn som framträder med utgångspunkt i ramverk och modeller av Roz Ivanič och Örjan Torell. Utifrån resultaten för vi avslutningsvis en framåtsyftande svenskämnesdidaktisk diskussion.

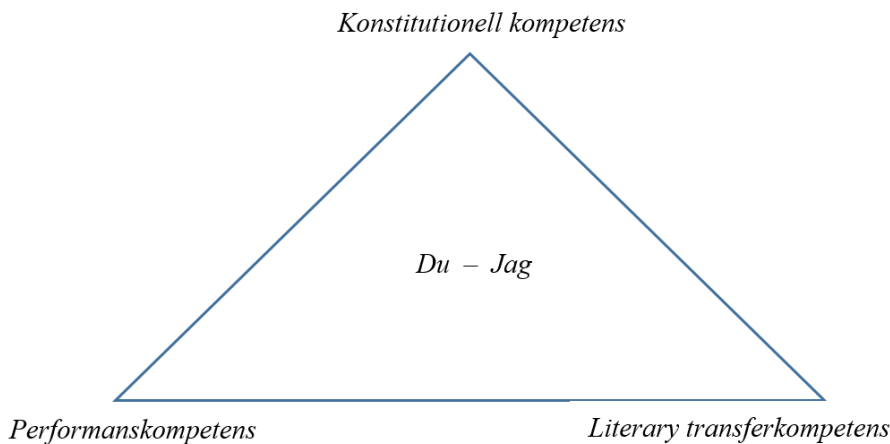
Teoretiska utgångspunkter

Som analytisk tolkningsram för de perspektiv på språk och språkdidaktik som framträder i studenternas arbeten används Ivaničs (2004) ramverk för undervisning och lärande med sex kompletterande synsätt, eller *diskurser*: färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen, diskursen om sociala praktiker och den sociopolitiska diskursen. Även om diskurserna varit olika framträdande under olika perioder från 60-talet och framåt, menar Ivanič att alla behöver finnas med och samspela med varandra i en allsidig undervisning. Diskurserna är framför allt utformade för skrivande men kan enligt Ivanič (2004, s. 240) likaväl fungera för läsande, och de innehåller också en dimension som rör undervisning. Det fungerar sålunda väl som analytiskt ramverk för att i föreliggande studie undersöka den syn på språk och undervisning som framträder i studenternas planeringar. I tidigare studier har ramverket främst använts för att undersöka olika aspekter av skrivande (t.ex. Magnusson, 2018; Winzell, 2018) men har även tillämpats på läsande (t.ex. Halleson, 2011; Larsson, 2018). Lim Falk och Wirdenäs (2018) konstaterar när det gäller skrivande att de flesta diskurser finns representerade i svenskämnets ämnesplaner för gymnasiet, men att kreativitetsdiskursen och den sociopolitiska diskursen är minst synliga.

Inom färdighetsdiskursen betonas texters form och rena läs- och skrivfärdigheter. Undervisningen kännetecknas av explicit undervisning med fokus på grammatik, skrivregler och språklig korrekthet. Inom den kreativa diskursen betonas däremot självutvecklande läsande och skrivande liksom elevers kreativitet. Innehåll och stil värderas högre än korrekthet. Undervisningen är ofta implicit och utgår från att elever utvecklas bäst om de får läsa och skriva om sådant som engagerar och intresserar dem, och att de utvecklas ju mer de läser och skriver. Expressivt skrivande och engagerande läsoplevelser är delar av diskursen. Inom processdiskursen är olika kognitiva utvecklingsstadier i skrivandet och läsandet det centrala, men också rent praktiska processer. Skrivundervisning karakteriseras exempelvis av en stegvis process fram till en färdig produkt. För läsning kan explicit arbete med lässtrategier, som ju kan ses som kognitiva processer, räknas till diskursen. Inom genrediskursen är utgångspunkten att texter formas utifrån sin sociala kontext och det ses som särskilt viktigt att elever ges tillgång till "powerful genres" (Ivanič, 2004, s. 233), dvs. texttyper som är särskilt prominenta i pedagogiska och byråkratiska sammanhang, så att eleverna självständigt ska kunna läsa och skriva sådana texter. Diskursen innefattar explicit undervisning där kännedom om olika slags texters typiska egenskaper är centralt liksom förståelse för hur texter med olika syften och funktion skiljer sig åt språkligt och strukturellt. Diskursen

om sociala praktiker betonar språkanvändning som en del av ett socialt sammanhang. Texter, läsande och skrivande ses som situerade i sociala praktiker, som det gäller att socialiseras in i. Inom diskursen betonas t.ex. vikten av att skriva i verkliga sammanhang med ett reellt kommunikativt syfte. I undervisning försöker man därför att skapa så autentiska skrivsituationer som möjligt. Inom den sociopolitiska diskursen vidgas perspektivet ytterligare – språkanvändningen sätts in i en sociokulturell och politisk kontext och relateras till dimensioner som makt och identitet. Diskursen utmärks vidare av ett kritiskt förhållningssätt, vilket kännetecknar undervisningen.

Jämte Ivaničs (2004) ramverk används Örjan Torells modell för litterär kompetens som teoretisk utgångspunkt för analysen av vilka litteraturredaktiska perspektiv som framträder i studenternas planeringar (Torell, 2002). Denna modell, och de receptionsteoretiska och litteraturredaktiska tankar som den bygger på, handlar om förhållandet mellan olika typer av litterär kompetens och om hur man som litteraturlärare på ett medvetet sätt behöver sammanväga och balansera mellan dessa i sin litteraturredaktiska positionering. Det är precis de processerna vi analyserar i den litteraturredaktiska delen av studien och med anledning av detta har vi valt den här teoretiska utgångspunkten. Modellen, som tecknas som en triangel, har en litterär läskompetens i varje hörn: performanskompetens, literary transferkompetens och konstitutionell kompetens. De olika kompetenserna ses av Torell som samspelande hos utvecklade litteraturläsare och han argumenterar för att de alla tre behövs.



Figur 1. Örjan Torells modell för litterär kompetens

I korthet kan performanskompetens beskrivas som en kunskap om litterära konventioner, begrepp, genrer, berättarteknik, författarbiografi, litterära epoker – det

vill säga sådant som kan läras in/föras över i traditionell litteraturvetenskaplig undervisning.

Literary transferkompetens är en annan typ av förmåga som innebär att knyta an till texten, att leva sig in i berättelsen, att kunna relatera den till sitt eget liv och personer i ens närhet och kan liknas vid det läsarcentrerade meningsskapande som Louise Rosenblatt benämnt transaktion (Rosenblatt, 2002). Läsaren skapar således mening och liv i texten genom sitt eget engagemang i berättelsen, och den egna läsoplevelsen ses av Torell som en viktig del i den helhet som utgör litterär kompetens. Torell, och flera andra litteraturdidaktiker, har återkommande betonat att det hos litteraturlärare behöver finnas en medvetenhet om dessa två delkompetensers betydelse, och att de behöver samspela och balanseras så att det inte blir slagsida åt endera hållet. Att börja i den djupa inlevelsen, transferkompetensen, för att senare backa ut och skapa en analytisk distans till texten genom boksamtal och andra bearbetningar har t.ex. Judith Langer förordat (se även Öhman, 2015). Det tankesättet är i linje med Torells resonemang om förhållandet mellan dessa båda delar. En alltför teknisk performansläsning riskerar att kväva transferperspektiven och omvänt – det rent känslomässiga riskerar att bli självterapi mer än utveckling av litterär läsförmåga (Torell, 2002). Den tredje kompetensen, i toppen av triangeln, benämns den konstitutionella kompetensen. Denna kompetens innebär förmågan och det djupt mänskliga behovet av att skapa och förstå fiktion, men också att förstå världen *genom* fiktion – exempelvis såsom barn gör i leken. Det här fiktionsskapandet/tänkandet är, menar Torell, vad som kännetecknar människan som art. Slutligen betonas hos Torell en dialogisk litteraturläsning som i figuren illustreras med Du/Jag i triangelns mitt. Texten behöver både relateras till det egna jaget och till det allmänmänskliga duet. I en obalans, eller vid ”blockeringar” som Torell själv använder för att beskriva detta, vrids triangeln med följderna att Du- alternativt Jag-dimensionen upplöses beroende på vilken läsning som tar överhanden (Torell, 2002, s. 89).

Genom att använda dessa båda modeller kan vi teoretisera och analysera studenternas planeringar och de svenskämnesdidaktiska vägval och ställningstaganden som ligger till grund för dessa.

Material och metod

Bakgrund

Materialet består av 15 examinationsuppgifter skrivna av ämneslärarstudenter. Uppgiften ges inom ramen för en 7,5 hp-kurs i svenskämnes didaktik som ligger den tredje terminen av fyra i ämnet svenska. Kursen läses efter att studenterna avslutat de teoretiska kurserna på grundnivå, men före den tredje, ämnesinriktade verksamhetsförlagda perioden (VFU) och före fördjupningskurserna på avancerad nivå.

I uppgiften ska studenterna planera ”ett valfritt undervisningsmoment som integrerar arbete med såväl svenskämnes litteratur som språkliga kunskapsområden. Både

språkliga och litterära delar måste alltså finnas med” (utdrag ur examinationsuppgiften). Studenterna väljer själva svenskkurs i gymnasieskolan, alternativt årskurs i högstadiet, och en tänkt elevgrupp. Lektionsplaneringen och didaktiska val ska motiveras utifrån styrdokument och kurslitteratur, och studenterna förväntas ”lägga stor vikt vid den ämnesdidaktiska reflektionen”. Både kurslitteraturen och instruktionen kan påverka de val studenterna gör. Kurslitteraturen består av svenskämnesdidaktiska artiklar och standardverk som Asks (2012) bok om språkämnet svenska, Pauline Gibbons *Lyft språket, lyft tänkandet* (2018) samt litteraturdidaktiska böcker av Bengt-Göran Martinsson (2018), Ingrid Mossberg Schüllerqvist och Christina Olin-Scheller (2011) och Olle Nordberg (2020).

Urval och materialinsamling

Förfrågan om att delta gick ut till ett fyrtiotal studenter i två grupper som hade gått kursen de senaste åren. Studenterna valdes utifrån kriterierna att de var studenter vars inlämningar hade fått ett godkänt betyg, att de troligen fortfarande gick på universitetet, men inte hade någon av oss forskare som lärare i någon kurs. Femton återkom med ett positivt svar. Deltagandet bygger sålunda på frivillighet. Studenterna informerades också om gällande etiska principer (Vetenskapsrådet, 2017), bl.a. om studiens syfte, hur materialet skulle hanteras och att deltagandet sker anonymt.

Analysförfarande

Den första fasen av analysarbetet utgörs av en kartläggning av vilka moment inom språk-respektive litteraturdelen av svenskämnet som studenterna har valt att kombinera. Utfallet sammanfattas i en figur som ger både en översikt och en relevant bakgrund för de mer fördjupade analysdelarna.

I nästa steg av analysen har studentarbetena närlästs i betydelsen att vi forskare från ett helhetsperspektiv gått djupare ner i texterna, på ett systematiskt sätt, utifrån de aktuella teoriperspektiven som beskrivits ovan (Ivanič, 2004; Torell, 2002). Vi har således på förhand i enlighet med våra forskningsfrågor definierat vad vi tittar särskilt på, det vill säga hur och framförallt utifrån vilka ämnesdidaktiska utgångspunkter studenterna utformat sina undervisningsmoment. Vi har också analyserat hur studenterna uppfattar och förhåller sig till den eventuella potential de uppfattar ligger i att integrera språk och litteratur, och hur de sen tänker sig att förverkliga denna i sin undervisning. Analysförfarandet har följaktligen en tydligt kvalitativ, tolkande orientering, med tematisk inriktning (Bryman, 2018). Analysen kan vidare, i linje med hermeneutisk tradition, sägas röra sig från de enskilda arbetenas helhet till analyserandet av delar, och tillbaka igen till en större helhetsbild i vilken alla 15 arbeten ingår.

I de följande delarna presenteras studiens resultat och analys med utgångspunkt i de båda forskningsfrågorna, och genom ett avsnitt där ett exempel analyseras mer ingående.

Ämnesdidaktiska val och möjligheter

I detta avsnitt besvaras forskningsfråga 1, som rör vilka möjligheter svensklärarstudenterna ser att kombinera och integrera språk- och litteraturmoment. När det gäller vilka språkliga moment som studenterna har valt att integrera dominerar språksociologi och språkhistoria. Det är också vanligt att låta muntlig och skriftlig framställning, utredande såväl som argumenterande, vara en del av arbetsprocessen och examinationen. Ibland sker det som ett led i annat språkarbete, ibland med den uttalade tanken att det är på detta sätt de integrerar språkämnet med litteraturstudier. Moment som grammatik, grannspråk och minoritetsspråk finns inte med i materialet. Det är också värt att notera att samtal och muntlighet kring skönlitteratur sällan räknas som ett språkutvecklande arbete i den meningen att det lyfts fram i planeringen som ett språkmoment, även om det förekommer. I något enstaka fall ses samtalsformen som en möjlighet att komma in på hur språk och innehåll är sammanflätade, annars inte. I upplägg som har en tydligt litterär inramning är det således vanligare att den språkliga delen består av en skriftlig uppgift, t.ex. en skriftlig analys eller en recension. I ett par fall består den språkliga delen av muntliga uppgifter som tangerats ovan.

Bland de litterära momenten är läsning av noveller och romaner det vanligaste. Två huvudlinjer går att urskilja: 1) En klassiker från 1800-talet som kombineras med språkhistoriemomenten, och 2) En skönlitterär text som är skriven på så kallad ortensvenska och som kombineras med språksociologiska moment. Även lyrik förekommer i några fall, både från litteraturhistorien och mer nutida alster i form av sångtexter. Några studenter har utgått från film i sina planeringar. När det gäller multimodala inslag förekommer förutom film ett exempel där eleverna ska göra en podcast och ett annat med analys av musiklyrik. Överlag framstår texturvalet som ganska traditionellt, trots att multimodala uttrycksformer finns med i kurser studenterna läser. Figur 2 ger en översikt över didaktiska val.

Ex- uppgift (nr); år/ kurs	Språk- moment	Litteratur- moment	Arbetsätt	Examination
1. Åk 9	Språksociologi	Romanläsning: Mizeria	Genomgång språksociologi Parintervjuer Självständig läsning Boksamtal	Skriftligt prov på delar av boken med fokus på språksociologi
2. Sv 3	Språkhistoria	Inledningen till Gösta Berlings saga	<i>Inledningen läses utifrån språkliga och litterära perspektiv</i> Boksamtal Genomgång/helklassamtal	Skriftlig analysuppgift där språkhistoria och litteraturvetenskap ingår men med tonvikt på språkhistoria
3. Sv 2	Skriva resonerande text	Epokstudier Roman: En herrgårdssägen	Epok- och författar- genomgång (romantiken) Litteratursamtal	Skriftlig utredande text med fokus på litteraturhistoria
4. Sv 2	Skriva recension, textgenre- kunskap	Novellläsning (ospecificerad)	Litteratursamtal i helklass Skrivande i flera steg (cirkelmodellen): arbete med modelltexter, kamratrespons, vilket mynnar ut i recension	Skriftlig uppgift: recension
5. Sv 3	Språkhistoria	Dikter av Lenngren, Södergran, Boye	<i>Dikterna läses utifrån språkliga och litterära perspektiv</i> Tolkande samtal om både litteratur och språk Genomgång	Skriftlig analysuppgift innehållande både litteraturanalys och språkhistoria
6. Sv 1	Språksociologi	Novell av Leiva Wenger. Filmen Elexir Utdrag ur Tjärdalen	<i>Samma verk läses utifrån språkliga och litterära perspektiv</i> Genomgång Boksamtal + diskussion	Muntlig uppgift: argumenterande tal som innefattar både språk och litteratur
7. Sv 1	Skriva recension	Novellläsning	Boksamtal Kamratrespons på skrivande Övningar	Skriftlig uppgift: recension
8. Sv 1	Muntlig framställning	Film: Interstellar	Helklassdiskussion Gruppdiskussion	Muntlig redovisning (ospecificerad)
9. Sv 2	Skriftlig framställning	Novell: Kostym	Gruppdiskussioner	Skriftlig analysuppgift med litterärt fokus: novellanalys
10. Sv 1	Språksociologi	Novell: Borta i tankar	Genomgång Gruppunder- sökning Utvecklande samtal Litteratursamtal	Skriftlig uppgift (språksociologi)
11. Sv 1	Skriftlig fram- ställning (+ lite språksociologi)	Romanläsning: Mizeria	Helklassdiskussion	Skriftlig analysuppgift med litterärt fokus
12. Sv 1	Språksociologi	Novell: Elexir	Genomgång Gruppunder- sökning Enskilt-Par-Alla- diskussion (EPA)	Podcastinspelning – enbart språksociologiskt inriktad
13. Sv 1	Läsförståelse Sakprosa. Skriftlig fram- ställning. Genre	Fiktionalitet + fiktionsförstå- else genom litteraturläsning (ospecificerad)	Cafébordsövning Gruppsamtal Textläsning Kamratrespons	Faktatext och fiktionstext
14. Sv 3	Utv. muntlig och skriftlig förmåga	Sånglyrik, bl.a. Kent	Diskussionsövning sista ordet (Gibbons)	Skriftlig analysuppgift med litterärt fokus: dikt/sångtextanalys
15. Sv 2	Utv. muntlig och skriftlig förmåga; Utredande tal med respons	Epokstudier Novell: Kappan Dikt: Dagen svalnar	Klassrumsdiskussioner Arbete med läsning och skrivande (ospecificerat)	Muntlig uppgift: utredande tal med litterärt fokus

Figur 2. Översikt över språkliga och litterära moment, arbetsätt och examinationsuppgifter i studenternas arbeten

När det gäller *hur* studenterna utformar och integrerar momenten har några av arbetena slagsida åt antingen språk eller litteratur; tre har en tydligt språklig inramning (nr 1, 2, 13) medan tre har en tydligt litterär (nr 3, 11, 15), dvs. de utgår från språkliga respektive litterära överordnade lärandeobjekt (jfr Mossberg Schüllerquist & Olin-Scheller, 2011). I övriga nio arbeten är balansen mellan språk och litteratur mer jämn, och det finns flera goda exempel på uppgifter där språk och litteratur berikar varandra och ses som en helhet. Dock kan dessa skilja sig åt när det gäller hur momenten integrerats. Ett inte helt ovanligt upplägg är till exempel att två lektioner om språkhistoria eller språksociologi följs av två lektioner litteraturläsning och analys varpå momentet examineras skriftligt eller muntligt (t.ex. nr 5, 9), medan andra upplägg i högre grad sammanför språk och litteratur. Ett exempel är upplägg nr 6 där det ingår att diskutera både litterära och språkliga drag i noveller som läses inom ett språksociologiskt moment. På en lektion ska novellerna analyseras både innehållsligt och språkligt, eleverna ska diskutera teman och även jämföra novell och filmatisering. På nästa lektion görs en språklig jämförelse mellan olika noveller med diskussion om ”vilken effekt språkbruk får på läsaren” och även norrländska dialektdrag tas upp. På båda lektionerna används Chambers (2015) *jag undrar*-modell som har en mer utforskande litteraturläsning. I upplägget samsas sålunda både litterära och språkliga ingångar. Detta samspel syns även i den avslutande examinationen, ett argumenterande tal kopplat till språklig variation och litteratur.

Vilket utrymme språk och litteratur ges i examinationen och huruvida de integreras där är i sig intressant, eftersom det säger något om vad som ges status som viktig kunskap. Som framgår av Figur 1 (kolumnen längst till höger) märks även här slagsida åt antingen språk eller litteratur i flera fall, men det finns också exempel på när perspektiven förenas, som i nyss nämnda upplägg nr 6. Ett annat exempel är upplägg nr 5, där examinationen består av en individuell skrivuppgift i vilken:

[d]et kommer att vara öppna frågor gällande dikterna och en del språkhistoriska faktafrågor såsom att skriva ned några väsentliga skillnader i språket mellan 1700-talet jämfört med idag. Uppgiften kommer även att innehålla flera öppna frågor för att pröva elevernas fiktionsförståelse och deras möjligheter att ”läsa mellan raderna”. /---/ Uppgiften kommer även att innehålla en möjlighet att visa på en intertextuell och samhällelig koppling mellan dikterna; vad säger dikterna om respektive tids kvinnosyn? Hur mycket är aktuellt än idag?

I den planerade uppgiften efterfrågas alltså både språklig och litterär kunskap genom att språkhistoria och diktanalys kombineras. Uppgiften öppnar dessutom för ett vidare perspektiv där innehållet relateras både till samtiden och till nutiden genom analys av kvinnosynen i dikterna med koppling till idag. Vi återkommer senare i artikeln med fler exempel från planeringarna på hur språk- och litteraturmoment kan förenas.

Perspektiv på språk- och litteraturdidaktik

I detta avsnitt besvaras forskningsfråga 2 som rör vilka perspektiv på språk- och litteraturdidaktik framträder med utgångspunkt i ramverk och modeller av Roz Ivanič (2004) och Örjan Torell (2002).

Vilken syn på språk och språkdidaktik framträder?

När det gäller diskurser, eller synsätt, kring språk dominerar färdighets- och genrediskurser i majoriteten av examinationsuppgifterna. Övriga diskurser förekommer, men i mindre omfattning.

Färdighetsdiskursen där form och färdigheter betonas kan identifieras i två tredjedelar av examinationsuppgifterna. Diskursen framträder i flera upplägg där skrivande eller muntliga redovisningar sker som slutuppgift inom ett skönlitterärt inramat moment (jfr ovan), och där stor vikt läggs vid form, språkriktighet och formalia så som citat, referatteknik respektive retoriska grepp. Ett annat exempel är upplägg 2 där elever i Svenska 3 får arbeta med inledningen till ett skönlitterärt verk och jämföra utgåvor från olika år. Texten ska jämföras utifrån både ett språkhistoriskt och ett litteraturvetenskapligt perspektiv. Läsningen inriktas mot formaspekter; eleverna ska fokusera språkhistoriska förändringar vad gäller stavning och verbformer samt skönlitterär analys genom begrepp som exempelvis berättarperspektiv. Själva innehållet berörs inte. Den examinerande uppgiften centreras framför allt kring språkhistoria och även då ligger fokus på stavning och verbformer.

Genrediskursen, som kännetecknas av explicit undervisning om typiska textegenskaper (Ivanič, 2004), är i princip lika framträdande som färdighetsdiskursen. Uppläggen utmärks bland annat av många stödstrukturer, t.ex. modelltexter och deras genredrag samt ett medvetet arbete med ämnesspråk. I flera upplägg planeras undervisning enligt den så kallade cirkelmodellen (se t.ex. Gibbons, 2018), där arbetet sker stegvis med att, förenklat, bygga ämneskunskaper, arbeta med modelltexter, skriva (alternativt läsa) gemensamt och slutligen individuellt. Ett exempel är upplägg 4 där elever i Svenska 2 ska skriva en recension efter att ha arbetat med novelläsning med fokus på form och begrepp (jfr färdighetsdiskursen, ovan). Arbetet är tänkt att ske enligt cirkelmodellen, där eleverna först får bekanta sig med innehåll och relevanta begrepp genom att läsa och samtala om novellen, dess innehåll och litterära grepp. I det andra steget ska eleverna lära sig om genrens uppbyggnad och språk genom arbete med en modelltext: "Därför visar jag sedan en bokrecension i en tidning för hela klassen och för en diskussion om vilka genredrag som kännetecknar en sådan". Vikten av genrekunskap lyfts fram: "Jag lägger extra mycket tid vid att diskutera genretypiska drag." Därefter ska "språkbruk och innehåll" diskuteras: "Exempelvis kan vi gemensamt komma fram till att elevernas tolkningar måste förankras i novellen. Språkmässigt kan det diskuteras hur verb i texten görs om till substantiv och hur nominalfraser kan byggas

ut”. I sista steget skriver eleverna recensionen. Även där planeras stödstrukturer i form av responsarbete (jfr processdiskursen, nedan).

Som nämnts kan processdiskursen innefatta såväl kognitiva utvecklingsstadier som praktiska processer (Ivanič, 2004). Det senare framträder i fyra examinationsuppgifter. Tre av dem rör skrivande, där skrivandet är tänkt att ske genom textarbete i flera steg där elever också ska ge och få respons (jfr nr 4, 7, 13). I en uppgift ska elever i stället ge respons på varandras muntliga framträdanden (nr 15). Processdiskursen skymtar dessutom fram i några uppgifter där elever ska arbeta med lässtrategier, för både sakprosa och skönlitteratur (nr 1, 11, 13). Vissa lyfter ett explicit arbete med lässtrategier, t.ex. genom att läraren modellerar läsandet: ”läraren synliggör lärandet för eleverna i klassrummet och kan systematiskt visa eleverna hur de ska göra så får eleverna ett tydligt förhållningssätt till hur de kan gå till väga för att lösa uppgiften (...) till exempel när läraren ställer frågor till texten eller sammanfattar textstycken.” I en annan uppgift beskrivs lässtrategiarbetet med utgångspunkt i ämnesteori. Undervisningen ska ta upp ”hur olika texttyper förutsätter olika typer av läsning” (jfr även genrediskursen) och ”förslag på lässtrategier för de olika texttyperna presenteras utifrån forskning”.

I en tredjedel av planeringarna framträder ett vidare perspektiv som går utanför undervisningskontexten och situerar språkanvändningen i en social kontext. En sociopolitisk diskurs med fokus på kritiska perspektiv, intersektionalitet, makt etc. framträder i några planeringar som alla behandlar språksociologi i kombination med litteraturläsning (nr 6, 10, 12). I upplägg 10 för Svenska 1 ska elever läsa och analysera en novell och bland annat beröra ”hur språket kan vara en markör för makt och detta speciellt kopplat till könstillhörighet, etnicitet, klass”. Diskursen om sociala praktiker märks i tre planeringar framför allt genom att språkets kommunikativa funktion betonas, och att språket exempelvis ska anpassas efter kommunikationssituationen.

Kreativitetsdiskursen framträder allra minst. Endast i en av examinationsuppgifterna framträder sådana drag tydligt, nr 7. I den uppgiften betonas elevernas intressen, litterära nyfikenhet och egna tolkningar (jfr om litteraturredidaktisk syn nedan), liksom en självutvecklande språkanvändning där elever blir medvetna om sitt eget språk och kan göra medvetna val. Detta studentarbete sticker också ut på så sätt att det omfattar fyra diskurser; förutom kreativitetsdiskursen märks även process-, färdighets- och genrediskurserna. Det visar därmed på en allsidighet i sitt upplägg (jfr Ivanič, 2004) som är ovanligt i materialet där två tredjedelar av uppgifterna utmärks av en eller två dominerande diskurser – inte sällan färdighetsdiskursen och genrediskursen i kombination.

Vilken syn på litteratur och litterär kompetens framträder?

Liksom inom det språkdiraktiska området kan även flertalet litteraturredidaktiska utgångspunkter för planeringarna sägas vara färdighetsinriktade. Undervisningsuppläggen för det skönlitterära arbetet handlar i stor utsträckning i första hand om att

lära sig rätt begrepp och förstå narratologiska dimensioner och aspekter. Återkommande presenteras detta som det allra första som studenterna tänker sig att de ska gå igenom med eleverna, det vill säga *innan* de läser den skönlitterära texten eller ser filmen. Med Torells ord är det således performanskompetensen som många av studenterna tar sikte på och det är motiverat att tala om obalans eller ”blockeringar” (2002, s. 89) av transferperspektivet i de planeringar där den personliga läsningen, det transaktiva meningsskapandet, spelar en undanskymd och outvecklad roll – eller inte nämns alls (Rosenblatt, 2002). Det sättet att positionera sig ämnesdidaktiskt går att uppfatta som att studenterna inte ger litteraturen, berättelsen, estetiken, symboliken någon unik ställning i förhållande till sakprosatexter (jfr Erixon & Löfgren, 2018, s. 12).

I de performansorienterade arbetena ges också återkommande uttryck för att det som huvudsakligen ska läras in av eleverna framstår som *på förhand fastlagt*. Och även om det är möjligt att formulera lärandemål för litteraturundervisning finns en tendens här att just den litterära, fiktionella dimensionen – *berättelsen* – inte lyfts fram som något som i sig själv har ett stort värde och potential för lärande i avseenden som personlig utveckling, förståelse för olika sätt att se, intertextualitet eller utblickande omvärldsperspektiv (jfr Langer, 2017). I vissa fall blir själva anledningen till att läsa historiska litterära texter att epokbestämma dem: ”eleverna kommer enskilt få läsa igenom lite olika textutdrag från typiskt realistiska och modernistiska romaner för att placera in dem i respektive epok” (nr 15). På liknande sätt framstår huvudskälet till att läsa lyrik, noveller och romaner inte vara dess innehåll och de ämnen som lyfts, utan en möjlighet att kunna gå igenom genretypiska drag och narratologisk terminologi. Lärandeobjektet för litteraturdelen formuleras återkommande såsom ”att eleverna ska kunna urskilja formmässiga aspekter i en novell och kunna benämna aspekterna med litteraturvetenskapliga begrepp” (nr 4). Själva idén att läsning, tolkning och diskussion av ett litterärt verk kan ta oss till nya platser och generera nya tankar, som vi inte kände till eller visste om att vi hade, saknas till stor del i två tredjedelar av planeringarna.

Men, det finns också studenter som tydligt lyfter fram transferkompetensen och betydelsen av balans mellan performans och transfer. Inget av de 15 arbetena är emellertid att anse som performansblockerade i meningen att de alltför ensidigt är inriktade på transfer och den personliga läsupplevelsen. Snarare är det så att de litterära begreppen och analysverktygen har en framskjuten position även här. Det som skiljer tycks istället vara en annan syn på vad skönlitteratur är och vad en litterär läsupplevelse kan innebära än i de exempel som sammanfattades ovan. Det finns också i dessa exempel, intressant nog, en tydligare idé om att språk och innehåll hör ihop.

I de planeringar som balanserar performans och transfer lyfts i stor utsträckning den personliga läsupplevelsen fram som en utgångspunkt för vidare arbete med texten. Det gäller oavsett om det är noveller, film eller poesi som ska läsas och oavsett om det är språkhistoriskt eller språksociologiskt fokus (nr 5, 6, 10, 12, 14). Betydelsen av den djupa inlevelsen och av att kliva in i fiktionsvärlden betonas i olika utsträckning, liksom av de öppna och tolkningsbaserade litteratursamtalen, med referenser till Chambers

(2015) välkända, lyhört elevaktiva, förhållningssätt: ”Detta [bok]samtal har som fokus att uppmuntra eleverna att verbalisera sina egna tankar, ståndpunkter och tolkningar och genom detta skapa en fördjupad förståelse för texten” (nr 10). En annan student beskriver den ”optimala litteraturundervisningen” som den där inlevelsefull och kritisk läsning samspelar. Efter den första inlevelsefasen ”kan vi kritisera och reflektera kring det lästa” (nr 12).

När det gäller den konstitutionella kompetensen lyser den i stort sett helt med sin frånvaro. Det märks tydligast i avsaknaden av ett kreativt förhållningssätt till texterna, med till exempel inlevelseuppgifter, genrebytesexperiment eller fanfiction-inspirerade uppgifter som utvecklas ur tolkning och diskussion (Nordberg, 2020). Det finns inte heller några inslag av eget kreativt skrivande vilket kan tyckas vara anmärkningsvärt i förhållande till ämnets starka tradition av eget skapande i samspel med de genrer som är aktuella (jfr Berge & Blomqvist, 2012; Bommarco & Parmenius Swärd, 2018).

När språk och litteratur förenas – ett exempel

I detta avsnitt diskuteras ett exempel mer djupgående (nr 12). Upplägget kombinerar språksociologi med novellläsning i Svenska 1, med utgångspunkt från novellen ”Elixir” av Alejandro Leiva Wenger. Textvalet motiveras både ur ett språkligt och ur ett litterärt perspektiv, där ämneslärarstudenten menar att novellen möjliggör såväl engagerande som samhällskritisk läsning i linje med skolans emancipatoriska och demokratiska uppdrag:

Den valda novellen kan ses ur ett intersektionellt perspektiv, både vad gäller innehåll och språk, och den sätter ljus på de rådande maktordningarna i samhället och kan öppna upp för diskussion om olika människors olika villkor (...)

Fiktionstexter kan utveckla eleven genom olika aspekter: igenkänning, hänförelse, kunskap och chock. Jag skulle vilja påstå att Elixir kan erbjuda alla dessa aspekter i en heterogen klass genom att vissa elever kan uppleva igenkänning i huvudkaraktärerna, andra få kunskap om och chock kring de olikartade huvudkaraktärernas liv, samt att den kan skapa hänförelse genom sin särprägel.

Ämneslärarstudenten för en diskussion med hänvisningar till läroplanstext, bland annat om hur undervisningen ska skildra samhällets utveckling och dess relation till språkbruk och kommunikationsformer. I citatet relateras novellen till såväl språk som maktordning. Vidare ser vi hur studenten använder de kategorier Felski (2008) utvecklat för att lyfta fram och föra systematiska och teoretiska resonemang om den affektiva litteraturläsningens betydelse.

I planeringen ägnas en lektion vardera åt genomgångar av språksociologiska och litterära begrepp, varpå de två följande lektionerna ägnas åt läsande och diskussion av novellen samt syftet med författarens val av språkbruk. Inom den språksociologiska delen fokuseras lektfamiljen och språklig variation med tonvikt på attityder till och

fördomar om språk: ”Vi kommer lyssna på olika inspelningar av olika språkbruk och samtala om vilka fördomar vi får av olika sätt att tala.” Läsningen sker genom analysmodellen ”Skugga intrigen” (Öhman, 2015) där intrigen utgör utgångspunkt för vidare analys. Ämneslärarstudenten ser inlevelsen som viktig och framhåller att modellen ”lämpar sig väl när man initialt vill frambringa lust inför läsningen och där den kritiska läsningen kommer först efter att en förståelse och närhet inför texten etablerats”. Arbetet med novellen är tänkt att ske med olika stöttande strukturer, bl.a. högläsning där man pausar och reder ut oklarheter

Tanken med upplägget är att ta avstamp i elevernas läsupplevelser för att sedan röra sig mot andra dimensioner, som närläsningar och gruppdiskussioner med fokus på intrigen, på hur berättelsen är sammanvävd, samt på tema och motiv. Här finns alltså en tanke om betydelsen av att utgå från det känslomässiga och transferinriktade innan arbetet går över i det mer performansinriktade tema och motiv. Intressant att notera är emellertid att även denna student, som inspirerats av både Felski och Öhman, allra först har planerat att ha en genomgång av termer och begrepp innan läsningen sätts igång – något som kan anses gå emot hela idén om att göra läsupplevelsen, den djupa inlevelsen och den personliga tolkningen till den självklara utgångspunkten för vidare arbete med texten (jfr Rosenblatt, 2002). Vidare görs en koppling till språksociologi med diskussioner om ”vad syftet kan tänkas vara med författarens val av språkbruk” och om det kan relateras till någon idiolekt.

Medan planeringens första lektioner betonar färdigheter (jfr färdighetsdiskursen) och litterär performanskompetens, vidgas perspektiven i de senare med uttalad betoning på transferkompetens. Den sociopolitiska diskursen blir också mer framträdande genom kritiska perspektiv på språkbruk. Även genrediskursen märks genom det strukturerade arbetet med exempelvis högläsning. I den examinerande uppgiften framträder också kreativitetsdiskursen, och diskursen om sociala praktiker, genom betoning på elevers kreativitet respektive mottagaranpassning och autenticitet då eleverna i grupp ska göra en podcast och presentera en lekt ur lektfamiljen samt diskutera ”attityder till sin lekt och hur den kan kopplas till samhällets utveckling”. De kreativa delarna öppnar för multimodala inslag.

Vi menar att upplägget – trots den något paradoxala litteraturdidaktiska inledningen – överlag kombinerar språk och litteratur på ett välfungerande sätt genom ett strukturerat arbete med en novell som fungerar som en ingång till både språkliga och litterära perspektiv och som möjliggör såväl läsengagemang som kritiska perspektiv. I upplägget kombineras och balanseras performanskompetens och transferkompetens (jfr Torell, 2002) och flera diskurser samspejar med varandra på ett fruktbart sätt (jfr Ivanič, 2004).

Avslutande diskussion

Som framgått tycks de medverkande ämneslärarstudenterna framför allt se möjligheter i att kombinera språkhistoria eller språksociologi med epokstudier och skönlitterärt läsande av noveller och romaner – ofta utifrån en traditionell syn på text – medan andra delar av svenskämnets centrala innehåll utelämnas. Dessutom märks i flera arbeten en tendens att behandla språk och litteratur som separata delar inom ett moment, snarare än att integrera dem. Möjligen implicerar detta att lärarutbildningen kan behöva ett mer funktionellt perspektiv som visar på svenskämnets holistiska möjligheter. Arbetena är samtidigt skrivna av studenter under utbildning. När de gör uppgiften i den svenskämnesdidaktiska kursen har de nyss klarat av de mer teoretiska kurserna men har ännu inte haft den ämnesdidaktiska VFU:n eller kurserna på avancerad nivå inom ämnet, där didaktiska språkliga och litterära perspektiv fördjupas. Vidare finns i materialet också flera goda exempel på hur språk och litteratur kan förenas. Dessa exempel utmärks av en genomtänkt balans mellan delarna och en verklig interaktion dem sinsemellan, med möjligheter att fördjupa kunskaperna och bredda perspektiven utifrån grundtanken att delarna befruktar varandra och att helheten blir större än summan av delarna (jfr Lpf94).

När det gäller språk- och litteraturdidaktiska perspektiv märks en tydlig dominans av färdighets- och en genrediskurserna samt performanskompetens. Det innebär ett starkt fokus på begrepp, form och genretypiska drag. Den litteraturdidaktiska delen av analysen visar att kunskap om skönlitteratur av flertalet studenter ses som något som i huvudsak kan och bör läras in utifrån färdiga genrekonventioner, historiska epoker och narratologiska termer – och ett redan färdigt budskap – som presenteras av läraren och lärs in av eleven. För språkdelen innebär det ett svenskämne där form, språkriktighet och formalia prioriteras. Vår tolkning är att styrdokumentens betygskriterier och centrala innehåll (till skillnad från syftet) starkt styr den språk- och litteratursyn som framträder med betoning på färdigheter och performanskompetens (jfr Nordberg, 2021). Som Lim Falk och Wirdenäs (2018) konstaterat är färdighetsdiskursen tydlig i ämnesplanen för gymnasiets alla tre svenskkurser. Även tonvikten på texters typiska egenskaper är förenlig med styrdokumentet i svenska där texters struktur och språkliga drag är en del av det centrala innehållet. I Svenska 2 ska elever t.ex. lära sig om "[u]ppbyggnad, språk och stil i olika typer av texter" (Skolverket, 2011, s. 169). Genrediskursen med betoning på explicit undervisning är vidare något som ligger i tiden i och med genrepdagagogikens stora genomslag (jfr t.ex. Magnusson, 2018; Winzell, 2018). Genrepdagagogik är även ett vanligt inslag i lärarutbildningen på många lärosäten (Lim Falk & Wirdenäs, 2018) och också de aktuella ämneslärarstudenterna har en genrepdagagogisk lärobok bland kurslitteraturen, vilken kan ha påverkat hur studenterna utformat planeringarna.

Det är kanske inte heller så förvånande att kreativitetsdiskursen är minst framträdande, trots en given plats historiskt inom svenskämnes traditionen. Gy11 lämnar till skillnad från tidigare läroplaner mindre utrymme för kreativa inslag i

svenskämnet än den tidigare, där såväl expressivt som skönlitterärt skrivande fanns med och där vikten av att kunna läsa och skriva sådant som var viktigt för eleven själv betonades (jfr t.ex. kursplanen för Svenska A, Gy 2000). Endast ett arbete betonar en självutvecklande språkanvändning som inbegriper medvetenhet om det egna språket. När det gäller skönlitterärt skrivande förekommer varken eget skrivande inom de aktuella genrerna, eller skrivövningar som bygger på inlevelse. De egna läsoplevelsorna och tolkningarna har ett visst utrymme i drygt en tredjedel av arbetena, men det förekommer inte några tydliga exempel på litteratursamtal eller seminarier som uttalat bygger på och tar sin utgångspunkt i elevernas *förberedda* samtalspunkter, till exempel utifrån förda läsloggar eller andra reflektioner från deras läsningar. Detta trots att sådana perspektiv återkommer i studenternas kurslitteratur.

Ett intressant resultat är att den sociopolitiska diskursen ges oväntat stort utrymme i ämneslärarstudenternas planeringar, med tanke på att diskursen inte är så synlig i styrdokumentet för svenska (Lim Falk & Wirdenäs, 2018). I materialet framträder den genom studenternas val av innehåll som rör språklig variation. Det tyder på ett motstånd mot ämnesplanens formfokus. Det förefaller som om ämneslärarstudenterna tilltalas av den öppning mot ett kritiskt förhållningssätt som undervisningsområdet ger utrymme för, med frågor som rör språket som ett maktmedel, där också skönlitteraturen kan spela en viktig roll. Samtidigt kan det konstateras att få arbeten (nr 6, 12 och 10) utgår från den didaktiska potentialen i att diskutera strukturella frågor som makt, genus, etnicitet, vilket i princip alla de valda skönlitterära texterna berör och behandlar, med perspektivet att språk och innehåll tillsammans och interagerande utgör verket. Här skulle ett fördjupat samtal om hur språk och litteratur är en helhet kunna tillföra ytterligare dimensioner. Det är slutligen värt att notera att de studenter som bäst skapar förutsättningar för denna helhet också är de som uttrycker en allsidig språksyn med flera samverkande diskurser och som tydligt ser transferkompetensen som litteraturdidaktiskt betydelsefull. Möjligen kan detta förstås som att en djup kunskap i respektive ämnesdel behövs för att skapa en utvecklande helhet.

Referenser

- Andersson, Pär-Yngve. (2019). *Lyrickläsning som didaktisk praktik*. Norsk pedagogisk tidskrift, 103(1), 65–76.
- Ask, Sofia. (2012). *Språkämnet svenska: ämnesdidaktik för svensklärare* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Berge, Anna & Blomqvist, Per. (2012). *Skrivundervisning – i samspel med litterära texter*. Stockholm: Liber.
- Bommarco, Birgitta. & Parmenius Swärd, Suzanne. (2018). *Läsning, skrivande, samtal. Textarbete i svenska på gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Chambers, Adrian. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Gilla böcker.

- Erixon, Per-Olof & Löfgren, Maria (2018). Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läslýftet. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 7–33.
- Felski, Rita. (2008). *Uses of Literature*. Malden, Mass.: Blackwell Pub.
- Gibbons, Pauline. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Hallsson, Yvonne. (2011). *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:405014/FULLTEXT02.pdf>
- Hansson, Fredrik. (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404478/FULLTEXT01.pdf>
- Ivanič, Roz. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write, *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Langer, Judith. (2017). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2:a upplagan). Göteborg: Daidalos.
- Larsson, Maria. (2018). *Resultatet av ett prov: svensk lärare om washbackeffekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*. [Licentiatuppsats, Karlstads universitet].
- Lim Falk, Maria. & Wirdenäs, Karolina. (2018). *Skrivande på gymnasiet. I läshyftsmodulen Utvecklande skrivundervisning*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se>
- Martinsson, Bengt-Göran. (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, Jenny. (2018). Det diskursiva skrivandets funktion - en läromedelsanalys. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 22–41. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.960>
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid & Olin-Scheller, Christina. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordberg, Olle. (2020). *Litteraturdidaktik. Teori – Praktik – Relevans – Potential*. Stockholm: Liber.
- Nordberg, Olle. (2021). Litteraturundervisning i mätbarhetens tidevarv/Litteraturdidaktikens balansakter. I Levinsson, Magnus, Langelotz, Lill & Löfstedt, Malin (Red.), *Didaktisk dialog i högre utbildning* (s.105–110, 117–126). Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (u.å. 1). *Gy:2000. Ämne – Svenska. Ämnets karaktär och uppbyggnad*. <https://tinyurl.com/y6yinzdky>
- Skolverket (u.å.2). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska på gymnasial nivå*. https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf
- Torell, Örjan. (Red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, (s. 11–100), Institutionen för humaniora, Härnösand.

Winzell, Helen. (2018). *Lära för skrivundervisning* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1265856/FULLTEXT01.pdf>
Öhman, Anders. (2015). *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerup.

Författarpresentation

Yvonne Halleson är fil. dr i språkdidaktik och docent i svenska vid Uppsala universitet där hon undervisar inom lärar- och forskarutbildning. Hon har en bakgrund som gymnasielärare i svenska och engelska. Hennes forskningsintressen rör skolans texter, elevers läs- och skrivutveckling, svenskämnets didaktik och ämneslitteracitet.

Olle Nordberg är universitetslektor i svenskämnets didaktik, med inriktning litteraturdidaktik, vid Uppsala universitet. Han har i sin forskning ofta kombinerat empiriska läsundersökningar med litteraturdidaktiska perspektiv. Nordberg är verksam inom lärarutbildningen för grund- och ämneslärare och har själv 20 års erfarenhet av att undervisa i svenska på gymnasiet.

GOOGLE ELLER SPRÅKRIKTIGHETSBOKEN?

En enkätstudie av universitetsstudenters rapporterade användning av språkresurser i skrivandet

Sofia Hort

Sammanfattning

I denna studie undersöks universitetsstudenters rapporterade användning av språkresurser i skrivandet. Studien syftar till att undersöka eventuella samband mellan användning av språkresurser och studieframgång. Tidigare forskning pekar på att studenter vänder sig till en rad olika språkresurser, särskilt digitala, när de skriver. Däremot finns det få studier som fokuserar på studenters hela resursrepertoarer, och som dessutom undersöker samband med studieframgång. Studien är baserad på enkätdata från 251 studenter på sju olika program inom humaniora och samhällsvetenskap på ett universitet i Mellansverige. Genom deskriptiv och analytisk statistik undersöks studenternas användning av språkresurser, och eventuella samband mellan användning och studieframgång. Resultatet visar att studenterna generellt anger att de regelbundet vänder sig till i snitt 3,5 språkresurser när de skriver, och att de då framför allt vänder sig till det som i studien benämns som generiska resurser, såsom Google. Resultatet pekar också på att antalet språkresurser som studenterna regelbundet vänder sig till uppvisar ett positivt samband med studieframgång. När det gäller typ av språkresurs visar resultatet att det finns ett positivt samband mellan bruket av stavningsresurser i skrivandet och studieframgång. Sammanfattningsvis pekar studiens resultat på att språkresurser verkar ha betydelse för att studenterna ska nå framgång i studierna och att högre utbildning därför behöver diskutera hur studenter kan stöttas, dels i hanteringen av språkresurser i skrivandet, dels när det gäller mer lokala aspekter av skrivande.

Inledning

Studenter på högskolan kan idag vända sig till en rad digitala och fysiska resurser för att hantera språkfrågor när de skriver. I föreliggande studie har universitetsstudenter tillfrågats om sin användning av sådana resurser, närmare bestämt har studenter tillfrågats om vilka olika *informationskällor om språk* som de vänder sig till när de skriver. I den här artikeln undersöks den rapporterade användningen av det som fortsättningsvis refereras till som *språkresurser*.

Utvecklingen av framför allt digitala resurser för skrivande går snabbt. Det senaste, mycket uppmärksammade, tillskottet utgörs av artificiell intelligens (AI) och textrobotar som studenter kan använda för att generera hela eller delar av sina texter. Den publika debatten är upptagen av denna fråga och de utmaningar och möjligheter som textgenererande AI skapar för högskoleutbildningen (t.ex. Eliasson, 2023). Huruvida olika former av AI ska vara en tillåten resurs i studenters skrivprocesser bör ses i ljuset av den debatt som vanligen följer i spåret av ny teknologisk utveckling (jfr. Tate m.fl., 2023). Frågan handlar till stor del om hur skrivande kan förstås, och vad och vilka resurser eller teknologier som kan sägas innefattas i skrivförmåga. För att kunna hantera den här frågan i undervisningen blir det viktigt med kunskap om studenters syn på och användning av olika resurser för att skriva, samt om och vilken typ av resursanvändning som kan inverka positivt på skrivandet, och i slutändan på studenters studieresultat.

Den föreliggande studien fokuserar inte specifikt på textgenererande AI, utan på andra typer av idag mindre omdebatterade och ibland önskvärda språkresurser för skrivande, såsom stavningskontroller, ordböcker, språkriktighetsboken och Google. Hur studenter använder sådana i sitt skrivande är en viktig fråga för forskare och lärare inom högre utbildning och utgör en del av förståelsen för vad akademisk skrivförmåga innebär. Den genomförda studien bygger på enkätmaterial och tar utgångspunkt i både deskriptiva och analytiska metoder. Deltagarna i studien, 251 universitetsstudenter på sju olika program inom humaniora och samhällsvetenskap på ett universitet i Mellansverige, har tillfrågats om en rad olika aspekter av sitt skrivande på utbildningen. I den här studien berörs studenternas rapporterade användning av språkresurser specifikt. Studiens syfte och frågor formuleras i avsnittet nedan.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka eventuella samband mellan användning av språkresurser och studieframgång. Syftet besvaras genom följande frågeställningar:

1. Hur många och vilken typ av språkresurser vänder sig studenter regelbundet till i sitt skrivande?
2. Hur förhåller sig studenternas rapporterade användning av språkresurser, sett till antal och typ, till studieframgång?

Tidigare forskning

De senaste årtiondena har en rad olika resurser för att hantera språk i skrivandet utvecklats och tillgängliggjorts online, ofta utan några direkta kostnader för användaren. Det gäller såväl ordböcker av olika slag, som översättningsverktyg, termbankar och korpusar. Det stora utbudet av resurser möjliggör för skribenter att själva söka reda på svar på språkproblem de ställs inför i sitt skrivande. Detta kan möjliggöra en större autonomi för skribenten, samtidigt som det också kan vara utmanande att hitta och navigera i ett stort utbud (jfr. Frankenberger-Garcia, 2005). Studenters användning av resurser i skrivandet, föreslår Frankenberger-Garcia (2011, s. 98), kan avgöras av skribenters språkliga medvetenhet, i vilken ingår en medvetenhet om de språkliga utmaningar man själv har, och på vilka sätt de kan lösas. Denna medvetenhet inbegriper således kännedom om vilka språkresurser man själv behöver vända sig till och hur man hittar dem. I linje med det visar en studie av Hormalik och Koszalka (2018) att det är de högrepresterande studenterna som mest frekvent använder sig av olika digitala resurser i sitt skrivande. Detta kan peka på att det finns ett samband mellan studenters rapporterade användning av språkresurser och studieframgång.

Umamah och Cahyono (2022) undersöker vilka digitala språkresurser det är som används av universitetsstudenter för att underlätta skrivande och hur dessa resurser används i faser. De visar bland annat att sökmotorn Google används som ett första steg för att hitta artiklar, online-ordböcker, synonymordböcker, översättningsverktyg och andra webbsidor som på olika sätt relaterar till akademiskt skrivande. Resultatet visar också att studenter använder digitala resurser för att få idéer, för att utveckla ett innehåll, för att transformera språk, för att få feedback från lärare och andra studenter och för att verifiera att texten inte räknas som plagiat. Yot-Domínguez och Marcelo (2017) visar, i linje med det, att studenter frekvent använder Internet för att söka, lagra och dela information.

Inom andraspråksforskningen har ett flertal studier adresserat användningen av olika språkresurser och då ställt frågan om sådana resurser också kan utveckla skrivandet. En del fokus har riktats mot ordböcker (Pyo, 2020; Lew, 2011; Lew m.fl., 2013; Levey & Steel, 2015) och en del mot ordbehandlarens stavningskontroll (Oh, 2020; O'Regan m.fl., 2010; Potter & Fuller 2008). Pyo (2020) har undersökt studenters ordboksanvändning och resultatet visar att en ordboksapplikation, som användes av en grupp studenter i studien, ledde till en mer varierad ordanvändning i skrivandet jämfört med en kontrollgrupp som inte använde applikationen.

I en studie av Oh (2020) undersöks andraspråksskribenters användning av en rad olika språkresurser och hur dessa påverkade skrivförmågan. Stavningskontrollen användes mest frekvent av deltagarna, följt av ordböcker, sökmotorer och en webbaserad översättningstjänst (Oh, 2020). Resultaten visade också att de undersökta språkresurserna förbättrade texterna när det gällde situationsanpassning, innehåll, textorganisation, vokabulär och grammatik. När det gäller forskning om stavningskontrollen, som idag får sägas vara en integrerad resurs i skrivandet, pekar

resultat å ena sidan på att användningen minskar skribenters oro för att göra stavfel (Warschauer & Healey, 1998). Å andra sidan pekar vissa studier på att stavningskontrollen kan öka skribentens fokus på ytlig och lokal språkbehandling (Oh, 2020). Därmed riskerar skribenter att fokusera mindre på texters globala struktur.

Frankenberger-Garcia (2011) undersöker hur studenter löser språkproblem på sitt andraspråk (engelska) genom att vända sig till olika typer av språkresurser. I studien ombeds studenterna rätta felaktigt formulerade meningar samt ange vilken språkresurs de tror att de hade använt för att nå en lösning. Studien visar på en osäkerhet kring vilka resurser som är relevanta för olika typer språkproblem. Studenterna angav frekvent grammatikböcker samt ordböcker som möjliga resurser, men användningen skiljde sig åt beroende på språkligt problem. I en ytterligare studie av Frankenberger-Garcia (2005) undersöks den faktiska resursanvändningen vid i en översättningsuppgift för andraspråksstudenter. Studien visar att studenterna vände sig till termbanker och tvåsamt enspråkiga ordböcker. Studien visar dessutom att studenterna vände sig till olika sökmotorer för att lösa språkliga problem, exempelvis för att undersöka i vilken ordning ord kan komma i en mening (2005, s. 345).

Det finns också svensk forskning som på ett mer indirekt sätt behandlar språkresurser i skrivandet. Lennartsson-Hokkanen (2016) uppehåller sig kring frågan om hur språkverkstäder verkar i högskolekontexten, specifikt på ett farmaceutprogram, och visar att handledarna på den aktuella språkverkstaden primärt uppehåller sig kring globala aspekter av skrivandet i undervisning och handledning. Detta signalerar att lokala aspekter av grammatik, ordval och stavning är sådant som studenterna förväntas klara av på egen hand genom en intuitiv språkkänsla (Lennartsson-Hokkanen, 2016, s. 176; Grimm, 2009). I Thorsten och Hellmans (2021) studie undersöks plagiering och referenshantering utifrån textanalyser och intervjuer med högskolestudenter. En central strategi som framträder i studien är det som Howard (1993) kallar för ”one-for-one synonym-substitutes” (s. 233), det vill säga att studenter i stor utsträckning vänder sig till synonymordböcker i skrivandet. Detta kallar Thorsten och Hellman för ett legobygge, där vissa delar byts ut och andra placeras om (2021 s. 47). Även internationell forskning pekar på detta synonymutbyte som ett sätt för studenter att undvika att åka fast i plagieringskontroll (Leung & Cheng, 2017; Umamah & Cahyono 2022).

Forskningen har sammanfattningsvis behandlat en rad av de språkresurser som adresseras i den här studien, framför allt i andraspråksforskningen. Få studier har undersökt en mer bred uppsättning av språkresurser och om det finns några statistiska samband mellan rapporterad användning och studieresultat, vilket är denna studies huvudsakliga syfte.

Material och metod

Den här studien baseras på självrapporterad enkätdata samt Ladok-utdrag. IBM SPSS Statistics 28 har använts för att genomföra de statistiska analyserna. I den internationella skrivforskningen är självrapportering genom frågeformulär en väletablerad metod. Denna forskning har fokuserat på aspekter såsom skribentens självförmåga (Lavelle m.fl., 2013; Prat-Sala & Redford, 2012), motivation (Wright m.fl., 2019) och föreställningar om skrivande (Lonka m.fl. 2019). Ofta syftar studierna till att hitta samband mellan självrapporterade data och olika mått på skrivframgång. Den svenska forskningen om högskolestudenters skrivande är i stället framför allt kvalitativt inriktad med ett förståelsedrivet kunskapsintresse, orienterat mot skrivande som social praktik (t.ex. Blåsjö, 2004; Lennartsson-Hokkanen, 2016). Ett undantag från denna tradition är en studie av Aldrin m.fl. (2020). Ansatsen i denna studie är att identifiera erfarenheter av och attityder till skrivande hos nyantagna studenter med hjälp av självrapporteringsverktyg. Även om studien är småskalig och deskriptiv pekar den inte minst ut den pedagogiska potentialen med självskattningsverktyg. Studien som redogörs för här bygger alltså vidare på en ansats som är väletablerad i ett internationellt sammanhang, men som använts i liten utsträckning i skrivforskningen i Sverige.

Datainsamling och deltagare

Datainsamlingen genomfördes på sju olika program. Ett Zoom-tillfälle schemalades i anslutning till studenternas övriga obligatoriska undervisning. Under detta tillfälle presenterades och genomfördes enkätinsamlingen. I den inledande sessionen presenterades enkätens syfte och principen om samtycke för deltagande. Studenterna informerades om att de personuppgifter som samlas in hanteras i enlighet med dataskyddsförordningen. Därefter fyllde studenterna enskilt i enkäten, via en webblänk. Passet avslutades med en diskussion om hur studenterna uppfattat enkäten och frågorna. Tabell 1 redogör för de deltagande programmen samt svarsfrekvens på respektive program. Ladok-utdrag begärdes ut för deltagare på respektive program.

Tabell 1. Redogörelse för information om deltagande program med inriktning samt svarsfrekvenser.

Program	Besökt termin (totalt antal terminer i programmet)	Svarande (n) (antal tillfrågade)	Procent av urvalet	Svarsnivå(%)
Program inriktning kommunikation och medier	3 (6)	44 (58)	17,5	76
Program inriktning ledarskap och förvaltning	5 (6)	42 (50)	16,7	84
Ämneslärarprogrammet, huvudämne Svenska (ÄLP)	5 (10)	19 (28)	7,6	68
Grundlärarprogrammet, F-3 (GLP)	5 (8)	38 (45)	15,1	84
Program inriktning film	5 (6)	22 (30)	8,8	73
Förskollärarprogrammet (FLP)	5 (7)	74 (75)	29,5	99
Program inriktning måltid	5 (6)	12 (12)	4,8	100
Total		251 (298)	100	84,2

Urvalet i studien är i jämförelser ungefärligt representativt för studentgruppen som helhet i Sverige. Kvinnor är dominerande i den deltagande gruppen (75,8%), vilket kan vara en följd av att programmen i högre utsträckning attraherar kvinnor. Det finns också en viss överrepresentation av studenter med föräldrar som har universitetsbakgrund, där minst en förälder med högskolebakgrund utgör 44,2% i studien, jämfört med 40,0% i studentpopulationen som helhet (enligt SCB, 2020). I enkäten framkommer att 96,8% av studenterna rapporterat att det skrivande de ombeds utföra på programmet är baserat på svenskt skriftspråk.

Etiska överväganden

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2002). Studenterna som deltar i studien informerades i den inledande sessionen om studiens syfte och om vad ett informerat samtycke innebär. Under detta tillfälle informerades också om de forskningsetiska principer som gäller för deltagande. Exempelvis informerades studenterna om att individuella data som samlas in inte delas med lärarna på kursen, samt att Ladok-utdrag begärs ut som en del av studien. Ladok-utdrag utgör allmänna handlingar, men kräver samtycke för att behandlas i den här studien. När studenterna öppnade den första sidan på webbenkäten fick de, för att kunna gå vidare med enkäten, kryssa i en ruta för att ange samtycke att delta i studien. I studien har inga känsliga personuppgifter samlats in och därför har studien inte bedömts kräva

etikprövning. Insamlade data lagras och hanteras i enlighet med dataskyddsförordningen, vilket studenterna informerats om. Vid hantering och analys av data har en kodnyckel tillämpats.

Enkätutveckling

Enkätens frågebatterier och svarsskalor utvecklades stegvis med hjälp av riktlinjerna i Boateng m.fl. (2018) och har baserats på kognitiv skrivforskning (t.ex. Lavelle m.fl., 2013) samt etnografisk och sociomateriellt orienterad skrivprocessforskning (t.ex. Hort, 2020). I ett första steg identifierades de aspekter av skrivande som enkäten skulle fånga och som guidade konstruktionen av frågor. Enkäten har fokuserat på fyra olika delar: *bakgrundvariabler* (ålder, kön, svenska som första- eller andraspråk, föräldrars första- eller andraspråksbakgrund samt föräldrars utbildningsnivå), *tidigare erfarenheter av skrivande, skrivandet på utbildningen generellt* samt *vanor och strategier i skrivandet*. I den fjärde delen av enkäten återfanns frågorna om språkresurser, vilka rapporterats om i den föreliggande studien.

Efter en första utveckling av frågebatterierna skickades frågorna och svarsalternativen ut till fem ämnesinitierade personer (forskare och forskarstuderande med hemvister inom språkvetenskap, psykologi och pedagogik) för bedömning av innehållsvaliditet. Därutöver engagerades fem personer med studieerfarenhet men utan särskild expertis inom enkätens område. Dessa personer genomförde och gav feedback om enkätens struktur, frågornas begriplighet och dess upplevda relevans.

Språkresurser

Utforskandet av studenternas rapporterade användning av språkresurser bygger på en flervalsfråga i vilken efterfrågades vilka ”informationskällor om språk” som studenterna regelbundet vänder sig till i sitt skrivande. Alternativen som gavs var 15 stycken (samt inget av ovanstående), i tur och ordning: Google, Google translate, *Merriam Webster Dictionary*, Ordbehandlarens grammatikkontroll, Ordbehandlarens rättstavningsfunktion, Ordbehandlarens synonymfunktion, *Oxford English Dictionary*, Skrivguide vid egna institutionen, Akademiskt skrivcentrums självhjälpsresurser, *Språkriktighetsboken*, Språkrådets frågelåda, *Svenska Akademiens ordlista* (SAOL), *Svenska skrivregler* (bok), Synonymordbok på nätet samt Wikipedia. Urvalet av dessa har dels baserats på tidigare forskning och resurser som lyfts fram där (exempelvis ordböcker av olika slag, stavnings- och grammatikkontroller, och sökmotorer), dels baserats på en genomgång av vilka resurser som finns tillgängliga vid universitetet. Sammanfattningsvis medger frågan om språkresurser en rak summering av antalet den enskilde studenten anger att hen vänder sig till regelbundet. Skalan går från 0 och potentiellt upp till 15 språkresurser. I anslutning till enkätfrågan har det också funnits möjlighet att uppge fritextsvar. Fritextsvaren presenteras som en del av det deskriptiva

resultatet men inkluderas inte i den summering av antal språkresurser som används vidare i regressionsanalysen.

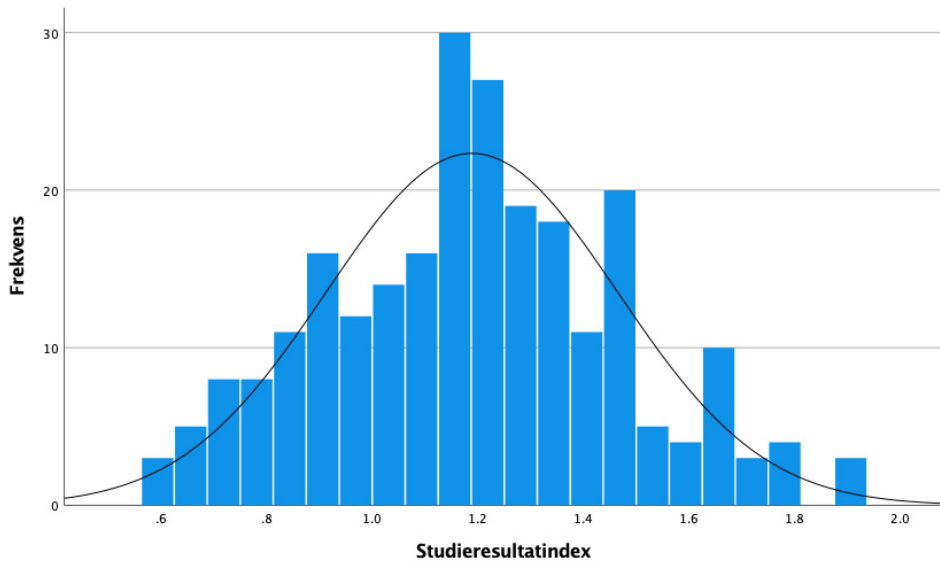
Studieresultatindex (SI)

I forskningsfråga två undersöks hur den rapporterade användningen av språkresurser förhåller sig till studieframgång. Det hade varit önskvärt att undersöka sambandet mellan det rapporterade antalet språkresurser och textkvalité. Det har dock bedömts ogenomförbart att mäta textkvalité inom ramen för den här studien, bland annat eftersom en sådan bedömning över ämnen och discipliner innebär stora reliabilitetsproblem i sig. Istället tar studien utgångspunkt i studieframgång, vilket här mäts i form av studieresultatsindex (SI) baserat på betyg. Ett argument för att detta mått är relevant för en studie om skrivande är att en stor del av högskolans examinationer antas genomföras genom just skriftliga uppgifter. SI är dessutom ett viktigt mått för både individ och samhälle.

För att skapa ett mått på studieframgång begärdes Ladok-utdrag för samtliga deltagande studenter ut. Här inhämtades information om studenternas betyg på respektive kurs samt om antal omexaminationer. Detta för att kunna räkna ut det totala antal högskolepoäng som studenten examinerats i (*försök hp* i nedanstående modell). Information om examinationernas antal högskolepoäng återfanns i respektive kursplan. Utifrån dessa värden togs ett studieresultatsindex (SI) fram på individnivå. SI beräknades på följande vis:

$$SI = \frac{\Sigma (\text{tagna hp} * \text{betygsfaktor})}{\Sigma \text{försök hp}}$$

I ovanstående formel utgör betygsfaktorerna 0 (U), 1 (G) och 2 (VG). Måttet varierar med andra ord mellan 0.0 och 2.0. Om en student presterar godkänt rakt igenom blir SI-värdet 1.0. En student med ett SI-värde under 1.0 har presterat U oftare än VG på examinationer, medan den med ett SI över 1.0 oftare har presterat VG än U. Efter ett bortfall på fyra studenter på grund av ofullständiga Ladok-data landade övriga 247 studenters SI-värden på ett medelvärde om 1.19, med en standardavvikelse på 0.28 (min = .59, max = 1.9). SI-måttet bedöms normalfördelat, vilket synliggörs i histogrammet i figur 1.



Figur 1. Histogram över studieresultatindex med normalfördelningskurva

Analysmetoder

För att besvara forskningsfråga 1 presenteras inledningsvis en deskriptiv analys av studenternas resursanvändning, där medelvärde för antal resurser samt procentuell användning av respektive resurs räknats ut. Vidare har språkresurserna delats in i kategorier baserat på typ. Dessa typer benämns generiska resurser, synonym och översättningsresurser, stavningsresurser, språkriktighetsresurser samt universitetsresurser. Aggregerad användningsgrad har räknats ut för respektive typ av språkresurs. Här betyder 100% användningsgrad att alla studenter har klickat i alla resurser av en typ medan 50% användningsgrad kan tolkas på flera sätt. Exempelvis kan det tolkas som att alla studenter har klickat i hälften av resurserna i en kategori alternativt att hälften av studenterna har klickat i alla möjliga resurser i en kategori. Den aggregerade användningsgraden räknas framför allt ut för att beskriva och visualisera hur olika typer av språkresurser har använts av studenterna, men används inte vidare i regressionsanalysen.

För att besvara forskningsfråga 2 används antal språkresurser och typ av språkresurs som prediktorer (oberoende variabel i respektive modell) och SI-måttet som utfallsvariabel (beroende variabel). Regressionsanalysen syftar till att kvantifiera samband mellan två, och som i den multipla analysen flera, variabler för att därmed få reda på hur mycket y-variabeln förändras när x-variabeln ökar en enhet. Regressionsanalyserna mäter i vilken utsträckning de samlade variablerna förmår förklara variansen i en utfallsvariabel. I studien har regressionsanalysen alltså genomförts med två olika prediktorer: dels används prediktorn *antal språkresurser* för

att undersöka om det finns ett samband mellan antal språkresurser och SI, dels används prediktorn *typ av språkresurs* för att undersöka samband med SI.

För att undersöka sambanden i fråga 2 genomfördes alltså en multipel regressionsanalys för utfallsvariabeln studieresultatindex (SI). Kontrollvariabler¹ har lagts in i analysen i ett första block, för att kontrollera för dem. Dessa presenteras som ett resultat av regressionsanalysen men utgör inte en del av den här studien och diskuteras därför inte vidare här. I det andra blocket lades för modell A prediktorn antal språkresurser och modell B de olika typerna av språkresurser. Prediktorerna baseras på summapoäng, där antalet språkresurser som respektive student klickat i adderats ihop.

I en regressionsanalys får prediktorerna inte samvariera för mycket, vilket skulle göra resultatet mindre pålitligt och mer svårtolkat. Därför kontrolleras prediktorerna för multikolliniaritet. För att upptäcka en för hög samvariation beräknas Toleransvärden och Variance Inflation Factor (VIF). Toleransvärden bör ligga på $>.10$ och VIF-värden ligga på <10 (Pallant, 2016). De genomförda regressionsanalyserna baseras samtliga på acceptabla värden för tolerans och VIF. Normalfördelningen av SI har kontrollerats genom histogram (figur 1), och har bedömts vara approximativt normalfördelad.

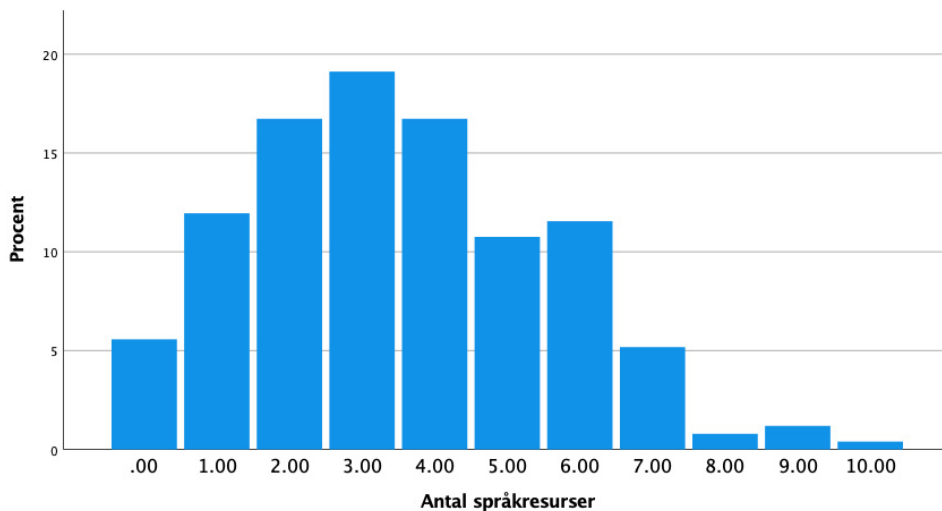
Resultat

Inledningsvis presenteras svar på forskningsfråga 1, det vill säga hur många och vilken typ av språkresurser som studenter rapporterar att de regelbundet vänder sig till i sitt skrivande. Därefter presenteras regressionsanalyserna som utgör svar på forskningsfråga 2, det vill säga hur studenternas rapporterade användning av språkresurser, sett till antal och typ, förhåller sig till SI.

Rapporterad användning av språkresurser

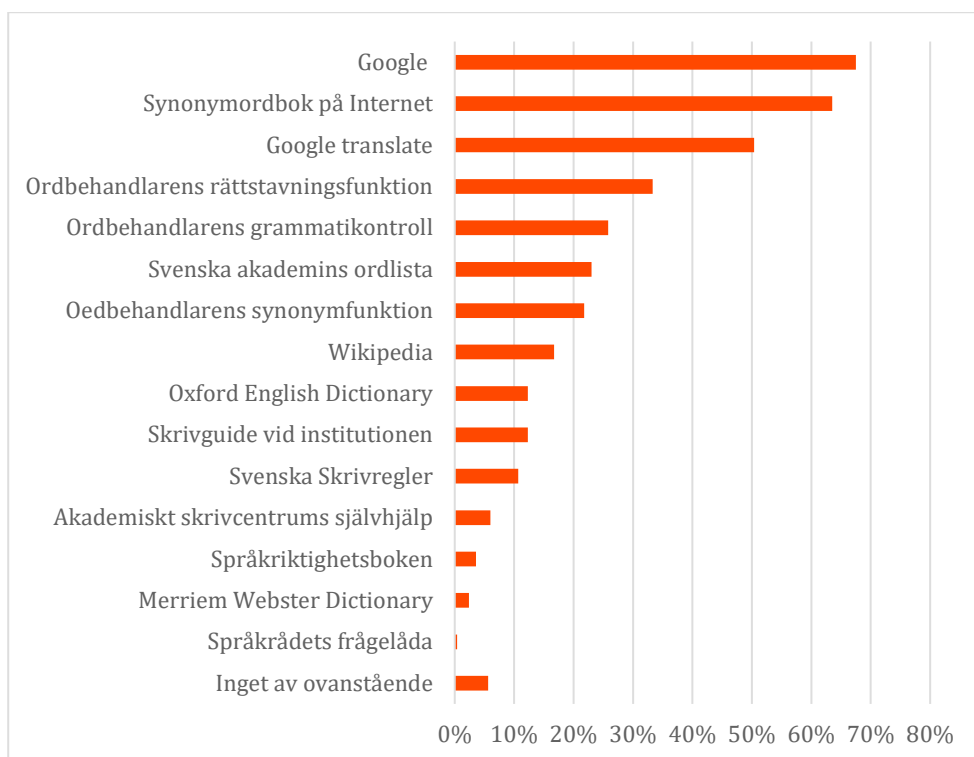
Resultatet visar att studenterna har uppgett att de vänder sig till allt mellan 0 och 10 språkresurser (maxantal var 15) med ett medelvärde på 3,5 och en standardavvikelse på 2,05. Resultatet presenteras i diagrammet i figur 1, där fördelningen också framstår som normalfördelad, med en viss övervikt åt vänster, alltså färre språkresurser.

¹ Dummy variabler används i analysen för vissa kontrollvariabler då dessa i enkätdata utgör kategoriska variabler utan rangordning. I regressionsanalysen har dummy-variabler använts för kontrollvariablerna som följer: kön (dummy man), svenska som första eller andraspråkstalarare (dummy svenska som andraspråk), föräldrar som första eller andraspråkstalarare (dummy två föräldrar som har svenska som andraspråk), samt för föräldrars utbildningsbakgrund (dummy två föräldrar med högskoleutbildning).



Figur 2. Antal språkresurser studenterna har uppgett att de använder, min = 0, max = 15, högsta värde i studentsvaren = 10.

I figur 3 presenteras hur stor andel av studenterna som har kryssat i att de använder respektive språkresurs regelbundet i skrivandet. Här framgår att den vanligaste språkresursen är Google (68%), följt av synonymordboken på nätet (63,7%) och Google translate (50%). Lägst användning har Språkrådets frågelåda (0,4%) *Merriem Webster Dictionary* (2,4 %), *Språkriktighetsboken* (3,6%) samt Akademiskt skrivcentrums självhjälp (6%). 6 % har angett att de inte vänder sig till några av de angivna alternativen.



Figur 3. Diagram över hur stor andel (i procent) av studenterna som har kryssat i de regelbundet vänder sig till de angivna språkresurserna.

15,6 % av studenterna har angett ett fritextsvar. Här har studenterna skrivit ner exempel på resurser om språk som inte funnits med i enkäten såsom Gustava, Folkets lexikon, Lexin, Tyda.se, Ord.se, Umeå universitets referenshandbok, APA-guide, röstuppläsning i Word, och studentens skrivhandbok. Studenter anger också vänner, partner, andras textstrukturer, skrivguide från utbildningen samt Google i sina fritextsvar.

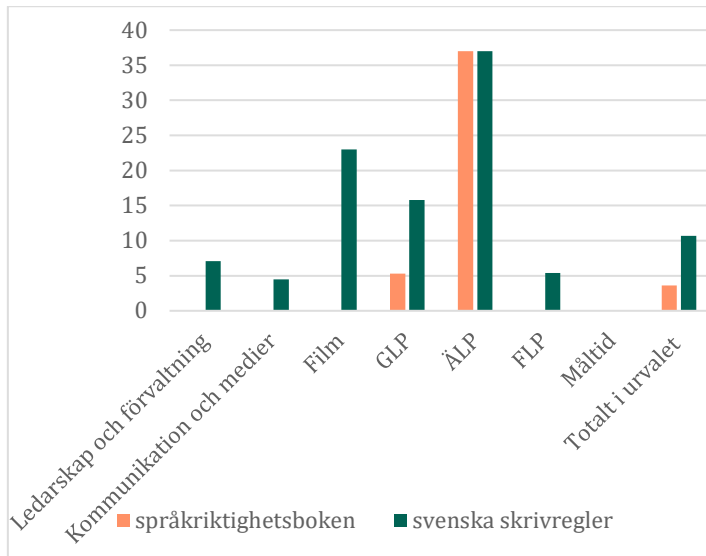
I en vidare kategorisering har språkresurser delats in utifrån typ. I studien har dessa benämnts generiska resurser, synonym- och översättningsresurser, stavningsresurser, språkriktighetsresurser och universitetsresurser, vilka presenteras i tabell 2 tillsammans med den aggregerade användningsgraden.

Tabell 2. Typ av språkresurs som uppges samt aggregerad användningsgrad

Typ av språkresurs	Aggregerad användningsgrad (%):
Generiska resurser: Google, Wikipedia	42
Synonym/översättningsresurser: Synonymordbok på nätet, Google translate, Ordbehandlarens synonymfunktion	30
Stavningsresurser: Svenska Akademiens ordlista, Ordbehandlarens rättstavningsfunktion,	28
Språkriktighetsresurser: Svenska skrivregler, Ordbehandlarens grammatikkontroll, Språkriktighetsboken, Språkrådets frågelåda, Miriam Webster Dictionary, Oxford English Dictionary	10
Universitetsresurser: Skrivguide, självhjälpresurser	9

Tabell 2 visar att det är de generiska resurserna som har högst aggregerad användningsgrad, följt av synonym- och översättningsresurser, vilka också har en förhållandevis hög användningsgrad. Ordbehandlarens synonymkontroll har jämförelsevis dock enbart angetts av 21,8% av studenterna, i jämförelse med synonymfunktionen på nätet vilken tycks användas i betydligt högre grad (63,5%) (se figur 3 ovan). Stavningsresurser, vilket inkluderar såväl ordbehandlarens stavningsfunktion som SAOL, har en användandegrad på 28%.

Språkriktighetsresurser är den typ av språkresurs som i högst utsträckning utgörs av tryckta böcker (språkriktighetsboken och svenska skrivregler) och av traditionella engelska ordböcker. Språkriktighetsresurserna har en låg användandegrad (10%). De engelska titlarna tycks användas i liten utsträckning av studenterna vilket kan bero på att studenterna i den här studien framför allt skriver på svenska. Både språkriktighetsboken och svenska skrivregler utgörs av språkresurser som inte finns digitalt och som kräver inköp eller bibliotekslån. 10,7% av studentgruppen har, trots detta, angett att de regelbundet vänder sig till svenska skrivregler (som i svarsalternativet specificerats som just en bok) (figur 3). Användandegraden av svenska skrivregler är något högre än för språkriktighetsboken. När det gäller språkriktighetsboken är det framför allt studenter på ämneslärarprogrammet (ÄLP, huvudämne svenska) som uppger att de vänder sig till denna resurs, vilket framgår i figur 4. Det är ett förväntat resultat med tanke på att boken också ingår i kurslitteraturlistan för kurserna i svenska på det aktuella universitetet (detsamma gäller för svenska skrivregler).



Figur 4. Diagram över användningsgrad av språkriktighetsboken respektive svenska skrivregler på respektive program i procent. Benämning på program enligt tabell 1.

Sammanfattningsvis visar det deskriptiva resultatet att studenter uppger att de regelbundet vänder sig till upp emot 4 språkresurser i sitt skrivande. Det är framför allt de generiska resurserna, och särskilt Google, som sticker ut i hög användning. Språkriktighetsresurser och universitetsresurser visar en betydligt lägre användningsgrad. De tryckta böcker som funnits med som alternativ används i låg utsträckning av studenterna, men användningen är högre inom ämneslärarprogrammet där dessa resurser utgör kurslitteratur.

Språkresurser och studieframgång

I tabell 3 redovisas de genomförda regressionsmodellerna, modellernas signifikans samt prediktorer, med tillhörande B-värden. Resultaten förklaras i avsnittet som följer. I modell A undersöks prediktorn antal språkresurser och i modell B undersöks de olika prediktorerna typ av språkresurs. I både modellerna utgörs block 1 av kontrollvariabler.

Tabell 3. Regressionanalys. Ostandardiserade B-koefficienter och standardavvikelser inom parentes. I modell A utgör antal språkresurser prediktor och i modell B utgör typ av språkresurser prediktor.

	Modell A Ostandardiserat B (stdav)	Modell B Ostandardiserat B (stdav)
Block 1 (modell A+B)		
Ålder		
Kön	.009**(.003)	
Svenska som första/andraspråk	-.024 (.039)	
Föräldrar första/andraspråk	-.021(.079)	
Föräldrars utbildningsbakgrund	-.256**(.063)	
	.039 (.042)	
Block 2 (modell A)		
Antal språkresurser	.018* (.008)	
Block 2 (modell B)		
Generiska resurser	.016 (.028)	
Synonym/översättningsresurser	.008 (.020)	
Stavningsresurser	.078* (.032)	
Språkriktighetsresurser	.001 (.033)	
Universitetsresurser	-.055 (.040)	

***=p<.001 **=p<.01 *=p<.05.

Modell A genomfördes för att undersöka om antal språkresurser kan associeras med utfallet studieresultatindex (SI). Modellen är signifikant, där bakgrundsvariablerna förklarar 15,5 % av den totala variansen i SI (justerat R-värde=.137), $F(5, 241)=8.837$, $p<.001$. Modellen där också antal språkresurser inkluderas i analysen förklarar 17,3% av variansen i SI (justerat R-värde=.152), $F(6, 240)=9.376$, $p<.001$. Utöver bakgrundsvariablerna förklarar modellen med antal språkresurser således ytterligare 1,8% av variansen i SI. I den här modellen blev antal språkresurser signifikant med ett beta-värde på .018 $p=.022$.

Modell B genomfördes för att undersöka om olika typer av språkresurser kan associeras med utfallet i SI. Modellen är signifikant, men får ett något högre förklaringsvärde utöver kontrollvariablerna än modell A (justerat R-värde= .160, $F(10,236)=5.691$, $p<.001$). Det intressanta här är att antal stavningsresurser är den enda typ av resurs, såsom de kategoriserats i den här studien, som kan associeras med utfallet i SI (B-värde=.078, $p=.016$).

I regressionsanalysen är det alltså B-koefficienten (B-värdet) som visar vilken effekt som en ökning i antal språkresurser ger på SI, dvs att antal språkresurser höjer SI med 0,018 (modell A) och att stavningsresurserna (modell B) höjer SI med 0,078. Det som framför allt är intressant här är om effekten är positiv eller negativ. I de genomförda analyserna är resultatet för de båda signifikanta prediktorerna positivt. Resultatet av regressionsanalyserna visar att studenternas rapporterade antal språkresurser kan associeras med SI. När det gäller typ av språkresurser är det specifikt den rapporterade användning av stavningsresurser som ger ett signifikant resultat.

Diskussion

Ett viktigt resultat i studien är att studenternas rapporterade användning av språkresurser relaterar till utfallet i betyg, i den här studien representerat av SI. Resultatet ligger i linje med tidigare forskning, exempelvis studier av Frankenberger-Garcia (2005) och Homalik och Koszalkas (2018). Analysen av modell B visar vidare att stavningsresurser är den typ av resurs som kan förklara delar av variansen i SI. Detta resultat skulle kunna peka mot flera förklaringsmodeller, exempelvis 1) att det regelbundna bruket av stavningsresurser också har betydelse för textkvalité och i slutändan betyg, 2) att studenter med högre betyg värderar stavningsresurser högre eller 3) att examinatore bedömer stavning som viktigt. Tidigare studier pekar på att stavningsresurser är välanvända av studenter (Oh, 2020), men att användningen kan ha både positiva och negativa effekter (Oh, 2020; Warschauer & Healey, 1998). I denna studie pekar resultaten alltså på att studenter som uppger att de använder stavningsresurser också har högre betyg, men resultatet bör tolkas med viss försiktighet. Det är enbart en tredjedel av studenterna som uppger att de vänder sig till ordbehandlarens stavningsfunktion, vilket kan tyckas förvånande, med tanke på att denna ofta utgör en integrerad del av de flesta ordbehandlare idag. Det finns således en viss osäkerhet i hur studenterna har tolkat och besvarat frågan i det här fallet.

Ett annat resultat är att studenterna framför allt vänder sig till de generiska språkresurserna, framför allt Google. En möjlig förklaring skulle kunna vara att dessa resurser inte är specifikt inriktade på språk utan istället tillhör studenters vardagliga resursrepertoar. Därmed skulle de kunna upplevas mer lättillgängliga. Google kan vidare sägas utgöra ett första led i att söka svar på en språkfråga som studenten ställts inför. Sådana strategier redogör såväl Yot-Domínguez och Marcelo (2017) samt Umamah och Cahyono (2022) för i sina studier. Resultatet i den här studien kan därmed diskuteras utifrån hur olika resurser används i olika faser. Google kan, vilket tidigare forskning också poängterar (jfr. Umamah & Cahyono, 2022), utgöra en central *primär* sökväg för att till exempel komma vidare till andra, mindre välkända språkresurser. Resultatet aktualiserar frågan om vilka resurser som synliggörs (eller osynliggörs) i olika typer av sökmotorer.

Synonymordboken på nätet får också en relativt hög användningsgrad i studien (63,7%), vilket kan ställas mot ordbehandlarens synonymfunktion, som verkar användas i lägre utsträckning (21,8%). Den digitala synonymordbokens höga användningsgrad kan, vilket framkommer i tidigare studier, handla om studenters rädsla för att åka fast för plagiering samt att det finns en strävan efter att skriva med egna ord (jfr. Thorsten & Hellman, 2021; Leung & Cheng, 2017). I Thorsten och Hellmans studie (2021) framgår att utbytet av ord är en strategi som studenter använder för att undvika plagiering, ett så kallat legobygge. Även om den här studien inte svarar på frågan varför så är det tydligt att studenter vänder sig till synonymfunktioner (framför allt på nätet) i hög utsträckning.

Universitetsresurserna i den här studien får sägas vara specifika för det undersökta universitetet, men liknande resurser går antagligen att återfinna på universitet runt om i Sverige. Dessa uppvisar en låg användningsgrad, vilket skulle kunna peka på att studenterna inte finner dem relevanta som stöd, alternativt att de inte hittar till dem. Språkriktighetsresurserna som också innefattar fysiska böcker och engelska ordböcker, tycks också användas i låg utsträckning av studentgruppen. Resultatet är inte förvånande, särskilt inte i ljuset av den omfattande användningen av Google och lättillgängligheten som inryms i dessa, vad som i denna studie benämns som mer generiska resurser.

Studiens resultat behöver ses i ljuset av att de baseras på självrapporterade data. Det finns flera aspekter som kan påverka resultatet, till exempel att studenterna uppfattar att det är socialt önskvärt att fylla i fler språkresurser än vad de faktiskt använder. En möjlig tolkning av det signifikanta resultatet, såväl för antal språkresurser som för antal stavningsresurser som prediktorer, är att det handlar om att studenterna visar upp en värdering av språkresurser, samt stavningsresurser, som är viktig i en högskolekontext. En sådan värdering skulle kunna finnas hos skribenter som är intresserade av skrivande, och av att utvecklas, oavsett om de använder de angivna resurserna när de väl skriver eller inte.

Sammanfattningsvis visar resultatet att antalet språkresurser som studenter uppger att de vänder sig till i sitt skrivande förklarar en del av variansen i SI. Det skulle kunna bero på att enkätfrågan faktiskt fångar hur studenterna använder språkresurser i sitt skrivande. Det skulle också kunna handla om att enkäten fångar hur studenterna värderar språkresurser eller/och om hur de uppfattar att det är socialt önskvärt att svara. Oavsett hur studenterna har resonerat går svaren alltså att associera till studieframgång. Frågan om språkresurser blir således intressant att undersöka vidare. Tidigare forskning har pekat på att studenter lämnas ensamma att lösa lokala språkfrågor (Lennartsson-Hokkanen, 2016) och att de då får förlita sig på den egna språkkänslan. Den här studien pekar på att studenter som använder eller värderar språkresurser också lyckas bättre i studierna. Sammanvägt indikerar resultaten alltså att studenter som har en begränsad repertoar av språkresurser, en låg benägenhet att använda dem eller en låg benägenhet att uppge att de använder dem kan ha sämre förutsättningar att lyckas i sina studier om de också lämnas ensamma att lösa mer lokala språkfrågor.

Metoddiskussion och framtida forskning

Studien som presenteras ovan utgör en explorativ studie som närmar sig frågan om studenters bruk av språkresurser och hur det relaterar till studieframgång. Artikeln redovisar deskriptiv och analytisk statistik av en flervalsfråga i en enkät om studenters skrivande. Liknande studier behöver genomföras igen, på mer varierade program och med större urval, för att belägga de preliminära resultat som framkommit i den här studien.

Enkätmetodikerna innebär en rad begränsningar. En central sådan som påverkar resultatet i denna studie är hur enkätfrågans alternativ har formulerats samt hur de har tolkats av studenter. Enkäten blir i det avseendet ett relativt trubbigt verktyg, där förutbestämda kategoriseringar inte nödvändigtvis speglar informanternas egna erfarenheter. En möjlig felkälla i denna studie är exempelvis frågan om ordbehandlarens stavningskontroll, vilket jag tidigare diskuterat. Jag har också diskuterat att resultatet i studien inte nödvändigtvis speglar den faktiska användningen av en viss resurs, utan att det också kan handla om studenters värdering av olika resurser samt om att fylla i det som uppfattas som socialt önskvärt. För att utforska studenters faktiska användning krävs också mer utforskande kvalitativa studier. Mer kvalitativ data skulle också kunna utgöra en grund för att formulera relevanta enkätfrågor och alternativ i framtiden, särskilt i ljuset av den digitala utvecklingen.

Enkätmetodikerna innebär också en rad möjligheter, framför allt när det gäller att samla in data som möjliggör statistisk analys och därmed lägger grund för mer generaliserbara resultat. Bruket av språkresurser skulle i sådana studier också kunna undersökas vidare genom faktor- eller klusteranalyser. Studenters skrivande är viktigt att belysa i forskning, och då såväl kvalitativt som kvantitativt. Inte minst behöver detta göras för att kunna föra en fortsatt pedagogisk diskussion kring frågan om skrivande i högre utbildning, särskilt i relation till den accelererande digitala utvecklingen och ny AI-teknik.

Referenser

- Aldrin, Emilia Sturm, Eklund, Monica, & Heike, Peter. (2020). Högskolans språk och mitt eget. En studie av nyantagna lärarstudenters förhållningssätt till skrivande, skriftspråket på högskolan och den egna skrivkompetensen. *Högre utbildning*, 10(1), 43-56.
<https://doi.org/10.23865/hu.v10.1671>
- Blåsjö, Mona. (2004). Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Boateng, Godfred O., Neilands, Torsten, Frongillo, Edward. A., Melgar-Quíñonez, Hugo., & Young, Sera. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in public health*, 6, 149.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Eliasson, Per-Olov. (2023). Dags att tänka nytt kring AI. *Universitetsläraren*, 19 januari.
<https://universitetslararen.se/2023/01/19/dags-att-tank-nytt-kring-ai/>
- Frankenberg-Garcia, Ana. (2011). Beyond L1-L2 equivalents: Where do users of English as a foreign language turn for help?. *International Journal of Lexicography*, 24(1), 97-123.
<https://doi.org/10.1093/ijl/ecq038>
- Frankenberg-Garcia, Ana. (2005). A peek into what today's language learners as researchers actually do. *International journal of lexicography*, 18(3), 335-355.
<https://doi.org/10.1093/ijl/eci015>

- Grimm, Nancy. (2009). New conceptual Framework for Writing Center Work. *Writing Center Journal*, 29 (2). S. 11–27. <https://www.jstor.org/stable/43460755>
- Hort, Sofia. (2020). Skrivprocesser på högskolan. Text, plats och materialitet i uppsatsskrivandet. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Howard, Rebecca, Moore. (1993). A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, 11(2), 233–46.
- Hromalik, Christoffer, & Koszalka, Tiffany. (2018). Self-regulation of the use of digital resources in an online language learning course improves learning outcomes. *Distance Education*, 39(4), 528-547. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520044>
- Lavelle, Ellen, Ball, Susan, & Maliszewski, Genevieve. (2013). Writing approaches of nursing students. *Nurse education today*, 33(1), 60-63. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.10.021>
- Lennartson-Hokkanen, Ingrid. (2016). Organisation, attityder, lärandepotential: Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Leung, Chi Hong, & Cheng, Simone Chung Ling. (2017). An Instructional Approach to Practical Solutions for Plagiarism. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1646-1652. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050922>
- Levey, Mike, & Steel, Caroline. (2015). Language learner perspectives on the functionality and use of electronic language dictionaries. *ReCALL*, 27(2), 177–196. <https://doi.org/10.1017/S095834401400038X>
- Lew, Robert. (2011). Studies in dictionary use: Recent developments. *International Journal of Lexicography*, 24(1), 1–4. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecq044>
- Lew, Robert., Grzelak, Marcin, & Leskiewicz, Mateusz. (2013). How dictionary users choose senses in bilingual dictionary entries: An eye-tracking study. *Lexikos*, 23(1), 228–254. <https://doi.org/10.5788/23-1-1213>
- Lonka, Kirsti, Ketonen, Elina, Vekkaila, Jenna, Cerrato Lara, Maria, & Pyhältö, Kirsi. (2019). Doctoral students' writing profiles and their relations to well-being and perceptions of the academic environment. *Higher education*, 77(4), 587-602. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0290-x>
- Oh, Saerhim. (2020). Second language learners' use of writing resources in writing assessment. *Language Assessment Quarterly*, 17(1), 60-84. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674854>
- O'Regan, Brendan, Mompean, Annick, & Desmet, Piet. (2010). From spell, grammar and style checkers to writing aids for English and French as a foreign language: Challenges and opportunities. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 67-84. <https://doi.org/10.3917/rfla.152.0067>
- Statistiska centralbyrån (2020) Höskolenybörjare och doktorandnybörjare efter föräldrars utbildningsnivå med start 2018/2019 (1654-3424) <https://www.scb.se/publikation/40968>
- Pallant, J. (2016). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (6 uppl.). McGraw Hill Education.

- Potter, Reva, & Fuller, Dorothy. (2008). My new teaching partner? Using the grammar checker in writing instruction. *English Journal*, 98(1), 36–41. <https://www.jstor.org/stable/40503205>
- Prat-Sala, Merce, & Redford, Paul. (2012). Writing essays: Does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational psychology*, 32(1), 9-20. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.621411>
- Pyo, Haewon. (2020). The effects of dictionary app use on college-level Korean EFL learners' narrative and argumentative writing. *Journal of Asia TEFL*, 17(2), 580. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.17.580>
- Tate, Tamara, Doroudi, Shayan, Ritchie, Daniel, & Xu, Ying. (2023). Educational Research and AI-generated Writing: Confronting the Coming Tsunami. Pre-print. <https://edrxiv.org/4mec3>
- Thorsten, Anja, & Hellman, Josefin. (2021). Plagiera eller referera vetenskapligt?: En studie om vad studenter behöver lära sig för att bli bättre på referathantering. *Högre utbildning*, 11(1), 41-55. <https://doi.org/10.23865/hu.v11.2730>
- Umamah, Atik, & Cahyono, Bambang Yudi. (2022). EFL university students' use of online resources to facilitate self-regulated writing. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 108-124. <http://callej.org/journal/23-1/Umamah-Cahyono2022.pdf>
- Yot-Domínguez, Carmen, & Marcelo, Carlos. (2017). University students' self-regulated learning using digital technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0076-8>
- Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådet.
- Warschauer, Mark, & Healey, Deborah. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57–71. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>
- Wright, Katherine, Hodges, Tracey., & McTigue, Erin. (2019). A validation program for the Self-Beliefs, Writing-Beliefs, and Attitude Survey: A measure of adolescents' motivation toward writing. *Assessing Writing*, 39, 64-78. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.12.004>

Författarpresentation

Sofia Hort är biträdande lektor vid Mälardalens universitet med ett forskningsintresse som riktas mot frågor om skrivande, skrivutveckling och skrivdidaktik, dels inom högre utbildning men också inom ungdomsskolan.

MOTIV, KARAKTÄRER OCH TEMATIK

Nedslag i tre textuniversum

*Björn Kindenberg, Anna-Maija Norberg, Helena Åström,
Lusia Maurer & Victoria Steen**

Sammanfattning

I denna artikel ges inblickar i ett litteraturdidaktiskt forskningsprojekt som syftar till att undersöka hur arbete med textuniversum kan främja elevers tolkande läsning av skönlitteratur. Textuniversum kan beskrivas som ett teoretiskt perspektiv på skönlitterära berättelser, som lyfter fram vad som sker när berättelsernas innehåll gestaltas i andra uttrycksformer än traditionell tryckt text, som exempelvis konst, musik eller video, så kallade re-representationer. I artikeln undersöks tre delprojekt med textuniversumbaserad undervisningsdesign, där elever involverats i diskussioner om, och eget omskapande av, olika litterära verk (*Kejsarn av Portugallien*, *Fröken Julie* och *Måsen*). Utgångspunkten för projektet har varit en designbaserad forskningsansats, där lärare och forskare kollaborativt planerat, genomfört och analyserat undervisning med textuniversumbegreppet som teoretisk utgångspunkt. Delprojekten har genomförts i gymnasie- och vuxenutbildningskontext. Materialet består av inspelade elevsamtal som återger elevernas diskussioner om de olika verken och deras re-representationer, liksom av elevernas egna gestaltningar i form av pjäsmanus. Studiens resultat tyder på att elevernas arbete med re-representationer på olika sätt möjliggjort nya tolkningar av verkens motiv, karaktärer och tematik. I artikeln diskuteras hur dessa förändrade

* Författarna vill även tacka Nätverket för svenska, svenska som andraspråk och modersmål inom Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS) som gett konstruktiva kommentarer på tidigare artikelversioner.

tolkningar kan ses som en följd av det kreativa och kontrastiva lärande som de olika representationerna, i samspel med elevernas egna erfarenheter och undervisningens innehåll, erbjuder.

Inledning

I den alltmer digitaliserade (text-)värld som elever idag befinner sig i utmanas skolans traditionella föreställningar om arbete med litteratur (Höglund, 2017; Nordenstam & Parmenius Swärd, 2019). Ett exempel är hur digitala tekniker har gett dagens unga läsare större möjligheter att inte bara konsumera utan också själva producera texter och berättelser, exempelvis i form av så kallad *fan fiction* (Lundström & Olin-Scheller, 2014). Detta kreativa skapande har en stor litteraturredaktisk potential (Lundström & Svensson, 2017). I denna artikel ges inblickar i ett lärar- och forskarkollaborativt projekt, *Skönlitterära textuniversum*, som med hjälp av kreativt skapande som didaktiskt verktyg vill utveckla elevers tolkande läsning av skönlitteratur. Projektet består av ett antal delprojekt och i detta kapitel görs empiriska nedslag i tre undervisningskontexter: undervisning i svenska som andraspråk i vuxenutbildning, undervisning i svenska som andraspråk på gymnasiet samt modersmålsundervisning i ryska på gymnasiet. Projektet har utgått från att skönlitterära texter kan förstås som delar av ett *textuniversum* (Svensson & Haglund, 2020), vilket innebär att berättelseinnehåll och karaktärer kan ta gestalt i många olika former, såsom tryckt text, samtal, film eller dramatiseringar. Det övergripande syftet med projektet är både att utveckla elevers tolkning av skönlitteratur inom textuniversum och att utveckla didaktisk kunskap. I artikeln står följande forskningsfråga i fokus: Vilka innehållsliga förändringar i elevers tolkningar av skönlitteratur kan spåras i deras samtal och egen produktion inom ett textuniversum?

Bakgrund: Textuniversum

Forskning om tonåringars medievanor i skolan och på fritiden visar att de i allt högre grad möter skönlitteratur i andra format än tryckta texter (Lundström & Olin-Scheller, 2010; Lundström & Svensson, 2017). Forskning visar vidare att undervisning om skönlitteratur som använder sig av olika uttrycksformer har stor didaktisk potential. Jenkins (2010) har pekat på att transmedialt berättande kan ge elever nya perspektiv på händelser både i och utanför fiktionsvärlden. Siegel (2006) menar att sådant berättande kan motivera elever till fördjupad läsning och tolkning av litteraturen. Det finns dock relativt få studier om denna typ av undervisning, vilket konstaterats i forskningsöversikter (González Martínez et al., 2019; Munaro & Vieira, 2016; Sánchez-Caballé & González-Martínez, 2022).

I det projekt som här beskrivs har lärare och forskare tillsammans tagit sikte på att undersöka kreativt, multimedialt arbete kring skönlitteratur. För detta ändamål har

teorier om *textuniversum* varit en utgångspunkt både vid utformning och analys av undervisning. Textuniversumbegreppet fångar hur olika texter tillsammans skapar en narrativ värld, baserad på gemensamma miljöer, händelser och/eller karaktärer hämtade från en *kärntext*, den ursprungliga texten (Lundström & Olin-Scheller, 2010; Lundström & Svensson, 2020). Kända exempel på textuniversum är Lord of the Rings och Game of Thrones, där berättelser som på olika sätt relaterar till varandra framställs i form av böcker, TV-serier, datorspel, filmer med mera, vilka betecknas som olika former av *re-presentationer* av kärntexten (Svensson & Haglind, 2020).

Klastrup och Tosca (2004) har argumenterat för att *transmediala världar*, alltså det som här benämns textuniversum, ska betraktas som just en värld, snarare än som en samling texter. Detta då världen är levande i den bemärkelsen att den byggs upp och upprätthålls av förväntningar och normer från de som är med och skapar dess innehåll. Litteraturundervisning som bygger på en sådan dynamisk, textuniversumbaserad syn på skönlitteratur tycks kunna främja elevers fördjupade läsning (González Martínez et al., 2019). Detta kan exempelvis ses i en studie utförd i två gymnasieklasser, där Svensson och Haglind (2020) studerade elevernas arbete med *Stolthet och fördom* i olika re-presentationer (originalberättelsen och olika filmatiseringar). I arbetet ingick även omskapande av berättelsen, exempelvis i form av låttexter. Studien visar att eleverna uppskattade det kreativa arbetet och att det inbjöd till "fördjupad analytisk insikt" (Svensson & Haglind, 2020, s. 176) när de kunde relatera berättelsen till upplevelser av olika fenomen, till exempel könsroller. Att elever vid textuniversumarbete verkar nå fördjupade insikter har av Dernikos och Thiel (2020) förklarats med att arbetssättet upplevs relevant och elevnära och därmed uppmuntrar eleverna att ställa sina egna erfarenheter i relation till den lästa litteraturen. I den här föreliggande studien presenteras några exempel som dels breddar den empiriska bilden av litteraturundervisning inom ramen för textuniversum, dels pekar på några områden av intresse för fortsatt forskning.

I denna studie utgår vi från ovan nämnda perspektiv på textuniversum och ser därmed textuniversumbaserad undervisning som en arena för *transmediering* (Suhor, 1984). Transmedieringen tänjer på elevernas kreativa och produktiva förmåga och därmed skapas nya tolkningar och meningsmöjligheter. Även elevernas samtal om kärntext och re-presentationer kan då förstås som en del av transmedieringsprocessen.

Metod och material

Projektet *Skönlitterära textuniversum* är en del av Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS), en plattform för praktikinära, undervisningsutvecklande forskning som bedrivs i samarbete mellan olika skolhuvudmän och Stockholms universitet. Projektet kan ses som en form av designbaserad forskning (Cobb et al., 2003), där utgångspunkten har varit lärarnas undervisning och målet har varit både kollaborativ undervisningsdesign och teoriutveckling (Wang & Hannafin, 2005). Undervisningen

i de olika delprojekten planerades gemensamt av lärare och forskare så att eleverna skulle arbeta med en skönlitterär text (kärntext) och samtala om olika versioner (re-presentationer) av denna, samt även skapa egna re-presentationer. Undervisningsplaneringen tog stöd i den av Svensson och Haglind föreslagna *transformationscykeln* för textuniversumbaserad undervisning (2020, s. 172), som i projektet bearbetats till den modell som återges i Figur 1.



Figur 6. Transformationscykeln bearbetad utifrån Svensson & Haglind (2020, s. 172)

I projektet som helhet har tretton lärare från grundskola, gymnasium och vuxenutbildning ingått. I de delprojekt som här beskrivs har tre lärare deltagit. De tre delprojekten ger studien en bred bild av potentialen med textuniversumbaserad litteraturundervisning. Bredden består i skilda undervisningskontexter, ämnen och textuniversum samt olika fokus för elevernas samtal.

Sammanlagt 34 elever hade gett informerat samtycke till medverkan. Studien genomfördes i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). Det innebär att eleverna informerades om rätten att när som helst avbryta deltagandet i studien.

Undervisningen i samband med studien var en del av den ordinarie undervisningen, vilket innebär att det material eleverna producerade även utgjorde underlag för lärarnas

bedömning. Bedömningen av elevernas prestationer hanterades av praktiska skäl på olika sätt i de tre kontexterna. I modersmålsklassen bedömdes allt arbete, på grund av ämnets få undervisningstimmar. I gymnasieklassen (SVA3) skrev eleverna ett PM efter undervisningscykeln och det materialet ingick inte i studien. Vuxenutbildningens kurser genomförs i nioveckorsperioder då lärare behöver inhämta betygsunderlag (för betyget godkänt eller underkänt). I fallet med vuxenutbildning utgjordes det primära betygsunderlaget av ett litteraturseminarium som låg efter att projektet genomförts. Under arbetets gång förvarades materialet, hårddiskar med ljudfiler och texter, i låsta skåp. Inga känsliga personuppgifter hanterades.

De tre elevgrupperna arbetade med olika kärntexter: *Kejsarn av Portugallien* (även i en lättläst version), *Fröken Julie* och *Måsen* (på ryska). Valet av dessa texter gjordes av lärarna, anpassat till pågående undervisning, medan det material som producerades analyserades av lärarna och forskarna tillsammans. En sammanställning av materialet visas i Tabell 1.

Tabell 1. Delprojektens undersökningskontext, teman och material.

Delprojekt	Undersökningskontext	Teman	Antal elever	Material
<i>Kejsarn av Portugallien</i>	Vuxenutbildning: svenska för invandrade akademiker	Motiv	7	4 inspelade samtal, 230 minuter; 60 A4-sidor transkription
<i>Fröken Julie</i>	Gymnasiet: Svenska som andraspråk	Karaktärs-egenskaper	17	12 inspelade samtal à 12–50 min; 54 A4-sidor transkription Elevtexter (manus till pjäs), 7 st., 21 A4-sidor
<i>Måsen*</i>	Gymnasiet: Modersmålsundervisning i ryska	Tematik	10	Elevtexter (provsvvar), 9 A4-sidor Elevtexter (manus till pjäs), 3 A4-sidor 2 inspelade samtal, 130 minuter; 60 A4-sidor transkription

*Materialet har översatts från ryska till svenska av den undervisande läraren.

Lärarna har i samarbete med projektets forskare bearbetat och analyserat materialet, utifrån principer för tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Efter lärarnas transkribering och genomläsning gjorde respektive lärare en initial, förutsättningslös kodning, där de i transkriptionerna färgmarkerade olika områden som ”stack ut” i det eleverna talade om. En sådan initial kodning i elevernas samtal om arbetet med egen re-representation av *Fröken Julie* resulterade sedan i bland annat följande kategorier: ”Innehållet i kärntexten”, ”Språk och ordval” och ”Pjäsens ramar (plats, tid osv.)”.

Sådana koder och kategorier fördes successivt samman till mer överordnade kategorier. Koderna organiserades i teman som speglade framträdande förändringar i elevernas samtal, före och efter arbetet med kärntext och re-representationer. Exempelvis

i arbetet om *Kejsarn av Portugallien* var förändringar i synen på ett av verkets motiv (galenskap) framträdande. I arbetet med *Fröken Julie* kunde en förändring i hur eleverna valde att tolka karaktärerna identifieras. I arbetet med *Måsen* kunde en förändring i hur eleverna tolkade tematiken i pjäsen identifieras. Ett exempel på förändring kan ges från analysen av elevernas diskussioner om *Kejsarn av Portugallien* kring fenomenet galenskap. I elevernas inledande diskussioner framstod fenomenet som något som togs för givet av eleverna: huvudpersonen Jan är galen och eleverna sökte anledningar till detta. Längre fram i arbetet blev dock frågan om Jans galenskap mer komplex och problematiserad, vilket visades i att eleverna exempelvis påpekade att ”man kan inte säga att Jan är galen”. Istället gavs galenskapen andra typer av kvalifikationer. Olika typer av förändringar redovisas mer ingående i följande avsnitt.

Kejsarn av Portugallien: förändring i tolkning av motiv

I det delprojekt som behandlade Selma Lagerlöfs *Kejsarn av Portugallien* var en framträdande förändring i elevernas tolkning av läsning deras ändrade syn på motivet för huvudkaraktärens agerande, en förändring som skedde då eleverna jämförde kärntext och re-presentationer. I detta delprojekt ingick sju elever i vuxenutbildning vid en skola i Mellansverige, vilka samtliga läste svenska som andraspråk på grundläggande nivå (nivå 3). Den valda kärntexten handlar om torparen Jan, som hemfaller till galenskap då han mister sin älskade dotter Klara-Fina. Undervisningen utgick från en lättläst version av boken (Lagerlöf, 2008) eftersom läraren bedömde att originalversionen låg på för hög nivå i relation till gruppens färdighetsnivå i svenska. Eleverna läste den lättlästa versionen, som alltså fungerade som kärntext, parallellt med att de såg en filmatisering i form av en TV-serie. Att betrakta den lättlästa versionen som en kärntext är inte oproblematisert, tvärtom går det med fog att argumentera för att en lättläst version är just en re-presentation där mycket skiljer sig från kärntexten. I fråga om de båda versionerna av *Kejsarn av Portugallien* är exempelvis originalberättelsens klassperspektiv inte lika nyanserat i den lättlästa versionen. I båda versionerna återfinns dock det som stod i fokus i denna studie, nämligen frågan om Jans verklighetsuppfattning och eventuella galenskap, varför båda versionerna i detta sammanhang behandlades som kärntexter. Läsningen av boken gjordes i etapper, åtföljt av att eleverna såg motsvarande händelseförlopp i TV-serien. Detta varvades med diskussioner om boken där läraren riktade elevernas fokus mot kontrasterande aspekter i boken, så som fantasi/verklighet. Detta arbete utgjorde steg 1 i transformationscykeln (se Figur 1).

I transformationscykelns andra steg fortsatte den jämförande diskussionen. Eleverna fick bland annat följande frågor: ”Vad är verkligt och inte?” och ”Vem är klok och inte?”. Dessa frågor kan framstå som problematiska, då ju hela berättelsen i sig är fiktiv och alltså inte återger verkliga händelser. Eleverna verkade dock diskutera dessa frågor

inom bokens föreställningsvärld, vilket också läraren avsåg med dessa frågor. Läraren högläste även ett antal kapitel ur originalverket och uppmärksammade eleverna på att originalverket, i jämförelse med de versioner eleverna tagit del av, innehöll flera exempel på aspekten fantasi/verklighet (som personen Stoll-Ingborg, som av Jans omgivning anses galen). I steg 3 i transformationscykeln skapade eleverna egna re–presentationer, till exempel egna berättelser, vilka de presenterade för varandra i transformationscykelns avslutande steg 4. Elevernas diskussioner spelades in och analyserades av läraren genom hela transformationscykeln. I nedanstående beskrivning ligger fokus dock på arbetet i steg 1 och 2. En övergripande innehållslig förändring rörde elevernas tolkningar av ett i boken framträdande motiv, nämligen Jans galenskap. Två olika typer av tolkningar var framträdande i olika steg i transformationscykeln, vilket beskrivs nedan.

Motivtolkning 1: Den galne som flyr från verkligheten

En framträdande tolkning av Jans galenskap i den initiala läsningen var att Jans galenskap tas för given och förklaras som en form av verklighetsflykt. Denna tolkning illustreras med följande utdrag, hämtat från ett elevsamtal i transformationscykelns första steg. I samtalet diskuterar eleverna en episod i boken, i vilken Jan fått vetskap om att hans dotter prostituerar sig:

Jag tror Jan blev lite galen när Kattrina kom hem och berättade om det för Jan, det hon hörde några pojkar, en pojke pratade om Klara-Fina /.../ blev en en hora. /.../ Jan ville inte höra något hemskt om sin dotter så han hittade en historia om sin dotter också. (Elev 5)

Elev 5 är av uppfattningen att Jan ”blev lite galen” vilket förklaras av att han inte orkar konfrontera sanningen om sin dotter. Det är alltså ett konstaterande som inte innehåller något problematiserande av själva fenomenet galenskap. Flera av eleverna instämde i denna typ av förgivettagande av fenomenet galenskap, som i nästa exempel från samma samtal:

Vi kan se att trots att Jan är galen kanske det är bättre för honom för att han känner sig inte så liten eller så ledsen som förut. I en annan situation, om dom var om han var inte galen skulle det bli jättesvårt för honom (Elev 2).

Elev 2 ser i likhet med Elev 5 galenskap som något en person i vissa fall är och i vissa fall inte är. Det här sättet att tala om galenskap tyder på att eleverna i transformationscykelns första steg i stor utsträckning inte problematiserade galenskapen som sådan, utan såg den som ett tillstånd hos Jan: en form av flyktmekanism. Sådana utsagor kategoriserades som uttryck för *den galne som flyr verkligheten*, en kategori där fenomenet galenskap tas mer eller mindre för givet.

Motivtolkning 2: Den galne som den som ser saker andra inte ser

Även om den ovan nämnda kategorin var framträdande i diskussionerna i steg 1, förekom också ifrågasättanden av om Jan verkligen var galen. I denna typ av utsagor hänvisade eleverna till att det i berättelsen fanns personer omkring Jan som inte betraktade honom som galen. I elevernas diskussioner, särskilt i det efterföljande steg 2, framkom därmed en problematisering av fenomenet galenskap, som här har kategoriserats som *den galne som den som ser saker andra inte ser*. Kategorin illustreras nedan med utdrag ur en diskussion om en episod i vilken Jan bevittnar hur bybon Lars orsakar sin svärfars död, i förhoppning om att få överta dennes gård. Eleverna kom i samtalet in på att Jan verkar ha kunnat förutse Lars död:

/.../ jag tror också ibland Jan pratar om klokhed ord /.../ när han pratar om Lars /.../vad ska hända med Lars, det var sant så vad tror ni? (Elev 6)

Elev 6 lyfter i utdraget fram något som Jan förutsett och som sedan visar sig stämma i berättelsen, vilket eleven benämner som ”klokhed”. I elevernas samtal kunde man alltså se hur de problematiserade den tidigare uppfattningen om Jans galenskap som en verklighetsflykt. Istället framträdde en tolkning där den galne Jan har förmåga att se saker andra inte ser. En annan elev lyfter i följande citat fram hur Jans galenskap rentav kan uppfattas som en form av logik:

Vad Jan säger på Erik [svärfadern] var inte galenskap, det var Jans interpretation/.../ han hade i hans huvud tänkat att det är inte bra att Jan hade gjort någonting oh ingenting för Erik. Så Lars måste straffa[s]. Både (båda) straffa (straffas?). Tre straff är tuff på Lars det är inte madness galenskap nej det är logik. (Elev 1)

Det Elev 1 här uppfattar som ”logik”, i motsats till ”madness/galenskap”, är Jans intention att straffa Lars för att denne orsakat sin svärfar Eriks död. Det verkade som att denna typ av problematisering av fenomenet galenskap underlättades av jämförelsen mellan kärntext och re-presentationer. En elev menade att ”det är lättare att diskutera om galenskap och klokskap efter att vi läst originalkapitlet från boken” (Elev 2). I jämförelsen mellan TV-serien och den lästlästa versionen av boken hävdade en annan elev att Jan i TV-seriens version kanske egentligen inte är galen:

Jag vill provocera lite med att säga att det finns i miniserien... det inte så mycket att prata om galenskap, eftersom de verkar inte förstå hur Jan säger eller han kunde säga att kriget kommer att sluta i september, oktober, följande år... men de lyssnar på honom, men de säger inte att han är galen, men det kan vara att han gissar rätt... många saker. Jag vet inte om han kan prata så verkligt att han var galen. Ja, profeterande... (Elev 1)

Eleven pekar här på att Jan blir lyssnad på av andra bybor då han ”gissar rätt” om saker och att han rentav kan ses som ”profeterande” snarare än galen. Till denna förändrade tolkning bidrog troligen både kärntextens handling, TV-seriens re-presentation, kapitel ur originalverket och de re-presentationer som utgjordes av elevernas samtal om kärntext och re-presentationer, något som vi återkommer till i en avslutande diskussion längre fram.

Fröken Julie: förändringar i tolkning av karaktärer

I gymnasiekursen Svenska som andraspråk 3 på en fristående gymnasieskola i södra Sverige genomförde läraren och eleverna ett fem veckor långt moment med August Strindbergs tragedi *Fröken Julie* (skriven 1888) som kärntext. I studien deltog 17 elever från ekonomi- och samhällsprogrammet. Arbetet inleddes med gemensam läsning av pjäsen, vilket utgjorde steg 1 i transformationscykeln (Figur 1). I steg 2 (fördjupat arbete med texter) fick eleverna se tre olika re-presentationer i form av olika filmatiseringar av pjäsen, som sedan diskuterades och jämfördes. I detta steg gavs eleverna i uppgift att beskriva likheter och skillnader mellan filmatiseringarna och den ursprungliga pjäsen, samt att beskriva hur karaktärerna skildras i respektive filmatisering. I transformationscykelns tredje steg skrev eleverna parvis en ny slutscen till pjäsen, där de skulle skildra vad som händer efter att pjäsen tagit slut. Slutligen spelade de upp sina scener för varandra (steg 4 i transformationscykeln). I elevernas diskussioner om re-presentationer, det vill säga de egna pjäserna, framkom olika tolkningar av de två huvudkaraktärerna, betjänten Jean och hans fästmö Kristin, som Jean är beredd att lämna för adelsdamen Julie, åt vars far han är betjänt. Två framträdande kategorier av karaktärstolkning beskrivs nedan.

Karaktärstolkning 1: Den hänsynslösa Jean och den moderliga Kristin

I arbetet med sina egna manus diskuterade eleverna pjäsens karaktärer. En inledningsvis framträdande tolkning var att kärntextens Jean var arrogant, falsk och maktlysten. En elev uttryckte detta som att ”[Jeans] planering var bara att fly. Han älskade ingen av dem [fröken Julie eller Kristin]”. Synen på Kristin i originalpjäsen var att hon var ansvarstagande, vilket kan illustreras med följande utdrag ur ett elevpars resonemang kring de båda karaktärernas roll i det egna manuset:

Elev 1: Kristin har alltid varit den här som ska hålla ordning, så det [Kristins karaktärsegenskap] kommer att ha samma roll.

Elev 2: Kristin var typ mamma.

Elev 1: Exakt, hon kommer att vara mamma nu också.

Elev 1 och Elev 2 ger i utdraget uttryck för Kristin som ordningsam och omhändertagande, vilket står i kontrast till synen på Jean. Elevernas inledande karaktärstolkning var alltså att Jean i kärntexten framstår som hänsynslös och Kristin som ansvarstagande och moderlig ("typ mamma"). Eleverna valde sedan att i det egna manusarbetet och i det färdiga manuset tona ned Jeans negativa egenskaper, eller åtminstone ge honom en mindre egoistisk agenda. I jämförelse med Jean behöll däremot Kristin flera av de positiva egenskaper eleverna uppfattade att hon hade. Detta visas i följande avsnitt.

Karaktärstolkning 2: Den känslomme Jean och den handlingskraftiga Kristin

Eleverna valde att i den egna fortsättningen av pjäsen i viss utsträckning förändra karaktärerna. I och med detta kunde en andra kategori av karaktärstolkning identifieras. Förändringen återspeglas i följande elevsamtal om hur karaktärerna ska förändras i jämförelse med kärntexten:

Elev 1: Nu han [Jean] ska vara besviken på sig själv.

Elev 2: Ja, han är egentligen bestämd och lämnar över grejer till andra, men nu det ska vara sån, alltså han ska vara känslom.

Elev 1: Ja, första gången Jean visar känslor, för här sket han i det. Kristin har alltid varit den här som ska hålla ordning, så de kommer att ha samma roll.

Förändringen av Jean var, som framgår av utdraget, påtaglig. Eleverna valde att förändra de negativa egenskaper Jean enligt eleverna har i pjäsen och istället låta honom vara mer "känslom" och "besviken på sig själv". Kristin ska däremot få fortsätta att "vara mamma" och visa en ansvarsfull sida. Som följande citat visar, blev Kristin i elevernas version dock även mer handlingskraftig, medan Jean framstår som mer passiv: "Sen så gör vi så att Kristin har koll på vad som händer och försöker väcka Jean till det som händer och vad han har gjort fel. Och Jean står i chock". Det är värt att poängtera hur pass drivande eleverna lät Kristin vara, vilket kan ses som ett sätt att transformera hennes mer passiva roll i originalpjäsen till en form av modern mamma. Även om Jean fortfarande beskrevs i negativa ordalag kan vi i nedanstående exempel från ett elevmanus se hur eleverna låter honom vändas över att han uppmuntrat Fröken Julie att ta sitt liv:

Jean: Jag förtjänar också att dö.

Kristin: Uppriktigt talat Jean, vi ska gifta oss ju, jag behöver dig och du behöver mig.

Jean: Du förtjänar någon bättre än mig Kristin, jag är ingen god man, inte efter jag fick Julie att ta självmord.

Jeans karaktär genomgick alltså en förändring under arbetets gång; från att ha varit falsk och ha som syfte att fly vändas han och anser att också han förtjänar att dö. I det egna manuset har eleverna gett Jean en bevekelsegrund till sitt agerande:

Jean: Kristin, du tror mig visst, du vet att jag menade inte det, jag älskar dig, jag gjorde allt för din skull. Jag ville skaffa oss pengar för att vi skulle gifta oss och leva fritt från det här slaveriet. Jag ville leva i ett fint hus med dig och vår barn Kristin. Jag älskar dig. Jag ville inte det med Fröken Julie, men det var det enda sättet att stiga upp, att få henne ner eller utnyttja henne. Allt var för vår skull, hör du.

Eleverna ser i den egna pjäsversionen Jeans agerande som ett utslag av kärlek till Kristin, "för att vi skulle gifta oss". Jeans känslor lyfts också fram genom att han upprepade gånger säger att han "älskar" Kristin. I elevernas tolkning är det inte för sin egen skull han vill klättra i hierarkin utan för Kristins, vilket gör att vi kan förstå denna tolkning som en där Jean är känslös.

Måsen: förändring i tolkning av tematik

I detta delprojekt deltog en klass med tio gymnasieelever från olika kommunala gymnasieskolor i en stad i Mellansverige. Eleverna läste ryska i kursen Modersmål 3, Tvåspråkighet. I arbetsområdet behandlades rysk litteratur, med Tjechovs pjäs *Måsen* som kärntext. Pjäsen, som tillkom 1896, lästes på originalspråket ryska och eleverna skrev i projektet ett eget manus med *Måsen* som utgångspunkt. Att eleverna skrev ett manus baserat på *Måsen* är ur ett textuniversumperspektiv intressant, då originalpjäsen från början kretsar kring personer verksamma vid teatern och författandet av en pjäs. Elevernas manusarbete föregicks av ett inledande arbete (steg 1 i transformationscykeln) där eleverna bekantade sig med kärntexten och även andra verk från rysk litteratur. Efter att eleverna individuellt läst pjäsen skrev de ett prov, där de besvarade ett antal frågor om pjäsens teman, karaktärer och budskap. I steg 2 i transformationscykeln tog eleverna del av re-presentationer i form av filmatiseringar. Eleverna såg också *Måsen* på teater, i en uppsättning som bygger på dramatikern John Donnelly's version. Det fördjupade arbetet fortsatte med att eleverna under lärarens ledning gjorde en närläsning av nyckelscener och diskuterade likheter och skillnader mellan kärntext och re-presentationer. Därefter läste och diskuterade eleverna verk av Tjechov och andra ryska författare och undervisningen behandlade vanligt förekommande idéer inom rysk litteratur, såsom kampen mellan ont och gott. Elevernas arbete med att skriva ett eget pjäsmanus skedde sedan i steg 3 i transformationscykeln. Eleverna valde då att använda klassiska ryska författare som karaktärer i sin pjäs.

Under transformationscykeln kunde en förändrad tolkning av tematiken i *Måsen* urskiljas i elevernas samtal och arbete med kärntext och re-representationer. Eleverna tog i början av arbetet huvudsakligen fasta på lösryckta delar av pjäsen, med fokus på individuella och psykologiska faktorer, till exempel att pjäsen handlade om att huvudkaraktären Treplev kände sig olycklig som en följd av sitt misslyckade författarskap. Denna typ av tematiktolkning fick namnet *psykosocial tematik*. Även om sådan tematik i viss mån kvarstod genom pjäsarbetet, så kunde i elevernas samtal ses dels hur dessa olika faktorer blev mer relaterade till varandra, dels att också övergripande filosofiska frågor tillkom. Sådan tematik fördes till kategorin *filosofisk tematik*. De två typerna av tolkning av pjäsens tematik beskrivs och exemplifieras i följande avsnitt.

Psykosocial och filosofisk tematik

I det skriftliga prov eleverna inledningsvis fick ombads de identifiera pjäsens teman. I elevernas svar framstod dessa som ganska lösryckta och sällan relaterade till varandra, som i följande exempel:

berömmelse, ambition, 'ger framgång lycka?', obesvarad kärlek, materiell framgång, passion, talang, familjefrågor, tidspress (eller avsaknad av det), hopp

Även om delar av detta elevsvar skulle kunna peka på filosofiska aspekter (till exempel "ger framgång lycka"), framstår tematiken i elevsvaret som en uppädning av lösryckta delar, med tonvikt på aspekter som rör känslor, tankar eller samhälleliga relationer. På liknande sätt framstod tematiken även i andra elevsvar, liksom i samtal som fördes eleverna emellan. Den typen av utsagor om tematik, med fokus på psykologiska, emotionella och sociala faktorer, kategoriserades som *psykosocial tematik*.

Under elevernas arbete med det egna pjäsmanuset framträdde deras iakttagelser av tematik snarare som en integrerad helhet än som lösryckta fragment, samtidigt som mer filosofiska dimensioner hamnade i förgrunden. Denna *filosofiska tematik* illustreras i följande utdrag, där eleverna diskuterar den uppsättning av *Måsen* som de sett på teater, i jämförelse med sin läsning av pjäsen. I utdraget syns både psykosocial tematik (understruken text) och filosofisk tematik (fetmarkerat). Eleverna i utdraget är kritiska till inslag av psykosocial tematik i den uppsättning de sett:

Elev 1: Dramatens produktion förlorade de filosofiska temana i Tjechovs pjäs. Dramatikern Donnelly säger i intervjun att Treplevs pjäs är väldigt viktig för att förstå Tjechovs pjäs i sin helhet. Men han skriver om [bearbetar] Treplevs pjäs. Och hans nya text handlar om sociala och psykologiska problem - miljöförstöring och förlusten av den älskade.

Elev 2: Det stämmer. I Tjechovs originaltext handlar Treplevs pjäs om **Världsjälen**, om **kampen mellan det goda och det onda** och om **kampen mellan**

materia och ande. Som vi vet nu, de är vanliga teman i ryska klassiker. De där temana är filosofiska.

Elev 3: I Dramatens version av pjäsen, beskrivs samhällets sönderfall som om det vore en gammal kropp. Texten tar upp köttsliga aspekter som det väsentliga, snarare än **ett själsligt sönderfall**, vilket är ett av Tjechovs huvudteman.

Det eleverna är kritiska till är att Donnelly's version, enligt eleverna, förlorat filosofiska dimensioner, till förmån för "sociala och psykologiska problem" (Elev 1). Istället efterlyser eleverna filosofiska teman, till exempel "Världssjälen" (Elev 2). Intressant nog var den filosofiska tematiken inget som var framträdande i elevernas initiala uppfattningar om pjäsen, innan de sett Dramatens version. Det verkar alltså som att kontrasteringen kärntext/re-presentation bidrog till att eleverna fick syn på skillnader de tidigare inte varit medvetna om. Elev 3 är exempelvis kritisk mot att Dramatens version fokuserar på "samhällets sönderfall" snarare än själens sönderfall. Ett avgörande element här tycktes vara att Dramatens version utelämnat den "pjäs i pjäsen" som förekommer i Tjechovs *Måsen*, vilket eleverna reagerade över. Detta kan ha bidragit till att eleverna eftersökte även andra saker som utelämnats.

Jämförelsen mellan kärntexten och Donnelly's version ledde till att eleverna i det egna manuset valde att lyfta fram ryska litterära teman. Vidare valde de att använda klassiska ryska författare som karaktärer i sin pjäs för att uttrycka dessa teman. Nedan följer ett utdrag ur elevernas färdiga manus, som visar hur ett flertal filosofiska och existentiella aspekter kommer till uttryck och relateras till varandra, och alltså illustrerar kategorin filosofisk tematik:

Tjechov: ...om vi slutar att sträva efter meningen med livet, och nöjer oss med den platta tillvaron vår materialistiska värld har att erbjuda, blir mänskligheten förlorad. (Till Treplev) Kostja [Treplev], jag förstår att det känns svårt, att jobbet du gör känns meningslöst när ingen tycks förstå dig. Men ge inte upp hoppet. Den "Världssjälen" som du vackert uttryckte dig, kan inte födas på en dag.

Gogol: Mycket riktigt! Du väcker människor ur deras dunkel med dina texter och pjäser, Kostja [Treplev], men du måste också lägga mer tid på din egen uppväckelse. Och jag, Anton och Fjodor finns här för att ledsaga dig på vägen i våra texter. Vi finns på vägen mot ett ljusare liv!

I elevernas manus lyfts alltså frågor om livets mening fram, som i Tjechovs replik om "den platta tillvaron". Gogols replik till Kostja [Treplev] hänvisar till ett filosofiskt tema i dennes egen pjäs i *Måsen*; pjäsen "väcker människor ur deras dunkel". Samtidigt för Gogol fram att hans och andra ryska författares verk ledsagar honom "mot ett ljusare liv", även det ett filosofiskt tema. Parallellt förekommer även personbunden, psykosocial tematik, relaterad till den filosofiska, till exempel när Tjechov i sin replik uppmärksammar att Kostja/Treplev upplever känslor av meningslöshet och att han bör fokusera på sin "egen uppväckelse".

Diskussion

I artikeln har vi gett tre empiriska ögonblicksbilder från ett pågående litteraturredaktiskt projekt, där textuniversum som teoretiskt perspektiv utgjort utgångspunkt, i den betydelsen att eleverna på olika sätt konfronterats med en kärntext och dess re-representationer. På olika sätt tyder analysen av elevernas samtal och transformativa arbete på fördjupning gällande tolkning av olika aspekter av verken, såsom deras motiv, karaktärer eller underliggande tematik. Dessa resultat ligger alltså i linje med vad som framgått av tidigare forskning, exempelvis Siegel (2006). Svensson & Haglind pekar på att elever genom textuniversumbaserad undervisningsdesign kan nå ”fördjupad analytisk insikt” (2020, s. 176) om det lästa. Ett textuniversumbaserat arbete kan, som exemplen visar, se ut på många olika sätt, beroende på var i transformationscykeln (Figur 1) eleverna tar sig an innehållet, genom jämförelser eller genom egna kreativa imitationer (Lundström & Olin-Scheller, 2010). Inledningsvis pekade vi på ett glapp mellan ungdomars snabbt förändrade läsvanor och skolans möjligen mer långsamt förändrade sätt att validera läsning och tolkning av litteratur. I denna avslutande diskussion vill vi med de tre exemplen som utgångspunkt belysa fenomen som läsning och fördjupad tolkning, och sätta dessa i relation till såväl tidigare forskning som undervisning.

I en jämförelse mellan undervisningsprojekten framträder en bild av fördjupad läsning som en tolkande läsning med två dimensioner: *kontrastiv* och *kreativ*. Den kontrastiva dimensionen framträder i mötet mellan re-representationer och kärntext. Som Svensson och Haglind (2021) visat tillför re-representationer en kontrastiv aspekt till elevernas läsoplevelser. Denna form av ”contrastive learning” (Svensson & Haglind, 2021, s. 99) är synlig i de vuxenstuderandes jämförande diskussioner av *Kejsarn av Portugalien*. Genom att eleverna getts möjlighet att kontrastera TV-filmatiseringen, den lättlästa versionen och delar av den ursprungliga berättelsen, får de syn på att motivet galenskap kan förstås på olika sätt. Lärarens förberedande frågor, som riktat elevernas uppmärksamhet mot polariteten verklighet/fantasi, kan ha bidragit till att kontrasterande perspektiv framträder i elevernas jämförande diskussion av kärntext och re-representationer.

Det kontrastiva lärandet tycks ingå i ett komplext samspel mellan elevernas initiala perspektiv och de perspektiv de möter i undervisningen. I elevernas arbete med *Måsen* framstår deras initiala tolkningar som till övervägande del psykologiserande associationer kring det lästa. Genom konfrontationer med kontrasterande perspektiv, innefattande såväl lärarens contextualisering av rysk klassisk litteratur som uppsättningar av pjäsen i olika versioner, får eleverna syn på filosofiska dimensioner. Särskilt den kritiska kontrasten mot Donnelly's/teateruppsättningens re-representation verkar ha uppmuntrat till om- och närläsning och fördjupad analys i ljuset av textens litterära och kulturella bakgrund. I den ryska (modersmåls-)kontext i vilken denna studie är gjord, en kontext i vilken det litterära arvet utgör en stor del av den kollektiva identiteten (Lotman, 1990),

är det kanske särskilt befogat att se denna utveckling som en indikation på att kontrastiva aspekter kan bidra till elevers identitetsutveckling (jfr Svensson & Haglind, 2021).

Det kontrastiva lärandet är nära relaterat till det kreativa lärande som Svensson och Haglind (2020) beskrivit. Som Dernikos och Thiel (2020) observerat uppmuntrar sådant kreativt arbete till att elever sätter egna erfarenheter och värderingar i relation till det lästa. När elever gestaltar egna re-representationer behöver de aktivt ta ställning till olika valmöjligheter. Detta kan illustreras med hur eleverna i arbetet med *Fröken Julie* ställs inför val om karaktärernas utformning. Eleverna kontrasterar Jeans och Kristins karaktärsdrag, men väljer också att transformera karaktärerna så att Jean får en form av moralisk upprättelse, medan den i kärntexten passiva karaktären Kristin blir en handlingskraftig gestalt. Vi kan här se hur eleverna genom sina val konstruerar olika former av "önskekaraktärer" Paul et al., 2023. Sådana önskekaraktärer kan göra berättelsen mer relevant för eleverna; Jean förändras från någon som enligt eleverna inte bryr sig, till någon som har gjort allt för en chans att leva med Kristin. Detta kan man förstå som att eleverna skapar en karaktär som bättre stämmer överens med deras egen syn på hur saker bör vara. Att eleverna istället låter Kristin behålla vad de uppfattat som goda egenskaper kan då tolkas som att eleverna vill ge dramat ett för dem mer moraliskt acceptabelt slut. Detta kan å ena sidan tolkas som en förenkling av de komplexa karaktärer som återfinns i kärntexten. Å andra sidan kan det ses som ett sätt för eleverna att försöka förstå texten utifrån sina egna referensramar. Oavsett vilket så kan man konstatera att transformationsarbetet här erbjuder förhandlingar av multipla tolkningar. Arbetsättet har därför, vilket påpekats av bland annat Semali och Fueyo (2002), potential att möta den postmoderna tillvarons många texter, betydelser och tolkningsmöjligheter.

Sammantaget framstår textuniversumbaserad litteraturundervisning som en möjlighet att koppla samman elevers olika sätt att i och utanför skolan ta del av berättelser med deras egna erfarenheter och upplevelser. I artikeln har vi valt att på ett begränsat utrymme ge en bred empirisk bild från olika undervisningskontexter. Vi vill dock framhålla att det kontrastiva och kreativa arbetsättet tycks väl lämpat för att låta elever ta sig an litterära verk som kan anses vara på en för elevgrupperna relativt hög nivå. Då det finns förhållandevis få studier av textuniversumbaserad undervisningsdesign (González Martínez et al., 2019), vill vi avsluta med en uppmaning till vidare forskning i klassrum. I relation till vad som presenterats i denna artikel framstår didaktiska principer för en undervisning som sätter kontraster och kreativitet i förgrunden som angelägna att undersöka närmare.

Referenser

- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cobb, Paul, Confrey, Jere, DiSessa, Andrea, Lehrer, Richard & Schauble, Leona (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
- Dernikos, Bessie P. & Thiel, Jaye Johnson (2020). Literacy learning as cruelly optimistic: Recovering possible lost futures through transmedial storytelling. *Literacy*, 54(2), 31–39.
- González Martínez, Juan, Esteban Guitart, Moisès, Rostán Sánchez, Ccarles, Serrat Sellabona, Elisabet & Estebanell, Meritxell (2019). What's up with transmedia and education? A literature review. *Digital Education Review*, 36, 207–222.
- Höglund, Heidi (2017). Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations. Students' Multimodal Designing in Response to Literature [Dissertation]. Åbo: Åbo Akademi University.
- Jenkins, Henry. (2010). Transmedia Storytelling and Entertainment: An annotated syllabus. Continuum: *Journal of Media & Cultural Studies*, 24(6), 943–958.
- Klastrup, Lisbeth & Tosca, Susana (2004). Transmedial worlds-rethinking cyberworld design. 2004 *International Conference on Cyberworlds*, 409–416.
- Lagerlöf, Selma (2008). Kejsarn av Portugalien, lättläst [bearbetning av Malin Lindroth]. Malmö: LL-förlaget.
- Lotman, Yuri M. (1990). Universe of the mind: A semiotic theory of culture. *Tauris*.
- Lundström, Stefan & Olin-Scheller, Christina (2010). Narrativ kompetens. En förutsättning i multimodala textuniversum? *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3), 107–117.
- Lundström, Stefan & Olin-Scheller, Christina (2014). Playing fiction: The use of semiotic resources in role play. *Education Inquiry*, 5(1), 149–166.
- Lundström, Stefan & Svensson, Anette (2017). Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning och lärande*, 17(2), 30–51.
- Lundström, Stefan & Svensson, Anette (2020). Worlds of many languages. Transformations in fictional text universes. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 152–169.
- Munaro, Ana Cristina & Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski (2016). Use of transmedia storytelling for teaching teenagers. *Creative Education*, 7, 1007–1017.
- Nordenstam, Anna & Parmenius Swärd, Suzanne (red.). (2019). Digitalt. Stockholm: *Natur & Kultur*.
- Paul, Enni, Norberg, Anna-Maija, Astely, Julie, Lindström, Charlotta & Ekholm, Pethra (2023). Vad döljer sig bakom masken? Att skapa nya betydelser i ett textuniversum. *Humanetten* (51), 192–226.
- Sánchez-Caballé, Anna & González-Martínez, Juan (2022). Transmedia learning: Fact or fiction? A systematic review (Aprendizaje transmedia: ¿realidad o ficción? Una revisión sistemática). *Culture and Education*, 35(1), 1–32.
- Semali, Ladislaus, M. & Fueyo, Judith (2002). Transmediation as a metaphor for new literacies in multimedia classrooms. *Reading Online*, 5(5).
- Siegel, Marjorie (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts*, 84(1), 65–75.

- Suhor, Charles (1984). Towards a semiotics-based curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16(3), 247–257.
- Svensson, Anette & Haglind, Thérèse (2020). Textuniversum och gränsöverskridande lärande: Att arbeta med kreativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning. I Nikolaj Elf, Tina Høegh, Kristina Kabel, Ellen Krogh, Anke Piekut & Helle Rørbech (red.). Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag (s. 165–184). Odense: *Syddansk Universitetsforlag og Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning*.
- Svensson, Anette & Haglind, Thérèse (2021). “From the Lightest Light to the Darkest Dark”: Re-Presenting Ronia, The Robber’s Daughter in the Third-Grade Classroom. *Educare*, 3, 78–101.
- Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed. Stockholm: *Vetenskapsrådet*.
- Wang, Feng & Hannafin, Michael J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23.

Författarpresentationer

Anna-Majja Norberg (fil. dr) är lektor inom utbildningsförvaltningen i Stockholm och nätverksledare för nätverket för svenska, svenska som andraspråk och modersmål inom Stockholm Teaching & Learning Studies. I nätverket bedrivs forsknings- och utvecklingsprojekt tillsammans med lärare.

Björn Kindenberg (fil. lic.) är lektor i grundskola och verksam vid STLS, Stockholms stad samt doktorand med inriktning på andraspråksdidaktik vid Stockholm universitet.

Helena Åström är gymnasielärare i svenska, svenska som andraspråk, retorik och historia och verksam vid en gymnasieskola inom Kunskapsskolan i södra Sverige.

Lusia Maurer, fil. dr i litteraturvetenskap och litteraturhistoria, är läromedelsförfattare och modersmåls lärare i ryska vid Stockholms Språkcentrum. Hon har en bakgrund som litteraturforskare vid universitet i Moskva, Utrecht och Edinburgh.

Victoria Steen är gymnasielärare i svenska och historia samt SFI-lärare. Hon är verksam inom vuxenutbildningen i Stockholm samt som adjungerad lärare på Stockholms universitet och har en bakgrund som lärare inom vuxenutbildningen i Göteborg och Stockholm.

Samtliga presentatörer har under två läsår varit delaktiga i STLS projekt Skönlitterära textuniversum som undersöker hur undervisning kan utformas så att elevers läsning av skönlitteratur fördjupas.

ÄMNESKONCEPTIONER I SVENSKA SOM ANDRASPRÅK: LÄROMEDEL FÖR NYANLÄNDA ELEVER PÅ MELLANSTADIET

Katerina Kuksa

Sammanfattning

Med hjälp av Malmgrens (1996) svenskämneskonceptioner och Cummins (2015) Literacy Engagement Framework presenteras i denna artikel en studie där fem läromedel i svenska som andraspråk avsedda för undervisning av nyanlända elever på mellanstadiet undersöks. Syftet är att bidra med kunskap om ämneskonceptioner i svenska som andraspråk genom att analysera det innehåll som erbjuds i läromedlen. Studien visar att svenska som andraspråk framträder som ett skolorienterat, normorienterat, litteraturorienterat färdighetsämne med fokus på skriftspråk och språkets form. Muntlig interaktion och läsning av skönlitteratur ges mycket litet utrymme och eleverna ges liten möjlighet att söka egen kunskap och reflektera kritiskt. Ämnet svenska som andraspråk framträder som ett ämne som ges ett stort och brett ansvar för nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling i skolan genom att introducera eleverna till det nya språket, men också till den nya skolkontexten, skolans alla övriga ämnen och svenska normer och värderingar. I artikeln diskuteras hur det i läromedlen synliggörs en bild av ämnet svenska som andraspråk som inte i alla delar överensstämmer med kursplanen för ämnet och som ställer orimliga krav på lärare, elever och läromedelsförfattare.

Nyckelord: läromedel, ämneskonceptioner, Literacy Engagement Framework, svenska som andraspråk, nyanlända elever

Inledning

Denna artikel presenterar en studie som undersöker innehållet i fem läroböcker i svenska som andraspråk för nyanlända elever i årskurs 4-6. Studien är en del av ett forskningsprojekt som genomförs inom ramen för en VR-finansierad forskarskola om hållbar utveckling och klassrumsundervisning i grundskolans mellanår, med utgångspunkt i Agenda 2030 (UNESCO, 2016) som betonar tillgång till högkvalitativ och likvärdig utbildning för alla som en viktig faktor för att skapa ett samhälle byggt på hållbara grunder.

Tidigare forskning inom ämnet svenska som andraspråk (sva) har uppmärksammat utmaningar inom utbildning och språkundervisning för nyanlända och flerspråkiga elever. Sva har fått kritik för brister i implementering och genomförande, låg måluppfyllelse hos eleverna och risken att uppfattas som ett exkluderande lägstatusämne av både vårdnadshavare och elever (Hyltenstam & Milani, 2012; Siekinnen, 2021). Språkets centrala roll i all kunskapsinhämtning har också lyfts fram, vilket motiverat särskilda lösningar för språkundervisning för nyanlända elever med syfte att främja likvärdighet inom utbildningssystemet (Lindberg & Hyltestam, 2013).

I denna kontext får läromedel en betydande roll i utformningen av undervisningen, där utmaningarna hanteras och ämnet fortsätter att utvecklas. Läromedel betraktas som en värdefull resurs för lärare (Ammert, 2011; Reichenberg, 2016), särskilt inom språkundervisningen i både nationell och internationell kontext (Tomlinson, 2016; SOU 2021:70). Läromedel underlättar för lärare, främst de mindre erfarna, att strukturera undervisningen och sysselsätta eleverna (Englund, 2006).

Syfte och frågeställning

Genom att betrakta sva-läromedel för nyanlända som en återspeglings- och medskapare till rådande undervisningskultur (jfr Ullström, 2007) syftar denna studie till att bidra med kunskap om ämneskonceptioner i grundskoleämnet svenska som andraspråk med hjälp av följande frågeställning: *Vilka ämneskonceptioner om ämnet svenska som andraspråk framträder i läromedel genom urvalet av texter och uppgifter?*

Teoretiskt utgår studien från Malmgrens (1996) svenskämneskonceptioner och Cummins (2016) Literacy Engagement Framework. Studien gör inga anspråk på att belysa hur läromedel faktiskt används i undervisningen.

Tidigare forskning och teoretisk inramning

Elever som läser svenska som andraspråk, särskilt de nyanlända, har ofta betraktats ur ett bristperspektiv främst med betoning på deras begränsade språkfärdigheter och avvikande läsvanor (Economou, 2021). Detta synsätt har legat till grund för att en betydande del av forskningen inom ämnet svenska som andraspråk har antagit en

kritisk hållning. Tidigare studier har betonat vikten av att synliggöra och ifrågasätta ett eurocentriskt perspektiv på språk och kultur (jfr Siekinnen, 2021) inte minst genom kritiska läromedelsstudier (t.ex. Carlsson, 2002; Mattlar, 2008).

Normer i läromedel i svenska som andraspråk

Forskning om läromedel för sva-undervisning i grundskolan är begränsad, men det finns några relevanta studier som fokuserar på sva-läromedel på gymnasiet och svenska för invandrare (sfi).

En av dessa studier, utförd av Carlson (2002), visar att vanligt förekommande sfi-läromedel utmärks av okritisk kunskapsförmedling som inte ger utrymme för kritiskt reflekterande eller aktivt kunskapsökande. Läromedlen presenterar sitt innehåll som avpolitiserat, neutralt och vetenskapligt, samtidigt som dessa förmedlar ”det svenska” som normen.

Mattlar (2008) visar i sin forskning att sva-läromedel för nyanlända gymnasieelever förmedlar en bild av ett homogent svenskt samhälle, där eleverna förväntas assimileras in i och anamma svenska värderingar. Läromedlen fungerar således som oreflekterade kunskapsförmedlare och överförare av majoritetskulturens värderingar, vilket resulterar i att elevernas egna tidigare erfarenheter, kunskaper och ambitioner underskattas (Mattlar, 2008).

Syn på språkutveckling i läromedel i svenska som andraspråk

Språkundervisning för nyanlända innefattar flera utmaningar. För det första behöver eleverna undervisning, som stöder utvecklingen av både vardagsspråk och skolspråk, för att kunna utvecklas i alla skolämnen. För det andra är andraspråksutveckling en process som tar tid och kräver tillgång till explicit andraspråksundervisning, sociokulturellt stödjande miljöer och många möjligheter att använda målspråket i tal och skrift i olika sammanhang och sociala situationer (Thomas & Collier, 2002; Cummins, 2015).

Flera studier har emellertid indikerat att läromedlen ofta betonar att eleverna ska lära sig explicita regler om språket som avgränsade lärandeobjekt, istället för att fokusera på språkets sammanlänkade delar (Jordan & Gray, 2019; Flyman Matsson, 2022). Ordförråd och grammatik presenteras i texter, ordlistor, grammatikavsnitt och bilder, och övas genom styrda skriv- och lyssningsaktiviteter, samtalsövningar och rollspel med huvudfokus på språkets formella aspekter (Jordan & Gray, 2019; Tomlinson, 2016). Även i uppgifter som inte direkt begränsar eleverna till övning av specifika lexikala eller grammatiska aspekter, uppmanas de ofta att producera texter eller muntliga presentationer utan ett tydligt syfte eller mottagare (Tomlinson, 2016). Detta står i kontrast till andraspråksforskningen som betonar att elevernas språkutveckling gynnas när de engageras i meningsfulla aktiviteter (Tomlinson & Masuhara, 2017; Cummins, 2015). Tomlinson (2016) föreslår exempelvis att lärare kan berika läromedlens

aktiviteter genom att använda öppna frågor för att stödja utveckling av elevernas kommunikativa förmågor.

Skönlitteraturens roll i språkundervisningen

Skönlitteratur är en viktig del i skolans svenskämnen, inte minst på grund av dess roll i arbetet med skolans värdegrundsuppdrag och inkluderande undervisning (Molloy, 2007). Flertalet tidigare studier har intresserat sig för litteraturläsning i läromedel i ämnet svenska (t.ex. Lilja Waltå, 2016; Ullström, 2007; Lyngfelt, 2006). Lilja Waltå (2016) har undersökt innehåll i litterära delar i läromedel i svenska för olika yrkesförberedande gymnasieprogram och visat dels att urvalet av texter ofta är ytligt, dels att textexemplen är korta och fragmenterade. Uppgifterna som eleverna erbjuds går ut på att finna det rätta svaret i texten och kräver minimal reflektion och förståelse. Strävan att erbjuda texter om sådant som eleverna kan koppla till sitt vardagliga liv och kommande yrke äventyrar innehållslig kvalitet och skapar därmed distans till skönlitteraturläsning (Lilja Waltå, 2016).

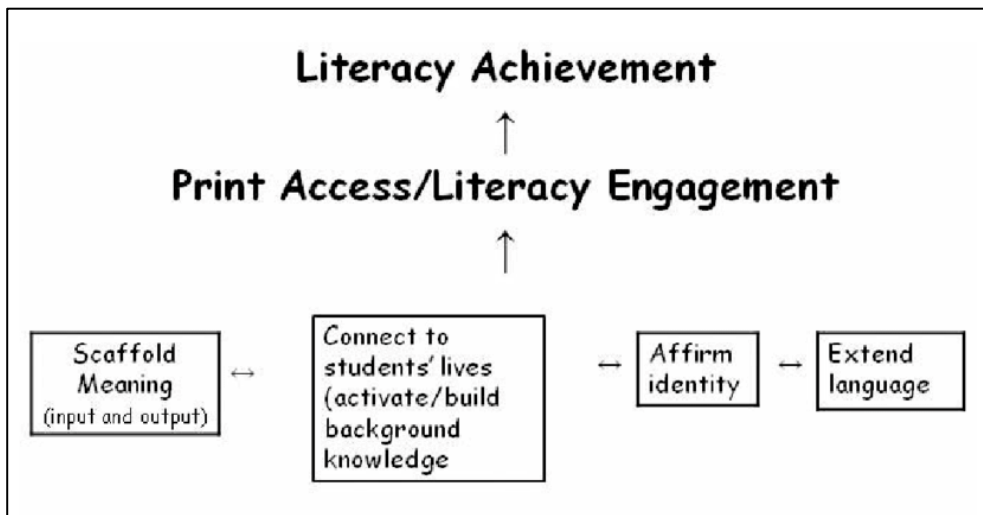
Det har också funnits kritik om att ämnet svenska som andraspråk endast har ett mycket begränsat utrymme för litteraturläsning (Winlund m.fl., 2017, Economou, 2018). Samtidigt har det argumenterats för gemensam läsning av korta, enkla, lättlästa skönlitterära texter även i nybörjarundervisning i sva för att eleven sedan ska kunna ta sig an mer språkligt utmanande skönlitterära texter (Boglund & Olofsson, 2017; jfr Cummins, 2015). Engagerande och meningsfulla texter, språklig stöttning samt vikten av förståelse har lyfts som viktiga faktorer för andraspråkselevernars läsutveckling, både när det gäller ordförrådet (Liberg m.fl., 2010) och textens kulturella innehåll (Wedin, 2010). En strukturerad litteraturundervisning genom ett varierat urval av skönlitterära texter och meningsfulla litterära diskussioner kan således bidra till språk- och kunskapsutveckling samt identitetsutveckling hos alla elever, oavsett bakgrund (Economou, 2018).

Ämneskonceptioner i svenskämnen

Grundskoleämnet svenska som andraspråk, som har sina rötter i en lingvistisk tradition, är relativt ungt och har historiskt betraktats som ett stödämne till ämnet svenska (Bergman, 1997). Även om dessa två svenskämnen har stora likheter när det gäller kunskapskrav och centralt innehåll så som det uttrycks i kursplanerna, har det traditionella svenskämnet en lång historia och har utforskats i större utsträckning än sva-ämnet. Studien tar därför utgångspunkt i Malmgrens (1996) teoretiska konstruktioner av svenskämnet, ämneskonceptioner, för att undersöka ämneskonceptioner i ämnet svenska som andraspråk. Enligt Malmgren samexisterar ämneskonceptionerna *svenska som färdighetsämne*, *litteraturhistoriskt bildningsämne* och *erfarenhetspedagogiskt ämne* i undervisningen, styrdokument och läromedel inom ämnet

svenska och återspeglar uppfattningar om ämnet och dess syfte. *Svenska som färdighetsämne* betonar formell och isolerad träning av språkliga färdigheter. Eleverna förväntas utveckla sitt språk genom att bemästra specifika tekniker såsom stavning, interpunktion, meningsbyggnad mm. Svenska som *litteraturhistoriskt bildningsämne* betonar däremot förmedlingen av det litterära och kulturella arvet. Svenska som ett *erfarenhetspedagogiskt* ämne tar hänsyn till elevgruppens förutsättningar och erfarenheter med målet ”att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse av centrala humanistiska problem” (Malmgren, 1996, s. 89). Enligt detta synsätt anses språkutveckling ske genom att undervisningen läggs upp som sammanhängande, självständiga och kunskapssökande arbeten där litteraturläsning spelar en viktig roll som förmedlare av andras erfarenheter.

I studien sätts det *erfarenhetspedagogiska ämneskonceptionen* i relation till nyanlända elevers andraspråksundervisning med hjälp av Cummins (2015) Literacy Engagement Framework, LEF (Figur 1). Detta är en modell som beskriver gynnsamma förutsättningar för andraspråkselevers utveckling av läs- och skrivförmåga och betonar vikten av uppgifternas och texternas meningsfullhet. LEF-modellen är användbar för att undersöka språkundervisningspraktiker för nyanlända och flerspråkiga elever (Lindholm, 2016; Duek m.fl., 2022). Duek m.fl. (2022) har exempelvis med hjälp av modellen kunnat synliggöra avsaknad av ett andraspråksperspektiv i läsundervisningen i en språkligt heterogen klass. Detta har tagit sig uttryck i att flerspråkiga elevers identiteter inte ges utrymme i läsundervisningen (*affirm identity*) trots lärarens positiva inställning till flerspråkighet och en medvetet språk- och kunskapsutvecklande undervisning.



Figur 1. Literacy Engagement Framework (Cummins, 2015, s. 240)

Cummins (2015) argumenterar för att en positiv inställning till läsning korrelerar med högre resultat på lästest, och refererar till PISA 2009. För att öka elevernas engagemang i läs- och skrivaktiviteter förespråkar Cummins tillämpning av olika stötningsstrategier (*scaffold meaning*). Dessa strategier inkluderar användning av bilder, modeller, grupparbete och elevernas förstaspråk för att aktivera elevernas förkunskaper (*connect to students' lives*), samt bekräfta deras olika identiteter (*affirm identity*) och utveckla deras kunskap om det skolrelaterade språket (*extend language*). Det har uppmärksammats att stöttning är en grundläggande förutsättning för elevernas andraspråksutveckling och bör uppmärksammas i alla ämnen, inte bara i svenska (Gibbons, 2016; Cummins, 2015). Enligt Hammond och Gibbons (2005) kan stöttning delas upp i två kategorier: planerad stöttning på makronivå och oplanerad stöttning på mikronivå. Den planerade stöttningen handlar om att välja och avgränsa ett kunskapsinnehåll samt fastställa en rimlig progression.

Det är denna stöttning på makronivå som är av intresse för studien, då den skapar villkor för den mikrostötnings som sker i klassrummet. En läromedelsstudie kan inte bidra med någon kunskap om stöttningen på mikronivå däremot kan den säga något om stöttningen på makronivå som gestaltas i läromedlens urval av texter och uppgifter.

Metod och material

Urvalet omfattar samtliga tryckta läromedel i svenska som andraspråk avsedda för språkundervisning av nyanlända elever i årskurserna 4 till 6 med utgivningsår mellan 2011 och 2022. Läromedel med vagt definierad målgrupp (till exempel *nyanlända ungdomar*), läromedel som sträcker sig bortom mellanstadiet (till exempel årskurs 5-9), samt fristående elevhäften och arbetsböcker avsedda för självstudier eller isolerad färdighetsträning har exkluderats från urvalet. Valet av läromedel har motiverats av studiens syfte att bidra med kunskap om ämneskonceptioner i svenska som andraspråk med fokus på mellanstadiet. Tabell 1 presenterar en förteckning över urvalet.

Tabell 1 Förteckning över de undersökta läromedlen

Läromedlet	Beskrivning	Förlag	Författare
<i>Språkstart Svenska för nyanlända 4-6</i>	Kombinerad textbok och övningsbok Lärarguide	Liber	Erik Sandberg
<i>Entré svenska för nyanlända 4-6</i>	Kombinerad textbok och övningsbok Läranwebb	Gleerups	Ylva Svensson
<i>Fördel SVA för nyanlända 4-6</i>	Textbok Övningsbok Lärorhandledning	Natur och kultur	Pär Sahlin Helga Stensson
<i>Fördel Start SVA för nyanlända 4-6</i>	Kombinerad textbok och övningsbok	Natur och kultur	Sandra Fahlgren Pia Fahlgren Agneta Lundgren
<i>Språkkraft svenska för nyanlända 4-6</i>	Kombinerad textbok och övningsbok	Gleerups	Tiija Ojala

Analys

Materialet har varit omfattande och med utgångspunkt i Malmgrens ämneskonceptioner har det varit nödvändigt att koda och kategorisera materialet i sin helhet. Analysen har därför genomförts i tre steg och kan ses som en iterativ process där syftet också har varit att upptäcka nya eventuella ämneskonceptioner specifikt kopplade till sva. Först lästes läromedelstexter och uppgifter i sin helhet. Sedan sammanställdes alla uppgifter utifrån i vilken grad de uppmanar eleverna att *tala, lyssna, samtala, läsa* och *skriva*. Om uppgifterna innehöll flera uppmaningar räknades dessa som flera uppgifter, t.ex. uppgiften *fråga dina klasskamrater, skriv i tabellen här nedanför* har betraktats som två uppgifter (*samtala* och *skriva*). Övningar där eleverna förväntas *samtala, diskutera* har placerats i kategorin *samtala* eftersom dessa kräver att eleven både *talkar* och *lyssnar*. Uppgifter där eleverna uppmanas *berätta, återberätta, eller presentera något* har kategoriserats som *tala*-uppgifter.

För att få en uppfattning om utrymmet för elevernas egna tankar, åsikter och tidigare erfarenheter var det också nödvändigt att koda uppgifter baserat på deras utformning för att avgöra förekomsten av uppgifter av sluten natur (som endast förutsätter ett rätt svar) och öppen natur (vilket innebär att uppgifterna ger utrymme för elevernas egna tankar och tolkningar).

Sedan kodades läromedlens texter och uppgifter utifrån deras syfte och kunskapsinnehåll.

Figur 2 illustrerar kodnings- och kategoriseringsprocessen, där citat från läromedelstexter och uppgifter har kodats och grupperats för att skapa kategorier och möjliggöra identifiering av ämneskonceptioner i sva-ämnet. Följande kategorier har skapats: *mundliga kommunikativa färdigheter, allmänna skriftspråksfärdigheter, genrespecifika färdigheter, grammatikfärdigheter, förmedling av beteendenormer och svensk värdegrund, förmedling av miljö- och hållbarhetsnormer, ämnesspecifikt ordförråd, ämnesspecifikt innehåll, skolrelaterat ordförråd, introduktion i svensk litterär kanon, sakprosa om litteratur, koppling till elevens liv i Sverige, koppling till kunskaper och erfarenheter utanför Sverige*. Kategorin *ämnesspecifikt innehåll* användes exempelvis för att beteckna uppgifter som behandlar ämneskunskaper från andra skolämnen än sva, till exempel från samhälls- och naturorienterande ämnen, slöjd och matematik. Exempelvis har uppgifter som ”bygg ett eget kretslopp” eller ”ställ en hypotes” kodats som NO-specifikt innehåll.

Kategorierna har sedan vägts mot Malmgrens (1996) *ämneskonceptioner* där konceptet meningsfullhet inom konceptionen erfarenhetsämne har kopplats till Cummins (2011) Literacy Engagement Framework (LEF). Denna analysprocess har möjliggjort identifiering av ämneskonceptioner inom sva-ämnet.

Citat och koder Ex. "fråga och svara tillsammans med en kamrat"	Kategori muntliga kommunikativa färdigheter	Citat och koder Ex. "Skriv på ditt starkaste språk: en såg, en hommare, en skravnejset, en spik, en skrav"	Kategori ämnes-specifikt ordförråd	Citat och koder Ex. "Alla ska vara med på rasten"	Kategori förmedling av beteckningsnormer och värdegrund	Kategori introduktion i svensk litterär kanon	Kategori Koppling till elevens liv i Sverige (LEF, Connect to student' lives)
Uttalsövningar Ex. "skriv meningar till bilden"		Träsföjdsspecifika ord	ämnes-specifikt ordförråd	Skoeregler Ex. "kärlek mellan personer av samma kön"	Svenska klassiker	Koppling till elevens skolkontext "Vad gör du hemma ringa in"	Koppling till elevens liv i Sverige (LEF, Connect to student' lives)
Utveckling av ordförråd och stavningsträning Ex. "Skriv på ditt starkaste språk"	allmänna skriftspråks färdigheter	Ex. "Bygg ett eget kretslopp" "Ställ en hypotes"	ämnes-specifikt innehåll	Svensk värdegrund	Ex. "Astrid Lindgren – känd över hela världen" "Ett författarporträtt"	Koppling till hemmet	
Skrivuppgift med fokus på textens form Ex. "Skriv en egen instruerande text. Ta hjälp av mallen"	genre-specifika färdigheter	NO-specifikt innehåll	ämnes-specifikt innehåll	Ex. "I Sverige kastar vi inte mat..." Matsvinn	Författares biografier	"Berätta för en kamrat om högtider som du fjar"	Koppling till kunskaper och erfarenheter utanför Sverige (LEF, Affirm identity, Connect to students' lives)
"ringa in huvudet i nedräkningsord" Kongrens Skriv verben i praeteritum"	grammatik-färdigheter	Ex. "Skriv på ditt starkaste språk. En tavla, en pennvässare, ett papper..."	allmän skolrelaterat ordförråd	Återvinning	Ex. "I Länneberga gjorde Emils familj smör. Titta på bilderna och skriv en förklarande text"	Koppling till elevens kulturell bakgrund "Skriv på ditt starkaste språk"	Koppling till elevens språklig bakgrund
Verbens tempusformer		Klassrumsspecifika ord	skolrelaterat ordförråd		Användning av kända bokkaraktärer		
Färdighetsämne	Skolorienterande ämne	Normorienterande ämne	Normorienterande ämne	Litteraturorienterande ämne	Erfarenhetspedagogiskt ämne		

Figur 2. Exempel på kodning och kategorisering.

Ämneskonceptioner i svenska som andraspråk

Genom en innehållsanalys av sva-läromedel för nyanlända mellanstadieelever har fem ämneskonceptioner kunnat urskiljas i sva-ämnet. Svenska som andraspråk för nyanlända framstår främst som *färdighetsämne*, men också som ett *skolorienterande*, *normorienterande*, *erfarenhetspedagogiskt* och *litteraturorienterande ämne*. De specifika orienteringarna överlappar dock i texter och uppgifter.

Sva som färdighetsämne

De undersökta läromedlen är avsedda för språkundervisning för nyanlända elever på mellanstadiet. Trots detta förutsätter läromedlens texter och uppgifter olika nivåer av språkbehärskning och tidigare ämneskunskaper. *Fördel Start* lämpar sig mest för nybörjare i språket med en struktur bestående av enstaka ord, fraser, enkla meningar och rikligt bildstöd. *Språkstart* å andra sidan ställer de högsta kraven på elevernas språkkunskaper och läs- och skrivförmåga på både svenska och det som i läromedlet benämns som elevens starkaste språk. Redan i den första uppgiften ombes eleverna att översätta ord som *bruksanvisning*, *uppmaning* och *syfte* till sitt starkaste språk. Därefter föreslås det att färgmarkera alla verb i imperativ i den inledande modelltexten, som sträcker sig över två sidor, för att uppmärksamma verbets placering i meningarna.

I Tabell 2 presenteras antal uppgifter som uppmana eleverna att tala, lyssna, samtala, läsa och skriva. Det gemensamma för samtliga läromedel är att dessa erbjuder främst läs- och skrivaktiviteter och endast ett begränsat antal direkta uppmaningar till muntlig interaktion i klassrummet genom att tala, lyssna och samtala.

Tabell 2. Antal aktiviteter som erbjuds i läromedlens uppgifter.

	Tala	Lyssna	Samtala	Läsa	Skriva
Språkstart			13	40	56
Entré	5		19	51	106
Fördel	10	30	7	96	178
Fördel Start	2			44	71
Språkkraft	13		7	35	79

Fördel Start erbjuder exempelvis endast två uppgifter som uppmanar eleven till muntlig interaktion. Dessa introducerar grammatiska konstruktioner, som eleverna förväntas öva på, till exempel kongruensböjning av adjektiv:

Vad ser du? Jag ser **en röd soffa**.

Vad ser du? Jag ser **ett brunt bord**.

Vad ser du? Jag ser **en gul kudde** (*Fördel Start*, s. 61)

Övriga uppgifter i *Fördel Start* erbjuder främst färdighetsträning i läsning och skrivande genom aktiviteter som uppmanar att skriva, para ihop, dra streck, välja rätt ord eller

stryka under det felaktiga. Den begränsade andelen uppgifter som uppmanar till muntlig interaktion antyder att huvudfokus läggs på utveckling av elevernas skriftspråk. Liknande förhållanden gäller exempelvis för *Språkkraft*, där det begränsade antalet talrelaterade uppgifter i läromedlet huvudsakligen är inriktade på att introducera nya ord och begrepp, öva grammatiska konstruktioner eller diskutera textens formella aspekter.

En tydlig prioritering av isolerad träning av språkliga färdigheter framför samtal och diskussioner om texternas innehåll framgår exempelvis i hur en text som behandlar fenomenet kärlek presenteras i läromedlet *Språkstart*. Texten "Vad händer med kroppen när man blir kär?", förväntas engagera eleverna och "ge upphov till både fniss, frågor och yttringar i klassen" (*Språkstarts Lärarguide*, s. 12). Denna text saknar dock relaterade uppgifter och efterföljs av en uppgift om återvinning, som uppmanar att "placera ut olika villkorsbindeord och sedan sätta en lämplig rubrik" (*Språkstarts Lärarguide*, s. 12). Läraren uppmanas även att "kontrollera att eleverna har placerat orden rätt" (*Språkstarts Lärarguide*, s. 12).

I samtliga skrivuppgifter framträder en tydlig betoning på färdighetsträning i grammatik och ordförråd. Språklig korrekthet är i fokus och eleverna uppmanas att fylla i tabeller samt följa olika slags mallar och checklistor i sitt skrivande. Följande checklista är exempelvis avsedd för elevernas självbedömning gällande en återberättande text:

Läs din återberättande text. Se att den har:

/.../

Korrekt ordning

Verben i preteritumform

Verben på andra plats i meningarna

Tidsbindeord

Styckesindelning

Korrekt stavning

Stor bokstav, punkt, utropstecken och frågetecken

Innehåll som man kan förstå (*Språkkraft*, s. 56)

Checklistan har ett huvudfokus på isolerade språkliga färdigheter, och uppmanar eleven att kontrollera att texten har korrekt tempus, ordföljd, stavning och interpunktion och endast enstaka punkter som fokuserar på textens innehåll. Språkets och textens formella aspekter får därmed större uppmärksamhet än textens kommunicerade budskap som endast uppmärksammas i avstämningspunkten *innehåll som man kan förstå*.

Svenska som andraspråk framstår därmed som ett färdighetsämne, med särskilt fokus på skrivutveckling och språkets form.

Sva som skolorienterande ämne

Samtliga undersökta läromedel, oavsett vilket språkbehärskningsnivå som eleverna förutsätts befinna sig på, betonar införandet av ämnesrelaterat ordförråd inom naturvetenskap, samhällsorienterande ämnen, slöjd, matematik och idrott, och presenterar texter och uppgifter kopplade till dessa ämnen. Exempelvis inleder *Fördel* med en rekommendation till läraren att inleda den första lektionen med en uppgift om världsdelar och länder. Det noteras dock i lärarhandledningen att det kan vara nödvändigt att ta upp ”en del grundläggande ord som *en pojke, en flicka, en flagga, ett land, ett hav*” för elever som är ”helt nyanlända” (*Fördel lärarhandledning*, s. 12). Denna uppgift efterföljs av en genomgång av alfabetet, långa och korta vokalljud, stavning av egennamn, räkneord och ordningstal. Det är först på sidan 17 i boken som vanliga svenska hälsningsfraser presenteras för eleverna.

Liknande förhållanden gäller även för övriga läromedel. De första substantiven som erbjuds i *Fördel Start* är *en tavla, en pennvässare, ett suddgummi*; de första verben som presenteras är *läser, skriver, pratar, lyssnar, räknar, tänker, räcker upp handen, översätter*. Sedan presenteras ämnesord som hör till övriga skolans ämnen t.ex. *en såg, en hammare, en skruvmejsel, en spik, en bräda, en skruv* etc. Däremot får ord och fraser som kan vara användbara i elevernas vardagskommunikation litet utrymme i läromedlet. Frasen ”gå på toaletten” presenteras exempelvis först på sida 56 (av totalt 70) i läromedlet.

Texter och uppgifter i *Språkkraft* ger också begränsat utrymme för ordförråd och kommunikativa strategier användbara utanför en skolkontext och inleds exempelvis med en text med hög andel skolrelaterade ord och begrepp:

En beskrivande text informerar och presenterar fakta. I skolan läser och skriver du beskrivande texter, till exempel i NO och SO. NO = naturorienterande ämnen (biologi, fysik, kemi och teknik) SO = samhällsorienterande ämnen (historia, samhällskunskap, geografi och religionskunskap). (*Språkkraft*, s. 6)

Detsamma gäller *Språkstart* vars inledande kapitel erbjuder tre instruerande modelltexter *Laserleken, Baka kanelbullar* och *Bygg ett eget kretslopp*. Dessa introducerar idrott, hem och konsumentkunskap och naturorienterande ämnen för eleverna.

Entré uppmanar också eleverna att läsa och diskutera texter som hör till olika skolans ämnen, exempelvis *Grodans och fjärilens livscykel, Vattnets kretslopp* och *Matsmältningen*. Eleverna uppmanas dessutom att sy knappar, spela multiplikationsspel, genomföra enkla naturvetenskapliga laborationer och ställa hypoteser om naturvetenskapliga fenomen:

Ställ en hypotes. Jämför sedan med en kompis.
Du tänder ett ljus. Sedan ställer du ett glas över ljuset.
Vad tror du händer?
Min hypotes:
Du har en ballong som du gnider mot t.ex. en vante.

Sedan sätter du den mot håret. Vad tror du händer?
Min hypotes: (*Entré*, s. 76)

Samtliga läromedel täcker därmed ett omfattande, men något fragmenterat, urval av ämnesinnehåll från övriga skolämnena. Uppgifterna som erbjuds saknar ofta introduktion, genomgång eller inledande text som skulle kunna presentera ett nytt (skol)ämne eller (ämnes)innehåll.

Sva som normorienterande ämne

De undersökta läromedlen innehåller även texter och uppgifter som förmedlar *allmänt accepterade beteendenor*, svensk värdegrund och miljö- och hållbarhets normer, vilket i resultatet benämns *normorientering*.

Urvalet av texter, exempel och majoriteten av uppgifterna som på något sätt behandlar normer i samtliga undersökta läromedlen förmedlar en syn att det endast finns en rätt åsikt eller ett rätt sätt att agera. Vissa till synes öppna uppgifter har dessutom en normativ och utvärderande karaktär, till exempel frågorna: "Hur tycker du att man ska bete sig på nätet?", "Får man skriva vad som helst?" och "Får man lägga upp bilder utan att fråga om lov?" (*Språkstart*, s. 35). De "rätta" svaren finns i en modelltext som eleverna förväntas ha läst och förstått.

Slutna frågor med normerande drag finns även i andra läromedel. Till exempel i *Språkkraft* uppmanas eleverna att diskutera frågan *varför är det viktigt att återvinna olika material?* efter att ha läst och bearbetat en text som inleds med följande:

I Sverige kan vi återvinna olika material som till exempel metall, plast, glas, pappersförpackningar och tidningspapper. Materialet blir ett nytt material. Detta är bra för naturen. (*Språkkraft*, s. 28)

Normerande drag i läromedlen *Språkkraft* och *Entré* framgår av urvalet av texter och uppgifter i kapitlet om argumenterade texter som fokuserar på ämnen som är relevanta och viktiga för samhället, såsom läsning (*Det är viktigt att läsa böcker!*), miljö och hållbarhet (*Återvinning är viktigt!*) och hälsosamma vanor (*Därför ska man inte börja röka, Mer idrott i skolan!*). *Entré* uppmanar dessutom eleverna att hitta egna argument som stödjer följande redan förutbestämda åsikter som presenteras i läromedlet:

...man inte ska äta så mycket socker...
...man bara ska äta godis en gång i veckan...
...man ska röra på sig...
...man inte ska dricka så mycket läsk...
...man ska tvätta händerna innan man äter...
...man ska borsta tänderna två gånger om dagen...
...man ska stanna hemma från skolan om man är sjuk...

...man inte ska börja röka...

...man ska hålla för munnen när man hostar...(Entré, s. 112-113)

Det är enbart sex av totalt tjugonio uppgifter i kapitlet som ger ett visst utrymme för elevernas egna ställningstaganden. Påståenden som eleverna uppmanas att ta ställning till är av blandad karaktär och vissa kan tolkas innehålla en förutbestämd ”rätt” åsikt, t.ex.:

Alla ska vara med på rasten.

/.../

Ibland är det ok att inte göra läxorna.

Man ska alltid stanna hemma från skolan om man är sjuk. (Entré, s. 115)

De föreslagna teserna är svåra att argumentera emot utan att riskera bryta mot exempelvis skolans värdegrund och regler, miljö- och hållbarhetsideal samt lärarens förväntningar (till exempel att läxan blir gjord).

Läromedlen framhåller vikten av att kunna argumentera för sina åsikter samtidigt som eleverna förväntas att följa vissa normer. Genom att stärka elevernas förmåga att uttrycka sig på ett sätt som är socialt acceptabelt för samhället bidrar läromedlen till att forma elevernas beteenden och värderingar. Det är just denna tendens att styra eleverna mot de allmänt accepterade beteendenormerna som jag benämner som *normorientering*. Det är avsaknaden av uppmaningar till eleverna att relatera till sina egna uppfattningar, erfarenheter och åsikter, samt det begränsade utrymmet för normkritisk diskussion, som ger normorienteringen karaktären av förmedling av normer.

Sva som erfarenhetspedagogiskt ämne

Öppna diskussionsuppgifter som möjliggör en koppling till elevernas egna liv (*connect to student's lives*), erfarenheter och förkunskaper är synnerligen få i samtliga läromedel.

Fördel innehåller flest antal texter och uppgifter som kopplar till elevernas egna liv, framför allt skolrelaterade sammanhang och fritidsaktiviteter i Sverige. *Fördel* är det enda läromedlet som erbjuder eleverna möjlighet att möta lyrik genom ett litet urval av Mårten Melins dikter. Eleverna uppmanas att både läsa och reflektera över dikternas budskap samt skriva egna dikter med hjälp av stödmallar. Den första uppgiften i *Språkstart* som genom en lärarguide explicit uppmanar läraren att låta eleverna samtala med varandra utifrån sina egna erfarenheter finns i läromedlets sista kapitel *Berättande texter*:

När du arbetar med texten Utskälld (s. 53) kan det vara intressant att låta eleverna diskutera huruvida de känner igen sig och kan relatera till Stinas situation och om de själva någon gång har haft ”en dålig dag”. I så fall kan du låta dem sitta i par och berätta för varandra. Låt sedan den ena eleven återberätta vad den andra har varit med om. (*Språkstart Lärarguide*, s. 10)

Däremot uppmanar endast ett fåtal uppgifter eleverna att relatera till sin egen bakgrund och kulturella identitet (*affirm identity*), såsom att berätta för en kamrat om högtider som eleven firar eller skriva en beskrivande text om en favoritplats i elevens hemland¹. I övrigt är elevernas möjligheter att koppla till sina erfarenheter före ankomst till Sverige i stor uträkning begränsade till översättning av enstaka ord och begrepp som förekommer i samtliga undersökta läromedel.

Att uppgifter som utgår från elevernas tidigare erfarenheter inte ges utrymme i läromedlen kan möjligen vara uttryck för en rädsla att väcka obehagliga känslor hos eleverna:

När du och dina elever arbetar med texten Rädda barnen (s. 23) kan det finnas elever som associerar text och bild med sin egen situation, sitt tidigare hemland eller den resa de gjort för att komma till Sverige /.../ Att låta eleverna skriva beskrivande texter om sin egen resa till Sverige är förmodligen ingen god idé eftersom det kan väcka obehagliga minnen hos många elever. (*Språkstart Lärarguide*, s.10)

Möjligheten för eleverna att eventuellt relatera till sina tidigare erfarenheter före ankomsten till Sverige framstår som något som kan medföra en viss problematik. Därmed präglas ämnet av en viss försiktighet när det gäller att koppla till elevernas tidigare erfarenheter före deras ankomst till Sverige.

Läromedlen i sva-ämnet antyder därmed en ambition att anknyta till elevernas egna liv i Sverige, främst i en skolkontext.

Sva som litteraturorienterande ämne

Spår av ämneskonceptionen *svenska som ett kulturhistoriskt bildningsämne* har kunnat identifieras i *Entré*, *Fördel* och *Språkstart*. Läromedlen ger dock mycket större uppmärksamhet till sakprosa än till skönlitterära texter. Ett exempel på detta är en uppmaning att skriva en återgivande text om Astrid Lindgren utan att uppmana eleverna att läsa och utforska Astrid Lindgrens litterära verk. En möjlig förklaring till detta kan vara att det tas för givet att de nyanlända eleverna redan är bekanta med Astrid Lindgrens böcker – flera uppgifter introduceras genom referenser till Pippi Långstrump och Emil i Lönneberga:

Du träffar Pippi Långstrump på gatan. Vad säger ni till varandra? Skriv dialogen.
/.../
I Lönneberga gjorde Emils familj smör. Titta på bilderna och skriv en förklarande text.
/.../

¹ Hemland är ett begrepp som används i *Fördel Övningsbok*.

Pippi Långstrump och hennes kompisar Tommy och Annika ville inte bli stora. Därför åt de krumelurpilller. Skriv en argumenterande text. Välj mellan rubrikerna Därför vill jag inte bli stor *eller* Därför vill jag bli stor. (*Entré*, s. 125-127)

Det är endast läromedlet *Språkstart* som erbjuder ett utdrag ur en autentisk skönlitterär text, *IRL, Ilskan, Rädslan, Löftet* av Maria Frensborg. I Fördel introduceras eleverna till svensk litteratur genom en kort sammanfattning av Astrid Lindgrens *Bröderna Lejonhjärta*, som präglas av en kraftig förenkling av det skönlitterära innehållet. Sammanfattningen efterföljs av flervalsuppgifter som testar elevernas läsförståelse:

Läs texten på sidan 115 i textboken. Sätt kryss för rätt svar. Skriv sedan svaret på raden.

1. Bröderna Lejonhjärta handlar om två bröder.

två systrar

två bröder

två drakar

/.../

6. Draken heter _____

Tekla

Katla

Tengil (*Fördel Övningsbok*, s. 132)

Baserat på urvalet av skönlitteratur för nyanlända andraspråkselever och de uppgifter till litteratur som erbjuds i de undersökta läromedlen, väljer jag att tala om svenska som andraspråk som ett litteraturorienterande ämne.

Diskussion

Syftet med denna studie var att bidra med kunskap om ämneskonceptioner inom ämnet svenska som andraspråk på mellanstadiet.

Svenska som andraspråk framträder i analysen främst som ett färdighetsämne (jfr Malmgren, 1996) med särskilt fokus på skriftspråk. Den låga andelen uppgifter som uppmanar eleverna till muntlig interaktion i klassrummet och den tydliga betoningen på skolrelaterat ordförråd förmedlar dessutom en uppfattning om att språket för vardagskommunikation lärs in någon annanstans än i sva-klassrummet (jfr Tomlinson, 2017). Huvudfokus läggs istället på skriftspråkets formaspekter, som eleverna förväntas att bekanta sig med genom ett fragmenterat urval av texter hämtade från olika skolämnen, vilket möjligen är ett uttryck för strävan att ”ge eleverna något *mer* än färdighetsträning i det svenska språket” och erbjuda eleverna en introduktion i den svenska skolan och ”värdegrunds- och hållbarhetsfrågor” (*Språkstart Lärarguide*, s. 2). I studien har detta kallats för skol- och normorientering.

Studien bekräftar att läromedlen i svenska som andraspråk tenderar att reproducera majoritetskulturens värderingar (Carlson, 2002; Mattlar, 2008), vilket i studien träder fram genom det som jag har valt att kalla för normorientering. Eleverna förväntas agera passiva mottagare och anamma önskvärda och allmänt accepterade beteenden utan att ges särskilt mycket utrymme för eget kunskapssökande, kritisk reflektion och eget ställningstagande (jfr Carlson 2002). Elevernas passiva mottagarroll bekräftas också av att muntliga kommunikativa färdigheter behandlas sparsamt och ofta fokuserar på språkets formella aspekter snarare än att skapa utrymme och uppmåna till diskussioner och ett mer dialogiskt arbetssätt med utgångspunkt i ett för eleverna engagerande och meningsfullt innehåll (jfr Tomlinson, 2016; Cummins, 2015).

Den alltför stora fokuseringen på språkets form kan leda till att eleverna koncentrerar sig för mycket på språkets formella aspekter och korrekthet i stället för ett innehåll eller kommunikation av ett budskap. Det faktum att elevernas möjligheter att koppla till sina tidigare erfarenheter och kunskaper (*connect to students' lives*) är begränsade, särskilt till erfarenheterna före ankomst till Sverige (*affirm identity*) ser jag också som problematisk (jfr Duek m.fl., 2022). Enligt Cummins (2015) är dessa kopplingar en viktig förutsättning för flerspråkiga elevers identitetsutveckling och akademisk framgång. Om dessa utesluts av välvilja i syfte att skydda eleverna från obehagliga minnen eller på grund av att dessa kunskaper och erfarenheter inte värdesätts bör undersökas vidare.

Gemensam läsning av skönlitteratur har potential att öka utrymmet för elevernas egna livserfarenheter i sva-undervisningen. Detta genom att skapa möjligheter för elevernas olika erfarenheter och referensramar att mötas och fungera som en utgångspunkt för diskussion och förhandling om tolkningsföreträde med hjälp av litteratursamtal (Economou, 2015; 2021; Molloy, 2007). I de undersökta läromedlen används och behandlas dock litteraturen mycket sparsamt och presenteras snarare utifrån dess form eller tillhörighet till den svenska litterära kanon än sitt innehåll och estetiskt värde (jfr Economou, 2021). Litteraturens potential att erbjuda eleverna möjlighet att vidga sina vyer, lära sig om sig själva och världen utnyttjas inte (jfr Molloy, 2007).

Att muntliga kommunikativa färdigheter och läsning av skönlitteratur inte får mycket utrymme i sva-läromedel kan möjligtvis förklaras med att ämnet svenska som andraspråk framträder som ett ämne som bär hela ansvaret för att introducera elever i ett nytt språk, en ny skolkontext, samtliga skolans ämnen och svenska normer. Strävan att erbjuda eleverna undervisning som stödjer utvecklingen av ett skolrelaterat språk som är användbar i samtliga skolämnen leder till att innehållet i läromedlen blir fragmenterat samtidigt som läromedlen erbjuder litet stöd för ett sådant ämnesövergripande arbete. Dessutom innebär denna syn att det ställs orimliga krav på både lärare och elever, men också läromedelsförfattare som gör ett tappert försök att producera läromedel som uppfyller dessa krav. Strävan att stötta elevernas språkutveckling i alla ämnen parallellt leder till att innehållet blir fragmenterat och till att språkämnets egna viktiga delar – såsom läsning och bearbetning av skönlitteratur

och utveckling av en kommunikativ förmåga i både tal- och skrift som är användbar både i och utanför en skolkontext – faller bort.

Det är viktigt att komma ihåg att alla ämnen i skolan spelar en viktig roll i elevernas lärande och att eleverna behöver stöd från alla sina lärare för att lyckas. För att uppnå ett samhälle byggt på hållbara grunder bör ämnet svenska som andraspråk betraktas som en del av en större helhet för att eleverna ska få den bästa möjliga starten i skolan och en utbildning som är i linje med utbildningsmålen i Agenda 2030.

Referenser

- Ammert, Niklas (Red.) (2011). *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. (1. uppl.) Studentlitteratur.
- Bergman, Pirkko (1997). Svenska som andraspråk – ett eget ämne. I Ejeman, Göran & Molloy, Gunilla (red.). *Svenska i grundskolan - Metodboken*. Liber.
- Boglund, Ann & Olofsson, Mikael (2017). *Nyanlända elever och skönlitteratur*. Skolverket, Modul: Nyanländas språkutveckling, del 5. https://www.su.se/polopoly_fs/1.379002.1522058773!/menu/standard/file/Artikel_Nyanl%C3%A4nda_elever_och_sk%C3%B6nlitteratur_Boglund_Olofsson_2017.pdf
- Carlson, Marie (2002). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns?: syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Cummins, Jim (2015). Language differences that influence reading development. Instructional implications of alternative interpretations of the research evidence. I Afflerbach, Peter (Red.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (s. 223–244). Routledge.
- Duek, Susanne, Lindholm, Anna, Ljung Egeland, Birgitta (2022). Läsundervisning i en språkligt heterogen lågstadielklass *Utbildning och Lärande / Education and Learning*, 16(1), 51-67
- Economou, Catarina (2021). Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk – lärar- och elevperspektiv på urval. *Pedagogisk forskning i Sverige* Vol 26 No 4 (2021), 100-119 <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.05>
- Economou, Catarina (2018). "På samma villkor?" Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, Vol.27, nr.3, 53-57
- Economou, Catarina (2015). *"I svenska två vågar jag prata mer och så": en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Flyman Mattsson, Anna (2022). Rethinking textbook grammar introduction. *Instructed Second Language Acquisition*, 6(2).
- Gibbons, Pauline (2016). *Stärk språket, stärk lärandet*. Hallgren & Fallgren.
- Hammond, Jenny, Gibbons, Pauline (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Hedman, Christina, Magnusson, Ulrika (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, 12 (1), Art.7.

- Hyltenstam, Kenneth, Milani, Tommaso (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och socio-kulturella ramar. I Hyltenstam, Kennet, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red.), *Flerspråkighet: en forskningsöversikt* (s. 17–152). Vetenskapsrådet.
- Jordan, Geoff, Gray, Humphrey (2019). We need to talk about coursebooks, *ELT Journal*, 73(4), 438–446.
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa, Wiksten Folkeryd, Jenny (2010). *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Studentlitteratur.
- Lilja Waltå, Katrin (2016). "Äger du en skruvmejsel?": litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Lindberg, Inger, Hyltenstam, Kenneth (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I Olofsson, Mikael (red.), *Symposium 2012: Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 28–51). Stockholms Universitets förlag.
- Lindholm, Anna (2016). Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I: Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael (red.), *Läsa mellan raderna*. Gleerups Utbildning.
- Lyngfelt, Anna (2006). Skönlitterära texter som pedagogisk fostran. Om skönlitterära texter i läromedel, med critical literacy-begreppet som utgångspunkt. I Ellvin, Madeleine (red.), *Ord och bild ger mening: om literacy i förskola och skola* (s.108–122). Natur och Kultur.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur.
- Mattlar, Jörgen (2008). *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk* (1995–2005), [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska. En kritisk ämnesdidaktik*. Studentlitteratur.
- Reichenberg, Monica (2016) Explaining teacher's use of textbooks. *Journal of educational media, memory, and society*. 8(2), 145–159
- Siekkinen, Frida (2021). *Att vara och inte vara: elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]
- SOU 2021:70. *Läromedelsutredningen--böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap*. <https://www.regeringen.se/4a37bb/contentassets/e13e110fdc30401f9bf4a6ee8fa160a7/laromedelsutredningen--bockernas-betydelse-och-elevernas-tillgang-till-kunskap-sou-202170>
- Thomas, Wayne, Collier, Virginia (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. *UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence*. <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>
- Tomlinson, Brian, & Masuhara, Hitomi (2017). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. John Wiley & Sons.
- Tomlinson, Brian (2016). *SLA research and materials development for language learning*. Routledge.
- Ullström, Sten-Olof (2007). Läroboken som lärare: Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan. I Sigrell, Anders (red). *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: tala, lyssna, skriva, läsa, lära - modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv* (s. 125–146).

- UNESCO (2016). *Att förändra vår värld: Agenda 2030 för hållbar utveckling*. http://unesco.hem-sida.eu/wp-content/uploads/2016/03/Att-foeraendra-v--r-vaerld_-Agenda-2030-foer-h--llbar-utveckling.pdf
- Wedin, Åsa (2010). Att läsa och skriva på sitt andraspråk. I Musk, Nigel & Wedin, Åsa (Red.), *Flerspråkighet, identitet och lärande* (s. 173–192). Studentlitteratur.

Författarpresentation

Katerina Kuksa är licentiand i ämnesdidaktisk forskarskola om hållbar utveckling och klassrumsundervisning i samverkan mellan Göteborgs och Karlstads universitet. Hennes avhandling handlar om ämnet svenska som andraspråk i grundskolans mellanår.

”AV SIN FANTASI LÄR MAN SIG!”

– ELLER?

Frit och styrt i elevers och lärares möte med
kulturarvspoesi i förskoleklassen

Jörgen Mattlar, Olle Nordberg & Maria Wennerström Wöhrne

Sammanfattning

Vid höstterminsstarten 2021 skickade Skolverket ut en poesiantologi till samtliga förskoleklasser i Sverige. Antologin har sammanställts av litteraturvetarna Anna Nordlund och Ann Boglind med medel från Svenska Akademien och är en helt ny sammanställning av svensk poesi. Urvalet dikter är inte specifikt anpassat till barn utan det är frågan om en samling poesi, från 1600-talet till vår tid, av väletablerade poeter som skriver på svenska. Vi har under läsåret följt en grupp lärare i förskoleklass och deras barngrupper i arbetet med poesi i deras skolvardag med antologin som utgångspunkt. På nära håll har vi observerat och intervjuat 6-åringar och vi har under året genomfört fem träffar i en forskningscirkel med barnens lärare. Eleverna kommer från tre olika skolor. Vi upplever att lärarnas förhållningssätt till poesigenren gradvis förskjutits under årets lopp mot en öppnare inställning. De har även blivit mer positiva till att arbeta med poesi i förskoleklassen. Barnen har under hela året enligt deras lärare varit nyfikna på och positiva till poesiantologin. Genom observationer och intervjuer har även vi tydligt sett detta. Vi har fått en inblick i elevernas tankar om poesi och deras egna uttryck genom eget skapande, sång och dramatiseringar. Vi har också kunnat se att barnen har uttryckt en genremedvetenhet och en förmåga att reflektera över poesins form, hur genren skiljer sig från faktatexter och därmed inbjuder till ett annat sätt att tänka och känna.

Inledning

Hösten 2021 fick vartenda barn i förskoleklass en bok i present av Svenska Akademin: poesiantologin *En bro av poesi*, sammanställd av Ann Boglind och Anna Nordlund. Urvalet dikter är inte specifikt anpassat till barn utan det är en samling poesi, från sent 1600-tal till vår tid, av väletablerade poeter som skriver på svenska. Dikterna är också illustrerade av välkända illustratörer. Med känslan av nu-eller-aldrig tog författarna till denna artikel initiativet till ett forskningsprojekt för att följa upp den unika satsningen. Under läsåret 2021–2022 genomfördes så en tredelad studie av arbetet med och receptionen av lyrik i förskoleklassen, en verksamhet och åldersgrupp som tidigare inte studerats i högre grad (Sigvardsson, 2020). Tredelningen bestod av **a)** en interaktiv forskningscirkel med 10 lärare i förskoleklass, **b)** klassrumsobservationer och **c)** fokusgruppsamtal med elever i förskoleklass.

I artikeln kommer vi att presentera resultat och reflektioner från detta verksamhetsnära projekt med syftet att bidra till den litteraturredidaktiska forskningsmiljön utifrån en empirisk utgångspunkt. Trianguleringen har möjliggjort en analys av samspel mellan lärare och elever, lärare och forskare, samt elevernas upplevelser och intryck.

Forskningscirkel

Under läsåret möttes tre forskare och tio lärare i förskoleklass för att under fem tillfällen samtala om poesi och poesididaktik för förskolan, och för eget kreativt skrivande med utgångspunkt i dikter. Lärarna var verksamma vid tre olika partnerskolor till universitetet.

Den fråga som vi inom forskningscirkeln samlades kring rörde hur didaktiskt arbete med utgångspunkt i poesi kan bedrivas på ett meningsfullt sätt i förskoleklassens verksamhet. Vi tre forskare bidrog med våra kompetenser såsom lektorer i didaktik med inriktning mot svenska och litteratur, och lärarna med sina kunskaper och erfarenheter såsom lärare i förskoleklass. Tanken var att vi från universitetets sida tillförde inspiration, möjliga ingångar och uppslag till lärarnas undervisning i klassrummet genom de kreativa skrivövningar de fick genomföra under våra träffar. Samtidigt berikade lärarnas erfarenheter vår forskning om poesi i förskoleklass genom att ge oss inblick i deras undervisningspraktik.

Inför träffarna utformades en dagordning för varje gång där det alltid ingick någon form av kreativ övning, men strukturen hölls relativt öppen med gott om utrymme för erfarenhetsutbyten mellan deltagarna. Initialt hade vi planerat att poesididaktisk forskning och litteratur skulle läsas inför och diskuteras under varje cirkelträff, men då vi tidigt fick signaler om att deltagarna hade svårt att avsätta tid för sådan förberedelse strök vi dessa inslag från och med den tredje träffen. Vid sidan av diktsamtal och kreativa skrivövningar ägnades de återstående tre tillfällena istället till stor del åt

diskussion av lärarnas egna didaktiska erfarenheter av att arbeta med poesi i förskoleklass – främst sådana erfarenheter som de fått sedan föregående tillfälle. Under dessa erfarenhets-utbyten framgick att de gärna planerade för undervisning med utgångspunkt i någon av dikterna i antologin *En bro av poesi*, inom ramen för ett tema av något slag. Det övergripande målet med aktiviteten innebar då att barnen förväntades lära sig något om ett ämne som inte i sig handlade om poesi. Dikten ”Snögubbe tögubbe” av Hanna Lundström var till exempel utgångspunkt i en klass för ett ämnesövergripande tema om vatten, medan samma dikt i en annan klass ingick i ett tema om vintern. Dikten ”Fnittret” av Mecka Lind användes i åter en annan klass under ett tema om känslor. Formuleringen ”användes” tycks här korrekt då lärarna under dessa diskussioner, åtminstone under de inledande träffarna i cirkeln, gav uttryck för en ganska instrumentell syn på poesins roll i undervisningen. Detta framkom genom att man tog ställning till de dikter vi samtalande om i relation till sådana ämnesövergripande teman som de ovan nämnda. Man återkom också till dikter som huvudsakligen en viktig språkutvecklande resurs i mer teknisk än experimentell mening. Mot slutet av cirkeln uppfattade vi att deltagarna hade breddat sin syn på dikters pedagogiska potential, vilket i olika utsträckning framgick av den undervisning som bedrevs i klasserna under våra observationer under vårterminen.

Varje träff med lärarna inleddes med att en av oss forskare högläste en dikt som sedan diskuterades i gruppen. Denna introduktion valdes för att vi hade ambitionen att ge den poetiska texten en framskjuten plats i cirkelträffarna. Här valde vi dikter både ur antologin *En bro av poesi* och ur andra diktsamlingar. Bland de senare riktade sig vissa till barn som läsare – exempelvis Ingrid Sjöstrands *Fundror* från 1969 – medan andra hämtades ur samlingar utan avgränsad målgrupp, såsom Staffan Söderbloms *Dikterna* från 1985, och Tomas Tranströmers *Sanningsbarriären* som utkom 1978. Redaktörerna Boglind och Nordlund skriver i efterordet till antologin att de har valt ”dikter som kan tilltala både vuxna och barn från sexårsåldern och uppåt” (Boglind & Nordlund, 2021, s. 118). Med en liknande urvalsprincip ville vi under forskningscirkelna bredda synen på vilken poesi som kan vara möjlig att läsa, samtala och skapa utifrån tillsammans med barn. Under diktsamtalen fokuserade vi både på cirkeldeltagarnas egna tankar och känslor inför dikterna, och på den eventuellt didaktiska potential som de såg – eller inte såg – i den aktuella dikten.

Efter diktsamtalet följde en ”runda” där varje deltagare fick möjlighet att dela med sig av undervisning med utgångspunkt i poesi som gjorts i den egna förskoleklassen sedan sist. I anslutning till kaffepausen introducerade vi sedan någon form av kreativ skrivövning. Vid det första tillfället under höstterminen fick deltagarna i uppgift att utifrån alla sinnen helt enkelt gestalta den ostsmörgås som serverades till kaffet, vid ett senare att foga samman lösa rader ur Tomas Tranströmers ovan nämnda dikt ”Efter en

lång torka” till en ny, personlig version av dikten¹, och vid den femte och avslutande träffen att skriva en dikt med de givna inledningsorden ”När luckorna öppnas...” (se Holmström, 2006). Efter ungefär tio minuters individuellt skrivande läste deltagarna i halvgrupp upp sina texter för varandra. Syftet med övningarna var dels att ge uppslag till kreativt skrivande att pröva tillsammans med barnen, dels att förmedla ett prestigelöst och lustfyllt förhållningsätt både till poesi som genre och till kreativt skrivande. Att sätta en ganska snäv tidsgräns, som inbjuder till omedelbart flödesskrivande, bedömde vi som en förutsättning för att uppgiften skulle uppfattas som lättsam. Studier har visat att lärare som själva ägnar sig åt kreativt skrivande har ökade förutsättningar att stimulera elever att göra detsamma (Cremin, 2006; Wolf, 1997) – eller för att uttrycka det omvänt: en alltför vördnadsfull attityd till poesi kan vara hämmande, så till den grad att man paradoxalt nog helt avstår både från att läsa dikter och från själv uttrycka sig i poetisk form, liksom att som lärare låta barnen göra det i undervisningen. Att skriva om något så prosaiskt som en ostsmörgås eller tillåtas möblera om i en nobelpristagares dikt, kan då i bästa fall motverka en syn på diktgenren som högstämnd och svårtillgänglig. Detta var vår tanke bakom de kreativa övningarna i skrivcirkeln. Att döma av den engagerade aktiviteten under skrivstunderna och den samtidigt seriösa och uppsluppna stämningen under den efterföljande textläsningen, upplevde deltagarna verkligen dessa övningar som stimulerande och, ja roliga.

Under återstoden av varje cirkelträff diskuterade deltagarna parvis eller i grupper om tre ett undervisningsupplägg med utgångspunkt i poesi att pröva i sina klasser innan nästföljande tillfälle. Lärarna omsatte sedan dessa idéer i praktik under perioderna mellan träffarna i cirkeln, och de erfarenheter som denna undervisning då gav följdes upp under de ovan nämnda ”rundorna”.

Sammantaget anser vi att forskningscirkeln under läsåret verkligen hade tjänat sitt syfte att belysa didaktiskt arbete med poesi i förskoleklass, och att detta skett genom ömsesidigt utbyte mellan forskare och praktiker. Därtill hade lärarna tagit väl tillvara den möjlighet till kollegialt erfarenhetsutbyte som cirkeln erbjöd. Hade cirkeln, ur lärarnas eget perspektiv, tillfört dem inspiration och uppslag till undervisningen? För att ge deltagarna tillfälle att besvara detta lät vi dem fylla i en summativ utvärdering.

Forskningscirkeln och lärarnas förändrade uppfattningar gentemot poesi och poesididaktik

Under den sista träffen avsattes tjugo minuter av passet för en utvärdering. Utvärderingen bestod av fyra flervalsfrågor där fem svarsalternativ fanns på en skala från ”Inte alls” till ”Väldigt mycket”. Frågorna rörde *a)* lärarnas egen inställning till poesi

¹ Deltagarna fick två och två skapa sin egen dikt utifrån en rad för rad sönderklippt version av ”Efter en lång torka” – utan att de hade läst eller hört originalet (Jfr Nordberg, 2020). I övningen ingick också högläsning av slutresultatet. Ingen dikt blev den andra lik.

och huruvida den ändrats under inflytande av forskningscirkeln respektive poesiantologin, och b) huruvida deras inställning förändrats angående poesiundervisningen under inflytande av forskningscirkeln respektive poesiantologin.

Flervalsfrågorna följdes upp av tre frågor där lärarna genom fritextsvar kunde skriva om kommande poesiundervisning och uttrycka uppfattningar angående barnens utveckling som poesiläsare. Avslutningsvis ställdes en öppen fråga där lärarna gavs utrymme att värdera året med poesiprojektet. Urvalet frågor ska förstås mot bakgrund av vår ambition med forskningsprojektet, varav cirkeln ingick som ett av tre inslag, att få en inblick i såväl undervisningspraktik som barns och lärares inställning till poesiundervisning. Forskningscirkeln och utvärderingen av denna, gjorde det alltså möjligt att ta del av lärarnas förhållningssätt till poesi/poesiundervisning. Resultatet av utvärderingarna visar att de nio lärarna i relativt hög grad redan hade förkunskaper om poesi innan forskningscirkeln påbörjades. De var med andra ord redan intresserade av poesigenren och kände även till många namnkunniga svenska poeter. En av lärarna skriver mellan flervalsfrågorna specifikt om detta: ”Jag har alltid jobbat med dikt och poesi med barn – t.ex. sånger, ramsor, rim och även med att de själva ska skriva. T.ex. haiku med tydlig versform” (L2). Det är ett rimligt antagande att utgå ifrån att denna kompetens och erfarenhet i viss grad kan förklara den något svala uppskattningen av forskningscirkeln och poesiantologins förändringspotential vad gäller lärarnas egen inställning till poesi. Det kan också vara värt att notera att rekryteringen av lärare baserade sig på ett bekvämlighetsurval som utgick ifrån lärarnas intresse för poesi och att delta i forskningscirkeln.

Resultatet blir ett helt annat av de två följande frågorna som specifikt behandlar poesiundervisningen i förskoleklassen. I svar på frågan om forskningscirkeln förändrat lärarnas inställning till att arbeta med poesi i förskoleklassen, framkommer det att flera anser sig ha förändrats ”Väldigt mycket”, alltså det mest positiva svarsalternativet, samtidigt som de som angående den egna utvecklingen endast svarat att de förändrats ”Till en del” svarar angående undervisningen att de förändrats ”Ganska mycket”. Vad gäller inställningen till arbete med poesi i förskoleklass så tyder svaren entydigt på att påverkan varit påtaglig.

Den fjärde flervalsfrågan fångar lärarnas uppfattningar angående poesiantologin och i vilken mån den påverkat deras inställning till arbete med poesi i förskoleklassen. Här kan man notera att en majoritet uppfattar att antologin påverkat deras inställningar till arbete med poesi ”Väldigt mycket” eller ”Ganska mycket” medan endast en lärare har valt det mer neutrala svaret ”Till en del”.

Den första fritextfrågan handlar om lärarnas tankar om fortsatt arbete med poesi och här framträder en hög grad av samstämmighet angående poesi som genre i förskoleklassen. Lärarna vittnar om att de kommer att fortsätta använda den aktuella poesiantologin och om hur året i forskningscirkeln med poesiarbete varit ett inspirerande inslag som stimulerar till fortsatt arbete, vilket framkommer i följande lärarröster: ”Har fått många nya idéer och ser fram emot att utveckla arbetet” (L3), ”Det vore roligt att lägga fokus på att både läsa fler dikter och att även låta eleverna

skriva egen poesi” (L4) och ”Jag kommer absolut använda mig av poesi i min kommande undervisning” (L8)

Den andra fritextfrågan gäller lärarnas uppfattningar om hur barnen utvecklats som poesiläsare under året med forskningscirkeln och arbete med poesi i förskoleklassen. Samtliga lärare lyfter fram att 6-åringarna övat sig i att lyssna och att de lärt sig genrens öppenhet och att dikter kan förmedla känslor som inte är manifesta. Barnen sägs bland annat ha ”lärt sig att tolka budskap i bilder utifrån poesin” (L4).

Även om cirkeln utifrån vårt forskarperspektiv framstod som ett lyckat utbyte så fanns det i en lärares fritextsvar även uttryck för viss konstruktiv kritik och uttryck för lärarnas tidsbrist. En av lärarna ansåg att syftet med forskningscirkeln inte var tillräckligt tydligt: ”Har varit roligt, spännande och kreativt. Tyvärr lite otydligt vad projektet går ut på och vad det ska leda till.” Den här kritiken kan å ena sidan förstås som ett svar på en reell vaghet i syftet med forskningscirkeln. Å andra sidan kan kritiken möjligtvis också förstås som ett uttryck för en mer instrumentell syn på forskningscirkeln som form och som uttryck för att en mer nyttoriktad verksamhet vore önskvärd. Ett sådant synsätt som påminner om den likaledes instrumentella inställningen till undervisning med utgångspunkt i poesi, som vi forskare stundtals la märke till under cirkelträffarna och observationerna.

Observationer i skolmiljön

Under vårterminen fick vi tillfälle att förverkliga den del av projektet som innebar observationer i skolmiljön. Vi gjorde då klassrumsbesök för observationer vid sex tillfällen i de deltagande skolorna. Vid dessa besök ingick barnen oftast i mindre grupper om cirka tio elever och en lärare. I ett fall bedrevs undervisningen i helklassformat med cirka 25 barn, en lärare och två elevassistenter. Vi höll oss så mycket som möjligt i bakgrunden under observationerna och hade betonat att lärarna inte behövde ha någon speciellt arrangerad undervisning för att vi var där, utan att de skulle bedriva sin verksamhet som vanligt. Dock med kravet att det skulle handla om poesi på något sätt, med utgångspunkt i antologin. Som grund för observationerna hade vi utformat en öppen observationsstruktur med följande rubriker:

- Hur inleder läraren?
- **Hur introduceras dikten** (och eventuellt det arbetsmoment som ska genomföras)?
- **Hur ser balansen ut mellan vilka som pratar?** (Är det mest läraren som pratar eller bjuds eleverna in? Hur görs det i så fall? Tas elevernas erfarenheter och kunskaper upp som en resurs i undervisningen?)
- **Tas elevernas läsupplevelse/känsla till vara som en resurs i undervisningen?** (Är lärarna nyfikna på barnens tankar? Eller är målet med diktläsningen bestämt på förhand av lärarna?)

- Förklaras allt i dikten (av läraren) eller får det vara mystiskt och symboliskt mångbottnat?
- Mynnar diktläsningen ut i eget skapande på något sätt? Vad arbetar eleverna med i så fall? Är eleverna ”med” och tycker det är inspirerande?
- **Hur sammanfattar/avslutar läraren lektionen/momentet?** (Är det mest läraren som pratar här eller bjuds eleverna in?)

Vid flera tillfällen var Lennart Hellsings tonsatta dikt ”Trollkarlen” utgångspunkt för arbetet. Eleverna sjöng av hjärtans lust och det var tvivelsutan så att dikten gjort ett starkt och positivt intryck på dem. En egenproducerad film som visades i en av klasserna, som eleverna arbetat fram kring dikten med egna teckningar, högläsning och ljudeffekter, vittnade om många veckors engagemang från både läraren och barngruppen. I en annan grupp som besöktes hade läraren klätt ut sig till en trollkarl som efter en inledning trollade fram en citron som eleverna fick smaka en skiva av för att därefter skriva en dikt om citroner enligt en given struktur.²

Under andra observationer mötte vi exempel på en relativt uppstyrd och lärarledd undervisning där eleverna bidrog genom att räcka upp handen, svara på ganska slutna frågor, eller genom att skriva och rita inom ramen för på förhand givna mallar, till exempel med färdiga inledningar. Det förekom också exempel på att eleverna gavs olika grad av frihet inom dessa ramar, såsom vid ett tillfälle då en av övningarna vi gjort inom forskningscirkeln återkom som elevuppgift,³ och övningar där färdiga ord på lappar skulle sättas ihop till en dikt. Som i alla undervisningsgrupper fanns även bland dessa förskolebarn en ganska stor spridning vad gäller förkunskaper och läsförmåga. För att utgöra en verksamhet med det ena benet kvar i förskolan, fann vi de aktiviteter som vi mötte under observationerna tämligen lärarstyrda och väl påminnande om traditionell skolundervisning med tydligt, förutbestämt lektionsupplägg. Inte sällan tycktes dessa vara för svåra för de här ganska små barnen, i synnerhet för dem som inte kommit igång med läsningen ännu. Vi hade hoppats att den kreativa språkleken och det fria experimenterandet med ord och rytm skulle få mer utrymme (jfr Pramling & Pramling Samuelsson, 2016) och vi kunde se att flera elever hade svårt att koncentrera sig på de uppgifter som tilldelades dem.

Det förekom emellertid även öppnare samtal med utgångspunkt i läsningen där barnen gavs utrymme att associera fritt, uttrycka vilka känslor som väcktes inom dem vid läsningen, samt ge respons också genom att uttrycka sig med kroppen. I flera fall inleddes lektionspassen med egen läsning i antologierna, efter att barnen hämtat sina exemplar ur sin personliga låda i klassrummet. Vi kunde då se att många barn verkade uppskatta att på egen hand få botanisera i böckerna och stanna till där de själva ville. I en del klassrum var böckerna mer otillgängliga och förvarades i ett skåp som endast

² Citron förekommer i texten.

³ Det var den så kallade 11-ordaren som eleverna fick arbeta med, se Nordberg (2019).

läraren kunde öppna. I ytterligare andra fall hade vissa elever tagit hem böckerna, andra inte.

Ur ett sammanfattande perspektiv kan vi konstatera att det i alla grupperna arbetades med poesi inom ramen för olika slags lärarbestämda *teman*, såsom ”känslor”, ”vatten” eller ”årstider”, vilket vi kände igen från forskningscirkelns diskussioner om undervisningsupplägg. De medverkande lärarna gav återkommande uttryck för ett slags nyttotänkande, där dikterna som de planerade att arbeta med anpassades till att utgöra en del i vad som redan ingår i årshjulet av arbetsområden, även om de också var intresserade av och lyhörda för andra sätt att närma sig poesi. Den didaktiska tanke som vi urskilde under lärarnas erfarenhetsutbyte i cirkeln och i undervisningsaktiviteterna under observationerna handlade alltså huvudsakligen om att eleverna skulle lära sig något konkret. Samtidigt la vi under besöken på skolorna märke till att arbetet med poesi också innebar tillfälle till fördjupning, perspektivbyten, humor och personlig reflektion kring dessa givna teman och ämnen. Det var som om själva det poetiska uttrycket framkallade detta hos barnen, oavsett vilket syftet med aktiviteten ursprungligen hade varit. Även om lärarna tenderade att foga in poesin i de arbetsområden som redan på förhand var satta kunde vi alltså under observationerna se ett flertal exempel på att både vuxna och barn berörde de aktuella ämnena på ett annat vis än man hade planerat för. Vårt intryck är att detta skedde tack vare poesins speciella sätt att i ord gestalta allt det som inte rymms inom logikens och sakprosans dimensioner, vilket också flera av de citerade exemplen från intervjuerna visar.

Spår av dessa processer förekom också bland de deltagande lärarnas egna exempel under cirkelträffarna på hur de jobbat med poesiantologin, vilka blev alltmer kreativa och öppna under årets gång. I en grupp togs till exempel en riktig snögubbe in i värmen till samlingen inför arbetet med dikten ”Snögubbe tögubbe”. Lärarna berättade att barnen associerade engagerat, brett och varierat inledningsvis i olika former av bearbetning i text, film och bild enligt lärarnas planering. Efter att ha gått tillbaka till själva texten och läst dikten igen präglades samtalen alltmer av sorg och eftertänksamhet i takt med att det oundvikliga slutet närmade sig. Lärarna berättade att de i det här skedet inte hade något krav på att eleverna skulle skriva något i någon särskild form, utan de var fria att välja hur de ville uttrycka sig. Flera elever pratade med den döende snögubben ända till slutet med tröstande ord och med vanmäktig sorgsenhet.

Elevintervjuer

Under vårterminen 2022 gjordes också sex fokusgruppsintervjuer i de tre skolorna. Grupperna valdes ut bland frivilliga elever av respektive lärare och vi hade vårdnadshavarnas medgivande till att deras barn skulle få delta i studien. Alla elever omnämns barn A, B, C och så vidare i de transkriberade exemplen medan vi som genomförde intervjuerna använder våra riktiga förnamn. Bland de elever som medverkade i samtalen var flera goda läsare och språkbrukare, så frågan om hur

representativa barnen var för sin åldersgrupp kan med fog ställas här. Under intervjun med barn i innerstadsskolan framkommer det exempelvis av barnens spontana kommentarer att flera föräldrar är engagerade läsare.

Barn A: Min pappa jobbar med böcker.

Maria: Gör han det?

Barn A: Jaa. På Natur och Kultur.

Maria: Jaha. Vad spännande. Ett förlag.

Barn A: Han är chef för... historia.

Maria: Jaha. Okej. Just det. Ja det finns olika sätt att jobba med böcker. Man kan ju, man kan ju skriva egna också. Ja?

Barn B: Och min bonuspappa Oskar jobbar på bibliotek.

Maria: Jaha, så han jobbar också med böcker. Kul. Och... Ja?

Barn C : Min mamma älskar böcker.

Maria: Gör hon det? Ja. Läser hon för sig själv, och för dig också kanske?

Barn C: Mmm.

Forskaren fortsätter att berätta lite om varför hon har kommit på besök och visar upp ett exemplar av boken *En bro av poesi* samtidigt som hon säger att alla barn som har börjat förskoleklass ju har fått ett eget exemplar av boken. Här avbryts hon av barn A:

Barn A: Min pappa förstod vilken bok jag menade så, och han kunde inte vänta tills jag slutade i förskoleklass så utan det var bara på höstterminen som han fick reda på det så han kunde inte vänta på att jag skulle sluta förskoleklass så att han köpte hem den så att vi kommer att få två böcker när jag slutar förskoleklass.

Maria: Jaha, men du då kan ju du och pappa ha varsin samtidigt om ni skulle vilja läsa på en gång.

Barn A: Jaa.

Samtidigt utgjorde detta det rimligaste sättet för oss som inte kände eleverna att sätta samman fungerande grupper (Morgan & Scannell, 1998; Wibeck, 2010).

Intervjuerna var semistrukturerade och genomfördes utifrån ett gemensamt ramverk – med en inledande del, en huvuddel och en avslutande del – med utrymme för friare diskussioner (Wibeck, 2010). De huvudområden som vi forskare strävade efter att täcka in under intervjuerna var barnens upplevelser av och inställning till antologin *En bro av poesi*, deras läsoplevelser av specifika dikter, deras arbete med utgångspunkt i poesi och antologin i skolan, och deras läsning i antologin hemma. Slutligen frågade vi också om deras tankar om *poesi som genre*.

Favoriter och icke-favoriter

Genomgående gav barnen uttryck för en positiv grundsyn på antologin – inte minst när det gällde samspelet mellan text och bild. De kunde under samtalen resonera om både rytmernas betydelse och om tankar som väcktes vid läsning av favoritdikter och av sådana dikter som de inte uppskattade lika mycket. Några av dikterna från antologin som kom upp i sammanhanget var ”Ordbanken”, ”Stjärnorna”, ”Skräcködlor”, ”Dumtummen”, ”Snögubbe tögubbe” och ”Vintergatan”⁴. Tack vare det semistrukturerade formatet – och i och med barnens spontanitet – förde samtalen ibland in på annat än poesi. Detta skedde exempelvis under en diskussion om just favoritdikter, där forskaren ställt en fråga om ett ords betydelse men samtalet istället utvecklades till en språklekarverkstad. Barnen hade själva velat höra dikten ”Du går icke ensam” av C.J.L. Almqvist, som de hade bläddrat fram som exempel på en dikt de gillade. Forskaren läste dikten högt och dialogen utvecklade sig sedan enligt nedan:

Maria: Om man känner sig ”säll” då, hur känner man sig då? (Paus.) Man är lycklig och ”säll” stod det. (Paus) Det är en gammal dikt så det är lite gamla ord. Kan ni gissa kanske? Vad tror ni?

Barn D: (Ropar) En cell! En fängelsehåla!

Barn E: (Ropar, med skrattkvävd röst). A! att man sitter i en cell. Lycklig för att man sitter i en cell!

Maria: Aha, att man sitter i en cell /.../. Det låter nästan som ”en säl”, men ”säll”, det är nog här att man är lycklig och nöjd. Varför är man ”säll”?

Barn F: Jag är en säl!

Maria: Aha, du är en säl, och lite säll också kanske när solen skiner?

Barn G: Jag är en katt! Jag är ingen säl, jag är en katt!

Barn E: Jag är en björn!

Dialogen kan ses som ett exempel på barnens lust att leka med ords ljudlikheter och att ge dem nya, i sammanhanget lite knasiga betydelser (säll, cell). Även om det är forskaren som påminner om ljudligheten mellan säl och säll, så är det ändå barnen som har inlett denna lek med ord (säll och cell). De är också snara att hänga på och fritt associera utifrån säl till andra djur, och samtalet tar en fantasifull och lekfull vändning, långt bortom fråga-svar om ordet ”sälls” korrekta betydelse. Samtalet lämnade här sedan dikten eftersom barnen hade flera dikter på kö som de ville ha upplästa, och forskaren hade svårt att leda deras uppmärksamhet tillbaka till dikten av Almqvist.

⁴ Dikterna är skrivna av i tur och ordning: Daniel Boyacioglu ”Ordbanken”, Edith Södergran ”Stjärnorna”, Britt G. Hallqvist ”Skräcködlor”, Tage Danielsson ”Dumtummen”, Hanna Lundström ”Snögubbe tögubbe” och Zacharias Topelius ”Vintergatan” (Boglund & Nordlund, 2021).

anslutning till forskarens försök att fråga om hur barnen uppfattat poesigenrens lite friare språk: ”Jag älskar att hitta på ord som inte finns.”

Rytm och rap

Ett exempel på de rytmiska impulserna som poesiläsningen gett var ett av barnens egenskrivna rap-text som framfördes till eget handklapps-komp, i vilket de andra barnen snart instämde. På forskarens fråga om barnen själva någon gång har skrivit en dikt, svarar ett barn, en bit in i detta samtal, att det har hon, och

Barn K: ”/.../ det var nästan igår...”

Maria: Så kom du på en dikt?

Barn K: Ja, och sen klappade jag till den. Den var sååå konstig.

Maria: Så du hittade på, vad bra, du hade en dikt i huvet som hade en rytm som du kunde klappa.

Barn L: Kan du säga den?

Barn K: (Med rappande röst): ”Det var dollidocka var två år.... (stort fniss) (Avbryter sig)

Maria: Vill du säga den en gång till? Hur var den?

Barn L: (Med vanlig röst, inte rappande, upprepar kompisens – barn Ks - diktrad): Det var dollidocka som var två år.

Maria (upprepar): Det var dollidocka som var två år. Och den går att klappa fram också... Kan du göra det?

Barn K (med rappande röst, medan hon långsamt och rytmiskt klappar): ”Jag heter Dollidocka och är två år, jag gillar mat, och det är bara på lördagar jag äter och på söndagar äter jag bara potatis”. Fortsätter klappa i samma rytm en stund (Fniss från barn K och från hela gruppen)

Under det fortsatta samtalet med barnen, om andra dikter i boken, händer det att några barn i gruppen (andra än Barn H som hittat på dikten) rappar orden ”Jag heter Dollidocka och är två år”, och skrattar. Det är som om de har fått en gemensam dikt av barnet som läste den och det är tydligt att de uppskattar den.

Ett annat sätt att fundera kring rytm framkommer i det här resonemanget där barnen får frågan om sitt eget diktskrivande:

Jörgen: Har ni alla tre skrivit dikter?

Alla: Jaaa.

Jörgen: Hur verkar det då, är det svårt eller är det lätt, roligt, tråkigt?

Barn M: Ibland tycker jag att det är lite svårt att hitta på bra rim, men jag lyckades få till både rim och rytm.

Jörgen: Jaa, just så, rytmen, och hur kan det, vad handlar det om?

Barn N: Det är liksom, lite svårt att förklara. Orden går i ungefär samma takt.

Jörgen: Jaa, just det, spännande.

Vårt samlade intryck efter intervjuerna är alltså att eleverna i allmänhet var positiva till antologin *En bro av poesi*, vilket framkom av såväl uttryckliga kommentarer som av entusiastisk och engagerad respons på högläsning av enskilda dikter. De har på många olika sätt kunnat berätta om sin positiva inställning, och om hur de har läst och tänkt och jobbat med dikterna avseende rytm och form, liksom om vilka dikter de har tyckt om och inte tyckt om.

Om poesi som genre

En fråga som vi forskare förutsåg att barnen kanske skulle ha svårigheter med att besvara men som vi ändå ville ställa rörde barnens uppfattning om hur poesi skiljer sig från faktatexter och andra textgenrer. I en av grupperna uppstod ett intressant samtal nästan direkt i intervjun, som på ett illustrativt och klargörande sätt tangerar denna centrala fråga:

Olle: Om jag bara skulle fråga er rakt upp och ner: vad tycker ni om den här boken?

Flera: Bra, spännande, ja spännande.

Olle: Ok (Flera: Jaa), vad är det som är spännande?

Barn O: Eh, faktan. Sähära, jag gillar poesin. Den är lite sähära, ja så där

Olle: Är det skillnad på fakta och poesi förresten?

Barn O: Nej, eh det tycker jag inte.

Olle: Ok.

Barn P: Det tycker jag.

Barn Q: Ja.

Olle: Du tycker det?

Barn P: Ja.

Olle: Vad är det som är skillnaden då?

Barn P: För att när det är fakta då handlar det om nåt, då liksom lär man sig saker. Men när det är poesi, då är det lite annat. (Flera: Jaa)

Olle: Då är det annat. (Flera: Jaa). Kan man komma åt vad det andra är då?

Barn P: Nej, inte jag.

Barn O: Jag kan det, jag tror att jag vet. Kanske för att poesi är grejer man hittar på (Olle: Mm). Och fakta måste man veta.

Olle: Just det. Vad skulle du säga Barn R?

Barn R: Jag gillar den (antologin) för att jag gillar att läsa och det finns ju text i den.

Olle: Ja, just det. Men hade du några tankar om det, vi ska komma till det sen också, men hade du några tankar om det där med fakta eller poesi, som är sånt man hittar på...

Barn R: Ja, jag tycker dom är separata. För fakta handlar ju om något och man får lära sig om det men (Olle: Mm). Men poesi är något helt annat.

Olle: Ja. Kan man, går det att säga vad det är?

Barn R: Eh, det är... Nej.

Olle: Alltså, kan man lära sig något av det?

Barn R: Ja man kan lära sig... det är så svårt att säga, svårt att förklara

Olle: Det är svårt, det är jättesvårt (flera vill in i samtalet här). Vi ska se, Barn S vill komma in här också.

Barn S: Av sin fantasi lär man sig!

Olle: Ja man gör ju det.

Barn R: Jaa!

Här kan vi följa hur samtalet fördjupas och hur eleverna kommer fram till en mycket tänkvärd slutsats som sammanfattar hela den här stora frågan på ett självklart sätt. I en tid då det mätbara och det konkret nyttiga tenderar att dominera på det estetiska och det konstnärliga uttryckets bekostnad ger de här förskoleklassbarnen ett mycket värdefullt perspektiv på vad lärande kan vara: "Av sin fantasi lär man sig"!

Genomgående gäller att de samtal som fördes i grupp med förskoleklassbarnen om poesiantologin var mycket livliga och engagerade. Ibland försvann de iväg en aning mot andra viktiga saker som födelsedagar och skrapår, men det är påfallande hur mycket lust och engagemang att läsa och samtala om dikter och bilder som fanns i de intervjuade grupperna. Som framgått var barnen också språkligt kreativa och poetiska även i samtalen och de hittade inte sällan fram till tänkvärda "oneliners" som sammanfattning av ett större resonemang.

Avslutning

Det projekt som vi genomfört är inte en interventionsstudie. Tvärtom är vår ansats öppen och dialogisk – och tänkt att vara ett led i en långsiktig process av poesididaktisk fördjupning. Den empiriska studien har försett oss med ett rikt material av såväl lärarsom barnröster om poesi och poesiundervisning. Vi har kunnat konstatera att här ges en empirisk grund för antagandet att lärares inställning till poesi och poesiundervisning påverkar barns möte med denna genre, även om den poetiska texten också i viss mån tycks påverka läraktiviteter i en fri riktning oberoende av hur de har planerats av läraren. Det material vi samlat rörande barns naturliga lust till lek med ord och rytmer, såsom exempelvis nyskapande och fria associationer utifrån ljudlikheter eller fritt uppfunna rytmiska ramsor, styrker tidigare forskning. Läsning och samtal om poesi tycks kunna stimulera denna skaparlust ytterligare, oberoende av om alla ingående ord i dikten är fullt begripliga för barnen eller inte när läsningen börjar.

Att elever i 6–7-årsåldern, på väg in i textens värld, har en särskild nyfikenhet och kreativitet som rör språket och tänkandet framgår påtagligt i fokusgruppsamtalen. Vad som också blir tydligt är att deras möte med *En bro av poesi* har haft en betydelse och satt avtryck i deras sätt att förstå och kommunicera med omvärlden – och kanske också att bli medskapare av den. Ett barn som känner att det hen tänker om en dikt ges betydelse i undervisningen har goda chanser att fortsätta utvecklas till en reflekterande litteraturläsare genom hela skolgången. Detsamma gäller förstås i utvecklande av det självförtroende som behövs för att tillsammans med andra våga skapa, vända och vrida på ord, leka fram nyord, ramsor och rim, likväl som mer abstrakt poesi. För att stimuleras hos barnen behöver detta självförtroende och denna tillit finnas också hos lärarna. I detta avseende menar vi att vår forskningscirkel har haft en betydelse. Som visats har vi varvat kollegialt erfarenhetsutbyte med tillfälle för deltagarna till eget skapande, läsande och lyssnande inom poesins fält, och vårt genomgripande intryck har varit att lärarna också gradvis rört sig bort från ett konkret nyttotänkande om vad barnen ska lära sig mot en något öppnare inställning. Det är en viktig utveckling. Av sin fantasi lär man sig – om möjligheten ges att släppa loss den.

Referenser

- Boglund, A. & Nordlund, A. (Eds.). *En bro av poesi*. Svenska Akademien.
- Cremin, T. (2006). Creativity, uncertainty and discomfort: teachers as writers, I *Cambridge Journal of Education*, 36 (3). 415-433.
- Holmström, R. (2006). *Hundra huskurer mot skrivkramp*. (2:a uppl.). Kalmar: Fojo.
- Morgan, D. L. & Scannell, A. U. (Eds.). (1998). *Focus group kit Vol. 2 Planning focus groups*.
- Nordberg, O. (2020). *Litteraturredidaktik: teori, praktik, relevans, potential*. Stockholm: Liber.
- Nordberg, O. (2019). Lyrik som ingång till litteraturen, Litteraturredidaktiska reflektioner om poesins betydelse för gymnasiet yrkes elever”, I *Tidskrift för litteraturvetenskap* 49 (4). 57-66.

- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Glittrig diamant dansar: små barn och språkdidaktik*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Wennerström Wohrne, M. (2015). En ogift mammas självmord i 1920-talets Frankrike: Samspelen mellan tolkning och självreflektion. I Torsten Pettersson, Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wohrne, Olle Nordberg (red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg: Makadam.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Wolf, L. (1997). *Till dig en blå tussilago: att läsa och skriva lyrik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Författarpresentationer

Jörgen Mattlar är universitetslektor i didaktik vid Uppsala universitet och har en bakgrund som gymnasielärare i svenska och svenska som andraspråk. Forskningen han bedrivit gäller främst läromedels- och policyfrågor.

Olle Nordberg är universitetslektor i svenskämnets didaktik, med inriktning litteraturdidaktik, vid Uppsala universitet. Han har i sin forskning ofta kombinerat empiriska läsundersökningar med litteraturdidaktiska perspektiv. Nordberg är verksam inom lärarutbildningen för grund- och ämneslärare och har själv 20 års erfarenhet av att undervisa i svenska på gymnasiet.

Maria Wennerström Wohrne är universitetslektor i didaktik med inriktning mot svenska vid Uppsala universitet. Hon har ägnat sin forskning dels åt det poetiska uttrycket hos Henri Michaux och Katarina Frostenson, dels åt empirisk läsforskning. Wennerström Wohrne har erfarenhet av att undervisa inom lärarutbildningen och i svenska på gymnasiet.

ATT GESTALTA ETT INNEHÅLL.

Skönlitterära inslag i sakprosaavsnitt om de nationella minoritetsspråken i läroböcker i svenska på gymnasiet

Pia Raattamaa Visén & Yvonne Halleson

Sammanfattning

I svenskämnet ingår språksituationen för Sveriges nationella minoriteter som ett kunskapsområde. I artikeln undersöks vilken betydelse skönlitterära inslag i fyra läroböcker i svenska för gymnasiet kan ha för de meningserbjudanden elever får ta del av i språksociologiska avsnitt om de nationella minoritetsspråken. Studiens frågeställningar rör vad läroboksavsnitt med minoritetsspråkstälars skönlitterära texter uttrycker, samt hur dessa samspelar med läroboksavsnittens sakprosainnehåll. Teoretiskt utgår studien från dels Martha Nussbaums teorier om hur skönlitterär läsning kan utveckla såväl ”känslans skärpa” som ”tankens inlevelse”, vilket kortfattat innebär att tänkandet omfattar både intellekt och känsla, dels Edward Saids postkoloniala teorier som beskriver hur ”den andre” konstrueras och andrefiering (*othering*) sker, och där språket ses som ett verktyg för att skapa och reproducera denna typ av maktstruktur. Materialet analyseras genom en komparativ närläsning som visar att skönlitterära texter av minoritetsspråkstälare inryms i två kontrasterande temagrupper genom vilka de nationella minoriteterna och minoritetsspråken beskrivs, *utanförskap, sorg, förluster* respektive *innanförskap, glädje och kamp*. Även i sakprosan återfinns temagrupperna, men i olika utsträckning. Samspelet mellan hur temagrupperna framträder i sakprosa och i skönlitterära inslag varierar emellertid mellan läroböckerna, vilket innebär att skönlitteraturen ges olika utrymme att bidra med perspektiv utöver det sakprosan beskriver och på så vis fylla en viktig roll för elevers meningsskapande och attityder till de nationella minoriteternas språksituation. En didaktisk slutsats är att lärares didaktiska

överbäganden om bearbetningen av sakprosan, val av kompletterande skönlitteratur och arbete med litteraturdiskussioner kan vara avgörande för elevers kunskaper om och förståelse för minoritetsspråksituationen.

Nyckelord: Sveriges nationella minoritetsspråk, skönlitterära exempel, sakprosa, läroböcker i svenska

Inledning

I svenskämnetns undervisning ingår språksociologi som ett kunskapsområde som syftar till att elever bland annat ska utveckla kunskaper om några aspekter av språksituationen i Sverige (Skolverket, 2011, s. 172). En del av detta kunskapsområde rör Sveriges nationella minoritetsspråk: finska, jiddisch, meänkieli, romani chib och samiska. I språklagen (SFS 2009:600) anges att det allmänna har ett särskilt ansvar för att skydda och främja de nationella minoritetsspråken och där har skolan, som del av offentlig verksamhet, ett ansvar. De nationella minoriteternas situation ingår därför i det centrala innehållet i ett flertal ämnen. Europeiska rådet (2017) har dock uttryckt en oro över att bristfälliga kunskaper om minoritetsspråken i Sverige kan bidra till ökande rasism och rådet har framför allt lyft samernas situation. Skolan har därför en viktig uppgift i att skapa förståelse och inlevelse i minoriteternas språksituation. Svenskämnet, som kan utgöra en mötesplats mellan det språksociologiska beskrivandet och förklarandet och det skönlitterära berättandet och gestaltandet, har därmed en unik potential att utveckla såväl elevers förståelse av som inlevelse i den nationella minoritetsspråksituationen.

De nationella minoriteternas språksituation och minoritetsspråk ingår i det centrala innehållet i svenska 2 på gymnasiet (Skolverket, 2011) och tas ofta upp i avsnitt som rör språklig variation. I en del läroboksavsnitt om minoritetsspråken ingår också skönlitterära inslag skrivna inifrån de nationella minoriteterna. Läroboksavsnitten förenar alltså ett språksociologiskt sakprosainnehåll och ett skönlitterärt innehåll rörande de nationella minoriteternas språksituation. I den här artikeln undersöker vi skönlitterära inslag i relation till sakprosan i några läroboksavsnitt. Syftet är mer specifikt att utröna vilken betydelse de skönlitterära inslagen kan ha för de meningserbjödanden elever får ta del av i språksociologiska avsnitt om de nationella minoritetsspråken i läroböcker i svenska för gymnasiet. Vi utgår från följande frågeställningar:

- Vad uttrycker inslagen med skönlitterära texter skrivna av minoritetsspråkstalare?
- Hur samspelar de skönlitterära texterna med sakprosan i läroboksavsnitten?

Utgångspunkter

En av studiens utgångspunkter är Martha Nussbaums (1995) teorier om hur skönlitterär läsning kan utveckla känsla och tanke. Nussbaum (1995) beskriver litteraturens möjligheter till såväl ”känslans skärpa” som ”tankens inlevelse”, vilket kortfattat innebär att tänkandet omfattar både intellekt och känsla. Nussbaum menar att fantasin och känslan kan jämföras med den aristoteliska förnimmelsen och är förmågor ”nära förknippade med vår förmåga att få grepp om enskildheter i all sin rikedom och konkretion” (1995, s. 78). Detta innebär att fantasin och känslan kan hjälpa oss att få grepp om verkligheten. Fantasin kan ta utgångspunkt i konsten och litteraturen. Litteraturen kan då bidra till att dels rikta förnimmelsen mot att få grepp om enskildheters konkretion, dels forma en känslornas och fantasins rationalitet.

Kunskap om människan och företeelserna runt henne kräver enligt Nussbaum både känsla och intellekt; intellektet behöver rådgöra med känslan för att få information om situationers rätta och komplexa natur. Nussbaum menar vidare att skönlitteraturen påminner oss om att verkligheten är mer komplicerad än texten och också om ”att många relevanta insikter har förvägrats oss” (1995, s. 97). Nussbaum (1995, s. 96–98) visar hur skönlitteratur kan få oss att förstå komplexiteter i enskildheter på ett sätt som mer vetenskaplig prosa inte förmår, och hur skönlitterära exempel kan ge insikt både i teman och i frågeställningar, men också i det faktum att exempel egentligen inte låter sig ryckas ur sin kontext – vilket de facto utgör del av dessas förtjänst. Det skönlitterära exemplet kan alltså få oss att samtidigt få syn på något, få information om sakers mångfacetterade natur och samtidigt låta oss förstå att vi inte har insikt i allt. Med andra ord låter skönlitteraturen oss ana att det finns mer att veta.

Ett antagande vi gör med utgångspunkt i Nussbaums (1995) resonemang är att de inslag av minoritetslitteratur som förekommer i läroböckerna jämsides med sakprosaavsnitten kan ge eleverna en ökad kunskap genom tankens inlevelse och känslans skärpa. Ett annat antagande är att exemplen på minoritetslitteratur kan ge insikter och information om minoritetsspråken och nationella minoritetsspråkssituation. Svenskämnesdidaktisk forskning har visat skönlitteraturens viktiga roll i att stötta elevers förståelse av och inlevelse i människors liv och komplexa demokratiska sammanhang (se t.ex. Molloy, 2017; Palo & Manderstedt, 2016). Nissen (2020) visar att skönlitteraturen med sin unika och komplexa form och stil kan stötta elevers reflektioner över sådana ämnen och situationer som de annars inte skulle ha mött och att skönlitteraturen kan erbjuda elever andra tolkningsmöjligheter än faktatexter. Vidare argumenterar Borsgård (2020) för att samtal om skönlitteratur just i kraft av sin fiktiva karaktär möjliggör elevers inlevelseförmåga i och med att skönlitteraturen underlättar diskussioner om komplexa frågor.

Ytterligare en utgångspunkt i studien utgörs av Edward W. Saids (1994, 1997) postkoloniala teori. Said beskriver hur imperialism och kolonialism påverkat världen kulturellt, ideologiskt och politiskt, och hur detta märks än idag bland annat genom en imperialistisk syn på västerländsk överlägsenhet som handlar om att exempelvis ”bortse

från, reducera en annan kultur, ett annat folk eller en annan geografisk region och beröva det dess mänsklighet” (Said 1997, s. 199). Imperialism innefattar de praktiker, teorier och attityder som finns hos den dominerande makten, där den egna kulturen ses som överlägsen andra (Said, 1994). Genom att ett ”vi” ställs mot ett ”dom”, det vill säga det egna, normala eller överlägsna ställs mot den eller det avvikande eller underlägsna konstrueras ”den andre” och det som kallas andrefiering (*othering*) sker. Språket ses som ett verktyg för att skapa och reproducera denna typ av maktstrukturer. En analys av texter kan därmed ådagalägga huruvida och hur maktstrukturer konstrueras språkligt. Flera tidigare studier har visat hur de nationella minoriteterna har andrefierats i läromedel. Till exempel har samerna, som traditionellt har getts mest utrymme i läroböcker, ofta framställts som exotiska, annorlunda och främmande (Askeland & Aamotsbakken, 2014; Granqvist Nutti, 1993; Mattlar, 2008). Detsamma gäller Sverigefinnarna, visar Spjut (2018) i en studie av svenskt och finskt i läroböcker utgivna mellan 1866 och 2016. Studien belyser hur Sverigefinnarna beskrivits i exotiserande ordalag och har framställts som både fattigare och kulturellt underlägsna svenskar (Spjut, 2018). Ett annat sätt att andrefiera minoriteterna och därmed reducera deras betydelse är att inte nämna dem alls (jfr Said, 1997). Johnsson Harrie (2016) finner till exempel i en läroboksstudie att flera historieläroböcker inte behandlar de nationella minoriteterna överhuvudtaget, trots att de finns med i kursplanen. Vidare har Sverigefinnar och tornedalningar genomgående behandlats i liten utsträckning i läromedel (Johnsson Harrie, 2016; Raattamaa Visén & Halleson, 2023; Spjut, 2020). Samtidigt visar flera studier att bilden av de nationella minoriteterna på senare år blivit mer nyanserad och inkluderande (t.ex. Mattlar, 2011; Spjut 2020). Askeland och Aamotsbakken (2014) beskriver till exempel hur nyare läromedel innehåller uppgifter där elever ges möjlighet till ett inifrånperspektiv, exempelvis genom att få skriva på samiska. Här kan också nämnas Indzic Dujso (2015) som noterar en förändring i UR-program mellan 1975 och 2013 där bilden av det romska blir mer inkluderande och mångfacetterad efter år 2000.

Med utgångspunkt i Nussbaums (1995) teorier om skönlitteraturens möjligheter och Suids (1994, 1997) postkoloniala teorier vill vi undersöka vilken betydelse de skönlitterära inslagen i läroböckerna i svenska kan ha i relation till sakprosan, på vilka sätt inslagen kan ge möjlighet till känslans skärpa och tankens inlevelse i minoritetsspråkssituationen, samt hur minoritetsspråkstalare representeras.

Material och metod

Materialet för studien består i sin helhet av sju läroböcker avsedda för gymnasiekursen Svenska 2:

- *Metafor 2 Svenska 2 för gymnasiet* av Edvardsson (2018)
- *Svenska rum* av Eriksson, Heidenberg & Lundfall (2013)

- *Fixa svenskan 2* av Lindholm, Sahlin & Stensson (2019)
- *Svenska impulser 2* av Markstedt & Eriksson (2020)
- *Svenska 2 helt enkelt* av Nilsson & Winqvist (2021)
- *Människans texter Språket* av Sjöstedt & Jeppsson (2011)
- *Svenska timmar Språket* av Waje & Skoglund (2011)

Urvalsprinciper var att läroböckerna skulle innehålla avsnitt om de nationella minoritetsspråken, vara anpassade för Gy11, representera några av de stora förlagen, vara den senast utgivna upplagan, och dessutom vara läroböcker som vi säkert visste används i undervisning. Samtliga läroböcker är utgivna för att möta det centrala innehållet i Gy11 och är därmed relevanta att undersöka för studiens syfte. Att det skiljer tio år i utgivning mellan den tidigaste och den senaste läroboken skulle möjligtvis kunna påverka innehållet i läroböckerna, och därmed föreliggande studies resultat, då fler skönlitterära titlar författade av minoritetsspråkstalare givits ut för läroboksförfattarna att välja ur. Senare års större mängd minoritetslitteratur är dock inget som avspeglas i vårt material.

Vid en genomgång fann vi skönlitterära inslag i fyra av de sju läroböckerna: *Svenska rum*, *Fixa svenskan 2*, *Svenska impulser 2* och *Svenska timmar Språket*. Dessa utgör därmed analysunderlag för denna studie. Vi har valt att även inkludera biografier i analysen, trots att sådana i strikt bemärkelse inte är skönlitteratur. Anledningen är att biografier i likhet med fiktionstexter har berättande och gestaltande drag.

Materialet har analyserats genom komparativ närläsning av de skönlitterära inslagen och sakprosaavsnitten (jfr Kusch, 2016). Med sakprosa avses läroböckernas övriga textinnehåll gällande nationella minoritetsspråk och minoritetsspråkstalare. I den komparativa närläsningen har vi först gjort en övergripande genomläsning för att sedan gå närmare texterna genom närläsning. Närläsningen innebär att konnotationer och värdeladdningar i ord och fraser i texten i sig tolkas för att nå under textens yta (Kusch, 2016). I analysen av skönlitterära exempel och sakprosaavsnitt har följande aspekter beaktats:

1. *Ämne, tema*: exempelvis har såväl explicita ord för till exempel lättnad och glädje, men även fraser som, ”en mild aning av att jag inte är ensam” tematiserats som temat glädje och innanförskap.
2. *Metaforer, bildspråk*: exempelvis har frasen ”att förlora en tand” tolkats som en bild för språkförlust.
3. *Karaktärer och sociala positioner*: exempelvis har citatet ”slår den ur dem, slår dem mot svenskan” tolkats som att den som slår har överordnad position och de som blir slagna underordnad.
4. *Språklig form*: såväl explicita utsagor exempelvis: ”Samma främlingskap kände jag på kulturens område” som implicita språkliga signaler som exempelvis ”Det var värst, sa mamma. Var har du lärt dig sådan perfekt svenska?” har i analysen betraktats som utsagor om utanförskap.

Den komparativa närläsningen ger möjligheter att undersöka hur ett tema behandlas i olika texter (Kusch, 2016), här i de avsnitt om de nationella minoritetsspråken, som förekommer i läroböckerna. Den komparativa närläsningen visar hur teman framträder på skiftande sätt genom olika fraser och metaforer och skilda berättare i de skönlitterära inslagen i de undersökta läromedlen. När det gäller hur de skönlitterära inslagen och sakprosan samspelar tar vi avstamp i en modell utvecklad av Danielsson och Selander, där "samspel mellan textens delar" är en analysaspekt (2014, s. 43). Närmare bestämt undersöker vi den aspekt av samspelet som i modellen benämns *innehålllig kongruens*, där bland annat överensstämmelsen mellan olika beskrivningar sätts i förgrund. Vi är sålunda intresserade av huruvida eller i vilka avseenden det innehåll, eller den bild, som förmedlas via de skönlitterära inslagen respektive sakprosan är kongruenta eller inte.

Vad uttrycker de skönlitterära skildringar författade av minoritetsspråkstalare som eleverna möter i läroböckerna?

Närläsningen visar att texter skrivna av minoritetsspråkstalare kan inrymmas i två kontrasterande temagrupper genom vilka de nationella minoriteterna och minoritetsspråken beskrivs skönlitterärt eller genom narrativa biografier. Den ena temagruppen kan sammanfattas som *utanförskap, sorg, förluster* och den andra som *innanförskap, glädje och kamp*.

Temagruppen utanförskap, sorg och förluster

Temagruppen *utanförskap, sorg och förluster* återfinns i tre av läroböckerna, *Svenska rum*, *Fixa svenskan 2* och *Svenska impulser 2*, medan den däremot saknas i *Svenska timmar Språket*.

I *Svenska rum* framträder aspekter av temagruppen i utdrag från tre verk, en biografi och två romaner. Där finns ett utdrag ur romska Katarina Taikons självbiografiska bok *Zigenerska* (1963). Ur den återges en artikel från en socialläkare som kommenterar romernas utsatthet och utanförskap, som i citatet nedan:

De flesta zigenarna är sociala, trivsamma människor. Märkligt nog med tanke på den otroligt svåra tillvaro de fört, mindre skyddade än praktiskt taget alla andra svenskar för regn, kyla och svält och till helt nyligen berövade varje chans till utbildning, arbete och vänskapliga kontakter med den bofasta befolkningen. (s. 298)

Det är alltså inte Taikon själv som berättar i utdraget utan en karaktär med en hög social position får beskriva romernas situation med utanförskap och låg social status. De språkliga kontraster som ställs mot varandra bidrar till att synliggöra orättvisorna:

sociala, trivsamma människor/regn, kyla och svält/utbildning, arbete och vänskapliga kontakter.

I *Svenska rum* framträder aspekter av temagruppen också i skönlitterära utdrag av Susanna Alakoski och Mikael Niemi. Utdraget från sverigefinska Alakoski är på ungefär en sida. Det är hämtat ur hennes roman *Svinalängorna* som handlar om en finsk familjs flytt till Ystad på 60-talet. I utdraget träffar den finsktalande huvudkaraktären Leena sin svenska kompis Åse för första gången. I citatet nedan jämför Leena sin familjs fönster med Åses:

Jag satt kvar i sandlådan och tittade på hennes fönster. Hennes mamma hade jättesnygga blommiga gardiner. Och de hade likadana finkrutor till alla sina blommor, vi hade inga sådana krutor, bara kaffekoppstallrikar under blomorna. Jag jämförde våra fönster en stund, Åses var mycket snyggare. (s. 301)

I citatet gestaltas barnets sociala position av utanförskap och underlägsenhet gentemot det svenska genom jämförelsen av de två fönstren där det svenska har fina saker medan det finska barnets fönster inte uppfattas som lika fint. En språklig kontrast är hur "likadana finkrutor" ställs mot "bara kaffekoppstallrikar".

I *Svenska rum* återfinns också ett utdrag på ungefär en sida från *Populärmusik från Vittula* av Niemi som har sitt ursprung i Tornedalen där meänkieli talas. Utanförskapet konstateras redan i den mening som inleder utdraget: "Som Pajalabo låg man i lä, det slogs fast från början" (2000, s. 304). Utdraget beskriver sedan hur det som lärs ut i skolan sker utifrån ett sydsvenskt perspektiv, där det norrländska och tornedalska inte räknas som betydelsefullt; huvudpersonen inser att Skåne framställs som lika stort som norra Norrland i kartboken, och att små vattendrag i söder tas upp medan betydligt större norrländska utelämnas. Också huvudkaraktärens upplevelser av kulturellt utanförskap uttrycks tämligen explicit, exempelvis i följande citat:

Samma främlingskap kände jag på kulturens område.

– Har du sett Herr Kantarell?

På den frågan kunde jag svara ett klart nej. Inte fru kantarell eller nån annan släkting heller för den delen. (s. 304)

Citaten visar hur ett barn i minoritetsposition i skolan får lära sig om majoritetskulturen men inget om sin egen. Det handlar alltså om ett slags andrefiering genom ett osynliggörande av en kultur. Samtidigt får den språkliga formen betydelse. Niemis roman är underhållande med inslag av komisk galghumor som lyfter utanförskapet men samtidigt ironiserar över majoritetskulturen.

I *Fixa svenskan 2* finns utdrag ur tre biografier. Ett av dessa är ur Lawen Mohtadis biografi om Katarina Taikon. Där beskrivs Taikons skolstart, som inte sker på samma villkor som andra barns. När pappan tar med Katarina och hennes syster Paulina till skolan blir de nekade av rektorn. Utanförskapet i deras underlägsna sociala position blir tydligt; de får inte gå i skolan när de andra barnen är där utan undervisas i stället av en

lärarinna efter skoldagens slut: ”En timme om dagen fick de i hemlighet komma in i skolan när alla andra barn gått hem.” (s. 161).

I *Fixa svenskan 2* citeras också Leif Zern som representerar jiddisch. Där återges en sida ur hans självbiografiska bok *Kaddish på motorcykel* (2012). Utdraget inleds med följande citat: ”Vi som tillhörde andra och tredje generationens invandrare började nu ersätta den gamla rotvälskan med ett modernare mer upplyst sätt att tala” (s. 162). Citatet vittnar om ett slags internaliserat förakt gentemot det egna språket. Samma internaliserade förakt framträder i *Fixa svenskan 2* i ett utdrag ur Niemis *Med rötter häruppe* (1989), där barnen fick lära sig ”att finska var fult”.

Även när jag gick i skolan var det på det sättet. Man skulle absolut inte prata finska. Man blev inte direkt bestraffad, men läraren såg ner på dem som kunde dålig svenska. Jag minns en pojke som jämt fick en massa skäll för det. Vi fick itutat i huvudet att finska var fult. (s. 151)

Berättaren uttrycker en dubbelhet i relationen till [tornedals]finskan. Samtidigt som han som barn har fått lära sig att språket är fult vill han nu tala sitt språk, men är ändå i vissa situationer försiktig med det, exempelvis i det militära: ”Jag skäms inte för finskan men jag säger inte heller till alla att jag kan det” (s. 151). Han uttrycker vidare en oro över att allt färre använder språket:

Nu märks det att finskan försvinner mer och mer. Av de yngre tycks ganska få kunna det, språket håller nog på att dö ut. Det är synd, det känns inte rätt. Finskan är ju det språk som fanns här först. (s. 151)

I utdraget beskrivs alltså både språkligt utanförskap och en sorg över att språket håller på att gå förlorat. Samma teman återfinns också i det enda skönlitterära inslag som finns med i *Svenska impulser 2*. Där finns ett kortare utdrag på knappt en halv sida ur tornedalsbördiga Pia Mariana Raattamaa Viséns roman *Där rinner en älv genom Saivomuotka by*¹ (2019) som utspelar sig i Tornedalen. Följande citat är hämtat från utdraget:

I skolan ska man tala svenska. Det vet de. De försöker, men orden har inget fäste i hjärtat, inga uttryck i kroppen. Ingen där hemma talar svenska. I skolan tar fröken fram linjalen när finskan vill komma, slår den ur dem, slår dem mot svenskan. (s. 429)

¹ Romanen är skriven av en av artikelförfattarna som har undersökt de nationella minoriteternas språksituation i såväl skönlitterärt som vetenskapligt skrivande. Att som forskare råka ut för att ett eget skönlitterärt exempel blir del av en vetenskaplig studies empiri och hantera analysen av detsamma är både intressant och utmanande. I analysen har båda forskare bidragit i lika hög grad till förståelsen av och diskussionen om användningen av citatet.

Även här uttrycks en sorg över att inte få tala det egna språket, utan ett annat som inte fäster i hjärtat. Karaktärerna i utdraget är kusinerna Gustav och Erik som är meänkielitalande. De positionernas genom sitt språk som underordnade svenskan och det svenska, representerat av skolan och fröken som slår deras eget språk ur dem.

Sammanfattningsvis uttrycks i flera av citaten ett tydligt utanförskap som ofta handlar om att man som minoritetsspråkstalar står utanför det svenska samhället, osynliggörs eller positioneras som socialt underlägsen och där finns också en sorg över att inte få använda eller ha förlorat det egna språket.

Temagruppen innanförskap, glädje och kamp

Den kontrasterande temagruppen *innanförskap, glädje och kamp* finns i de fyra läroböckerna *Svenska rum*, *Fixa svenskan 2*, *Svenska impulser 2* och *Svenska timmar Språket*, men ofta i kortare inslag än utanförskapstemat.

I *Svenska rum* framträder aspekter av temagruppen i utdrag ur tre verk. Kamptemat blir tydligt i ett kort utdrag ur Taikons *Zigeneriska* (1963) som finns med som ett citat i sakprosadelen: ”Jag vet inte hur folk ska reagera på min bok. Jag vet bara att det som sker nu är början på en lång kamp” (s. 297). Till skillnad från det längre utdraget som visar den sociala utsattheten (se ovan), blir Taikon här själv en romsk röst som kämpar för romers rättigheter. I *Svenska rum* finns också ett utdrag ur en blogg med självbiografisk karaktär av den samiska skådespelaren och musikern Åsa Simma som ger ett inifrånperspektiv på samisk kultur. I utdraget berättar hon om sin mor som var drömtolkare och om drömmars betydelse i sitt liv:

Drömmandet ger mig en känsla av trygghet, en mild aning av att jag inte är ensam, därute finns något som vill stödja och hjälpa. Det kan färdas till mig genom mina drömmar. Jag får mod. (s. 300)

Citatet vittnar om ett kulturellt innanförskap där drömmar är viktiga och en del av kulturarvet.

I *Fixa svenskan 2* framträder temat i utdraget ur Zerns självbiografi: ”de ord vi använde hemma var barnsliga och kärleksfulla” (s. 163). Här återberättar Zern ur barnets perspektiv om en lekfull värld med ett tydligt innanförskap i jiddischgemenskapen, där det egna minoritetsspråket spelar en positiv roll.

I *Svenska impulser 2* finns som nämnades tidigare bara ett skönlitterärt inslag, ett utdrag ur Raattamaa Viséns roman. Temat glädje framträder mot slutet av utdraget när Gustav och Erik lämnat skolan:

Och lättningen är alltid så stor när skoldagen är slut och de äntligen utanför grinden kan tala och skratta igen men tyst så inte fröken ska höra. Hon behöver inte höra! (s. 429)

I citatet relateras det egna minoritetsspråket tydligt till glädje och frihet. Utanför grinden kan barnen få vara sig själva igen och skratta och prata på sitt eget språk.

I *Svenska timmar Språket* finns ett skönlitterärt inslag med i form av poesi. Det är en dikt av den samiska poeten Nils Aslak Valkeapää återgiven både på samiska, ”Vuoi, vuoi ilu/gidda lea váimmus/ja beaiuváš báitá/Beassázat leat lahka./Ja mus odda gabbabeaska. [...]”, och i översättning till svenska, ”Glädje, ja glädje/våren i hjärtat/och solen skiner/Påskan är nära./Och jag har en ny vit renskinnspäls. [...]” (s. 278). Dikten kan sägas uttrycka glädje inom en samisk gemenskap signalerat bland annat genom den nya renskinnspälsen.

Sammantaget uttrycks i citaten ovan ett innanförskap och en glädje, och i Taikons fall också en kamp för den egna minoritetens rättigheter. Det egna minoritetsspråket förknippas med glädje och frihet. Värt att notera är dock att det innanförskap som skildras alltid knyts till den egna minoritetsgemenskapen, inte till det svenska samhället.

Hur samspelar de skönlitterära inslagen med sakprosan?

De två kontrasterande temagrupperna uttrycks i både skönlitteratur och sakprosa i tre av läroböckerna, *Svenska rum*, *Fixa svenskan 2*, och *Svenska impulser 2*. I *Svenska timmar Språket* finns båda temagrupper i skönlitteraturen, medan sakprosan inte behandlar *innanförskap*, *glädje* och *kamp*. Samspelet mellan hur temagrupperna framträder i sakprosan och de skönlitterära inslagen skiljer sig dock åt mellan läroböckerna.

I sakprosan beskrivs generellt utanförskap som en slags startpunkt i en successiv samhällsförändring mot ett allt större innanförskap. Den förändringen, progressionen mot en acceptans och inkludering, är inte synlig i de skönlitterära inslagen. I det avseendet framträder alltså en innehållslig inkongruens. Förändringen framträder i sakprosaavsnitten bland annat i skrivningar om hur staten som tidigare arbetat repressivt numera erbjuder ett skydd för språken, exempelvis genom förvaltningsområden. Sakprosatexterna i läroböckerna tecknar alltså en successiv förändring som går mot ett erkännande av språken och en samhällsambition att bevara dem. I de skönlitterära inslagen förekommer dock inte skildringar av förändringen på samma sätt. Där beskrivs snarare en förlust som påverkar identiteten, ett internaliserande av språkförtryck och ett utanförskap språkligt och kulturellt. Innanförskapet, erkännandet, eller acceptansen, placeras som nämnts i den egna kulturen, i hemmet. Då kampvilja beskrivs i skönlitterära inslag pekar kampen mot ett behov att markera och hävda den egna språkliga identiteten snarare än den ökande delaktighet i samhället som beskrivs i sakprosan. Nedan presenteras analysen av samspelet mellan temagrupperna i sakprosa och skönlitterära inslag i de olika läroböckerna.

Svenska rum – ett samspel som lyfter förluster och sorg

I *Svenska rum* finns ett relativt tydligt samspel mellan sakprosan och de skönlitterära exemplen. Sakprosan tematiserar *utanförskap, sorg och förlust* bland annat genom att kroppslig metaforik används för att beskriva språkförlust. Ett exempel på det är hur det i inledningen till kapitlet konstateras att: ”det känns lättare att förlora en tand än ett språk” (s. 296). Därmed blir sakprosans utgångspunkt genom sitt bildspråk förlusten av minoritetsspråket och de känslor denna förlust kan väcka. Exempelvis skrivs det fram att ”ett förlorat språk är en stor sorg” (s. 296) där sorgen framträder som tema. Även verkliga personers språkförlust beskrivs, som exempelvis språksituationen för Charlotte Kalla som har rötter i Tornedalen och som beskriver hur hon sörjer att hon inte fick med sig meänkieli som sitt språk. Sakprosans framskrivning av språkförlust samspekar också med utdraget ur Alakoskis skönlitterära *Svinalängorna* där såväl utanförskap som språkförlust gestaltas. Det senare syns exempelvis i citatet nedan i mammans avståndstagande kommentar då Leena kommer in från gården och talar svenska, ett språk som inte är deras gemensamma: ”– Det var värst, sa mamma. Var har du lärt dig sådan perfekt svenska?” (s.301). Här tematiseras alltså subtilt sorg och förlust i kongruent samspel med sakprosan. Även de skönlitterära exemplen av Niemi där, som nämnts, temagrupper *utanförskap, sorg och förlust* framträder samspekar med sakprosans skrivningar om sorg och språkförlust. Temagruppern finns alltså i såväl sakprosa som skönlitterära inslag, men olika aspekter av den betonas och sakprosan lyfter framför allt sorg och förlust, medan utanförskap däremot inte tematiseras lika tydligt som i skönlitteraturen.

Även *innanförskap, glädje och kamp* lyfts både i sakprosa och i skönlitterära inslag. Att tala ett nationellt minoritetsspråk beskrivs i sakprosan som knutet till identitet och som en rättighet, bland annat i ett avsnitt där en politiker uttalar sig om vikten av samhällets insatser för att bevara språken: ”Får vi tala det språk som vi kan bäst blir vi starka och kan lättare ta ansvar för våra egna liv” (s. 296). Skönlitterärt framträder temagruppern, som nämnts, bland annat i Simmas beskrivningar av hur hennes drömmande ger en upplevelse av gemenskap och hur Taikon konstaterar att skrivandet innebär ”början på en lång kamp” (s. 297). Här är samspelet inte lika tydligt, utan en delvis inkongruent bild framträder trots det gemensamma temat. Då sakprosan betonar innanförskap i samhället, betonar skönlitteraturen innanförskap i den egna kulturen och en utdragen kamp. Trots att båda temagrupper finns i såväl sakprosa som skönlitteratur lyfts alltså olika aspekter och på olika sätt. Sakprosan skriver fram ett innanförskap i samhället genom att språken ska skyddas, och skönlitteraturen skriver fram ett innanförskap i den egna kulturen och i en insikt om nödvändigheten av kamp. Där sakprosan skriver fram *utanförskap, sorg och förlust* genom att kroppslig förlust jämförs metaforiskt med språklig förlust, skriver skönlitteraturen fram två slags utanförskap: dels ett utanförskap i relation till samhället där minoriteten, som Niemi uttrycker det, ligger ”i lä”, det vill säga har en underordnad position, dels ett utanförskap i relation till familjen och den egna kulturen där ett närmande till majoriteten och majoritetsspråket kan ses som ett avståndstagande och ifrågasättas. När det gäller social position framställs minoritetsspråkstalarna i sakprosan

som ”skidstjärna”, ”samisk språkambassadör”, ”författare”, och så vidare. Därmed lyfts deras framträdande roller i samhället fram, samtidigt som deras språksituation beskrivs som präglad av förlust. Socialt har de alltså erövat positioner i takt med att de erövat det svenska språket och släppt taget om minoritetsspråket.

Fixa svenskan 2 – ett samspel kring den historiska kontexten

I *Fixa svenskan 2* beskriver sakprosan temagruppen *utanförskap, sorg och förlust* genom att kort peka på en förtryckande historia – ”Samhället har inte alltid varit positivt inställt till språken” (s. 150) – och exempelvis beskriva hur barn kunde bestraffas i skolan om de talade sitt minoritetsspråk. Detta samspelar på ett kongruent sätt med hur temagruppen framträder skönlitterärt i biografien av Mohtadi, i rapporten av Niemi och också i citatet från Zern (se ovan) där han benämner sitt eget språk som ”den gamla rotvälskan” som ersätts ”med ett modernare mer upplyst sätt att tala” (s. 162). Språket positioneras genom att beskrivas som ”rotväliska” i ett utanförskap och förloras när det ersätts. Sakprosan lyfter att det tidigare var mer vanligt med finsktalande klasser i grundskolan och visar på ett utanförskap: ”Många elever tyckte att det var bra och utvecklande, medan andra istället kände sig utanför samhället” (s. 156). Sakprosan betonar dock inte *utanförskap, sorg och förlust* i någon högre utsträckning utan beskriver framförallt lagar och organisation som rör språksituationen.

När det gäller temat som rör *innanförskap, glädje och kamp* är samspelet inte lika kongruent. Tematiken finns tydligare framskrivet i sakprosatexten där fokus läggs på olika samhällsinsatser för att bevara språken. Exempel på det är beskrivningar av förvaltningsområdenas funktion och översättning av litteratur. Även minoritetsspråkstalares egen roll i språksituationen lyfts: ”det viktigaste för att hålla språket levande är ändå att talarna själva vill använda språket” (s. 154). Ur ett bredare samhällsperspektiv framträder också en förståelse för den språkliga kampen, viljan att tala, och innanförskapet genom inkluderingen av de nationella minoriteterna och deras språk i samhällsstrukturen betonas. Det konstateras att ”med sin långa historia är de fem språken en del av det svenska kulturarvet” (s. 152). När *innanförskap, glädje och kamp* framträder i skönlitterära inslag, exempelvis hos Zern, är det dock inte på samma sätt som i sakprosan ett språkligt innanförskap organiserat av samhället, utan ett där barnslig och kärleksfull språkanvändning i hemmet signalerar en annan typ av innanförskap.

Svenska impulser 2 – samspel trots ett enda skönlitterärt inslag

När det gäller *utanförskap, sorg och förlust* samspelar sakprosan och det skönlitterära inslaget av Raattamaa Visén i *Svenska impulser 2*, exempelvis genom att sakprosafraser som ”Under lång tid hade meänkieli låg status och ansågs inte vara ett eget språk” (s. 427) ger en bild som överensstämmer med det skönlitterära exempel som ges där två

pojkar i skolan lär sig att inte tala sitt minoritetsspråk meänkielin genom att fröken ”slår den ur dem, slår dem mot svenskan” (s. 429). Språkets låga status och utanförskap, och förlusten av en självklar språkanvändning, gestaltas genom bestraffningen som användning av språket resulterar i.

Även när det gäller *innanförskap, glädje och kamp* finns ett kongruent samspel där det skönlitterära exemplet gestaltar det sakprosan beskriver. Eleverna som läser *Svenska impulser 2* möter exempelvis fraser som ”Termen meänkieli, som betyder vårt språk, började användas mer formellt på 1980-talet just för att betona att det rör sig om ett eget språk” (s. 427). Ett innanförskap framträder här i förklaringen till språkets benämning. Här korresponderar sakprosan med hur det skönlitterära exemplet gestaltar glädjen i det gemensamma språket genom att pojkarna känner sig lättade när de utanför grinden och utom hörhåll för fröken ”kan tala och skratta igen” (s. 429). Innanförskapet inryms i gestaltningen av ett eget språk och i möjligheten att hålla det hemligt för fröken.

Svenska timmar Språket – en innehållsligt inkongruent bild

I *Svenska timmar Språket* framträder en innehållsligt inkongruent och snarast motstridig bild av temagrupperna i sakprosa och skönlitterära exempel, eftersom *utanförskap, sorg och förlust* enbart förekommer i sakprosan och *innanförskap, glädje och kamp* enbart i skönlitteraturen.

Sakprosan lyfter *utanförskap, sorg och förlust* exempelvis i beskrivningen av hur tornedalingar historiskt varit ”utsatta för en försvenskningskampanj [...] fram till 1960-talet när svenska statens inställning till [tornedals]finskan blev mer positiv. Men då var det redan försent” (s. 279). Exemplet visar hur sakprosan skriver fram att det är för sent, språket är redan förlorat. Språken beskrivs även som marginella och utdöende. Sakprosatexten beskriver hur riksdagen beslöt att erkänna de kulturella minoriteterna och ge stöd för att hålla språken levande. Men man skriver vidare att språken för att överleva måste: ”ha ett slags nyttovärde. Annars finns det ju ingen anledning att se till att nya generationer lär sig språket” (s. 277). Formuleringar som ”ett slags nyttovärde” fördjupar hur tematiken rör sig runt förlust, eftersom det pekar mot att språket inte längre har någon självklar plats, att nya generationer kanske inte kommer att vilja tala det, och ett utanförskap signaleras.

I det skönlitterära exempel som förekommer möter eleverna den motsatta temagruppen – *innanförskap, glädje och kamp* – genom en dikt av den samiska poeten Valkeapää (se ovan). Diktens tematisering av glädje och innanförskap samspejar alltså inte med sakprosaavsnittens beskrivningar som tematiserar utanförskap och förlust. Valkeapää ges i sakprosatexten en hög social position och beskrivs som ”den mest kända samiska författaren” (s. 278). Ofta beskrivs dock minoritetsspråkstalare i sakprosan i lägre sociala positioner. Exempelvis beskrivs tornedalingarna som ”den lilla tornedalska

minoriteten” som i efterdyningar av krig ”hamnade på den svenska sidan” (s. 279). Således ger sakprosan och skönlitteraturen sammantaget två motsatta framställningar.

Diskussion och didaktiska implikationer

Studien har visat på två kontrasterande temagrupper i de skönlitterära inslagen i läroboksavsnitten om de nationella minoritetsspråken som potentiellt kan få betydelse för de meningserbjudanden elever får ta del av. Dessa skönlitterära inslag kan genom sina teman ge möjlighet till ”känslans skärpa och tankens inlevelse” (Nussbaum, 1995) i de nationella minoriteternas språksituation när det gäller *utanförskap, sorg och förlust* i relation till samhället samt *innanförskap, glädje och kamp* i den egna marginaliserade kulturen (jfr Molloy, 2017; Nissen, 2020; Palo & Manderstedt, 2016). Nussbaum knyter resonemanget om känsla och tanke till demokratifrågan och till hur utbildning genom rika studier av människans liv genom bland annat skönlitteraturen kan forma förnimmade människor (1995). De skönlitterära inslagens möjligheter till inlevelse i minoritetsspråksituationen kan därmed i förlängningen tänkas motverka eventuella fördomar och rasism (jfr Europeiska rådet, 2017).

Samtidigt skiljer sig läroböckerna åt, vilket spelar roll för de meningserbjudanden som elever möter i texterna. I de läroböcker där sakprosa och skönlitterära exempel samspelar möter eleverna vad man kan se som en koherent bild av språksituationen där skönlitteraturen kan gestalta och fördjupa det sakprosan presenterar (jfr Danielsson & Selander, 2014). Den känsla som kan skärpas och den tanke elever kan leva sig in i bekräftar och förstärker det sakprosan beskriver och förklarar. Om sakprosan beskriver och förklarar exempelvis språkförlust samtidigt som de skönlitterära exemplen gestaltar språkförlust som i *Svenska rum* kan elever leva sig in i språkförlusten och skärpa tanken kring vad språkförlust kan betyda språksociologiskt. I de läromedel där samspelet saknas möter eleverna däremot en motsägelsefull bild av språksituationen. Den känsla som kan skärpas handlar om något annat än det som beskrivs och förklaras, och gestaltningen i skönlitterära exempel kan inte på samma sätt bidra till att skärpa tanken kring sakprosans innehåll. Ett exempel är *Svenska timmar Språket* där det skönlitterära inslaget tematiserar *innanförskap, glädje och kamp* medan sakprosan beskriver en språksituation av utanförskap. Vår analys visar också att sakprosa och skönlitterära inslag generellt inte samspelar när det gäller *innanförskap, glädje och kamp* där sakprosan beskriver en kronologisk förändring mot ett innanförskap i majoritetskulturen medan skönlitteraturen gestaltar innanförskapet som något som finns inom minoritetskulturen. Eleverna möter därmed en beskrivning av hur samhället allt mer innesluter minoriteten i det gemensamma medan känslan skärps mot en mer isolerad minoritet och tankens inlevelse handlar om aspekter av minoritetsspråksituationen.

I vissa fall kan de skönlitterära inslagen tänkas komplettera sakprosan. Ett exempel kan hämtas från analysen av *Fixa svenskan 2* där sakprosan bland annat beskriver att samhället inte alltid sett positivt på minoritetsspråken, och det skönlitterära exemplet

av Niemi beskriver hur människor blir "itade" att språket är fult. Niemis text kan ge elever möjligheter att leva sig in i konsekvenser av samhällets negativa språksyn och skärpa förståelsen för minoritetsspråkssituationen genom hur texten kompletterar sakprosan. Det skönlitterära exemplet bidrar med något utöver sakprosan snarare än att gestalta samma sak. Som Danielsson och Selander (2014) påpekar kan motstridig information innebära utmaningar för läsaren. Det kan alltså vara problematiskt om sakprosan och de skönlitterära inslagen i läroböckerna ger olikartade berättelser, framför allt när skönlitteraturen som vår analys visar främst används för en historisk skildring av utanförskap och elever inte får möta samtida nationell minoritetslitteratur som även berättar om minoriteten som ett agerande subjekt i ett modernt samhälle. I sakprosan beskrivs ett successivt samtida samhälleligt erkännande men inga skönlitterära exempel ges som gestaltar och ger röst åt den nationella minoritetsspråkssituationen i dag.

En didaktisk slutsats är att skönlitteratur kan fylla en viktig roll för elevers meningsskapande och attityder till minoriteterna och deras språk. Gestaltningar av människors liv kan tänkas underlätta elevers inlevelse i minoriteternas erfarenheter och minoritetsspråkssituationen och minska risken för andrefiering (jfr Said, 1994, 1997). Vidare kan många av de skönlitterära inslagen sägas gestalta hur minoriteterna andrefierats genom historien, och hur andrefieringen också ibland internaliserats som i Niemis och Zerns fall i *Fixa svenskan 2*. Samtidigt är det viktigt att vara medveten om vilken betydelse valet av skönlitterära inslag får och hur dessa inslag samspelar, eller inte samspelar, med det som sakprosan förmedlar. Vi ser som nämnts inga samtida skönlitterära skildringar av de nationella minoriteternas situation i dagens Sverige. Detta trots att det finns en växande skönlitterär utgivning av nationella minoritetsspråksförfattare med en mångfald av teman som gestaltas på olika sätt. De historiska skildringarna kan förvisso ge inblick i det förtryck minoriteterna utsatts för, men samtidigt kan det skapa en distans till dem (jfr Said, 1994, 1997). Att låta läromedel och de dominerande representationer de ger styra undervisningen är riskfyllt och här kan skönlitteraturen, och lärarens specifika val av litteratur, ha en viktig funktion i svenskämnetns arbete med de nationella minoritetsspråken och den språksituation som rör deras talare. Ett didaktiskt val lärare kan göra för att utveckla "känslans skärpa och tankens inlevelse" hos elever är att välja att även låta elever möta och läsa skönlitteratur med andra minoritetsberättelser än de som förekommer i läroböckerna och att genom problematiserande litteraturdiskussioner bidra med ytterligare inifrånperspektiv (jfr Askeland & Aamotsbakken, 2014; Borsgård, 2020).

Referenser

- Askeland, Norunn & Aamotsbakken, Bente. (2014). Hva slags bilde av samer gir læremidlene? Et komparativt blikk. I Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter: litteratur- och språkdidaktik i Norden* (s. 13–32). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI).
- Danielsson, Kristina & Selander, Staffan. (2014). *Se texten!: multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete* (1. uppl.). Malmö: Gleerup.
- Europeiska rådets rådgivande kommitté för ramkonventionen om skydd för nationella minoriteter. (2017). "Fjärde yttrande om Sverige från den 22 juni 2017." (ACFC/OP/IV(2017)004).
- Granqvist Nutti, Karin. (1993). *Samerna i svenska läroböcker 1865–1971*. Univ., Centrum för arktisk forskning. Rapport nr 25.
- Indzic Dujso, Aleksandra. (2015). *Nationella minoriteter i historieundervisningen: bilder av romer i Utbildningsradions program under perioden 1975–2013*. [Licentiatuppsats, Umeå universitet].
- Johnsson Harrie, Anna. (2016). *En granskning av läroböcker i samhällskunskap och historia för åk 7-9 med fokus på rasism, främlingsfientlighet och intolerans*. Forum för levande historia.
- Kusch, Celena. (2016). *Literary Analysis. The Basics*. New York: Routledge.
- Mattlar, Jörgen. (2008). *Skolbokspropaganda?: en ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Mattlar, Jörgen. (2011). *Minoriteter i marginalen. En läromedelsanalys. Vägval i skolans historia*. Tidskrift från föreningen för svensk undervisningshistoria(1), s. 3–8.
- Molloy, Gunilla. (2017). *Svenskämnets roll: om didaktik, demokrati och critical literacy*. (1 uppl.) Studentlitteratur.
- Nissen, Anna. (2020). "En god människa är en så'n som inte dränker hundar." Att diskutera etik utifrån skönlitteratur. I: Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson och Susanne Parmenius Swärd (Red.), *Bildning, utbildning, fortbildning, Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Linköping 22–23 november 2018. Forskningsmiljön svenska och de moderna språkens didaktik, institutionen för kultur och samhälle*. Linköpings universitet. s. 176–189.
- Nussbaum, Martha Craven. (1995). *Känslans skärpa, tankens inlevelse: essäer om etik och politik*. Brutus Östlings bokförlag. Stockholm: Symposion.
- Palo, Annbritt & Manderstedt, Lena. (2016). *Värdegrund på undantag? Om normbrytande flickmekaniker i litteratursamtal online och i skoluppgifter*. I Heidi Höglund och Ria Heilä-Ylikallio. (Red.). *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik*. Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. 39. Åbo Akademi. s. 121–142.
- Raattamaa Visén, Pia & Halleson, Yvonne. (2023). *De nationella minoritetsspråken i läromedel*. I Tommaso Milani & Linus Salö (Red.), *Sveriges nationella minoritetsspråk – nya språkpolitiska perspektiv* (s. 245–277). Lund: Studentlitteratur.
- Said, Edward Wadie. (1997 [1978]). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront förlag.

- Said, Edward Wadie. (1994[1993]). *Culture and imperialism* (1. Vintage Books ed.). London: Vintage Books.
- Skolverket. (2006). *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Rapport 285.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Spjut, Lina. (2018). *Att (ut)bilda ett folk: nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866–2016*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Spjut, Lina. (2020). Nationella minoriteter i grundskolans läromedel 2011–2019. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education Nordidactica*, 2020(4), s. 60–87.
- Språklagen. (SFS 2009:600). Sveriges Riksdag. Hämtad 190329.

Material

- Edvardsson, Jenny. (2018). *Metafor 2 Svenska 2 för gymnasiet*. Malmö: Gleerup.
- Eriksson, Leif, Heidenberg, Helena & Lundfall, Christer. (2013). *Svenska rum*. Stockholm: Liber.
- Lindholm, Ann-Sofie, Sahlin, Pär & Stensson, Helga. (2019). *Fixa svenskan 2*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Markstedt, Carl-Johan & Eriksson, Sven. (2020). *Svenska impulser 2*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Nilsson, Annika & Winqvist, Lena. (2021). *Svenska 2 helt enkelt*. (Andra upplagan). Lund: NA Förlag.
- Sjöstedt, Bengt & Jeppsson, Tomas. (2011). *Människans texter Språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Waje, Lennart & Skoglund, Svante. (2011). *Svenska timmar Språket*. Malmö: Gleerup.

Författarpresentationer

Pia Raattamaa Visén är lektor i språkdidaktik med inriktning mot svenska vid Stockholms universitet. Hennes forskning rör ämneslitteraciteter, svenskämnets didaktik, barns läsande, textsamtal, och kritiska multimodala perspektiv på läromedel.

Yvonne Halleson är fil. dr i språkdidaktik och docent i svenska vid Uppsala universitet där hon undervisar inom lärar- och forskarutbildning. Hon har en bakgrund som gymnasielärare i svenska och engelska. Hennes forskningsintressen rör skolans texter, elevers läs- och skrivutveckling, svenskämnets didaktik och ämneslitteracitet.

OM DU HADE LEVT DET LIVET SOM DIN PAPPA VILLE, HADE DU ÅNGRAT DIG DÅ?

Analyser av elevfrågor i ett temaarbete om hedersnormer

Pia Raattamaa Visén & Anna Vogel

Sammanfattning

Svensklärare förväntas länka språk och litteratur till varandra och även bidra till elevers identitets- och demokratiutveckling. I artikeln undersöks elevfrågor ställda vid ett författarbesök på en högstadieskola. Syftet är att ge en fördjupad förståelse av högstadieelevers kritiska läsande av skönlitteratur som behandlar temat heder under en temavecka, där svenskämnet var centralt i arbetet. Övergripande frågeställning rör hur elevers förhandling om heder framträder i mötet med Alis *Vem har sagt något om kärlek?* Teoretiskt utgår vi från en funktionell syn på språk. Frågeställningen operationaliseras genom två underfrågor vilka behandlar 1) den kritiska läsning elevfrågorna tyder på, vilken undersöks utifrån en analysmodell: *läsa med texten – läsa mot texten* utifrån aspekterna *makt, tillgång, form, mångfald*, 2) elevernas förgivettaganden i frågorna, vilka analyseras genom en presuppositionsanalys. Resultatet visar att de kritiska elevfrågorna tyder på en läsning som leder till att elever förstår Alis position som utsatt för hedersförtryck, men att de samtidigt ifrågasätter hennes maktförhandling när det gäller dels hur hon omförhandlade makten i hemmet men också utgivningen av boken, samt att det i frågorna framförallt finns presuppositioner som rör risker och möjligheter med bokens utgivning. Diskussionen rör hur svensklärare i arbetet med skönlitteratur och språk kan träna elever att läsa såväl *med* som *mot* texter och därigenom synliggöra förgivettaganden och normer om identitet och demokrati.

Inledning

I en mörklagd gymnastiksal står ett podium med fåtöljer och ett bord med vattenkaraff och två glas. På ena sidan sitter författaren till *Vem har sagt något om kärlek – att bryta sig loss från hedersförtryck* och på den andra två femtonåriga flickor. ”Om du hade levt det livet som din pappa ville, hade du ångrat dig då?” frågar en av flickorna. Efter en paus säger Elaf Ali att frågan inte går att besvara. För ett sådant liv hade inte varit möjligt.

I mörkret sitter även en forskare och antecknar fråga på fråga som ungdomarna förberett till författaren. Forskaren anar att frågorna kan berätta något om högstadielävernars kritiska läsning av boken om det etiskt komplexa ämnet heder.

I samhällsdebatten är frågor om hedersnormer och hedersrelaterat våld och förtryck aktuella och behandlas på flertalet arenor bland annat av forskare, socialarbetare och debattörer, vilket har lett och leder till politiska beslut som berör människors liv. Från höstterminen 2022 stipulerar också Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen (Skolverket, 2022) att alla elever efter genomgången skolgång ska ha fått kunskaper om hedersrelaterat våld och förtryck och ett särskilt stödmaterial har utarbetats (Skolverket, 2021). Rapporter från Skolinspektionen visar att heder är ett laddat tema som innebär utmaningar för lärarna att undervisa om (Skolinspektionen, 2018, s. 32) och att när skolors arbete med laddade, känsliga eller kontroversiella frågor i ämnena samhällskunskap och biologi granskas uppvisar 21 av 30 brister i arbetet (Skolinspektionen, 2022, s. 6). Ett positivt resultat är dock att flera av de granskade skolorna med särskilt utmanande socioekonomiska förutsättningar bedömts ha hög kvalitet i hanteringen av kontroversiella frågor, då skolor med potentiella konflikter mellan eleverna på grund av etnicitet, religion, kultur och olika erfarenheter har lärare med hög beredskap och verktyg för demokratiska samtal (Skolinspektionen, 2022, s. 41). Undervisning av laddade ämnen som sexualitet styrs också av delvis motstridiga principer, den så kallade demokratiska paradoxen – att låta allas åsikter få plats och att samtidigt aktivt motarbeta diskriminering (Winlund, 2019). I scenen som beskrivs ovan var svenskämnet involverat, vilket ofta kan vara fallet då skolor arbetar tematiskt med demokratifrågor av typen hedersnormer och hedersförtryck (jfr Rädda Barnen, 2022). Detta eftersom svensklärare förväntas undervisa på ett sätt som länkar språk och litteratur med identitets- och demokratiutveckling (Skolverket, 2022). Vår forskningsöversikt visar dock att forskning om tematiskt arbete som specifikt rör hur temat heder behandlas i svenskämnet saknas. Undervisningssituationen och elevfrågorna som beskrivs i inledningen utgör ett exempel på hur undervisning om temat heder landar hos elever. En undersökning av ett sådant material kan ge viktig kunskap i relation till de nya skrivningarna i skolans styrdokument om hedersrelaterat våld och förtryck.

Syfte och frågeställning

Syftet med föreliggande artikel är att ge en fördjupad förståelse av högstadielärares kritiska läsande av skönlitteratur som behandlar temat heder under en temavecka, nämligen *Kärleken är fri*, på en skola där svenskämnet var centralt i arbetet med temat.

Övergripande frågeställning är: Hur framträder elevers kollektiva förhandling om temat heder språkligt i mötet med Elaf Alis *Vem har sagt något om kärlek?* genom frågor som ställs vid författarens besök på skolan?

Frågeställningen operationaliseras genom två underfrågor:

1. På vilka sätt pekar elevfrågorna på en kritisk läsning av Alis bok?
2. Vad tas för givet (presupponeras) i frågorna?

Bakgrund och relevanta tidigare studier

Vår forskningsöversikt inleds med nordiska studier om temat heder inklusive myndighetsdefinitioner, och övergår därefter till studier om svenskämnets potential som demokratiämne.

Temat heder

Socialstyrelsen (2021) beskriver att hedersrelaterat våld och förtryck har sin grund i den strukturella maktobalansen mellan män och kvinnor i samhället och att våldet och förtrycket uppstår för att bevara eller återupprätta en persons eller en familjs, släkts eller annan liknande grupps heder. Hedern ses som avhängig av individers handlande, till exempel kvinnliga familjemedlemmars kyskhet. Våldet och förtrycket är kollektivt förankrat, och de utsattas familjemedlemmar och närstående har en avgörande roll. Det riktar sig främst mot flickor och kvinnor, men även mot pojkar och män. Våldet kan ha flera dimensioner, som fysiskt, psykiskt, och materiellt. De begränsningar som våldet och förtrycket kan medföra kan dock förhandlas. Ett exempel på förhandling visar Wikan (2003) som har studerat förhandling kring hedersnormer bland unga kvinnor i Norden. Enligt Wikan föreskriver hedersnormer att det som sker inom familjen inte ska visas upp inför allmän beskådan (s. 69). Baianstovu m fl (2019) rapporterar att många unga i Sverige lever i familjer som styrs av hedersnormer och att det på olika sätt påverkar deras liv (Baianstovu m fl, 2019). Karlsson Minganti (2007) har undersökt hur unga kvinnor, som alla bor i Sverige och är del av en islamisk väckelserörelse, orienterar sig mellan olika värden, och har dragit slutsatsen att de unga kvinnorna lever ett liv där ”både och” utmärker deras praktiker. De kan till exempel på samma gång utöva en mjuk, undergiven femininitet och samtidigt vara tuffa och stridbara (s. 282). En liknande bild har Cinthio (2021) tecknat i sin beskrivning av hur ungdomar på samma gång kan upprätthålla oskuldensnormer och agera lojalt med förväntningar utifrån

en patriarkal tradition, och ha korrekt information om exempelvis slidkransens anatomi och känna till sina rättigheter (s. 390).

Svenskämnet som demokratiämne

Svenskämnets potential som demokratiämne och de möjligheter svenskämnets undervisning i språk och skönlitteratur rymmer för demokratiska diskussioner och samtal om värdegrund har påvisats av flertalet forskare (se ex Molloy, 2009, 2017; Bergman, 2007; Palo & Manderstedt, 2016; Borsgård, 2020). Bergman (2007) lyfter svenskämnets möjligheter att bli en arena där elevers röster och produktion står i centrum (s. 182). För att detta ska ske behöver dock reproducerande praktiker förändras. Bergman menar att svenskämnet bör syfta till att ge eleverna redskap dels för att förstå sig själva och omvärlden, dels för att artikulera rationella och initierade omdömen om omvärlden. För att det ska bli möjligt måste undervisningen ta in elevernas erfarenheter. Eleverna måste få utforska den komplexa väv av historiska och sociala faktorer som dessa är inbäddade i. Då kan eleverna göra demokratiska erfarenheter och erhålla beredskap för att kunna handla i omvärlden (Bergman, 2007, s. 338). Ett exempel visar Molloy (2017) då hon beskriver hur läsning av skönlitteratur och utforskande av texten utifrån begreppen tillgång, makt, mångfald, forma/omforma (jfr Janks 2010) stöttar högstadi-elever att synliggöra och ompröva både textens och sina egna värderingar angående kön, klass och etnicitet.

I Borsgårds (2020) undersökning framkommer dock att lärare menar att skolans demokratiuppdrag inte enbart handlar om att elever ska anpassa sig till utan också tillägna sig resurser för att förändra det omgivande samhället. Detta kan enligt Borsgård ske genom litteraturundervisning och boksamtal i och med att skönlitteratur underlättar diskussioner om frågor där åsikterna går isär, just i sin kraft av fiktion där karaktärerna man talar om inte är verkliga. Skönlitteraturen erbjuder därmed andra tolkningsmöjligheter jämfört med faktatexter och kan inspirera elever att diskutera etiska frågor, dock menar Nissen (2020) att texten för att fylla detta syfte bör vara komplex, inbjuda till olika infallsvinklar och hålla en viss stilistisk nivå (ex målande språk, symbolik) för att fungera väl (s. 187). Vi har inte funnit någon studie av hur hedersproblematik behandlas i svenskämnesundervisning och vi vill därför genom den här studien bidra med kunskap om vilka elevfrågor ett temaarbete om heder kan landa i.

Material

Studiens empiriska material utgörs av 133 elevfrågor till Elaf Ali, författare till boken *Vem har sagt något om kärlek – att bryta sig loss från hedersförtryck* (2022). Elevfrågorna härrör från ett tematiskt arbete i svenskundervisningen på ett högstadium i en mellanstor svensk kommun. Eleverna läste först Alis bok och fick sedan i uppdrag att

förbereda minst en fråga. Frågorna sammanställdes i ett dokument per årskurs. På skolan gick 127 elever och då summan av frågor uppgår till 133 har ett antal elever ställt mer än en fråga. Därefter gjorde Ali ett författarbesök på skolan. Författarbesöket var inledningen på en temavecka, kallad Kärleken är fri, i regi av Rädda Barnen Sverige. Kärleken är fri är ett samarbete mellan frivilligorganisationer och myndigheter med syftet att förebygga hedersrelaterat våld och förtryck och stärka barns rättigheter (Rädda Barnen.se). Under författarbesöket fick ett par elever per årskurs företrädare elevkollektivet genom att sätta sig intill Ali på scenen och ställa frågor som de läste innantill från dokumentet, där alla de frågor eleverna hade förberett under tidigare svensklektioner var sammanställda. Eftersom frågorna inte knyts till individer, utan ställs från ett kollektiv, analyserar vi också frågorna som ett mångrostat kollektivt uttryck. Frågorna nedtecknades av en av forskarna, som närvarade vid författarbesöket, men däremot inte var med under förberedelsearbetet. Vi saknar därför uppgifter om hur undervisningen gått till, samt om de ursprungliga frågeställarna vad gäller exempelvis kön, etnicitet, klasstillhörighet, egen erfarenhet av heder, och hemförhållanden. Skolans kurator uppgav i mejlkontakt att 76 % av eleverna hade utländsk bakgrund.¹ Samma kurator menade också att heder var ett relevant problem bland skoleleverna. Studien som redovisas i denna artikel är del av ett större forskningsprojekt vilket har genomgått etikprövning och godkänts.

Som bakgrundsmaterial, för att sätta in elevfrågorna i sin kontext, fungerar Alis bok. Boken är en hybridtext med skönlitterära kapitel av självbiografisk art kombinerade med sakprosaavsnitt innehållande intervjuer med Alis föräldrar och fakta om hedersnormer. Boken beskriver hur Ali sedan förpuberteten utsattes för hedersförtryck och hedersvåld i familjen, men hur hon under senare delen av sina tonår och i tjuugoårsåldern förhandlade med sin familj och slutligen lyckades få sina fri- och rättigheter tillgodosedda.

Teori och metod

I avsnittet presenteras teorier och analysmetoder relevanta för studien.

Litterära aspekter

Studien utgår från Janks (2010) modell för kritiskt läsande som korresponderar med vår funktionella språksyn. I Janks beskrivning av kritiskt läsande behöver fyra sammanflätade aspekter ingå: hur texten fördelar och förhandlar *makt* exempelvis i beskrivningen av karaktärer, men också genom utnyttjandet av mer prestigefyllda

¹ SCB (2002) rekommenderar att uttrycket ”utländsk bakgrund” används om personer som är utrikes födda eller som är inrikes födda med två utrikes födda föräldrar. Vi har dock ingen uppgift om det var på detta sätt som skolkuratorn använde uttrycket.

genrer, vad texten ger *tillgång* till och för vem, hur texten *formats* och kan *omformas*, och om texten innehåller en *mångfald* av perspektiv respektive brist på mångfald.

Janks beskriver vidare kritiskt läsande som att läsa såväl *med*, som *mot* texten (2010, 1997). *Med* innebär att 'följa med' i textens tematisering och beskrivning, här av hedersnormer och hur hedersnormer påverkar karaktärerna i texten, det vill säga att se och förstå karaktärernas perspektiv och positioner utifrån författarens perspektiv och position. Att kritiskt läsa med texten är enligt Janks en komplex aspekt av kritiskt läsande som innebär att acceptera textens tolkningar och ställningstaganden och söka förståelse av vad de står för, varifrån de härrör och att analysera hur texten positionerar läsaren själv.

Mot innebär att ifrågasätta eller motsätta sig textens beskrivning av världen och människan i världen, här av hedersnormer och hur hedersnormer påverkar karaktärerna i texten, samt att ifrågasätta hur texten positionerar såväl de olika karaktärerna som läsaren och att formulera ett annat perspektiv på textens innehåll än det som ges i en läsning med texten. Att läsa mot texten är enligt Janks ofta en mer given kritisk position exempelvis för att se om och hur texten positionerar karaktärer i underordnade positioner. Att läsa mot texten innebär då att ifrågasätta hur texten beskriver karaktärer och händelser och att föreslå alternativ. Elevfrågorna i vår studie analyseras för att visa om de pekar på en läsning med eller mot texten avseende de fyra aspekterna. Vi såväl undersöker som visar elevernas läsning på ett kollektivt plan, alltså det mönster av olika positioneringar i relation till texten som frågorna tillsammans tyder på.

Språkliga aspekter

I studien utgår vi från en funktionell syn på språk, det vill säga språket antas både forma kontexten och formas av kontexten (jfr Halliday, 2014). Elevfrågorna ses därmed som språkliga uttryck som, inom den i uppgiften givna språkhandlingen *frågor*, kan visa hur eleverna gör språkliga val inom språkets tre (meta)funktioner: att förmedla en verklighet (*ideationell metafunktion*), att positionera sig (*interpersonell metafunktion*) och att organisera information (*textuell metafunktion*). I en funktionell språksyn är innebörder av ord och uttryck inte fastlagda, utan får sin betydelse utifrån användning i kontext (se t ex Wittgenstein 1958). Med utgångspunkt i detta gör vi grundantagandet att elevfrågorna till författaren Elaf Ali har potential att utgöra en förhandling om temat heder i den kontext som den aktuella skolan, boken, författarbesöket, eleverna och svenskämnets upplägg av uppgiften utgör. Det teoretiska begreppet förhandling (*negotiation*) har använts flitigt inom samtalsanalys med avseende på identitet och språkliga kategoriseringar av grupper (se t ex Antaki & Widdicombe 1998), och vi använder det för att beskriva hur språkbrukarnas kollektiva förhandling uppvisar ambivalens i förhållande till temat heder.

Ett andra steg i analysen är en presuppositionsanalys (Machin & Mayr, 2012). Analysen knyter an till den ideationella metafunktionen på så sätt att vi undersöker hur

viss information uttrycks som presupponerad, till exempel ”Fick du mycket olaga hot av dina anhöriga som varit involverade i denna fruktansvärda situation som utspelade sig i din bok?”. Här gäller själva frågan huruvida författaren fick mycket olaga hot från sina anhöriga. Att de anhöriga hade varit involverade i en fruktansvärd situation är inte föremål för någon fråga utan tas för givet. Analysen knyter också an till den interpersonella metafunktionen genom att vi undersöker hur de värderingar som uttrycks, t ex ”denna fruktansvärda historia”, kan ge ledtrådar till en positionering i relation till bokens tema, alltså heder. Analysen är däremot inte direkt kopplad till den textuella metafunktionen eftersom tema (utgångspunkt för ett yttrande) och rema (det övriga i satsen) inte kan varieras så mycket i frågor (jfr Holmberg & Karlsson 2006, s. 143–152). I vår presuppositionsanalys har vi behövt ta hänsyn till ett semantiskt perspektiv (lexikal betydelse) samt ett textperspektiv (implicita antaganden).

Tematiska aspekter

För att kunna tolka våra resultat från de båda analyserna av elevfrågorna behöver vi slutligen urskilja och diskutera möjliga ideologiska speglingar i förhållandet till temat hedersnormer. Heder har, enligt Carbin (2010), i nordisk forskningstradition undersökts dels ur ett värderingsbaserat perspektiv, som betonar kollisioner mellan olika kulturers normer, dels ur ett könsmaktsbaserat perspektiv, som ifrågasätter hedersbegreppet och hellre vill se fenomenet som ett exempel på mäns våld mot kvinnor, samt ur ett intersektionellt perspektiv, som beaktar kategorier som kön, etnicitet och klass i samspel. Det intersektionella perspektivet har använts i språkvetenskapliga, med vår studie jämförbara undersökningar (ex Kahlin, 2008), men då vårt material inte möjliggör en intersektionell analys utgår vi istället från Kamir (2019), och kontrasterar hederskod och likvärdighetskod. Medan hederskoden föreskriver att värde i form av heder måste erövrats, återerövrats och kan förloras utifrån ens eget eller gruppmedlemmarnas beteende, innebär likvärdighetskoden, med grund i FN:s deklaration om mänskliga rättigheter, att alla är likvärdiga oberoende av uppförande, och att värdet är medfött, inte villkorat och följer en till döden (Kamir, 2019, s. 85–86, vår översättning). Till likvärdighetskoden kopplar Kamir även respekt för människors olikheter, och till hederskoden skam över att skilja ut sig. Kamir argumenterar vidare för att hederskoden reglerar system och grupper över hela jorden och att även företeelser som militären, politiska grupperingar och den akademiska miljön följer hederskoder. I vår läsning av Kamir vill vi poängtera att praktiker som följer hederskod inte behöver leda till brott, men att de kan göra det (korruption, kränkningar, i yttersta fall våld och dödligt våld). Människor kan förstås som individer som lever enligt olika koder för skilda områden i livet: enligt hederskod i mer hierarkiska system där uppförande, prestationer och allianser ger värde och existensberättigande och där brott mot hederskoden innebär skam för såväl individen som för det hierarkiska systemet, och enligt likvärdighetskoden i mer jämställda

sammanhang där respekt för olikheter och en okränkbar likvärdighet råder. Vi använder alltså hederskod och likvärdighetskod för att teoretiskt och analytiskt diskutera ideologiska speglingar i elevfrågorna, utan att för den skull förringa det hedersrelaterade förtrycket och våldet som individer utsätts för.

Resultat

Övergripande visar resultatet att av 133 frågor är 74 i någon mån kritiska medan 56 inte tyder på kritisk läsning utan är personliga. Ett exempel på en personlig fråga är "Vad är ditt drömjobb?" Frågan rör inte texten, men vänder sig personligen till Ali och visar ett intresse för människan Elaf Ali som delvis tar utgångspunkt i den livsresa som beskrivs i texten. Ytterligare ett fåtal (3) ställer sig helt utanför uppgiften. Ett exempel är "Vad tycker du om A [en av skoleleverna]?". Frågorna diskuterar inte Alis bok och berör inte heller författaren.

Resultatet visar att det bland de kritiska elevfrågorna finns frågor som tyder på en läsning som leder till att eleverna förstår Alis position som utsatt för hedersförtryck, men att det samtidigt finns frågor som ifrågasätter hennes maktförhandling när det gäller dels hur hon omförhandlade makten i hemmet men också skrivandet och utgivningen av boken, samt att det i frågorna framförallt finns förgivettaganden som rör risker och möjligheter. I detta avsnitt presenteras först analysen av elevfrågornas läsning av texten och därefter resultatet av presuppositionsanalysen.

Den kritiska läsningen

Sammantaget berörs alla aspekter (makt, tillgång, form och mångfald) i de 74 kritiska frågorna, men inte i lika hög grad. De flesta av dessa kritiska frågor visar en läsning *med* texten (totalt 53 frågor). Av dessa 53 frågor rör 23 framställningen och förhandlingen av *makt*. Frågorna handlar om pappans makt, maktens ursprung och Alis egen roll i omförhandlingen av makt. Övriga 21 kritiska frågor visar en läsning *mot* texten. När det gäller läsningen *mot* texten ställer eleverna frågor framför allt rörande *makt* (7 frågor) och *tillgång* (7 frågor).

I tabell 1 visas exempel på frågor i de olika kategorierna:

Tabell 1. Frågor som tyder på läsning med och mot texten utifrån aspekterna makt, tillgång, form, mångfald

	Makt – om framställning och förhandling av makt i och genom boken	Tillgång – om tillgänglig- görandet av berättelsen om heder i och genom boken	Form – om bokens form	Mångfald – om framställningen och förhandlingen av mångfald (olika röster och berättelser) i och genom boken
Med	a) Hur kändes det när din pappa drog dig i håret framför alla i en affär?	c) Vad tänkte du på när du skrev boken, att dela med dig av din historia?	e) Hur kom du på att du ville intervjua dina föräldrar?	g) Har du kontakt med dina släktingar i hemlandet?
Mot	b) Om du hade levt det livet som din pappa ville, hade du ångrat dig då?	d) Var du inte rädd att andra från Irak blir mobbade efter din bok?	f) Var det något i boken som inte är sant?	h) Varför nämner du inte din mamma lika mycket som din pappa i boken?

Tabellen visar några exempel där elevernas frågor tyder på olika slags läsning med och mot texten utifrån de fyra aspekter vi undersökt. Nedan går vi igenom vår analys av frågorna (a–h):

- a. När det gäller *makt* ser vi denna elevfråga som en läsning *med* texten, då vi menar att frågan uttrycker förståelse av pappans och familjens makt över Ali ur hennes eget perspektiv. Frågan synliggör makten genom att fokuset ligger på hur Ali kände sig när pappan drog henne i håret framför alla i en affär, samtidigt som frågan visar på en förståelse av Alis nödvändighet att böja sig för den beskrivna maktpositionen. Hon kanske inte kan inte slå sig fri där och då men hon kan känna något och hennes känsla är relevant. (Totalt 23 frågor.)
- b. Denna elevfråga analyserar vi som att den tyder på en läsning *mot* texten utifrån aspekten *makt*, då texten beskriver hur Ali inte ville leva så som hennes pappa vill. Frågan visar på möjligheten att istället följa pappans vilja. Elevfrågan motsätter sig därmed Alis maktförhandling och hur hon i texten går emot pappans makt och ser ett liv inordnat i hederskoden som omöjligt. (Totalt 7 frågor.)
- c. Angående *tillgång* menar vi att den här elevfrågan visar på en läsning *med* texten, eftersom citatet ”dela med dig av din historia” tyder på en förståelse av Alis text som en ambition att ge människor tillgång till berättelsen om en livssituation i en hederskontext. (Totalt 12 frågor.)
- d. Denna elevfråga bedömer vi som en läsning *mot* texten med avseende på *tillgång*. Alis berättelse tycks i frågan betraktas som ett avslöjande som kan hota människor som precis som Ali har rötter och släkt i Irak. Det handlar om konsekvensen av att människor får tillgång till berättelsen, det vill säga ett slags tillgångens uteslutande kraft. (Totalt 7 frågor.)
- e. Beträffande *form* menar vi att elevfrågan visar en läsning *med* texten, då ett intresse visas för valet att intervjua föräldrarna och en acceptans för att skriva fram det som en del i texten. (Totalt 8 frågor.)

- f. Elevfrågan visar enligt oss ett ifrågasättande av bokens sanningshalt och indikerar en läsning *mot* den dokumentära romanformen. Vi menar att frågan riktar sig mot textens (bokens) mer skönlitterära och berättande delar om Alis liv snarare än till de fakta- och intervjuavsnitt som också förekommer. Resultatet visar att frågan om de berättande delarna verkligen är 'sanna' sätter Alis trovärdighet på spel. (Totalt 3 frågor.)
- g. Rörande *mångfald* ser vi den här elevfrågan som en läsning *med* texten, då den lyfter fram att boken innehåller släktingar till författaren i olika delar av världen – och med olika uppfattningar – som det är möjligt att hålla kontakten med. (Totalt 4 frågor.)
- h. Vi analyserar denna elevfråga som att den lyfter fram hur fadern får ta störst plats. Frågan tycks peka mot en uppfattning av en begränsning snarare än mångfald av perspektiv i texten, och blir då en läsning *mot* texten avseende aspekten *mångfald*. (Totalt 4 frågor.)

Slutligen finns sex frågor som i någon mån är textkritiska, men som inte entydigt kan kategoriseras under rubrikerna makt, tillgång, form eller mångfald. Dessa frågor rör snarare narrativet, som exempelvis ”Varför bad du inte om hjälp från skolan?”. Vi tolkar frågan som en läsning *mot* textens narrativ. Övriga fem okategoriserade frågor tolkar vi som en läsning *med* texten, exempelvis ”Vilka tankar hade du när du fick inbjudan till skolan i Irak?”.

Frågorna bildar tillsammans ett slags gemensam läsning där många av frågorna ställs utifrån en läsning *med* maktperspektivet och visar därmed en förståelse av Alis agerande genom att acceptera bokens ifrågasättande beskrivning av pappans agerande och maktutövning i familjen. Flera elevfrågor uttrycker också en läsning *med* bokens ambition att tillgängliggöra kunskap om hedersnormer och möjliggöra inlevelse i livssituationen för den som lever under hedersförtryck. Elevfrågorna som uttrycker en läsning *med* texten gällande form handlar exempelvis om valet av intervjuform. Elevfrågor som uttrycker en läsning *med* textens mångfaldsperspektiv lyfter Alis både irakiska och svenska anknytning. Men här finns också ifrågasättanden av Alis berättelse, alltså läsningar *mot* texten, genom en problematisering av Alis agerande både vad gäller maktförhandling, konsekvenserna av att tillgängliggöra berättelsen, den form hon valt för sin text och hur hon själv i sin text ger störst utrymme åt det patriarkala perspektivet genom att fadern får ta störst plats.

De frågor som ställs *med* texten ställs från en position där likvärdighetskoden potentiellt åberopas och rättfärdigas, medan de frågor som ställs *mot* texten kan förstås som en position där hederskoden också måste tas i beaktande.

Förgivettaganden

Presuppositionsanalysen visar att flera av de kritiska elevfrågorna kan kategoriseras utifrån risker och möjligheter med att publicera boken. Av utrymmesskäl kommer vi här att koncentrera oss på dessa frågor, samt enbart beröra de förgivettaganden som är relevanta för analysen (vi tar exempelvis inte upp förgivettaganden som ”Ali har en pappa”). Tabell 2 visar exempel på frågor och förgivettaganden.

Tabell 2. Frågor som rör risker och möjligheter med att publicera boken, samt frågornas förgivettaganden

	Fråga	Förgivettagande
Risker	(i) Tycker inte du att din pappa försökte ta hand om dig och skydda dig delvis när han betedde sig så? Han kanske gjorde så för att kanske han ville skydda dig?	Pappans handlade hade en dimension av skydd.
	(j) Har du förlorat vänner för att du skrivit boken?	Ali har (haft) vänner. Vänner kan ha motiverats att säga upp vänskapen på grund av att Ali skrev sin bok.
	(k) Fick du mycket olaga hot av dina anhöriga som varit involverade i denna fruktansvärda situation som utspelade sig i din bok?	Alis situation var fruktansvärd. Alis anhöriga kan ha sett skäl till att hota henne vid publiceringen av boken.
Möjligheter	(l) Ångrar sig din pappa i efterhand?	Pappan har gjort saker i det förflutna. Han kan ha anledning att ångra dessa saker senare.
	(m) När du var med din familj hur undvek du att säga dina hemligheter för dina föräldrar?	Ali hade hemligheter för föräldrarna. Hemligheter är svåra att dölja. Ali lyckades dölja hemligheterna. Hon kan ge information om hur man bevarar hemligheter.
	(n) Har några av dina gamla mobbare hört av sig när du släppt boken?	Ali blev mobbad. Mobbarna har fått vetskap om att Ali släppt sin bok. Det är möjligt för mobbarna att höra av sig till Ali.

Nedan går vi igenom vår tolkning av frågorna (i–n):

- i. visar två möjliga tolkningar av ”skydda”: en bokstavlig (ge kläder och husrum), och en metaforisk utifrån hederskoden, där den som står högre i hierarkin (pappan) ska skydda den som står lägre (Ali), men då också kan ställa krav (kläder, umgänge mm). Skyddet innebär att de statiska positionerna upprätthålls fram tills den lägre (Ali) ingår en ny relation (från dotter till maka) och får skydd från någon annan (sin make). Utan skyddet kan den lägre stående (Ali) gå miste om möjligheten att byta relation (gifta sig). Den risk som vi ser gäller den metaforiska tolkningen av ”skydda”, att pappan egentligen visade omsorg om Alis framtid och att Ali missbedömt situationen och ger en svartmålad bild av pappan.
- j. uttrycker en risk för att förlora vänner på grund av publiceringen. Hederskoden föreskriver att man håller saker inom gruppen. Vänskap innebär strategiska allianser som kan gynna de ingående parterna. Att lämna systemet med hederskod kan innebära att förlora vänner – förutsatt att vännerna också tillhör systemet.

- k. anknyter till hur hederskoden föreskriver kollektivt ansvar för att upprätthålla positionerna inom hierarkin. ”Fruktansvärda” tyder på att eleven inte såg hoten som berättigade – bara att Ali tog en stor risk med publiceringen.
- l. tar upp att ångra sig, vilket innebär att man ändrar sin handling, som ses som klandervärd och ger nedstämdhet eller samvetskval (SAOB). Handling implicerar ett ansvar hos utföraren. Frågan kan tolkas som att den gäller huruvida pappan rör sig från hederskod (där handlingarna ses som berättigade) till likvärdighetskod (där handlingarna ses som klandervärda).
- m. kan tolkas som nyfikenhet att få tips om hur man kan ha ett privatliv, alltså undvika kontroll av detaljer genom att överlista hederskoden.
- n. öppnar för att även mobbarna kan växla mellan koder – från en kod där kränkningar är acceptabla (liksom i hederskod) till en likvärdighetskod.

Sammantaget visar presuppositionsanalysen att eleverna reflekterar kring risker och möjligheter kopplade till olika aktörer i boken (Ali, pappan, övriga anhörigas, vänner, mobbare). I sin förhandling kring vad heder är belyser elevfrågorna olika aspekter av hederskod, hur koden påverkar ungdomar, vad som står på spel, hur koden kan överlistas och hur man kan röra sig mellan koder. Särskilt frågorna kring pappan tyder på möjligheten att inta pappans perspektiv, både utifrån en hederskod (i) och en likvärdighetskod (l).

Diskussion

Vi har i denna studie undersökt 133 frågor som högstadiel elever ställer i mötet med författaren efter att de läst boken *Vem har sagt något om kärlek?* I samband med författarbesöket framträder elevernas språkliga förhandling om temat heder. De frågor vi sökte svar på rör dels på vilka sätt elevfrågorna utgör en kritisk läsning, dels vad som tas för givet (presupponeras) i elevfrågorna.

Utifrån Hallidays metafunktioner (2014) ser vi hur elevfrågorna textuellt organiserar ideationella beskrivningar av elevers och Alis verklighet, där hederskoden (jfr Kamir, 2019) leder till förtryck och våld men där makt kan förhandlas och en likvärdighetskod uppnås. I vissa frågor uttrycks en förhandling genom att frågorna, liksom karaktärerna i boken, rör sig mellan hederskod och likvärdighetskod (jfr Kamir, 2019), vilket vi ser som särskilt intressant. Frågorna utgår från Alis bok som kombinerar skönlitteratur och faktabok och som har låg grad av litterär komplexitet vad gäller exempelvis metaforer och symbolik, vilket kan tänkas begränsa elevernas frågor (jfr Nissen, 2020). Det faktum att Alis huvudperson inte är fiktiv kan också begränsa elevernas frihet i formuleringen av frågor (jfr Borsgård, 2020). Vi vill särskilt lyfta fram det faktum att inga frågor rör faktaavsnitten, vilket kan jämföras med Nissens (2020) antagande att en mer komplex och stilistiskt avancerad skönlitterär text i högre grad kan inbjuda till en fördjupad diskussion.

Till skillnad mot i Alis bok som skrivs utifrån en position som för fram likvärdighetskoden och där relativt liten förståelse av hederskoden visas, ser vi hur en förhandling om temat heder framträder vid författarbesöket. Elevfrågorna visar, främst i läsningar *mot* texten och genom vissa presuppositioner, möjligheten att röra sig mellan koderna. I frågan om Ali hade ånrat sig om hon levde det liv som hennes pappa ville framträder en positionering inom hederskoden (Ali kunde ha fogat sig), medan i exemplet med frågan om att bli släpad i håret av sin pappa ser vi en positionering inom likvärdighetskoden (Ali borde ha blivit behandlad annorlunda) som innebär ett ifrågasättande av hederskod (pappans agerande). Förhandlingen av temat, med avseende på innebörden av heder och av berättelsen, är generell och rör fiktionen, utgår från en skildrad dåtid, och rör sig främst på ett språkligt och litterärt plan, medan de förhandlingar som Wikan (2003) beskriver snarare rör sig på ett socialt plan och avser enskilda fall i en nutid (vad någon får och inte får). Vårt bidrag närmar sig här Cinthio (2019) då hon diskuterar parallella logiker (där en logik enligt oss kan kopplas till en kod) som ungdomar lever under och Karlsson Minganti (2007) som beskriver hur unga kvinnors praktiker utmärks av ”både och”. När elevernas frågor möter den skönlitterära texten och Ali själv, kan elevfrågorna tillsammans sägas pröva positioner som är ”både och” (jfr Karlsson Minganti, 2007, Cinthio, 2020). Hederskoden kastas inte helt bort utan aspekter som exempelvis pappans skydd aktualiseras. Genom att elevfrågorna bildar ett mångrostat kollektiv framträder i rummet såväl acceptans som avståndstagande när det gäller hedersnormer. Härmed utnyttjas svenskämnet potential som demokratiämne genom en demokratisk diskussion om värdegrund (jfr Molloy, 2009, 2017; Bergman, 2007; Palo & Manderstedt, 2016; Borsgård, 2020). Svenskämnet bidrar här till att skapa en arena där elevers röster hörs (jfr Bergman, 2007).

Resultatet visar att frågor *med* texten ställs från en position där likvärdighetskoden potentiellt åberopas och rättfärdigas, medan de frågor som ställs *mot* texten kan förstås som en position där hederskoden också måste tas i beaktande. Elevfrågor som läser *med* (jfr Janks, 2010) boken lierar sig med Alis motstånd framförallt mot pappans makt. Elevfrågor som läser *mot* (jfr Janks, 2010) boken ifrågasätter t ex publiceringen, genom att ta upp konsekvenser för Alis familj och för människor med samma geografiska ursprung (Irak). Kollektivet som Janusansikte skymtar, ett ansikte som ser åt två håll samtidigt, på samma sätt som de unga kvinnorna i Karlsson Mingantis studie lever ett liv där ”både och” råder.

Den demokratiska arena som forskning menar att svenskämnet kan utgöra och där möjlighet finns att ställa frågor för att både förstå och förändra (jfr Bergman, 2007; Borsgård, 2020; Molloy, 2017; Nissen, 2020; Palo & Manderstedt, 2016) öppnas i viss mån i den undersökta undervisningssituationen i och med den rörlighet som finns mellan koderna. Vi har använt begreppen makt, tillgång, form och mångfald i vår analys. Molloy (2017) visar hur elever som själva får bearbeta text med utgångspunkt i Janks begrepp kan få syn på och ifrågasätta både textens och sina egna värderingar. Vår analys visar att i elevfrågor som ställs kollektivt framträder ifrågasättanden av såväl

textens värderingar som värderingar inom hederskontexter. Analysen möjliggör dock inte för oss att få syn på hur eleverna kan ifrågasätta sina egna individuella värderingar.

För svenskläraren kan vår studie ge ett antal didaktiska implikationer. Först, den demokratiska paradoxen – att ett demokratiskt och mångröstat samtal även kan utmana demokratin och ifrågasätta demokratiska principer så som mänskliga rättigheter – är en av förutsättningarna när svensklärare arbetar med en text med komplext och demokratiskt laddat innehåll. Frågan i inledningen av artikeln, vilken vi tolkar som att den berör möjligheten att inordna sig i hederskoden innehåller då ett ifrågasättande av en demokratisk princip, likvärdighetskoden, och var trots det möjligt att ställa i det här sammanhanget.

Svensklärare kan vidare stötta elever att få syn på sina förgivettaganden, och därmed bidra till elevers förståelse av såväl sin sociala kontext som den egna identiteten och hur dessa samspelar med samhället och litteraturen. Genom att träna elever att läsa såväl *med* som *mot* texter och genom att synliggöra förgivettaganden och normer präglade av exempelvis hederskod eller likvärdighetskod kan arbetet med ämnen som rör identitet och demokrati, skönlitteratur och språk bidra till elevernas kunskapsutveckling och till förmågan att läsa och förstå litteratur, men också till att inta olika positioner.

Referenser

- Ali, Elaf. (2021). *Vem har sagt något om kärlek? Att bryta sig fri från hedersförtryck*. Rabén och Sjögren.
- Antaki, Charles & Widdicombe, Susan. (Red.) (1998). *Identities in talk*. Sage.
- Baianstovu, Rúna. m fl (2019). *Heder och samhälle: Det hedersrelaterade våldets och förtryckets uttryck och utmaningar*. Working Papers and Reports Social Work. Rapport 17. Örebro universitet.
- Bergman, Lotta. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. [Diss.]. Lunds universitet.
- Borsgård, Gustav. (2020). Svenskämnet och demokratiuppdraget: Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete. *Utbildning & Demokrati*, 29(1). 65–84.
- Carbin, Maria. (2010). *Mellan tystnad och tal: Flickor och hedersvåld i svensk offentlig politik*. [Diss.]. Stockholms universitet.
- Cinthio, Hanna. (2021). Oskuldsnormer. I Pernilla Ouis. (Red.), *Sexualitet och migration i välfärdsarbete* (s. 357–393). Studentlitteratur.
- Halliday, Michael A.K. (2014), *Introduction to functional grammar*. Routledge.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin. (2006). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren.
- Janks, Hilary. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Kahlin, Linda (2008). *Sociala kategoriseringar i samspel: Hur kön, etnicitet och generation konstitueras i ungdomars samtal*. [Diss.]. Stockholms universitet.
- Kamir, Orith. (2019). *Betraying dignity: The toxic seduction of social media, shaming, and radicalization*. Fairly Dickinson University Press.

- Karlsson Minganti, Pia. (2007). *Muslima: Islamisk väckelse och unga muslimska kvinnors förhandlingar om genus i det samtida Sverige*. Carlssons.
- Machin, David & Mayr, Andrea. (2012). *How to do critical discourse analysis: A multimodal introduction*. Sage.
- Molloy, Gunilla. (2009). Om litteraturläsning som förförelse och maktkamp. I Lotta Bergman (Red.), *Makt, mening, motstånd: Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*. (s. 21–52). (1. uppl.) Liber.
- Molloy, Gunilla. (2017). *Svenskämnets roll: Om didaktik, demokrati och critical literacy*. (1 uppl.) Studentlitteratur.
- Nissen, Anna. (2020). ”En god människa är en så'n som inte dränker hundar.” Att diskutera etik utifrån skönlitteratur. I Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson och Susanne Parmenius Swärd (Red.), *Bildning, utbildning, fortbildning: Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Linköping 22–23 november 2018*. (s. 176–189). Forskningsmiljön svenska och de moderna språkens didaktik, institutionen för kultur och samhälle Linköpings universitet.
- Palo, Annbritt & Manderstedt, Lena. (2016). Värdegrund på undantag? Om normbrytande flickmekaniker i litteratursamtal online och i skoluppgifter. I Heidi Höglund och Ria Heilä-Ylikallio (Red.), *Framtida berättelser: Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 121–142). *Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier*. 39. Åbo Akademi.
- Rädda Barnen.se <https://www.raddabarnen.se/rad-och-kunsap/karleken-ar-fri/om-karleken-ar-fri>
- SAOB. *Ordbok över svenska språket*. (1893-). Lund: Gleerupska univ.-bokh.
- SCB (2002). Meddelanden i samordningsfrågor för Sveriges officiella statistik, Personer med utländsk bakgrund, Riktlinjer för redovisning i statistiken 2002:3
- Skolinspektionen (2022). *Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen. Inriktning samhällskunskap och biologi i årskurs 8 och 9*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2022/kontroversiella-fragor/overgripande-rapport-kontroversiella-fragor-i-undervisningen.pdf>
- Skolinspektionen (2018). *Sex- och samlevnadsundervisning: Tematisk kvalitetsgranskning 2018*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/sex--och-samlevnadsundervisning/>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet* <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket. (2021). *Hedersrelaterat våld och förtryck: Skolans ansvar och möjligheter*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovrigt-material/2021/hedersrelaterat-vald-och-fortryck--skolans-ansvar-och-mojligheter>
- Socialstyrelsen. (2021). *Bedömning av hedersrelaterat våld och förtryck samt våld i nära relationer: Stöd till socialtjänst och hälso- och sjukvård*. Socialstyrelsen <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2021-11-7606.pdf>
- Wikan, Unni. (2003). *En fråga om heder*. Ordfront.

- Winlund, Anna. (2019). "Man kan tänka men inte säga." Förhandlingar om heteronormativitet inom grundläggande språk- och litteracitetsundervisning för nyanlända ungdomar. *Nordand*, 14(2), 142–157.
- Wittgenstein, Ludwig. (1958). *Philosophical Investigations*. Blackwell.

Författarpresentationer

Pia Raattamaa Visén, lektor i språkdiraktik med inriktning mot svenska, Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet. Hennes forskning rör ämnesspecifikt läsande i grundskola och gymnasium, svenskämnets didaktik, samt textsamtalets möjligheter.

Anna Vogel, docent i nordiska språk, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet. Genom sin forskning angriper hon sociala frågor utifrån ett språkvetenskapligt perspektiv, bland annat hur ideella organisationer beskriver världen och hur deras förhandling om sin sociala praktik och identitet ser ut.

OSKÖN BALANS MELLAN LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING

En studie av läromedel i grundskolan

Ann-Christin Randahl & Erika Sturk

I denna studie undersöker vi skrivuppgifter i läromedel i svenskämnen i grundskolan. Tidigare studier (Magnusson, 2018; Sturk, 2022) liksom den nyligen genomförda Läromedelsutredningen (SOU 2021:70) har visat att läromedel har en viktig roll för att guida lärares skrivundervisning. När läromedlen hamnar i fokus genom läromedelsutredningen blir det viktigt att diskutera skrivdidaktiska val i dessa läromedel. Syftet med vår studie är därför att undersöka vilket slags skrivande lärare och elever får tillgång till genom läromedel de använder. Läromedlen har valts ut i samband med en studie av Facebookgrupper för lärare i svenskämnen (VR 2015-01979), där läromedelstips är frekvent förekommande. 21 läromedel har analyserats: 12 läromedel för åk F-3 (8 sve, 4 sva); 3 läromedel för åk F-6 (2 sve, 1 sva); 5 läromedel för åk 7-9 (1 sve, 3 sva, 1 sve/sva); 1 läromedel för åk 1-9 (sve). I de fall läromedlen var en serie av böcker analyserades hela serien. För analysen av skrivuppgifter och lärarhandledningar har vi använt Ivaničs ramverk med skrivdiskurser. Analysen genomfördes i tre steg: Först identifierades skrivdiskurser som framträdde i lärarhandledningarna. Sedan analyserades skrivövningar och respektive läromedel med hjälp av en skala konstruerad utifrån grad av grad av diskurser som synliggjorts. I ett tredje steg granskades vilket stöd lärare erbjuds för sin skrivundervisning genom läromedlens lärarhandledningar samt vilket fokus skrivundervisning får i relation till läsundervisning. För analysen användes Bernsteins (1977; 2000/1996) begreppspar klassifikation och inramning. Resultaten visar att det är större fokus på texten än på skribentens kognitiva processer och skrivandets sociala sammanhang. Av analysen

framgår också att lärare ges betydligt svagare stöd för sin skrivundervisning än för sin läsundervisning i de lärarhandledningar som analyserats.

Bakgrund och tidigare forskning

Under 2020-talet har frågor om läromedel fått allt större utrymme i skoldebatten – inte minst till följd av Läromedelsutredningen (SOU 2021:70). En av de frågor som debatteras flitigt handlar om tillgången till läromedel eller snarare bristen på läromedel. I en enkät med 569 svensklärare 2021 uppgav 35 % att de saknade resurser för att köpa in läromedel (Arnell-Szurkos, 2021). Samtidigt som lärare upplever att det finns en brist på resurser för läromedelsinköp väljer många lärare att avstå från läromedel, att konstruera egna läromedel eller att använda sig av resurser som publiceras av andra lärare på sociala medier (Graeske, 2021). I flera klassrum får läromedlen rollen som referenslitteratur, konstaterar Graeske (a.a.). Användningen av läromedel utmanas också av undervisningsmodeller där eleverna ska söka sin egen kunskap och av att eleverna främst använder sig av digitala medier i sitt sökande (Norlander, 2016). Det har, enligt forskningen, medfört att lärarna har liten kontroll över vilka lärresurser som faktiskt tas i bruk i elevernas lärande och att varje elev skapar vad som beskrivits som ett eget ”medieekologiskt sammanhang” (Tanner, m.fl., 2017). Studier av den finska skolan visar att läromedel har en fortsatt stark ställning och att det finns en relation mellan elevers studieresultat och användning av läromedel av hög kvalitet (Crehan, 2016). Trots denna koppling satsas alltså relativt lite resurser på inköp av läromedel i svensk skola och flera lärare, framförallt de erfarna, väljer i hög utsträckning bort läromedel (Widholm, 2020). I läromedelsutredningen (SOU 2021:70) föreslås att läromedel ges en lagstadgad och mer central roll i undervisningen. Det konstateras även att det behövs mer kunskap och forskning om läromedel. När läromedlen hamnar i fokus i samtidsdebatten och regeringen reser krav på ökad läromedelsanvändning i svensk skola blir det också angeläget att undersöka innehållet i de läromedel som används frekvent i undervisningen. Tidigare studier har visat att lärare som använder läromedel också guidas av dessa i sin undervisning (Magnusson, 2019; Smidt, 2010) och att lärarhandledningar kan fungera som fortbildningsmaterial för lärare (Hoelgard, 2015). I en svensk kontext kan undersökningar av innehåll och upplägg vara extra relevanta, eftersom vi sedan 1991 saknar en statlig instans för granskning av läromedel.

I denna studie väljer vi att undersöka skrivdidaktiska val i läromedel. Det kan ses i ljuset av en debatt om svenska elevers bristande skrivkompetens och krav på en allsidig skrivkompetens som ett så kallat *mass writing society* (Brandt, 2015) ställer. Skrivdidaktiska val i läromedel har bland annat undersökts med Ivaničs (2004; 2017) diskursramverk. Ramverket inbegriper sju olika diskurser eller föreställningar om skrivande och skrivundervisning. Tidigare studier av läromedel i svenskämnen visar på en framträdande färdighets- och genrediskurs (Gustafsson, 2013). Vidare guidas både diskursivt och kreativt skrivande av föreställningar som bygger såväl på en genre- som

på en processdiskurs (Magnusson, 2018; Sturk m.fl., 2020). I flera studier konstateras att det råder en brist på eller en avsaknad av en sociopolitisk diskurs i skolans läromedel (Gustafsson, 2013; Magnusson, 2018; Pulls, 2019). Studier av läromedel visar också på förändringar över tid i fokus för svenskämnenas skrivundervisning från en kreativitetsdiskurs mot en genrediskurs (Pulls, 2019).

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vilken skrivundervisning som lärare och elever i grundskolan får tillgång till genom de läromedel de använder i svenskämnen. För att undersöka detta ställs följande forskningsfrågor:

- Vilka föreställningar om skrivande synliggörs i läromedel för åk. F–9?
- Vilket stöd erbjuds lärarna för sin skrivundervisning genom läromedlens lärarhandledningar?
- Vilket fokus får skrivundervisning i relation till läsundervisning i läromedlens lärarhandledningar?

Teoretisk inramning

Det går att se på utbildningssystemet som en arena bestående av tre fält: produktionsfältet, där ny kunskap produceras, rekontextualiseringsfältet, där specialiserad kunskap väljs ut, sekvenseras och transformeras och reproduktionsfältet, där undervisning och lärande sker (Bernstein, 1990; Singh, 2002). Bernstein intresserade sig både för frågor om styrning och kontroll av detta system och av frågor om kunskap, språk och makt. När kunskap rekontextualiseras omvandlas den, enligt Bernstein, till pedagogisk diskurs. Det sker dels med statlig kontroll i form av lagar och förordningar, som skollagen och läroplanen, dels genom olika aktörer, som lärarutbildare och läromedelsförfattare. För att analysera den pedagogiska diskursen i läromedel i denna studie används två ramverk, Ivaničs diskursramverk (2004; 2017) och Bernsteins begreppspar klassifikation och inramning (1977; 2000/1996).

Ivaničs ramverk (2004; 2017) speglar olika föreställningar eller diskurser om vad skrivande är, hur skrivande bör undervisas och bedömas samt vilka skribentidentiteter som erbjuds genom undervisningen. Föreställningar om skrivande beskrivs i olika lager: skrivande som text, som kognition, som social praktik och som sociokulturell och politisk handling. Skrivande som text speglas av färdighetsdiskursens fokus på språklig korrekthet, genrediskursens fokus på texttypers olika uppbyggnad och språkliga uttryck samt kreativitetsdiskursens fokus på språkliga val. Skrivande som kognition speglas av processdiskursens fokus på skribentens kognitiva processer, diskursen för att tänka och lära med dess fokus på lärande- och tankeprocesser samt kreativitetsdiskursens fokus på idéskapande och motivation. Skrivande som social praktik speglas av den

socialpraktiska diskursens mottagarperspektiv, genrediskursens utgångspunkt att genrer skapas i sociala och kulturella kontexter, processdiskursens praktiska skrivprocess samt diskursen för att tänka och lära i olika skolämnens literacypraktiker. Skrivande som sociokulturell och politisk handling speglas av den sociopolitiska diskursens fokus på skrivande som ett maktmedel och för deltagande i ett demokratiskt samhälle.

Bernsteins (1977; 2000/1996) ramverk för att analysera den pedagogiska diskursen bygger på begreppen klassifikation (C+, C-) och inramning (F+, F-), som båda kan variera i styrka. Med klassifikation undersöks i vilken utsträckning ett ämnesinnehåll kan identifieras och särskiljas från annat innehåll och med inramning hur undervisningen organiseras och vem som ansvarar för vad. En pedagogisk diskurs som kännetecknas av såväl stark klassifikation som av stark inramning (C+, F+) ger enligt Bernstein en synlig pedagogik, som han menar utmärks av att det finns ett tydligt vad i relation till innehållet, en tydlig rollfördelning mellan lärare och elev och en tydlig föreställning om undervisningsförloppets organisering. En pedagogisk diskurs som kännetecknas av svag klassifikation och svag inramning (C-, F-) menar Bernstein ger en osynlig pedagogik som utmärks av en vag gränsdragning mellan ämnen och vem som avgör vilket innehåll som är relevant att lära sig och på vilket sätt lärandet ska organiseras. I en osynlig pedagogik är mycket implicit och eleven ges stort ansvar för att själv knäcka koden. Bernstein menar att en osynlig pedagogik kan skapa problem för elever som kommer från studieovana hem. I denna artikel används Bernsteins begreppspar klassifikation och inramning för att undersöka vilket stöd lärare erbjuds för sin skrivundervisning i ett urval handledningar till läromedel i svenskämnen för grundskolan.

Metod och material

De läromedel som har valts ut för analys har hämtats från trådar i tre stora Facebookgrupper ($\geq 2\ 000$ medlemmar) för lärare i svenskämnen (VR 2015-01979). Trådar om läromedelstips är frekvent förekommande i Facebook-materialet. Av totalt 286 trådar handlar 68 om läromedel, vilket är det näst mest vanliga innehållet som lärarna delar (se Tabell 1). Förslag på läromedel är tillika det vanligaste innehållet i långa trådar (≥ 10 kommentarer).

Trådar om läromedel får ofta respons och innehåller i regel en motivering till varför ett läromedel anses vara bra. De flesta trådarna om läromedel berör lågstadiet. Följande exempel (se Tabell 2) är representativt för en tråd om läromedel.

I denna studie har de läromedel valts ut som lärarna tipsar varandra om och som vi har haft möjlighet att få tillgång till via lärosätets lokala bibliotek. Totalt har 21 läromedel analyserats: 12 läromedel för åk F-3 (8 sve, 4 sva); 3 läromedel för åk F-6 (2 sve, 1 sva); 5 läromedel för åk 7-9 (1 sve, 3 sva, 1 sve/sva); 1 läromedel för åk 1-9 (sve). I de fall läromedlen var en serie av böcker analyserades hela serien. Sammantaget analyserades alltså 21 titlar och 163 böcker varav 32 lärarhandledningar (LH) (Tabell 3).

Tabell 1: Innehåll i trådar i Facebookgrupper för lärare i svenskämnen

Tema	Antal trådar
Förslag på lektionsupplägg/undervisningsupplägg	84
Förslag på läromedel	68
Bedömning och måluppfyllelse	21
Fortbildning	19
Extramurala resurser	14
Är det någon som har + titel	13
Skoldebatt	10
Organisera undervisning	8
Lärartjänsten	7
Lärrollen	6
Delta i undersökning	4
Kontakt med kolleger	4
Regler och rutiner för NP	4
Ämneskunskap	4
Värderingar och normer i Fb-gruppen	3
Jobbannonser	2
Skämtsamt	2
Elever med särskilda behov	1
Elevcitat	1
Övrigt (tekniskt bortfall, tack för inlägg, reklam, använder gruppen för egen undervisning, bokrelease, namnförslag på aktivitet)	11

Tabell 2: Exempel på tråd om läromedel

Vad använder ni för läromedel i årskurs 3?
Språkskrinet ☺ Den fungerar också bra för SVA-eleverna.
Jag använder också språkskrinet. Den är ganska heltäckande även om man förstås kan utveckla vissa områden.
Vi har också språkskrinet. Jag tycker den har ett bra upplägg där man först har genomgång och sedan jobbar eleverna självständigt.
Tack!

Tabell 3: Analyserade läromedel

Åk	Ämne	Titel	Antal analyserade läroböcker	Antal analyserade lärarhandledningar
F-3	sve	ABC-klubben	n = 13	n = 4
1-3	sva	Brijlant svenska	n = 5	n = 3
1-3	sva	Ett skepp kommer lastat	n = 9	—
1-3	sve	Forma språket	n = 9	n = 3
1-3	sve	Förstagluttarna	n = 4	n = 3
1-3	sve	Klara färdiga gå	n = 3	—
1-3	sve	Läs med oss	n = 14	n = 3
1-3	sve	Skrivdax Läsdx	n = 6	n = 3
1-3	sva	Språkis	n = 6	n = 6
1-3	sve	Språkkul	n = 9	n = 1
1-3	sva	Svenskbiten	n = 12	n = 2
3	sve	Att lära sig stava rätt på ett enkelt och roligt sätt	n = 1	—
F-6	sve	Prima svenska	n = 10	n = 2
F-6	sva	Upptäck orden	n = 1	—
1-6	sve	Språkskrinet	n = 16	n = 1
1-9	sve	Pennvässaren	n = 1	—
7-9	sve + sva	Bron	n = 1	—
7-9	sva	Fördel	n = 3	—
7-9	sva	Kom igång	n = 3	n = 1
7-9	sve	Portal svenska	n = 3	—
7-9	sva	Tala med texten	n = 2	—
		21 titlar	131	32

Datamaterialet i studien har avgränsats till förlagsutgivna tryckta läromedel. I FB-materialet fanns även exempelvis tips på läromedel från Medioteket, material från UR, tips på filmer och program, Lektionsbanken, som publiceras av Sveriges Lärare samt material som delas på lärares bloggar.

Studier på sociala medier kräver noggranna överväganden gällande etiska aspekter och forskningsprojektet ”Fortbildning på Facebook” hade granskats och godkänts av forskningsetiska kommittén vid Karlstads universitet. Information om studien gavs till de då öppna gruppernas administratörer och i grupperna publicerades information om studien. För att säkerställa anonymitet har alla exempel även skrivits om så att de inte är spårningsbara. Gällande läromedelsanalyserna finns inga etiska konflikter att ta hänsyn till i denna studie.

Analys

För att undersöka vilka föreställningar om skrivande som synliggörs i de valda läromedlen har vi genomfört en analys med hjälp av Ivaničs diskursramverk (2004, 2017). Diskursanalysen genomfördes i två steg. I ett första steg identifierades skrivdiskurser som framträdde i läromedlens lärarhandledningar och i läroböckernas

övningar. I Tabell 4 presenteras exempel från a) läroböcker och b) lärarhandledningar där olika diskurser bedöms komma till uttryck. Referenser till läromedel ligger som Bilaga 1.

Tabell 4: Analys av skrivdiskurser med exempel från läromedel (a) och lärarhandledningar (b)

Färdighetsdiskurs	<p>a) J-ljudet. Eleverna får en ordbank och ska fylla i rätt ord vid rätt stavning av j-ljudet: hj-/g-/lj-/dj-. (Språkskrinet Clown, s. 54)</p> <p>b) "Här finns kapitel om alfabetskunskap, vokaler, dubbelteckning, ljudstridig stavning mm." (Att lära sig stava rätt, Till läraren)</p> <p>b) "Skriv egna texter utan skiljetecken och låt eleverna tillsammans ändra i texten. Om du har en interaktiv whiteboard är det väldigt smidigt att arbeta med gemensamma felaktiga texter och göra korrigeringar tillsammans med eleverna." (Forma språket trean lärarguide, s. 25)</p>
Kreativtetsdiskurs	<p>a) Läsning av berättande text följs av uppgiften: "Skriv fortsättningen och slutet på berättelsen". (Prima svenska 3, s. 119)</p> <p>b) "Hur skapar jag skrivlust hos eleverna?" (Pennvässaren, s. 10) "För att eleverna ska känna en allt större lust inför berättandet och skrivandet, kan du regelbundet lägga in övningar i spontanskrivande." (Pennvässaren, s. 20)</p>
Diskurs för att tänka och lära	<p>a) "Vad betyder det att man ställer en fråga på raden? Vad betyder det att ställa en fråga mellan raderna? Vad betyder det att ställa en fråga bortom raderna?" (Prima svenska 2, s. 53)</p> <p>a) Självreflektion: "Mitt nästa steg" med frågor som "Det här är jag bra på. Det här vill jag lära mig just nu. För att lära mig det ska jag ...". (Prima svenska, s. 17)</p> <p>b) "I Prima Svenska Min logg får eleverna stanna upp och visa vad de kan. /.../ Loggboken fungerar alltså som ett verktyg i den formativa bedömningen, och blir en dokumentation över elevens arbete i svenska." (Prima svenska, LH, s. 14 f.)</p>
Processdiskurs	<p>a) Fyll i VÖL-diagram. "Gör ett utkast med hjälp av tabellen." "Be om respons på ditt utkast från en kompis. Ge respons på din kompis utkast." (Prima svenska, s. 40) "Renskriv ditt utkast." (Prima svenska, s. 41)</p> <p>b) Eleverna skriver två utkast, det första rättar läraren med fokus på innehållet, det andra med fokus på språket: "Nu rättar du språket. Fokusera på stavfel, skiljetecken och stor och liten bokstav. Det är viktigt att eleven känner sig uppmuntrad i sitt skrivande, och får positiv bekräftelse vid första fria skrivningen. Samtidigt måste eleven också få en chans att skriva en perfekt text, och lära sig att granska sin egen text. När du rättar ska du därför inte ge dem alla rätta svar." (Språkis 2, LH, s. 35)</p>
Genrediskurs	<p>a) "Samtala och skriv tillsammans. Vad skiljer en faktatext och en saga åt? Vad ska man tänka på när man skriver de olika texterna" (Prima svenska)</p> <p>b) "Genreskrivande blir alltmer vanligt i grundskolan och att lära sig skriva i olika genrer är ett utomordentligt sätt att integrera svenska som andraspråk i övriga skolämnen /.../ Genrer presenteras genom <i>modelltexter</i>." (Kom igång, LH, s. 5)</p> <p>b) "I Prima Svenska tas många olika genrer och texttyper upp till bearbetning och förståelse. Vad är typiskt för en faktatext eller en saga? Hur skiljer sig sättet att skriva åt? Vad skiljer bildspråket åt i sakprosa och berättande text?" (Prima svenska 3, LH, s. 10)</p>
Socialpraktisk diskurs	<p>a) "Skriv en egen lekinstruktion till en egen lek. Låt eleverna leka varandras lekar och ge respons på kamraternas instruktionstexter." (Nyckeln till skatten arbetsbok, s. 43)</p> <p>a) "Olika mottagare. Du har varit i nöjesparken en hel dag. Nu ska du skriva olika typer av meddelanden till olika mottagare. A) Skriv ett SMS till en kompis om din dag. B) Skriv ett vykort till en äldre släkting och berätta om din dag. C) Skriv en insändare till en tidning och förklara att du tycker att det är för mycket köer med tanke på att det är så dyrt. Var arg och motivera dina åsikter. D) Klaga hos säkerhetsansvarige med ett skriftligt meddelande över säkerheten, eftersom du såg några fotografera med mobiler i slängungan. Motivera. E) Skriv ett tacksamt mail till din förälder som följde med och betalade för din dag." (Prima svenska 5, s. 20)</p> <p>b) "Att ha en mottagare för sin text är alltid viktigt, och det är lite extra viktigt när barnet är i början av sin skrivkarriär." (Svenska 3, LH, brev till hemmet, s. 119)</p>
Sociopolitisk diskurs	<p>b) "I avsnittet om medieanalys beskrivs inledningsvis lite grann av den inverkan som media har på enskilda människor och på samhället. Läs denna inledning tillsammans och samtala kring texten. Man kan också inleda arbetet med riktad skrivning och ställa frågan: <i>Vem/vilka bestämmer vad du tycker? Varför då tror du?</i>" (Kom igång 7-9, LH, s. 57)</p>

I ett andra steg analyserades i vilken omfattning olika diskurser kommer till uttryck i respektive läromedel med hjälp av en skala konstruerad utifrån grad av förekomst, från 3 till 0 poäng. En diskurs analyseras som dominerande (3) när det finns kongruens mellan den uttryckta diskursen i lärarhandledningen och i läroböckernas skrivuppgifter, och dessa skrivuppgifter dominerar materialet. En diskurs analyseras som stöttande (2) när det finns viss samstämmighet mellan lärarhandledningen och läroböckernas skrivuppgifter i relation till frekvent förekommande, dock inte dominerande, diskurs. En diskurs analyseras som enstaka (1) när den synliggörs i enstaka skrivuppgifter i läroböckerna och diskursen kan, eller kan inte, också synliggöras i lärarhandledningen. Om förekomst saknas markeras den som avsaknad (0). För exempel, se Tabell 5.

Tabell 5: Diskursanalys med exempel från ett av de analyserade läromedlen för åk 1–3

3	Dominerande diskurs	Färdighetsdiskurs	Skrivande framstår som en färdighet som ska tränas in genom övningar i att spåra bokstäver, arbeta med fingersättning och skrivstil i en finskrivningsbok. Forskare Ingvar Lundberg har skrivit i lärarhandledningen (exempel på manifest dialogicitet), bland annat om betydelsen av att kunna avkoda text (jfr <i>phonics</i> i Ivaničs beskrivning av färdighetsdiskursen).
2	Stöttande diskurser	Kreativitetsdiskurs	Skrivande utgår från läsande. Författare Mats Wänblad skriver i lärarhandledningen (exempel på manifest dialogicitet). Många skrivuppgifter utgår från eleverna. Till exempel får eleverna i uppgift att skriva och berätta om när de lurade någon eller när de själva blivit lurade. Eleverna uppmanas också att fantisera. Andra uppgifter handlar om att rita och måla monster.
		Diskurs för att tänka och lära	Det är stort fokus på läsande och läsförståelse i både arbetsbok och (särskilt) i läxbok. Skrivandet består i att svara på frågor om det lästa.
1	Enstaka diskurser	Processdiskurs	I arbetet med faktatexter gör eleverna först ett VÖL-diagram och en tankekarta. Därefter uppmanas eleverna att använda sin tankekarta och skriva en egen faktatext samt rita en bild
		Genrediskurs	Exempel ges på några olika texttyper som eleverna ska läsa, med tillhörande uppgifter Sedan skriver eleverna den aktuella texttypen. I ett exempel om recept får eleverna först information om vad som utmärker ett recept och ett recept att läsa. Därefter får eleverna i en övning numrera meningar rätt så att det skapar ett recept innan de själva skriver ett recept. Arbetet ramas inte in av hela den stödstruktur som genrepedagogiken ger, t.ex. finns inget moment om samskrivande.
		Socialpraktisk diskurs	Läraren uppmanas återkommande att låta eleverna läsa upp sina texter för varandra. Det finns även enstaka förslag på skrivuppgifter för mottagare utanför klassrummet, t.ex. i form av en utställning.
0	Avsaknad	Sociopolitisk diskurs	

För att undersöka vilket stöd lärare erbjuds för sin skrivundervisning genom läromedlens lärarhandledningar samt vilket fokus skrivundervisning får i relation till läsundervisning i dessa lärarhandledningar granskades i ett tredje steg följande delar: a) innehållsförteckning b) introduktionstext och i förekommande fall exempel på c) manifest dialogicitet (se Blåsjö, 2004), det vill säga vem som ges röst, refereras eller citeras explicit i dessa avsnitt. Därutöver granskades d) brev eller information till

vårdnadshavare där sådana fanns. Vi gjorde bedömningen att dessa element i lärarhandledningarna kunde bidra till att synliggöra vad som utgör förgrund och bakgrund i läromedlen (se Tabell 6).

Tabell 6: Lärarhandledningar (LH) som analyserats och hur c) manifest dialogicitet och d) brev till vårdnadshavare framträder.

Åk	Ämne	Titel	Antal LH	Manifest dialogicitet	Brev till vårdnadshavare
F-3	sve	ABC-klubben	4	Ingvar Lundberg Mats Wänblad Sara Persson	nej
1-3	sva	Briljant Svenska	3	Provkonstruktörer av NP	ja
1-3	sve	Forma språket	3	Aidan Chambers Dylan William	nej
1-3	sve	Förstagluttarna	3	Ingvar Lundberg Karin Taube	ja
1-3	sve	Läs med oss	3	Ingvar Lundberg	nej
1-3	sve	Skrivdax, Läsdx	3	Lärare, barnboksförfattare, illustratör, föreläsare Vygotskij	ja
1-3	sva	Språkis	6		nej
1-3	sve	Språkkul	1		nej
1-3	sva	Svenskbiten	2		nej
F-6	sve	Prima svenska	2 (för 1-3)	Richard Hultén: "Personer jag inspireras av i min undervisning är Caroline Liberg, Barbro Westlund, Aidan Chambers, Pauline Gibbons, Ann-Marie Körling för att nämna några."	ja
1-6	sve	Språkskrinet	1		nej
7-9	sva	Kom igång	1		nej

Övriga delar av lärarhandledningen lästes extensivt av de två forskarna, som individuellt fyllde i ett protokoll för förekomst och grad av didaktiskt och metodologiskt stöd för läs- och skrivundervisning. Följande utdrag är hämtat från ett protokoll där en lärarhandledning för årskurs 2 granskas:

- Bedömningsfokus
- Arbetsgång: samtala om mål; gemensam läsning; uppgifter; min bedömning
- Om steg tre, uppgifter: inte alltid skrivuppgifter (ofta samtala, rita etc.). Vid skrivuppgifter är fokus på färdighet + olika texttyper
- Mall för berättelse: 4 bilder samt tre rader för skrivande (kort text)
- Checklista för text: form, handling, plats, person (se bild)
- Respons på text – kopieringsunderlag till klasskompisar
- "Tips för läsningen" (ej för skrivandet)
- Utgångspunkt i den lästa texten. Mycket stöttning för läsning och bearbetning av text
- Skrivande går ofta ut på att skriva listor, mindmap eller lära sig en specifik skrivregel
- Läsning föregår skrivande (även då det inte är en "läslära", en läsebok)

Protokollen jämfördes och tillsammans valde forskarna ut representativa exempel på skrivundervisning och läsundervisning från lärarhandledningarna. I studien görs inte

någon systematisk analys av vad som ska skrivas och läsas i de förslag till undervisningsupplägg som presenteras i lärarhandledningarna. Istället definieras skrivande i vid bemärkelse, både som skrivande av längre och kortare texter och texter i olika genrer. Även läsande definieras i vid bemärkelse som läsning av såväl skönlitteratur som sakprosa.

Avslutningsvis analyserades de valda exemplen med hjälp av Bernsteins begreppspar klassifikation och inramning. Båda begreppen kan variera i styrka (C+, C- respektive F+, F-). Med grund i detta skapades ett analyschema där begreppen kombinerades på följande sätt:

- Stark klassifikation och stark inramning (C+, F+):
- Tydliga gränser mellan skolämnen och explicita förväntningar på vad som ska läras och hur
- Stark klassifikation och svag inramning (C+, F-):
- Tydliga gränser mellan skolämnen. Ej uttryckta förväntningar på vad som ska läras och hur
- Svag klassifikation och stark inramning (C-, F+):
- Diffusa gränser mellan skolämnen. Explicita förväntningar på vad som ska läras och hur
- Svag klassifikation och svag inramning (C-, F-):
- Diffusa gränser mellan skolämnen. Ej uttryckta förväntningar om vad som ska läras och hur

Resultat

I följande avsnitt redogörs för studiens resultat. Först presenteras de föreställningar om skrivande som synliggörs i läromedel i svenskämnen på grundskolan. Därefter beskrivs vilket stöd lärare erbjuds för sin skrivundervisning genom läromedlens lärarhandledningar. Avslutningsvis jämförs skrivundervisning och läsundervisning i handledningarna.

Fokus på texten i skrivundervisningen

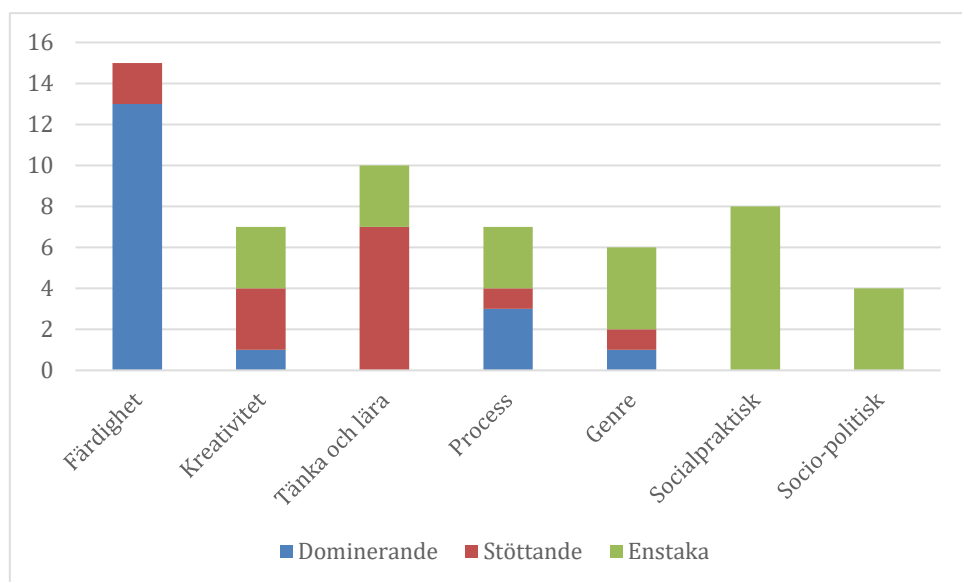
Resultaten visar att de föreställningar om skrivande som framträder särskilt tydligt i läromedlen fokuserar på skrivande som text framför skrivande som kognition, som social praktik eller sociokulturell och politisk handling (se Tabell 7).

Tabell 7: Diskurser som framträder i de analyserade läromedlen

Skolår	Svenska	Dominerande diskurser	Svenska som andraspråk	Dominerande diskurser
F-3 (n=1) 1-3 (n=11)	8 titlar	Färdighet (n=7) Process (n=1) Genre (n=1)	4 titlar	Färdighet (n=4)
F-6 (n=2) 1-6 (n=1)	2 titlar	Färdighet (n=1) Process (n=2)	1 titel	Färdighet (n=1)
7-9 (n=5)	2 titlar (varav en sve/sva)	Färdighet (n=1) Process (n=1) Genre (n=2)	4 titlar (varav en sve/sva)	Färdighet (n=1) Process (n=1) Genre (n=2)
1-9 (n=1)	1 titel	Kreativitet (n=1)		

Tabellkommentar: Eftersom det kan finnas två dominerande diskurser i ett läromedel blir totalt antal diskurser högre än antalet analyserade titlar. För 7–9 är en titel gemensam för sve/sva-elever. Den redovisas för båda ämnena, varför det står 2 respektive 4 titlar i tabellen.

Som visas i Figur 1 (nedan) synliggörs samtliga skrivdiskurser i enstaka skrivuppgifter eller i kombination med andra diskurser, även om färdighetsdiskursen är den enskilt mest framträdande diskursen. Färdighetsdiskursen är också den enda diskursen i fyra läromedel. Även kreativitetsdiskursen, genrediskursen och processdiskursen är dominerande i enskilda läromedel, men fungerar också stöttande till dominerande diskurser. Vidare fungerar färdighetsdiskursen och diskursen för att tänka och lära stöttande i vissa läromedel. Den socialpraktiska och sociopolitiska diskursen förekommer endast som enstaka diskurser i läromedlen.



Figur 1: Översikt över synliggjorda skrivdiskurser i läromedlen

Svagt stöd för skrivundervisning i många lärarhandledningar

Skrivundervisning är svagt inramad och svagt klassificerad i de flesta lärarhandledningar som har analyserats i studien, särskilt de som vänder sig till lärare på lågstadiet. Lärare får förslag på skrivuppgifter men inget eller begränsat stöd för hur man lägger upp arbetet med dessa skrivuppgifter. Ibland, som i följande exempel, tycks alla slags lösningar på den aktuella skrivuppgiften vara möjliga. Eleverna ges stort ansvar för att själva ta sig an uppgiften och på egen hand upptäcka textmönster medan lärarens roll som pedagog blir osynlig: "Eleverna bestämmer och planerar också själva hur de ska redovisa sina gruppuppgifter. Här upptäcker eleverna att det finns olika sätt att skriva: ett barn kanske skriver stödord, medan ett annat skriver en berättelse" (Förstagluttarna, åk. 2, LH, s. 23). Skrivuppgifterna är svagt klassificerade och rör ämnesinnehåll från olika ämnen, exempelvis "Det kryper och krälar", "För länge, länge sedan", "Det var en gång" eller "Finurliga uppfinningar". En återkommande genre i läromedel för lågstadiet är faktatexter. Vad faktatexter är eller hur man skriver dem modelleras inte i handledningarna. Instruktionerna är ofta knapphändiga och inbegriper tre steg: samla fakta, gör en tankekarta eller anteckna stödord och skriv texten: "Låt eleverna lista alla insekter de känner till. Låt eleverna läsa insektsböcker och samla fakta om olika insekter i form av stödord, sedan skriva faktatexter utifrån dem och avbilda insekterna så noggrant de kan" (Lärardax 3, LH, s. 35). Vi ser inga systematiska skillnader i lärarhandledningar som vänder sig till lärare i svenska eller svenska som andraspråk för denna åldersgrupp. Lärarhandledningar som vänder sig till lärare på mellanstadiet och högstadiet är få i våra data, totalt två stycken. Ett möjligt antagande är att dessa läromedel ger lärare mer stöd i skrivundervisningen.

I skrivundervisning som utgår från ett genreperspektiv finns exempel på en relativt tydlig inramning, även om exemplen är få i läromedel som riktar sig till elever i yngre åldrar. Skrivuppgifter med genreperspektiv är i regel svagt klassificerade och saknar en stark koppling till svenskämnenas innehåll. I en lärarhandledning i svenska som andraspråk för årskurs 8 står: "Genreskrivande blir alltmer vanligt i grundskolan och att lära sig skriva i olika genrer är ett utomordentligt sätt att integrera svenska som andraspråk i övriga skolämnen. I 'Kom igång' presenteras flera olika genrer genom *modelltexter*" (Kom igång, åk. 8, LH, s. 5, kursiv i original). Det finns också exempel på genreskrivande där skrivuppgifterna är starkt klassificerade. Skrivundervisning som har en starkare klassifikation är ofta kopplad till berättande eller kreativt skrivande och modelleras till exempel med mallar för texten eller checklistor som eleven kan använda för att granska texten. I en mall beskrivs "Berättelsens berg" med stegen inledning – problem – lösning och avslutning. Ett exempel på checklista för granskning av berättande text innehåller följande rubriker: "Form", "Handling" samt "Plats och person" (Forma språket, LH, s. 67 ff.).

I materialet finns få exempel på stark klassifikation med svag inramning. Ett sådant exempel är en lärarhandledning där läraren föreslås skapa en skrivhörna i klassrummet "med material som inspirerar till skrivande". Fokus ligger på material som färgpennor,

papper, händelseböcker, bläddror och loppor för att inspirera till kreativt skrivande, vilket eleverna ska göra ”när andan faller på” eller ”när de vill eller har tid för eget skrivande”. I skrivhörnan kan det också finnas ”Ett litet skrivbord med dator för författande” (ABC-klubben, LH, s. 25).

Fokus på läsundervisning

Av den jämförande analysen av skrivundervisning och läsundervisning framgår att läsundervisningen ges betydligt större uppmärksamhet än skrivundervisning i lärarhandledningarna. Till exempel saknas ofta rubriker i innehållsförteckningarna som har med skrivande och skrivutveckling att göra medan rubriker som har med läsundervisning och läsutveckling att göra är vanligt förekommande. Ett större fokus på läsning signaleras också genom exempel på manifest dialogicitet i lärarhandledningar för lågstadiet. Forskare med tydlig anknytning till läsande som Ingvar Lundberg, Karin Taube och Barbro Westlund både refereras till och skriver i några av lärarhandledningarna. I relation till läsande nämns också Aidan Chambers och Ann-Marie Körling, som för övrigt själv skriver i en lärarhandledning. Läromedelsförfattarna presenterar sig som barnboksförfattare, illustratörer, föreläsare, skådespelare, lärare och provkonstruktörer. Inga skrivforskare refereras till eller bidrar med egen text i någon av de lärarhandledningar som vi har analyserat.

Analysen visar också att det är stor skillnad i inramning av läsning respektive skrivande. Flera strategier presenteras för elevers läsutveckling och hur man kan tänka kring och arbeta med texter på olika sätt för att förstå innehållet i dem. Ett återkommande tema i lärarhandledningarna rör arbete med att läsa och skriva faktatexter. Följande exempel illustrerar hur fokus på läsning och skrivande skiljer sig åt liksom vilket stöd läraren ges för läsning respektive skrivande i sin undervisning (Lärardax 3, s. 34 f.). För läsningen av faktatexter ges en tydlig struktur och inramning medan skrivandet summariskt beskrivs i två steg, gör en tankekarta och skriv en faktatext:

Gemensam läsning – insekter

- Samtala om bilderna.
 - Vad ser ni?
- Läs rubriken och underrubrikerna för eleverna.
- Uppmärksamma bildtexterna:
 - Vilken skalbagge är störst, tror ni?
 - Vad tror ni det är för typ av text?
 - Vad tror ni vi kommer att få veta?
- Lista förslagen på tavlan.
- Läs texten för eleverna och peka samtidigt längs raderna.

- Samtala om texten:
 - Beskriv hur ekoxen ser ut
 - Vad får vi mera veta om ekoxen ...
 - Hur stämmer innehållet i texten med det vi trodde att vi skulle få veta?
- Läs texten igen och låt eleverna läsa med efter förmåga.

Gemensamt och eget skrivande om insekter

- ”Samla fakta i tankekarta och återberätta faktatexten”
- Extrauppgift: ”Låt eleverna lista alla insekter de känner till. Låt eleverna läsa insektsböcker och samla fakta om olika insekter i form av stödord, sedan skriva faktatexter utifrån dem och avbilda insekterna så noggrant de kan.”

I samma lärarhandledning (s. 22) uppmärksammas arbetet med estetiska texter. Framför allt beskrivs hur en gemensam upplevelse av en text kan inspirera till intressanta samtal och hur högläsning kan stimulera och utveckla såväl ordförråd som fantasi. För skrivande görs enbart en koppling till färdighetsträning: ”Inspirera till handstilsträning”.

Vidare framgår att elevernas läsutveckling är lärarnas ansvar medan lärarnas ansvar för elevernas skrivutveckling är mer vagt framskrivet och ibland delas med eleverna: ”Låt eleverna skriva egna tal. Det kan vara till vem som helst: sitt husdjur, sin lärare, sin bästa kompis, eller kanske till kungen. Varje elev får bestämma fritt”. I inledningen till lärarhandledningar finns i regel en text som vänder sig till läraren som vi valt att kalla introduktionstext. I introduktionstexterna framhålls betydelsen av en god läsundervisning: ”Framför allt är samtalen under arbetet med läsebokens texter särskilt viktiga” (Nyckeln till skatten, LH, s. 4). När problem lyfts rör de läsningen och lärarna ges språkstödande råd för elevers läsutveckling: ”Vad gör jag med de elever som inte kan läsa?” (Diamantjakten, Kompletterande lärarhandledning för språkstödande undervisning, s. 9). Vi hittar ingen motsvarande fråga av typen: vad gör jag med de elever som inte kan skriva?

Lärarhandledningar till fyra av de analyserade läromedlen innehåller brev till föräldrar med handfasta råd för hur läxläsningen bör organiseras: ”Skapa goda förutsättningar genom att se till att det finns gott om tid och en bra plats hemma där ni kan sitta ostört och avspänt och läsa läxan tillsammans. Börja med att fråga vad texten handlar om. Ta hjälp av bilderna för att minnas och samtala och ställ frågor kring dem. Var aktiv och ställ frågor under läsningen” (Lärardax, LH3, s. 211). Som stöd ges exempel på frågor som föräldrarna kan ställa. Föräldrarna uppmanas också att engagera sig i barnens läsutveckling och vara läsande förebilder: ”Var ett gott föredöme. Visa att du tycker om att läsa och att du tycker att det är viktigt” (Förstagluttarna, LH, s. 1). Några jämförbara uppmaningar och omfattande vägledning gällande skrivande ges inte. I två av breven kommenteras skrivande. I det ena ombeds föräldrarna att lyssna på barnens texter samt vara uppmärksamma på hur barnen formar bokstäver och att de använder stor bokstav och punkt. I det andra brevet står att det finns en liten ruta vid skrivlaxan som

föräldrarna kan använda sig av för en kort återkoppling: ”Till varje (skriv)läxa hör en liten ruta med plats för en föräldrahälsning. Där kan föräldrarna kort och **alltid positivt** kommentera arbetet” (Lärardax 3, s. 20, fetstil i original).

Implicit förståelse av skrivande för både lärare och elever

Resultaten visar att skrivande i svenskämnen framför allt är starkt inramad när skrivundervisningen utgår från en genrediskurs (jfr Gustafsson, 2013). Det är endast för denna diskurs som lärarna ges stöd för sin skrivundervisning i de handledningar som vi har analyserat. För en skrivundervisning som utgår från andra föreställningar om skrivande finns inget eller begränsat stöd för lärarnas skrivundervisning. Den processdiskurs som tidigare varit inflytelserik i svensk skrivundervisning (Gustafsson, 2013) är i det närmaste osynlig i lärarhandledningarna och representeras främst av skrivuppgifter i läroböckerna som beskriver hur elever förväntas följa en specifik arbetsgång där de läser, gör en tankekarta eller antecknar stödord före själva skrivandet. Det finns även exempel på hur eleverna kan granska sina egna eller andras texter med hjälp av checklistor och kamratrespons. För det kreativa skrivandet finns också vissa stödstrukturer för eleverna i uppgiftsinstruktionerna (jfr Pulls, 2019; Sturk, 2022). Till exempel finns bilder av en berättelsekurva eller frågor som förväntas hjälpa eleverna att beskriva miljöer eller personer. I de lärarhandledningar och läromedel som vi har analyserat är genrediskursen svagt klassificerad. Det innebär att skrivuppgifter och skrivundervisning som tar denna utgångspunkt inte enbart syftar till att fokusera svenskämnenas skrivande (jfr Magnusson, 2018). Sammantaget ges lärarna därmed begränsat stöd att utveckla svenskämnenas skrivande i det material som lärare delar och tipsar varandra om i Facebookgrupperna.

En konsekvens av en svagt inramad och svagt klassificerad skrivundervisning är, enligt Bernstein (2000/1996), en osynlig pedagogik. I våra data ser vi exempel på detta genom att elever själva förväntas identifiera vilken typ av text som ska skrivas och hur skrivprocesser för en sådan text kan se ut. Eleverna görs därmed ansvariga för sin egen skrivutveckling. Förvisso synliggörs en färdighetsdiskurs i många av läromedlen (jfr Sturk m.fl., 2020). Färdighetsdiskursen inbegriper i regel en explicit undervisning om regler och normer för skrivandet (Ivanič, 2004) och kan antas ta formen av en synlig pedagogik för eleverna. Men skrivundervisning som bygger på denna diskurs tenderar att fokusera mer på den färdiga produkten än på vägen dit och mer på en lokal än en global textnivå. Eftersom färdighetsdiskursen endast adresserar textlagret i skrivande bidrar färdighetsdiskursen ensam inte till en allsidig skrivundervisning.

Vi menar att skrivande och läsande skulle kunna samspela i en skönare förening är vad som framträder i de läromedel vi analyserat. En snäv syn på skrivandets mål och mening placerar skrivundervisningen i det innersta lagret av Ivaničs skrivmodell med fokus på texten och inte på skribenten, sammanhanget och mottagaren. Eftersom skrivundervisning har konsekvenser för både skrivutveckling och skribentutveckling

påverkar den elevernas identitet som skribenter. Med fokus på text och texttyp blir skribentidentiteten som erbjuds en sådan som kan eller inte kan skriva korrekt språkbruk och texttyp. Med en vidare syn på skrivande och skrivundervisning skulle eleverna kunna erbjudas skribentidentiteter som författare, som textskapare i en process, som meningsskapare och som en som genom sitt skrivande kan åstadkomma förändring (Ivanič, 2017). För att erbjuda eleverna en sådan skrivundervisning kunde läromedlen inramas och klassificeras starkare och ge stöttning för lärarna (och föräldrarna!) i en breddad syn på skrivundervisning.

Referenser

- Arnell-Szurkos, E. (2021). Svensklärare saknar resurser för läromedel. *Svenskläraren*, 3. <https://www.svensklararforeningen.se/svensklarare-saknar-resurser-for-laromedel/>
- Bernstein, B. (red.) (1977). *Class, codes and control Vol. 3 Towards a theory of educational transmissions*. ([2.,] rev. ed.). Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse* (1st ed.). Routledge.
- Bernstein, B. (2000/1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. (Rev. ed). Rowman & Littlefield Publishers.
- Brandt, D. (2015). *The rise of writing: Redefining mass literacy*. Cambridge University Press.
- Crehan, L. (2016). *Cleverlands. The Secrets Behind the Success of the World's Most Celebrated Education Systems*. Unbound.
- Graeske, C. (2021). *Läromedelsbruk i skolan. En kunskapsöversikt – perspektiv och forskning*. Dnr. Komm2021/00295/U2019:04-26, beställningsarbete till Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap (SOU 2021:70).
- Gustafsson, I. (2013). *www.lektion.se – din kollega på nätet: En studie av lektionsförslag för skrivundervisning i skolämnet svenska* [Licentiatavhandling, Umeå Universitet].
- Hoelgaard, L. (2015). *Lärarhandledningen som resurs: en studie av svenska lärarhandledningar för matematikundervisning i grundskolans årskurs 1-3*. [Licentiatavhandling, Mälardalens högskola].
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Ivanič, R. (2017, maj 4–5). *Round table on discourses of writing, and writer identity*, LITUM symposium, Umeå, Sweden.
- Magnusson, J. (2018). Det diskursiva skrivandets funktion – en läromedelsanalys. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4, 22–41. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.960>
- Norlander, P. (2016). *Historieundervisning i det multimediala klassrummet: Lärares förhållningsätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet*. [Licentiatavhandling, Umeå universitet].
- Pulls, S. (2019). *Skrivande och blivande: konstruktioner av skönlitterärt skrivande i handböcker och läromedel 1979–2015*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British journal of sociology of education*, 23(4), 571–582.

- Smidt, J. (2010). Å bygge hus og murer, veier og bruer i skrift: Skrivning i mormålsfaget og de andre fagene på skolen. I K. Adelman (Red.), *Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten. Sjunde nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning* (s. 143–167). Holmberg AB.
- SOU 2021:70. Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap. *Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap - Regeringen.se*
- Sturk, E. (2022). *Writing across the curriculum in compulsory school in Sweden*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Sturk, E., Randahl, A.-C., & Olin-Scheller, C. (2020). Back to basics?: Discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), 1–24. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2005>
- Tanner, M., Olin-Scheller, C., Buskqvist, U. & Åkerlund, D. (2017). Ett papperslöst klassrum? Utmaningar för det uppkopplade klassrummets literacypraktiker. I B. Ljung Egeland, C. Olin-Scheller, M. Tanner & M. Tengberg (Red.), *Tofte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: textkulturer: Karlstad 24-25 november 2016* (s. 175–193). Karlstad: Centrum för språk- och litteraturdidaktik vid Karlstads universitet.
- Widholm, T. (2020). *Läromedel i praktiken: läromedelsbruk i religionskunskap på gymnasiet*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].

Författarpresentationer

Ann-Christin Randahl är docent och lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Göteborgs universitet. Hennes forskning handlar om skolskrivande, literacy, kollegialt lärande och sociala medier. Ann-Christin är också medlem i forskargruppen ROSE vid Karlstads universitet.

Erika Sturk är lektor i språkdidaktik vid Umeå universitet och gästforskare vid Karlstads universitet. Hennes forskningsintressen rör skrivundervisning och skrivdiskurser i policy och praktik.

Bilaga 1.

Läromedel som analyserats

Åk	Ämne	Titel	Förlag	Författare
F-3	sve	ABC-klubben	Natur & Kultur	<i>Pia Hed Andersson, Karin Martinussen, Ingela Felth Sjölund, Sara Persson, Anna Quist, Maria Rydkvist, Mats Wänblad</i> <i>LH: Ingvar Lundberg, Anna Strid, Barbro Westlund</i>
1-3	sva	Briljant svenska	Gleerups	Bim Wikström <i>LH: Birgitta Emanuelsson, Lovisa Gardell, Birgitta Mark</i>
1-3	sva	Ett skepp kommer lastat	Liber	Kersti Mattsson, Martin Widmark
1-3	sve	Forma språket	Gleerups	<i>Richard Hultén</i>
1-3	sve	Förstagluttarna	Natur & Kultur	<i>Birgitta Annell, Gunilla Håkansson, Moni Nilsson-Brännström,</i> <i>LH: Ann-Mari Berggren, Katarina Herrlin, Ingvar Lundberg, Göta Sandin, Karin Taube</i>
1-3	sve	Klara, färdiga, gå!	Studentlitteratur	Lena Bouvin, Gunilla Östergren
1-3	sve	Läs med oss	Natur & Kultur	<i>Birgitta Annell, Monica Benoit, Birgitta Bergling, Lennart Eng, Ingela Korsell, Ewa Malmberg, Kerstin Sundh, Lars Westman</i> <i>LH: Ingvar Lundberg, Birgitta Ragnar, Margareta Sheike</i>
1-3	sve	Skrivdax/Läsdax	Sanoma utbildning	Lärdax <i>Helena Bross, Anna Hansen, Clas Rosvall</i>
1-3	sva	Språkis	Liber	<i>Hippas Eriksson</i>
1-3	sve	Språkkul	Studentlitteratur	<i>Ann Johansson, Anna-Stina Jonsson, Carina Ring</i>
1-3	sva	Svenskbiten	Gleerups	<i>Marianne Aspelin, Eivor Carlsson, Anna Tauriala Tegnér</i>
3	sve	Att lära sig stava rätt på ett enkelt och roligt sätt	Studentlitteratur	Petra Johnsson Jähne, Oskar Jonsson
F-6	sve	Prima svenska	Gleerups	<i>Ulf Eskilsson, Richard Hultén</i>
F-6	sva	Upptäck orden	Bonnier utbildning	Britt Klintonberg
1-6	sve	Språkskrinet	Majema	<i>Lilian Anckarman, Catherine Bergman, Marianne Billström, Cissi Björnekull, Sonja Härdin, Jonny Lindén, Annika Mårtensson, Katarina Neiman Hedensjö</i>
1-9	sve	Pennvässaren	Studentlitteratur	Veronica Grönte, Tomas Karlsson
7-9	sve + sva	Svenska Direkt: Bron	Sanoma utbildning	Laila Guvå, Cecilia Peña
7-9	sva	Fördel	Natur & Kultur	Ulrika Dahl, Monica Gudomlund, Maria Ramsby Guillemain, Anna Kaya, Jenny Svensson
7-9	sva	Kom i gång	Natur & Kultur	<i>Annika Lyberg Mogensen, Åse Wewel</i>
7-9	sve	Portal svenska	Gleerups	Senait Bohlin, Cecilia Brunosson, Liza Greczanik, Magnus Johansson
7-9	sva	Tala med texten	Gleerups	Jenny Roos
		21 titlar	163 analyserade böcker	32 analyserade lärarhandledningar

Kursiv: Författare av lärarhandledning

KUNSKAPSERBJUDANDEN I LÄROMEDEL I SVENSKA FRÅN ÅRSKURS 1 TILL GYMNASIET

Katarina Rejman, Ewa Jacquet & Ulrika Németh

Sammanfattning

I den här studien undersöks läromedel i svenska från årskurs 1 upp till gymnasiet. Läromedelsutredningen 2021 pekar på läromedlens viktiga roll för elevers språk- och kunskapsutveckling och på att studier om läromedel är angelägna. Syftet med vår studie är att synliggöra kunskapserbjudanden som ges genom läromedlen. Det konkretiseras genom tre forskningsfrågor: 1. Hur ser fördelningen ut mellan litteratur och språk i läromedlen? 2. På vilka sätt, om några, samspelar språk och litteratur i uppgifterna? 3. Vilka innehållsdimensioner framträder i svenskläromedlen? Materialet omfattar 22 läroböcker från sju olika läromedelsserier. Analysen vilar på Libergs (2020) didaktiska relief och dess innehållsdimensioner. Resultatet visar att läromedlens innehåll i huvudsak koncentreras till den disciplinära dimensionen. Kreativa, perspektifierande och generaliserande dimensioner hamnar i bakgrunden eller är helt osynliga. Erfarenhetsdimensionen förekommer i oväntat liten grad. I analysen identifierades ytterligare en dimension, en bedömningsdimension, vilken visade sig vara framträdande. Språk dominerar i uppgifter och antal sidor men även litteraturen ges en framträdande plats. Hur framträdande litteraturen är, varierar mellan läromedlen. Genomgående är samspellet mellan språk och litteratur svagt men glimtvis finns exempel på uppgifter där litteraturen får utgöra en bas för språkliga upptäckter.

Nyckelord: Läromedel, innehållsanalys, didaktisk relief, språk och litteratur

Inledning

Under senare år har frågan om läromedel i grund- och gymnasieskolan lyfts upp på agendan. Läromedel har enligt Englund en ”legitimerande och kunskapsgaranterande funktion” (2011, s. 279) och är på så sätt viktiga för vad elever ska lära sig. Fram till 1991 fanns en statlig kontroll och rätten till läromedel var också tydligt angiven i den tidigare grundskoleförordningen (Ammert, 2011). Sedan 2011 gäller inte den regleringen. Ordet läromedel nämns inte heller i den nu gällande skollagen (SOU, 2021:70, s.16). En utredning tillsattes därför med uppdraget att ”föreslå åtgärder för att säkra tillgången till ändamålsenliga läromedel av hög kvalitet för alla elever” (dir. 2019:91) i såväl den obligatoriska skolan som i gymnasie- och gymnasiesärskolan.

I *Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap* (SOU, 2021:70) konstateras en bristande likvärdighet i elevers tillgång till läromedel: en definition av begreppet läromedel saknas, en mängd olika typer av undervisningsmaterial används, och val av läromedel görs ofta av någon annan än läraren. Samtidigt framhåller utredningen att läromedel har stor betydelse för elevers kunskaps- och språkutveckling och man pekar särskilt på den tryckta bokens värde. Där framhålls att den tryckta boken ofta ger en tydligare överblick och är lättare att navigera i än i ett digitalt material och att förståelse av längre sakprosatexter ökar när texten presenteras i tryckt och inte i digitalt format (s. 15–17; jfr Delgado m.fl., 2018).

Utredningen föreslår en rad åtgärder för att stärka en likvärdig och kvalitetssäkrad tillgång till och bruk av läromedel. Exempelvis föreslås att begreppet läromedel definieras och endast avser kvalitetssäkrade tryckta eller digitala verk som överensstämmer med gällande läroplaner och deras kurs- eller ämnesplaner. Dessutom bör lärare ges goda förutsättningar att välja läromedel. Vidare poängteras att medvetenheten om läromedlens roll för att stärka kvaliteten och likvärdigheten i undervisningen ska stärkas. (SOU 2021:70, s. 16–19). I mars 2023 beslutade regeringen om att långsiktigt rikta anslag till skolorna för inköp av läromedel (SFS 2023:86). Betydelsen av och tillgången till läromedel av hög kvalitet i undervisningen har således satts under lupp.

I den statliga utredningen påtalas också behovet av mer kunskap om läromedel och forskning om läromedel efterlyses (SOU 2021:70, s. 22). Med utgångspunkt i ovanstående är det både angeläget och intressant att undersöka läromedel i svenskämnet. Svenskämnet har ett särskilt ansvar för elevers språkutveckling och omfattar ett mångfasetterat innehåll med fokus på litteratur och språk (jfr Lgr 11, Lgr 22, Lgy 11). En genomgång av tidigare forskning om läromedel i svenskämnet påvisar dessutom ett magert resultat (jfr Magnusson 2018; SOU 2021:70). Den här studien är därför angelägen och syftar till att synliggöra vilka kunskapserbjudanden som ges genom läromedel i svenska under skoltiden (åk 1–12). Mer precist undersöks:

1. Hur ser fördelningen ut mellan litteratur och språk i läromedlen?
2. På vilka sätt, om några, samspelar språk och litteratur i uppgifterna?
3. Vilka innehållsdimensioner framträder i svenskläromedlen?

Läroplaner – en utgångspunkt för läromedel

Styrdokumentet är en viktig utgångspunkt för att forma och ge läromedel ett innehåll och detta motiverar att här peka på tendenser och förskjutningar i våra läroplaner. En betydelsefull förändring i samband med skolans kommunalisering 1991, är att mål- och resultatstyrning införs. Lpo 94 och Lpf 94 blir de första läroplanerna som anpassas till denna styrning (Wahlström, 2016). Målstyrningen stärks i de efterkommande läroplanerna, Lgr 11, Lgr 22 och Lgy 11, och begreppet tydlighet får en central roll (jfr Zandén, 2018). Själva fundamentet för en likvärdig undervisning och bedömning antas vara klara och entydiga mål. Därför införs kunskapskrav, från 2022 betygsriterier, för varje ämne och stadium och innehållet i ämnes- och kursplaner specificeras genom ett centralt innehåll (jfr Sundberg & Wahlström, 2016; Zandén 2018). Utgångspunkten för ovan nämnda läroplaner är alltså mål- och resultatstyrning.

Jämförande analyser av kursplanerna i svenska för årskurs 9 av Lpo 94 och Lgr 11 visar att utbildningens inre värden, som befrämjar individens bildning fanns i Lpo 94 men att de saknas i Lgr 11, där istället instrumentella värden dominerar (Sundberg & Wahlström 2016). Libergs m.fl. (2012) jämförande diskursanalys av kursplanerna i svenska i Lpo 94 och Lgr 11 påvisar att genreperspektivet blivit mer framträdande i Lgr 11 och att språket fått en mer framskjuten position. Ett liknande resultat framgår av Dahlbäcks och Lyngfelts (2017) studie där de undersöker hur estetiska aspekter framträder i svenskämnetns olika läroplaner, från Lgr 69 till Lgr 11. De konstaterar att estetiska aspekter mest synliggörs i Lgr 80 och att svenskämnet i senare kursplaner blivit mer färdighetsinriktat. Dahlbäcks och Lyngfelts (2017) studie liksom Libergs m.fl. (2012) bekräftar således att instrumentella värden och kunskaper fått en mer framskjuten plats i Lgr 11. Sammantaget kan konstateras att Lgr 11 och Lgy 11 är resultat- och standardbaserade läroplaner och att formativ bedömning för att guida eleven mot förutbestämda mål har fått ett starkt inflytande (Wahlström 2016). Den nya läroplanen, Lgr 22, har i allt väsentligt samma struktur och konstruktion som Lgr 11.

Tidigare forskning

Bakken och Andersson Bakken (2021) undersöker hur uppgifter i läromedel i norska och matematik förändrades efter en större läroplansförändring år 2020 i Norge. Resultatet visar att läromedelsuppgifterna knappt förändrades alls och enligt artikelförfattarna inte i tillräckligt hög grad för att spegla den nya läroplanens mål. Bakken och Andersson Bakken (2021) betraktar *uppgiften* som en egen genre, vilket innebär att den därmed är

bunden till värderingar och praktiker som endast förändras långsamt över tid. Utifrån nämnda studie skulle vi därmed kunna förvänta oss att de läroplansförändringar i en svensk skolkontext som beskrivits ovan inte i någon större utsträckning torde synas i läromedlens uppgifter. Samtidigt påpekar Ammert (2011) att förlagen har ekonomiska skäl för att ge ut läromedel som utgår från den aktuella läroplanen.

Ytterligare en adekvat nordisk studie är Veums (2015), som ger en historisk tillbakablick över tre decennier av skrivuppgifter i läromedel i norskkämnet för högstadiet. Hon konstaterar att skrivuppgifter numera formuleras tydligare, ofta genom språkhandlingen uppmaning, medan skrivuppgifterna tidigare uttrycktes mer indirekt, genom språkhandlingen frågor. Samtidigt pekar Otnes (2015) på att det i norskkämnets uppgifter ofta är oklart hur uppgiften ska utföras, om eleven ska tala, skriva eller kanske enbart tänka (jfr Ullström 2006). Andra iakttagelser i Veums (2015) studie är att skrivuppgifter numera ofta har en koppling till elevens vardagsvärld. Vidare pekar hon på att få uppgifter har ett kritiskt perspektiv och att syftet med skrivandet tycks underordnat. Likaså framhåller Veum att det blivit viktigare att kunna förhålla sig till en viss genre än att skapa ett innehåll. En rad studier i en svensk kontext påvisar likande resultat. Magnussons (2018) studie av skrivuppgifter i läromedel för åk 1–3 genom Ivaniçs skrivdiskurser (2004) visar att genre- och processdiskurser dominerar skrivuppgifterna och att det finns ett alltför ensidigt fokus på struktur och att uppgifterna är likriktade. Sturk m.fl. (2020) visar att färdighetsdiskursen dominerar i läromedel i svenska för grundskolan och precis som Magnusson (2018) konstaterar de en avsaknad av diskurserna om sociala praktiker och den sociopolitiska diskursen. Detta visar även resultatet i Westmans (2013) studie av läromedelspaket i årskurs fyra. Westman pekar på att övningarna inte kontextualiseras och att skrivövningarna som fokuserar på formella färdigheter gällande textstruktur dominerar.

Undersökningar av läromedel på gymnasienivå har uppmärksammat skillnader mellan läroböcker riktade mot högskoleförberedande respektive yrkesförberedande program, särskilt gällande skönlitteratur. Vardagserfarenheter och mer naiva läsarter förknippas med yrkesprogrammets läromedel medan begreppsförståelse och analysförmåga förknippas med högskoleprogram (Graeske, 2016; Lilja Waltå, 2016; Andersson m.fl., 2022; Dahl, 2015).

Ullströms (2007) studie av läromedel för gymnasiet svenskämne visar att många uppgifter kopplade till litteratur fungerar som kontrollinstanser för att eleverna har förstått och genom ytläsning kan hitta svar i texten. Dessutom visar han att varken texten eller läsningen efterfrågas i uppgifterna kopplade till skönlitteratur, utan frågorna fungerar ofta som ”en språngbräda” mot sådant som inte nödvändigtvis har med texten att göra.

När det gäller språk har läromedelsframställningar av grammatik undersökts av exempelvis Malmberg (2020). Malmberg visar hur övningarna till stor del verkar gå ut på att mängdträna termer och kunna hitta exempel på sats- eller meningsnivå och inte i första hand att använda begreppen i analys av hela texter. När det gäller gymnasiet har få studier gjorts där just skrivuppgifter i läromedel varit fokus. Däremot har exempelvis Westman (2009) som en del av sin undersökning av skriftpraktiker på yrkesprogram visat hur

skrivuppgifter i svenskläromedel i de undersökta klasserna sällan kräver utvecklat skrivande.

Det saknas därmed större undersökningar av uppgifters innehållsliga inriktning och fördelningen mellan språk och litteratur i läromedel i svenska och där språk och litteratur undersöks sammanhållet (jfr Myhill, 2021). Framför allt saknas studier där läromedel från alla stadier i grundskolan samt gymnasieskolan ingår. Vår studie kan därmed bidra till att skapa en mer heltäckande bild av vilka läromedelsuppgifter elever erbjuds i ämnet svenska under den sammanlagda skoltiden.

Metodologiska utgångspunkter

För att undersöka ett omfattande textmaterial, i detta fall läromedel i svenska, lämpar sig en stegvis innehållsanalys (Boréus & Kohl, 2018). För att besvara de två första frågeställningarna har en induktiv, tematisk innehållsanalys genomförts, där vi identifierar antal sidor och uppgifter som ägnas litteratur respektive språk samt belyser om och hur litteratur- och språk samspelar inom uppgifter. I sidantal ingår alla sidor i läroboken såsom innehållsförteckningar och bildförteckning, förord, det vill säga bokens alla peritexter, ”tekstelementer innanför teksten” (Bakken & Andersson Bakken, 2016, s. 11).

Med begreppet *textkultur* avses att det i skolans ämnen ställs specifika krav på hur man läser och skriver. Svenskämnets textkultur är sammansatt, här ingår både sakprosa och skönlitteratur, vilka kan förstås inom ramen för två akademiska textkulturer: litteraturvetenskapen och sakprosaforskningen (Bakken & Andersson Bakken, 2016). I den här studien utgår vi från Bakken och Bakken Anderssons (2016) beskrivning av vad som skiljer skönlitteratur från sakprosa. Den skönlitterära texten har tre egenskaper. För det första är den fiktiv och ett resultat av författarens fria fantasi. För det andra har den litterära kvaliteter, som gör den till konst. Det kan handla om språklig gestaltning, beskrivningar av estetiska erfarenheter eller någon form av litterär intuition. Av detta följer en tredje egenskap, nämligen att den i högre grad kräver tolkning. Sakprosan kan då definieras som något som radikalt skiljer sig från skönlitteraturen. Den är icke-fiktiv, icke-litterär och sakprosan har således ett verklighetsanspråk och läsaren ska uppfatta den som direkta beskrivningar av verkligheten (ibid). Essäer låter sig däremot inte så lätt inordnas i de givna kategorierna. I vårt material har vi kategoriserat essän utifrån huruvida uppgifterna till den fokuserar på språkliga eller litterära egenskaper. När uppgifterna innefattar läsa, skriva, tala, lyssna men inte explicit är kopplade till en litterär text, har uppgifterna kategoriserats som språk (jfr Liberg m.fl., 2012).

Uppgifter betecknas i enlighet med Bakken och Andersson Bakken som ett slags paratext, det vill säga ”textelementer som omgir en text” (2016, s. 11). En uppgift markeras därför vanligen grafiskt i en lärobok exempelvis genom ett skapat avstånd till andra delar av texten, en inramning, placering på färgavvikande textplatta eller som en del av en numrerad lista eller punktlista. Analysen utgår emellertid från en språklig

definition av uppgift. En *uppgift* uttrycker en språkhandling i form av en fråga eller uppmaning ”Som en oppgave vil vi regne enhver peritekst som utfører en språkhandling av klassen *direktiv* henvendt til eleven” (Bakken & Andersson Bakken, 2016, s. 12, kursiv i original). En sådan språkhandling realiseras vanligen som frågesats eller uppmaningssats (jfr Holmberg & Karlsson, 2006). I materialet finns även några exempel på inkongruent uttryckta språkhandlingar, och även underförstådda sådana. Typiska exempel på underförstådda språkhandlingar är påståenden som elever ska ta ställning till, men där själva språkhandlingen, ”ta ställning till” saknas. I tabell 2 ges exempel på olika typer av språkhandlingar hämtade från materialet.

Tabell 1. Exempel på språkhandlingar i uppgifter

Språkhandling	Exempel från materialet
Uppmaning, kongruent	Läs dikterna. Välj den som du tycker bäst om. (Svenskan 7)
Uppmaning, inkongruent	Du ska i en skrivuppgift tillämpa den dramaturgiska modellen på berättelsen om Rödluvan (Formativ svenska 1)
Fråga, kongruent	Hur länge har ämnet svenska funnits på schemat? (Svenska i toppform, 1)
Underförstådd språkhandling	Jag kan använda begreppen sakprosa och skönlitteratur. (Svenska i toppform, 1)

I materialet finns exempel på hur frågor eller uppmaningar radas på varandra i en uppgift, och följdfrågor kan följa efter en huvudfråga. Eftersom analysen utgår från att en uppgift uttrycker en och inte flera språkhandlingar kategoriseras uppgifter som utgörs av flera språkhandlingar utifrån ”det siste leddet, det som oppgaven som helhet munner ut i” (Bakken & Andersson Bakken 2016, s. 18). I följande exempel från *Klara svenskan åk 5* finns tre språkhandlingar i form av kongruent uttryckta uppmaningar understrukna: ”Slå med en tärning och slumpa fram ett innehåll i en påhittad artikel. Skriv ner resultaten på raderna nedan.” I enlighet med Bakken och Andersson Bakken räknas den språkhandling som instruktionen sammantaget ska landa i, ”skriv ner”, som den avgörande språkhandlingen.

När materialet valts konstruerades ett *kodschema* med *kodningsenheter*. Studiens tredje frågeställning besvaras med hjälp av en teoribaserad analys (Fauskanger & Mosvold, 2014). Den bygger på en didaktisk relief (Liberg, 2020). Reliefen innefattar följande innehållsliga dimensioner: *disciplinär*, *erfarenhetsbaserad*, *generaliserande*, *perspektifierande* samt en *kreativ dimension*. Dessa har operationaliserats och utgör studiens kodningsenheter (se tabell 1). Analysverktyget har utifrån materialet kompletterats med en bedömningsdimension. Nedanstående kodningsschema används i analysen av materialet:

Tabell 2. Kodningsschema utifrån Libergs didaktiska relief (2020)

Dimension	Uppgiften omfattar	Exempel
Disciplinär	Grammatik, kunskap om litteratur, textförståelse	Skriv bokstäver som saknas i alfabetet (Robin åk 3)
Erfarenhet	Elevers erfarenheter efterfrågas och integreras	Om du fick önska – hur skulle de vuxna i filmen vara då? (Svenskan 7)
Generaliserande	Principer och allmängiltighet	Ta reda på mer om censur. Används censur idag? På vilket sätt? (Svenskan 9)
Perspektifierande	Olika perspektiv, röster och frågor om makt	Vad betyder emo och queer? Speglar ord som queer en del av ens identitet? Vilka andra ord och uttryck används för att sätta etiketter på människor... (Liber svenska 7–9)
Kreativ	Fantasi, föreställningsförmåga, att själv skapa och tolka	Vad händer när Frankenstein slår upp dörren till sitt rum, tror du? Skriv en fortsättning (Svenskan 8)
Bedömning	Målbeskrivningar, checklistor och utvärderingar	Nu har du övat på att reflektera kring språkbruk, och det är snart dags för kunskapsmätning, men först ska du själv bedöma hur du ligger till genom att stämma av mot kontrollistan nedan (Formativ svenska 1)

I det ovanstående kodningsschemat är en analysenhet en uppgift riktad till eleven. I analysen räknas uppgifter samtidigt som de tolkas för att sorteras i kodningsschemats dimensioner. I studien kombineras således deduktiva och induktiva förhållningssätt. De ursprungliga dimensionerna följer Libergs definitioner med undantag av den kreativa dimensionen som i vår analys har breddats för att inte enbart innefatta framtidsvisioner.

I avsikt att uppnå så hög interbedömarreliabilitet som möjligt, har olika delar av materialet först bedömts individuellt av oss forskare och därefter har bedömningarna jämförts. Under denna process har ytterligare en kategori, bedömningsdimensionen, identifierats och lagts till i kodningsschemat.

Material

Materialet består av fysiska läromedel i ämnet svenska från fem av de större läromedelsförlagen, fördelade på låg-, mellan- och högstadiet samt årskurs 1 och 2 på gymnasiet. En översikt över materialet återfinns i nedanstående tabell:

Tabell 3. Översikt över analyserade läroböcker fördelade efter årskurser

Åk	Förlag och utgivningsår	Titel	Antal sidor	Antal uppgifter	Typ av bok/böcker
1	Gleerups	Ord & äventyr 1	112	464	Arbetsbok
3	Sanoma utbildning	Robin 3	111	224	Arbetsbok
4	Natur & Kultur	Klara svenskan	96	222	Huvudbok
			64	169	Övningsbok
5	Natur & Kultur	Klara svenskan	104	171	Huvudbok
			64	140	Övningsbok
6	Natur & Kultur	Klara svenskan	96	146	Huvudbok
			64	160	Övningsbok
6	Studentlitteratur	Svenskan	135	157	Huvudbok
			144	210	Övningsbok
7	Studentlitteratur	Svenskan	120	148	Huvudbok
			112	132	Övningsbok
8	Studentlitteratur	Svenskan	119	163	Huvudbok
			112	175	Övningsbok
9	Studentlitteratur	Svenskan	168	192	Huvudbok
			119	210	Övningsbok
7-9	Liber	Liber Svenska	384	193	
1 gy	Liber	Formativ svenska 1	294	262	
1 gy	Studentlitteratur	Svenska i toppform 1	266	311	
2 gy	Liber	Formativ svenska 2	372	159	

Sammanlagt ingår 20 läroböcker (läseböcker, övningsböcker, huvudböcker) från sju olika läromedelsserier. Sammanlagt har 4008 uppgifter analyserats. Till vissa av läromedlen finns digitalt extramaterial. Dessa innefattas inte i analysen.

Resultat

Studiens resultat rapporteras främst kvantitativt i fyra tabeller. De kvantitativa resultaten kompletteras med belysande exempel ur läromedlen och genom analytiska kommentarer.

Fördelning mellan litteratur och språk i läromedlen

Fördelningen mellan litteratur och språk har undersökts på två sätt. Dels rapporteras fördelningen i antal sidor, dels genom fördelningen av uppgifter. I tabell 4 återges resultatet gällande sidfördelning mellan litteratur och språk.

Tabell 4. Fördelning antal sidor gällande språk respektive litteratur

Åk	Läromedel, huvudbok (hb), övningsbok (öb)	Andel sidor språk i procent	Andel sidor litteratur i procent	Antal sidor totalt
1	Ord & äventyr 1	97	3	112
3	Robin 3	60	30	111
4	Klara svenskan (hb)	53	35	96
4	Klara svenskan (öb)	98	-	64
5	Klara svenskan (hb)	59	31	104
5	Klara svenskan (öb)	97	-	64
6	Klara svenskan (hb)	57	42	96
6	Klara svenskan (öb)	96	0	64
6	Svenskan (hb)	13	70	135
6	Svenskan (öb)	71	22	144
7-9	Liber svenska	45	47	384
7	Svenskan (hb)	5	69	120
7	Svenskan (öb)	62	21	112
8	Svenskan (hb)	7	71	119
8	Svenskan (öb)	65	20	112
9	Svenskan 9 (hb)	5	78	168
9	Svenskan 9 (öb)	70	12	119
Gy1	Formativ svenska	27	25	294
Gy1	Svenska i toppform	38	16	230
Gy2	Formativ svenska	33	30	373

I tabellen saknas den kategori som skapades av övrigt, det vill säga innehållsförteckning och liknande men även sidor ägnade åt bedömning. Hur bedömning framträder undersöks genom innehållsdimensioner, se tabell 7.

Analysen visar att det är stora skillnader mellan de olika läromedlen. Färre sidor ägnas åt litteratur i läromedel riktade mot de yngre åldrarna. En tendens är att de sidor som främst ägnas åt litteratur återfinns i huvudböckerna medan övningsböckerna koncentreras till språk. Vårt material tillåter inte jämförelser mellan olika läromedel riktade mot samma årskurs, med undantag av årskurs 6. I *Klara svenskan* åk 6 är andelen litteraturuppgifter mindre än i *Svenskan 6* och i *Klara svenskans* övningsbok ägnas inga sidor åt litteratur. Detta kan stå som ett exempel på hur svenskämnet gestaltas i olika läromedel. Läromedlet *Svenskan* sticker ut i materialet genom den stora andelen sidor som kan kategoriseras som litteratur. Att vissa läromedel ägnar en stor del åt litteratur kan bero på långa utdrag ur litterära texter. Exempelvis ägnas sju sidor i *Svenskan 8* åt ett utdrag ur Shakespeares pjäs *Romeo och Julia*. I tabell 5 redovisas fördelningen av uppgifter ägnade åt språk respektive litteratur. Noteras bör att det finns uppgifter, till exempel gällande bedömning, som inte kan kategoriseras som vare sig språk eller litteratur. Därför blir inte procentsammansättningen 100 % vilket kan bero på att långa litterära utdrag ur texter återfinns i läromedlet.

Tabell 5. Översikt andel uppgifter språk och litteratur i procent. Huvudbok=hb, övningsbok=öb

Åk	Läromedel	Språk	Litteratur	Kombinerar språk och litteratur
1	Ord & äventyr 1	99	0,5	1
3	Robin 3	76	11	9
4	Klara svenskan (hb)	57	6	32
4	Klara svenskan (öb)	100	-	-
5	Klara svenskan (hb)	62	2	27
5	Klara svenskan (öb)	100	-	-
6	Klara svenskan (hb)	53	1	38
6	Klara svenskan (öb)	100	-	-
6	Svenskan (hb)	20	70	8
6	Svenskan (öb)	88	-	12
7-9	Liber svenska	36	39	9
7	Svenskan (hb)	18	54	15
7	Svenskan (öb)	65	20	12
8	Svenskan (hb)	16	51	24
8	Svenskan (öb)	73	14	9
9	Svenskan 9 (hb)	7	63	26
9	Svenskan 9 (öb)	51	19	27
Gy1	Formativ svenska	43	23	2
Gy1	Svenska i toppform	41	19	4
Gy2	Formativ svenska	56	25	4

Ett stort antal sidor som ägnas litteratur, se tabell 4, bör rimligen också återspeglas i antalet uppgifter, vilket också syns i tabell 5. Exempelvis har *Svenskan*, som har ett stort antal litteratursidor också många uppgifter som handlar om litteratur. Omvänt gäller att *Klara svenskan*, som ett stort antal sidor ägnade åt språk, också har en stor andel språkuppgifter.

Typiskt för uppgifter riktade mot litteratur, oavsett stadium, är att de i hög grad efterfrågar textbaserad läsförståelse: "När och var utspelar sig den här berättelsen?" (Svenskan 9). Andra exempel på litteraturfrågor är: "Vilket berättarperspektiv använder Yann Martel i det här utdraget?" (Svenska i toppform, 1). "Hur tror du att det såg ut hemma hos Fagin?" (Svenskan 7).

Exempel på språkuppgifter är: "Skriv rätt ord vid bilderna." (Ord & äventyr 1, åk 1).

"Sök fakta och saml argument som gallras till tre stycken, ha gärna med ett motargument också." (Formativ svenska 1).

Trots större skillnader i antalet sidor, kan vi se att antalet uppgifter är tämligen lika i läromedlen. Det innebär att vissa läromedel har många uppgifter i relation till övrig text, medan det omvända gäller för andra böcker. I de flesta böcker finns uppgifter som kombinerar språk och litteratur, vilket redovisas i följande avsnitt.

Samspel mellan språk och litteratur i uppgifterna

Samspelet mellan språk och litteratur tar sig olika uttryck i de analyserade uppgifterna. Genom den stegvisa innehållsanalysen framträder fyra kategorier av samspel:

1. Den litterära textens struktur, gestaltningar och språk uppmärksammas.
Exempel på denna kategori är: ”Ge ett exempel på hur författaren gestaltar att bokens karaktärer känner rädsla eller oro.” (Svenskan 9). ”Leta upp poetiska bilder, liknelser, som den där Romeo liknar Julia vid solens strålar. Gör om bilderna och hitta på nya liknelser som känns mer moderna. Skriv ner dem och jämför dem i klassen.” (Svenskan 8).
2. Skrivuppsdrag som botten i en litterär text.
Exempel på denna kategori är: ”Välj fem till sju rader ur lätttexten och skapa en egen dikt. Du kan antingen sätta ihop rader från låten till en ny dikt eller så kan du bygga ut meningarna du har tagit med egna ord.” (Liber svenska 7–9). ”Min deckare innehåller: ett problem, ett motiv, personbeskrivningar, miljöbeskrivningar, villospår och ledtrådar, vändpunkt, lösning, dialog, varierade sägeverb.” (Klara svenskan 5).
3. Språkliga begrepp används för tolkning av litterära texter.
Exempel på denna kategori är: ”Vad handlar dikten om? Skriv tre adjektiv som du tycker passar in på personen i diktens känslor.” (Liber svenska 7–9). ”Närläs en del av texten och fundera över en grammatisk skillnad mellan språket i berättelsen och dagens svenska.” (Svenskan 9).
4. Frågor som uttrycks genom en språkhandling (berätta, redogör för, skriv om) ska besvaras i relation till en litterär text.
Exempel på denna kategori, och en inkongruent språkhandling, är: ”Analysera språk och stil genom att fundera över meningsbyggnad: Är meningarna korta eller långa?” (Formativ Svenska 1). ”Välj ut en stark mening i texten. Citera den och skriv en motivering till varför du tycker att den är stark.” (Liber svenska 7–9).

I tabell 6 visas fördelningen av ovan beskrivna kategorier av samspel i läromedlen. Fördelningen uttrycks i antal, eftersom samspel endast framträder i få uppgifter.

Tabell 6. Antal uppgifter utifrån kategorier av samspel mellan språk och litteratur

Åk	Läromedel, huvudbok (hb), övningsbok (öb)	Kat. 1 Gestaltning och språk	Kat. 2 Skrivande utifrån litterär text	Kat. 3 Språkliga begrepp för tolkning	Kat. 4 Frågor i relation till litterär text
1	Ord & äventyr 1	-	3	-	-
3	Robin 3	1	-	4	22
4	Klara svenskan	34	2	-	10
5	Klara svenskan	17	1	-	20
6	Klara svenskan	38	1	-	10
6	Svenskan	21	8	-	8
7	Svenskan	8	22	-	10
8	Svenskan	8	12	-	31
9	Svenskan	1	24	1	71
7-9	Liber svenska	2	9	2	4
Gy 1	Svenska i toppform	6	4	-	2
Gy1	Formativ svenska	-	-	-	6
Gy2	Formativ svenska	-	6	-	-

I läromedel riktade mot gymnasiet är det inte alltid klart om ett skrivuppgift bottnar i en litterär text eller om det handlar om att besvara frågor i relation till en litterär text. Den stöttning som ges i uppgifterna utgörs ofta av frågor som ska besvaras och på så sätt bilda en sammanhängande litterär analys. Sådana uppgifter har i studien kategoriserats som "Frågor som ska besvaras skriftligt i relation till en litterär text", eftersom det snarare är svaren på frågorna än att skriva en analys som blir utmärkande för uppgiften. Det gäller exempelvis *Formativ svenska 1*.

Innehållsdimensioner i svenskläromedlen

Vi inleder med att ge konkreta exempel på innehållsdimensionerna från analysen. Exempel på den disciplinära dimensionen är: "Vad var det grekerna upptäckte när de upptäckte retoriken?" (Svenska i toppform 1). "Läs rektorns svar till elever och föräldrar på nästa sida. Ringa in rektorns argument och stryk under de bindeord hon använder." (Klara svenskan 5)

Två exempel på erfarenhetsdimensionen är: "Gör en topplista med dina egna favoriter bland Astrid Lindgrens böcker. Jämför din lista med en kamrats. Tycker ni likadant?" (Svenskan 9). "Tankekarta: skriv ord som passar in på en vän. Skriv sedan meningar med orden i tankekartan." (Ord & äventyr 1).

Exempel på den generaliserande dimensionen är: "Ta reda på mer om censur. Används censur idag? På vilket sätt (åk 9). Varför tror du att sje-ljudet stavas på så många olika sätt?" (Svenskan 6). Det finns även exempel på uppgifter där spår av flera dimensioner möts, som i följande exempel där erfarenhet och generalisering anas:

I boken som du har läst ett utdrag ur verkar alla värdera samma sak. Alla vill att deras döttrar ska gifta sig med den nya mannen. Finns det mönster i ditt liv eller

i din närhet som du kan se där ”alla” vill ha samma sak, gillar samma sak eller försöker uppnå samma sak. Ge exempel. (Svenskan 8)

Den mest framträdande dimensionen avgör då hur uppgiften kategoriseras. Exemplet har därför kategoriserats som generalisering med tanke på den uttryckta önskan att se ”mönster”.

Ett längre exempel på den perspektiverande dimensionen är:

Du ska i en egen uppsats få reflektera över både temat och motivet med den som kommer ensam till ett nytt socialt sammanhang. Använd Henning i Mina drömmars stad /.../. Koppla också den ensamkommande till Sverige på 2000-talet och leta paralleller med Henning och unga flyktingar. Vad har de gemensamt med varandra – och dig? /.../ Resonera kring den ensamkommandes känslor och upplevelser och hur de hänger ihop med den mottagande omgivningens reaktioner./.../ (Svenska i toppform, 1).

Ett annat exempel är: ”Astrid Lindgren verkade innan sociala medier fanns. Jämför hur det kan ha varit för Astrid Lindgren att nå ut med sitt budskap med hur det är idag.” (Liber svenska 7–9)

Exempel på kreativitetsdimensionen är: ”Vilket yrke vill du ha när du blir vuxen? Varför? Skriv meningar. Rita.” (Ord & äventyr, 1). ”Skriv sedan en egen chattnovell med valfri handling...” (Liber svenska 7–9).

Exempel på den dimension som identifierades genom vår analys, bedömningsdimensionen är: ”Gör en självskattning utifrån kunskapskraven” (Formativ svenska 2). ”Jag kan-uppgift: skriv orden vid rätt bild.” (Ord och äventyr, 1).

Tabell 7 ger en översikt över dimensionernas fördelning.

Tabell 7. Uppgifternas dimensioner i procent.

Åk	Läromedel	Disciplinär	Erfarenhet	Generaliserande	Perspektiverande	Kreativitet	Bedömning
1	Ord och äventyr 1	72	4	-	-	4	19
3	Robin 3	66	22	-	-	10	1
4	Klara svenskan	80	2	2	-	7	8
5	Klara svenskan	76	7	0,6	0,6	9	7
6	Klara svenskan	79	8	0,6	0,3	5	6,5
6	Svenskan	67	12	1	0,2	7	9
7	Svenskan	61	18	9	1	7	3
8	Svenskan	55	25	3	2	6	3
9	Svenskan	65	20	3	2	5	4
7–9	Liber svenska	63	25	3	6	2	-
Gy1	Formativ svenska	70	-	-	-	-	30
Gy1	Svenska i toppform	60	1	2	1	0,3	36
Gy2	Formativ svenska	75	4	6	-	-	13

Som förväntat dominerar den disciplinära dimensionen. Vi kan konstatera att läroböckerna, trots sina olikheter, ändå uppvisar en liknande profil. Bedömningsdimensionen får redan i årskurs 1 en framträdande roll i det undersökta läromedlet, genom de många självbedömningsuppgifterna. Bedömning i läromedel för äldre elever handlar också om självbedömning men även om kamratbedömning och jämförelse med betygsmatriser och checklistor. Vi ser att den perspektiverande dimensionen är minst förekommande, förutom i *Liber svenska 7–9*. I läromedlet finns många uppgifter som innebär jämförelser mellan olika tider, olika personer och roller. Kreativitetsdimensionen finns med i läromedlen för grundskolan men i ett begränsat antal uppgifter. Den saknas helt i de undersökta läromedlen för gymnasiet. Detta gäller även erfarenhet. I *Liber svenska* lyfts i högre grad elevers egna erfarenheter liksom flera perspektiv. Värt att notera är att bedömningsdimensionen inte framträder alls i det läromedlet.

Diskussion

Svenskämnet har ett brett och mångfacetterat innehåll. Trots det framstår svenskämnet i hög grad som ett färdighetsämne (Dahlbäck & Lyngfelt, 2017; Liberg m.fl., 2012). Även den här studien om läromedel bekräftar den bilden genom att den disciplinära innehållsdimensionen dominerar samtliga läromedel. Således finns det, i kombination med den av oss identifierade bedömningsdimensionen, risk för att det främst är instrumentella kunskaper som erbjuds genom läromedelsuppgifterna. Många uppgifter verkar ha konstruerats för att vara tydliga och mätbara (jfr Zandén, 2018). Nu gällande läroplaner har en tät koppling till mätbara kunskapsresultat vilket medför en risk för att ämnets komplexitet och dess vetenskapliga och konstnärliga grund kan offras. Skolan riskerar därmed att bli mindre relevant som bildningsorganisation (Sundberg & Wahlström, 2016). Sammantaget innebär det en förskjutning mot undervisningsprocessens slutled: bedömning och betyg (jfr Sundberg & Wahlström, 2016; Zandén, 2018). Särskilt tydligt är detta i gymnasieläromedlen där en stor andel sidor och uppgifter ägnas åt bedömning, men bedömningsinslag förekommer även i läromedel redan för årskurs 1 och även för mellan- och högstadiet. Resultatet kan relateras till den kunskapssyn som dominerar den nuvarande läroplanen (jfr Zandén, 2018; Wahlström, 2016). Bakken och Andersson Bakken (2021) pekar på att uppgifter är en egen genre som endast långsamt förändras och i det närmaste oberoende av gällande styrdokument. Flertalet av de undersökta läromedlen tycks dock tydligt ha anpassats till den resultat- och bedömningskultur som skrivs fram i gällande läroplaner.

I studien har vi granskat fördelningen mellan språk och litteratur. Språk, särskilt i form av språklära och skrivuppgifter, är framträdande i läromedlen vilket återspeglar språkets framskjutna position i relation till litteratur i läroplanerna (jfr Liberg m.fl., 2012). Undantag finns emellertid. I en läromedelsserie ges litteratur ett väsentligt utrymme. Intrycket är dock att många uppgifter i materialet generellt riktas mot

läsförståelse genom främst instrumentella kontrollfrågor. Litteraturen framstår som en outnyttjad resurs, med tanke på att språk och litteratur endast undantagsvis möts i det undersökta materialet. Det finns dock flera goda exempel i några av läroböckerna på hur litteraturen kan fungera som en modell och utgångspunkt för språkliga upptäckter och kreativt språkarbete (jfr Myhill, 2021).

Avslutningsvis vill vi peka på att ett endimensionellt svenskämne framträder. Analysen visar att få innehållsdimensioner finns representerade (jfr Dahlbäck & Lyngfelt, 2017). Den disciplinära dimensionen, jämte bedömningsdimensionen, står i förgrunden medan den generaliserande, perspektiverande och kreativa dimensionen får stå tillbaka eller helt saknas. Erfarenhetsdimensionen förekommer till viss del men framträder överraskande sällan (jfr Ullström 2007; Veum, 2015). Med tanke på Läromedelutredningens uttryckta förhoppningar om att läromedel kan verka enande för skolan och ämnena, visar denna inledande studie att dessa förhoppningar inte så lätt låter sig infrias. Vi kan konstatera att de bildningsambitioner som uttrycks i syftesskrivningarna i svenskämnets kurs- och ämnesplaner knappast kan uppfyllas genom de innehållsdimensioner som erbjuds i läromedlens uppgifter. Vissa uppgifter i vårt material visar emellertid hur språk och litteratur kan berika varandra och här ser vi potential för utveckling, vidare arbete och forskning.

Referenser

- Andersson, Nicklas, Eriksson, Denise & Johansson, Maritha (2022). Analytisk och strukturerad eller kreativ och nyskapande? – en komparativ undersökning av två läroböcker. *Forskning om undervisning och lärande*, 10, 5–15.
- Ammert, Niklas (2011). Om läroböcker och studiet av dem. I N. Ammert (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 25–42). Studentlitteratur.
- Bakken, Jonas & Andersson, Bakken, Emilia (2021). Förståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1–36
- Boréus, Kristina & Kohl, Sebastian (2018). Innehållsanalys. Ingår i: K. Boréus, G. Bergström (red.) *Textens mening och makt* (4 uppl.) (s. 49–89). Studentlitteratur.
- Dahl, Christoffer (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskolan*. Diss. Göteborgs universitet.
- Dahlbäck, Katharina & Lyngfelt, Anna (2017). Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11. *Educare*, 2017:1, 152–182.
- Delgado, Pablo, Vargas, Cristina, Ackerman, Rakefet, & Salmerón, Ladislao (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38.
- Englund, Boel (2011). Vad gör läroböcker? I: N. Ammert (Red.) (2011). *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. (1. uppl., s. 279–294) Studentlitteratur.
- Fauskanger, Janne & Mosvold, Reidar (2014). Innholdsanalysen muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 98(2), 127–139.

- Graeske, Caroline (2016). Expanding Knowledge Gaps: The Function of Fictions in Teaching Materials after the 2011 Swedish High School Reform. *International Education Studies*, 9(4), 225–235
- Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin (2006). *Grammatik med betydelse*. Hallgren & Fallgren
- Ivaniç, Roz (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220–245
- Lgr 11. *Läroplan för den grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket.
- Lgr 22. *Läroplan för den grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.
- Lgy 11. *Läroplan för gymnasieskolan 2011*. Skolverket.
- Lgy 22. *Läroplan för gymnasieskolan 2011, reviderad*. Skolverket
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa (2012). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 471–493.
- Liberg, Caroline (2020). Att vara lärare: den didaktiska reliefen. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.). *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. Natur och kultur.
- Lilja Waltå, Katrin (2016). "Åger du en skruvmejsel?": litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011. Diss. Göteborgs universitet.
- Magnusson, Jenny (2018). Det diskursiva skrivandets funktion – en läromedelsanalys. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 67–94.
- Malmberg, Anja (2020). Grammatikövningar i läromedel för Svenska 1. *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning*. Linköping 22–23 november 2018.
- Myhill, Debra (2021). Grammar reimaged: foregrounding understanding of language choice in writing. *English in education*, 55(3), 265–278.
- Otnes, Hildegunn (2015). Å invitere elever til skriving. *Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 83–101). Fagbokforlaget.
- SOU, 2021:70. *Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap. Slutbetänkande*. Regeringskansliet
- Sturk, Erika, Randahl, Ann-Christine & Olin-Scheller, Christina (2020) Back to basics?: Discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), 1–24.
- Sundberg, Daniel, & Wahlström, Ninni (2016). Den svenska läroplansutvecklingen: Begrepp och tendenser. I: M. Imgren, (Red.), *Att ta utbildningens komplexitet på allvar: En vänskrift till Eva Forsberg*. (s. 271-284). Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ullström Sven-Olof (2007). Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan. *Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*. Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Umeå 16–17 november 2006.
- Veum, Aslaug (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivdiskursar i norskbøker for ungdomsskolen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 83–101). Fagbokforlaget.
- Wahlström, Ninni. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. (Andra upplagan). Gleerup Utbildning AB.
- Westman, Maria (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: bygg- och omvårdnadselever skriver*. Diss. Stockholms universitet.

- Westman, Maria (2013). Fyll i och skriv på!: Analys av skrivuppgifter i läromedel i svenska för årskurs 4. I: D. Skjelbred & A. Veum (Red.) *Literacy i læringskontekster*. (s. 201–211) Cappelen Damm AS.
- Zandén, Olle (2018). Kritik av tydlighetsdoktrinen. I V. Lindberg, I. Eriksson & A. Petterson (Red.), *Lärares bedömningsarbete. Förutsättningar, villkor, agens* (s. 17–42). Natur och kultur.

Författarpresentation

Katarina Rejman är lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Stockholms universitet. Hennes forskningsintresse rör litteraturredidaktiska frågor, svenskämnets olika gestaltningar och skrivundervisning. Hon medverkar i forskargruppen LäST som undersöker litteraturens roll i undervisningen i årkurs 1–9.

Ewa Jacquet är lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Stockholms universitet. Hennes forskningsintresse rör literacy och literacyutveckling hos barn och unga och svenskämnets gestaltningar och literacyundervisning i skolan. Hon disputerade 2016 med avhandlingen, *Litteracitet i fem högstadieungdomars en-till-en-datorpraktiker*

Ulrika Németh är lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Stockholms universitet. Hennes forskningsintresse handlar om svenskämnets diskurser och gränser, och ämnets möjligheter att utveckla elevers kritiska förmågor. Hon disputerade 2021 med en avhandling om svenskämnets kritiska diskurser och praktiker på gymnasiet.

DATASPILL SOM MULTIMODALT UTGANGSPUNKT FOR TEKSTSKAPINGSOPPGAVER I NORSK

Briten Russdal-Hamre

Dagens lærere skal kunne bruke digitale læringsressurser blant anna for å skape ramme rundt elevenes utvikling av kreativitet og problemløsning. Kommersielle dataspill kan fungere som en slik digital læringsressurs i forbindelse med elevers arbeid med tekstskaping. Materialet er besvarelser på hjemmeeksamen som inneholder forslag til undervisningsopplegg og tekstskapingsoppgaver med utgangspunkt i et bestemt dataspill for elever på 7. trinn.

Studiens forskningsspørsmål er: Hvilke muligheter ser grunnskolelærerstudenter for bruk av et digitalt rollespill som læringsressurs i tilknytning til skriveopplæring på mellomtrinnet? I hvilke skriveoppgaver plasserer studentenes forslag til tekstskapingsoppgaver seg?

Studentenes forslag til undervisningsopplegg analyseres med utgangspunkt i skriveidaktikk som har stått sentralt i studieemnet, og som vektlegger aktiviteter både før, under og etter skrivinga. I tillegg er det gjennomført en diskursanalyse av tekstskapingsoppgavene som bygger på Ivaničs skriveoppgaver.

Til tross for studieemnets vektlegging av de mangfoldige multimodale mulighetene som digital tekstskaping byr på, foreslår studentene i de fleste tilfeller tradisjonelle tekstskapingsoppgaver; verbalspråklige fortellinger med et bilde som illustrasjon. Elevtekstene skal presenteres som digital bok, plakat eller som utskrift på papir. Det som likevel er mest overraskende, er at bare halvdel av studentene reflekterer over hva elevene skulle lære av dette tekstarbeidet. Diskursanalysen viser at studentene er mest opptatt av elevenes formelle ferdigheter, og at disse utvikles gjennom prosessorienterte arbeidsmåter.

Introduksjon

Ifølge *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse* (UDIR, 2018, s. 4) skal læreren kunne bruke digitale læringsressurser blant annet for å skape ramme rundt elevenes utvikling av kreativitet og problemløsning. I motsetning til *digitale læremidler* som er utvikla til pedagogisk bruk, forstår jeg *digitale læringsressurser* som materiell som ikke er utvikla med tanke på bruk i utdanning, men som gjennom didaktisk tilrettelegging og integrering i undervisning kan være til hjelp i læringsarbeidet. Dataspill kan være en aktuell læringsressurs, fordi dette ifølge Barn og Medierundersøkelsen fra 2022 er en del av de fleste elevers erfaringsbakgrunn (Medietilsynet, 2022, s. 7).

Tour (2015) viste at det forholdet og den tilnærminga en lærer har til digital teknologi, preger den tilnærminga og de mulighetene læreren ser for bruk av det digitale i undervisninga. Det er altså en fordel at lærerstudenter får erfaring med ulike typer digitale teksttyper, slik at de kan gjøre bevisste valg av hvilke digitale element de trekker veksler på i undervisninga. I tillegg kan det være nyttig for en framtidig lærer å kunne samtale med elevene om fritidsinteressene deres, og å kunne benytte fritidskompetansen til elevene – også dataspillkompetanse – i læringsarbeidet i skolen. Det fins mange læringsspill til bruk i skolen – spill som er utvikla med et spesielt læringsmål i tankene, og som dermed kan omtales som læremiddel – men jeg har ikke kjennskap til noen læringsspill som utfordrer og inspirerer elevene til å lage egne tekster. Derfor har jeg brakt *kommersielle* dataspill inn i norskundervisninga i grunnskolelærerutdanningene for å gi studentene erfaring med å definere dataspill både som tekst og som læringsressurs i forbindelse med norskfaglig tekstproduksjon. Siden denne tematikken har vært vektlagt i undervisninga, har det også vært mulig for studentene å velge eksamensoppgaver der undervisningsopplegg som inkluderer dataspill, står sentralt.

Formålet med denne artikkelen er å se på hvilke muligheter digitale flerspill rollespill kan gi for inspirasjon til skriving, gjennom studenter i Grunnskolelærerutdanning 5-10 sine forslag til undervisningsopplegg for elever på 7. trinn. Undervisningsopplegget er del av en hjemmeeksamen, og oppgaven krevde at opplegget inkluderte en skriveoppgave i relasjon til et bestemt dataspill. Studiens forskningsspørsmål er: Hvilke muligheter ser grunnskolelærerstudenter for bruk av et digitalt rollespill som læringsressurs i tilknytning til skriveopplæring på mellomtrinnet? I hvilke skrivediskurser plasserer studentenes forslag til tekstsappingsoppgaver seg? Analysen vektlegger undervisningsopplegga som helhet og oppgaveforslaga spesielt. Gjennom å se undervisningsopplegga i sammenheng med studentens didaktiske refleksjoner drøfter jeg hvilke bevisste valg de vil gjøre for å forberede elevene til tekstarbeidet. Oppgaveforslaga inneholder skrivebestillinger som har til hensikt å gi elevene inspirasjon, rammer og en retning på skrivearbeidet. En skrivebestilling kan inneholde retningslinjer som omfang, sjanger eller skrivehandling, mottakere og hvilken skriverolle de skal sette seg inn i, dvs. hvem de skal forestille seg at de er som

forfattere av teksten. For å gi en mer systematisk oversikt over oppgaveforslaga, blir de videre ordnet med utgangspunkt i Ivaničs skriveoppgaver.

Etter at noen teoretiske perspektiv, tidligere forskning og materialet er presentert, følger det analyse og drøfting av studentenes forslag til skriveoppgaver, og forbindelsen mellom dataspillet og oppgavene blir tematisert. Deretter blir skriveoppgavene kontekstualisert i undervisningsoppleggene som helhet. Denne sekvensen tar for seg ulike aspekt ved forslaga: læringsmål, vurderingskriterier, samt aktiviteter før, under og etter skriving. Til slutt i analysedelen blir det argumentert for hvordan oppgavene kan ses i sammenheng med skriveoppgaver, før studien ses i sammenheng med temaet for SMDI-konferansen.

Teoretiske perspektiv og tidligere forskning

Grunnlaget for analysen av studentenes forslag til undervisningsopplegg er skriveoppgaver som har stått sentralt i studieemnet, og som vektlegger aktiviteter både før, under og etter skrivinga, f.eks. Smidt (2011). I tillegg legges det vekt på at multimodale oppgaver bør vise sammenheng mellom multimodalitet og bruk av tilgjengelig teknologi, slik at dette bli en naturlig del av innholdet i undervisninga (Slot, 2014, s. 64). Når det gjelder diskursanalysen av skriveoppgavene bygger analysen på Ivaničs skriveoppgaver (Ivanič, 2004).

Skriveoppgaver

Artikkelens skriveoppgaver har sin bakgrunn i prosessorientert skriving som kom inn i norske klasserom på 1980-tallet. Her står selve arbeidet med å utvikle en tekst i sentrum, sammen med produktet. Arbeidet organiseres i ulike faser der ideutvikling og responsarbeid, både fra medelever og lærer, ansees som viktig (Dysthe & Hertzberg, 2015).

Det er viktig at elevene får hjelp til å «kople seg på» emnet og skrivemåten som skal inngå i skrivinga. Prosjektet *SKRIV* har ført til flere anerkjente artikler om skriveopplæring. Smidt (2011) er blant anna opptatt av at *formålet* med skriveoppgaver tradisjonelt har fått for liten oppmerksomhet, og at alt for mange skriveoppgaver forblir ufullendte. En måte å bøte på dette er å lage oppgaver som inkluderer at tekstene får «et liv» etter at de er ferdige. Derfor er det viktig å sette elevteksten inn i en kontekst som gjør at den i bakhtinsk forstand (Dysthe, 1997) snakker med andre tekster.

I forbindelse med utvikling av skriveoppgaver i 2005 blei den teoretiske modellen *Skriveoppgaver* laga (Matre et al., 2021, s. 14). Her er det definert seks ulike *skriveoppgaver* som er en viktig del av bestillinga til elevs tekstproduksjon: å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å forestille seg og å overbevise. Skriveoppgavene kan brukes til ulike formål, for eksempel kan man forestille seg en fantasiverden hvor ei fortelling kan ha et hendelsesforløp.

Gjennom Norm-prosjektet gjorde man seg erfaringer om sammenhengen mellom kvaliteten på oppgaveformuleringene og elevtekstene. Maagerø & Skjelbred (2015) formulerte følgende kjennetegn på gode skriveoppgaver: Oppgavene bør ha et klart formål og en definert mottaker; de bør brukes både til *å lære å skrive* og *å skrive for å lære*; invitere til å skrive i sjangrer som har status i faget; oppfordre til å benytte ulike modaliteter som benyttes i faget; og invitere til å bruke et fagspesifikt språk.

I denne artikkelen er det ikke studentenes egen skrivekompetanse som er under lupa, men deres kompetanse som framtidige lese- og skrivelevere. Da har de bruk for innsikt i hvordan man kan gi elever mulighet for å utvikle digitale tekstkompetanser, både som lesere og skapere av multimodale tekster (Hashemi et.al. 2020). Det er altså *innholdet* i eksamensbesvarelsene som er interessant i denne sammenhengen – hvordan studentene tenker at de kan bruke *Old School Runescape (OSRS)* som didaktisk ressurs og som multimodal tekst, og hvordan de designer elevoppgaver med utgangspunkt i dette dataspillet. En lignende problemstilling finnes hos Russdal-Hamre (2018), der en multimodal elevtekst (verbaltekst og tegning) skal brukes som modelltekst for studentenes oppgavedesign, og der det var ei eksplisitt bestilling at elevene skulle lage multimodale tekster. Analysen i denne studien viste at studentene foreslo et variert utvalg av ulike teksttyper som mål for elevenes tekstskapning, men at de fleste studentene foreslo de samme modalitetene som var brukt i modellteksten.

Både Skriv- og Norm-prosjektet bygger på *KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig, 2000 - 2002)* som hadde som formål å vurdere læringsutbyttet i norsk skriftlig i grunnskolen, slik dette kom til uttrykk gjennom avsluttende eksamen på tiende trinn. Et av de klassifiserende begrepa som KAL-prosjektet bruker, er *skrivemåte* som betraktes som en iscenesetter av en tekstnorm som er kjent fra «skolsk» skrivning. Skrivemåtene er delt inn i tre kategorier: Resonnerende, mellompersonlige og fortellende skrivning. Resonnerende skrivemåte er brukt om tekster som gjerne tar stilling for eller imot noe, som drøfter eller argumenterer. Fortellende skrivemåte gjelder tekster som forteller en historie, ofte i kronologisk tidsrekkefølge. Den mellompersonlige skrivemåten tematiserer relasjonen mellom skriveren og mottakeren. Fortellende og mellompersonlig skrivning kan ofte oppfattes som det samme, men det som skiller den mellompersonlige fra den fortellende skrivemåten, er «at selve skrivesituasjonen og det markerte forholdet mellom modellskriver og modelleser danner den ytre ramma i teksten» (Berge, 2005b, s. 80). Til forskjell fra bruken i KAL-prosjektet, der skrivemåtene er brukt for å klassifisere *elevtekster*, er de i denne studien brukt for å sortere de *mulighetene* som skrivebestillingene i materialet inviterer elevene til.

Skrivediskurser

Ivanič har utarbeidd et rammeverk for skrivediskurser, *Discourses of Writing* (Ivanič, 2004). Det bygger på ei tilnærming som ser på språket som et omfattende system der

det er flere lag som ligger utenpå hverandre som i en løk. (Ivanič, 2004, s. 222). Ivaničs rammeverk består av seks diskurser: 1) *skills discourse of writing*, 2) *creativity discourse of writing*, 3) *process discourse of writing*, 4) *genre discourse of writing*, 5) *social practices discourse of writing* og 6) *socialpolitical discourse of writing* (Ivanič, 2004, s. 225). I det følgende bruker jeg den norske oversettelsen av betegnelse på diskursene slik de er gjengitt hos Smidt (2009).

Ferdighetsdiskursen, rommer et syn på kvaliteten på skriving hvor det avgjørende er hvor korrekt det er skrevet. Ortografi, tegnsetting og setningsstruktur er vektlagt. I *kreativitetsdiskursen*, er det innhold og skrivestil som vektlegges når kvalitet skal vurderes. Her er det meningsinnholdet i teksten med litterære kriterier, snarere enn dagligspråkets, som er vektlagt. Det blir også sett på som viktig å bruke andre sine tekster og interessante tematikker som inspirasjon for skrivinga. *Prosessdiskursen* kjennetegnes av oppfatningen at kvaliteten på skriving er avhengig av skriveprosessen, og denne må elevene få eksplisitt opplæring i. Ivanič hevder at prosessen ikke kan sees uten å ha et produkt i tankene, prosessen leder fram mot produktet slik at kriterier for prosessen bare kan være at den leder fram mot et godt produkt (Ivanič, 2004, s. 231). I *sjangerdiskursen* avgjøres kvaliteten på skriving ikke bare av hvor korrekt det er skrevet, men også av at det er språklig tilpassa formålet og den sosiale settingen teksten skal brukes i. *Sosial praksis-diskursen* vektlegger ikke bare det språklige innholdet, men også i hvilken grad man har integrert andre modaliteter som er blitt vanlige å bruke i liknende tekster. Skrivesituasjonen spiller en rolle for hvor godt produktet blir, og teknologi spiller en større rolle i denne diskursen enn i de andre. *Den sosiopolitiske diskursen* fokuserer på at skriveren trekker veksler på sosialt konstruerte ressurser som «dikterer» hvordan tekster skal skrives i ulike kontekster. Man kan innordne seg etter disse «retningslinjene», eller kritisk utfordre dem tematisk og/eller strukturelt (jf. begrepet *Critical Literacy*). Kvaliteten på tekstene er avhengig av at elevene får utvikle en tekstkompetanse som gjør at de kan foreta bevisste valg, og at de får tilgang til et metaspråk som de kan bruke til å snakke om egne og andres tekster.

Blikstad-Balas (2018) gjennomførte en studie av læreres muntlige skriveordre, der hun undersøkte hvilke skriveordre som var framtrepende når læreren snakka med elevene om skriving. Hun fant at det var sjangerdiskursen etterfulgt av prosessdiskursen som oftest var til stede i de timene som blei undersøkt. Kreativitets- og ferdighetsdiskursene var til stede i liten grad, mens hun ikke fant skriveordre som kunne koples til sosial praksis-diskursen eller den sosiopolitiske diskursen.

Materiale

Materialet er samla fra grunnskolelærerstuderenter i 5-10-utdanninga som var i sitt andre studiesemester. I semesteret før inngikk et norskemne som tematiserer litteratur, lesing og samtale. I det aktuelle semesteret hadde de et norskemne med vekt på skriving på mellomtrinnet, der viktige teoretiske og praktiske aspekt ved skriveopplæring, f.eks.

skrivetrekanten, skrivehjulet og *SKRIV*-prosjektets «10 teser om skriving i alle fag» (Smidt, 2011) var tematisert. Dataspillet *Old School Runescape (OSRS)* blei brukt i forbindelse med undervisning i multimodale tekster og sett i sammenheng med design av skriveoppgaver. I undervisninga blei ulike former for tekstskaping diskutert, og man arbeidde med elevtekster og design av skriveoppgaver. Som utgangspunkt for oppgavedesign prøvdes flere ulike dataspill, fra enkle HTML5-spill som kan spilles i en hvilken som helst nettleser (se f.eks. www.poki.no), til det mer avanserte *OSRS*. Det blei brukt en del tid til at studentene fikk spille seg gjennom ulike spill slik at de kunne lage oppgaver i tilknytning til spilla. Dette gjelder også *OSRS*, der de måtte spille seg gjennom en «tutorial» og løse noen svært enkle oppdrag. I grupper laga de forslag til oppgaver for elevers tekstskaping i tilknytning til disse oppdraga, og disse fikk de skriftlig respons på. De hadde altså kjennskap til spilluniverset og koplinga mellom dette og oppgavedesign før de fikk oppgaven til hjemmeeksamen.

OSRS blei tatt med inn som utgangspunkt for den ene av to oppgaver som studentene kunne velge mellom i en hjemmeeksamen. Oppgaven var å skrive en tekst med en ramme på 4000 ord, hvor de skulle ta utgangspunkt i et enkelt oppdrag i spillet og la dette oppdraget inngå i et undervisningsopplegg med skriving i sentrum. 19 av 46 kandidater valgte denne oppgaven. Eksamensbesvarelsene til de 16 kandidatene som ga tillatelse til bruk til undervisning og forskning, danner materialet for analysen.

Dataspillet Old School Runescape (OSRS)

OSRS, utvikla av Jagex, hører til blant spilla som blir kalt MMORPG (massively multiplayer online role-playing game), et rollespill som spilles online. Målet med *OSRS* er å utvikle avatarens (rollefigur som representerer spilleren) ulike ferdigheter som gir tilgang til flere muligheter i spillet. Dette kan man gjøre f.eks. gjennom å utføre oppdrag (quest) i spillet. Etter hvert som man får bedre ferdigheter, får man også tilgang til flere oppdrag.

Spilloppdraget som skulle inngå i studentenes forslag til undervisningsopplegg, «Goblin Diplomacy», setter spilleren inn i rollen som mekler mellom to generaler som krangler om hvilken farge landsbyens innbyggere skal ha på uniformene sine. For å fullføre oppdraget må man få de to generalene til å bli enige gjennom å vise dem flere uniformer i ulike farger. Ulike farger kan man få ved å bringe bestemte ingredienser til en NPC (Non Player Character), en figur i spillet som ikke blir styrt av andre spillere. Underveis i oppdraget må flere farger prøves ut, og mekleren må finne ut hvordan fargestoffet skal framstilles, hvilke ingredienser som trengs, og hvordan man kan få tak i disse. Til slutt blir generalene enige om at den opprinnelige fargen, brun, er den som passer best.

Hva studentene anser som viktig i et skriveforløp

Studentene har kommet med mange kreative og gode forslag til teksts kapingsoppgaver. Likevel er kvaliteten på de didaktiske refleksjonene som er skrevet inn i besvarelsene, varierende, og studentene har lagt ulik vekt på undervisningsaktiviteter i tilknytning til elevenes skrivearbeid. Noen har foreslått å bruke mest tid og mange aktivitetsvariasjoner i førskrivingsfasen, mens andre legger mer vekt på revisjoner før elevteksten blir ferdigstilt. Disse oppdagelsene har lagt grunnlaget for de kategoriene som er analysert og drøfta. Alle navn er fiktive.

I analysen av eksamensbesvarelsene har kriteriene for gode skriveoppgaver (Maagerø & Skjelbred, 2015) vært med å danne utgangspunkt for kategoriene som er undersøkt. I tillegg tar analysen i denne delen for seg aktiviteter som studentene har foreslått før, under og etter skrivning og ser disse i lys av de foreslåtte skriveoppgavene.

De foreslåtte oppgavene

Studentene har foreslått et forholdsvis bredt utvalg av ulike oppgaver, sjøl om det ikke er så stor spredning i sjanger (jf. Tabell 1 under). Spilloppdraget er brukt som utgangspunkt på forskjellige måter, og elevene er kontekstualisert som skrivere i mange situasjoner i spilluniverset: en innbygger i goblin-landsbyen; et menneske som skal løse en annen konflikt i landsbyen; en av goblin-generalene; avataren i videre opplevelser; avataren som løser et nytt oppdrag; en reporter fra ei avis.

Men ikke alle har appellert til elevenes innlevelse i selve spillet, enkelte oppgaver fordrer at elevene ser spilluniverset «fra utsida» og har ei mer analytisk tilnærming der de skal: forklare hvordan de gikk fram for å løse oppdraget; foreslå endringer i oppdraget; skrive oppdraget om til et eventyr.

Siden spilloppdraget handler om å mekle mellom to fantasigeneraler som krangler om hvilken farge de skal på uniformene sine, hadde jeg forventa at det ville være flere som ville ta opp liknende tematikker, og gjerne i form av resonnerende tekster med argumenterende skrivehandling. Tabell 1 viser at det ikke var så mange som valgte denne tilnærminga. Enda færre har foreslått oppgaver som ville ha resultert i en mellompersonlig teksttype, og den ene som finns, befinner seg i krysspunktet mellom resonnerende og mellompersonlig skrivemåte, og er dermed ikke typisk for mellompersonlige tekster. Den er likevel plassert her, fordi det er brevforma med en definert avsender og mottaker som vil danne den ytre rammen for tekstene som blir laga med utgangspunkt i denne oppgaven.

Studentene har foreslått flest oppgaver hvor elevene skal skrive tekster med fortellende skrivemåte i skjønnlitterære sjangre. Dette stemmer ganske godt overens med tidligere forskning, f.eks. KAL (Berge, 2005a, s. 108) som har vist at ulike fortellinger er mye brukt i grunnskolen. Flere av studentene var opptatt av at elevene skulle få flere

oppgaver å velge mellom, disse har foreslått valg mellom 2-3 oppgaver, men i de fleste tilfella er dette et valg mellom flere fortellingsoppgaver.

Unntaket er Lise som foreslår at elevene kan velge å skrive eventyr eller nyhetsartikkel. Hun oppgir at formålet med begge oppgavene er at elevene skal få være kreative og utvikle skriveglede. Spilloppdraget kan skrives om til et eventyr, mener hun, fordi oppdraget har trekk fra eventyr. Som eksempel nevner hun at det er den tredje foreslåtte fargen som løser den diplomatiske floken. I oppdraget inngår imidlertid også andre eventyrtrekk, som f.eks. at de to generalene som krangler, er *goblins*, ondsinna, som regel grønne fantasifigurer som stammer fra europeisk eventyrtradisjon. Man treffer også på ei heks – det er hun som kan lage fargestoff og som dermed er den ene av eventyrheltens hjelpere. En annen hjelper er en gartner som kan selge helten blader som hekse kan lage fargestoff av, mens den tredje hjelperen er en butikkinnehaver som selger bær til fargestoffet. Dersom Lises elever velger å skrive nyhetsartikkel, skal de forestille seg at de er en reporter som skal skrive artikkelen på bakgrunn av et intervju med diplomaten (avataren). Begge oppgaveforslaga til Lise henger altså tett sammen med det som skjer i spilloppdraget, men ingen av dem tematiserer multimodalitet.

Tabell 1 Teksttyper og modaliteter i studentenes forslag til elevoppgaver. Grønt er resonnerende, blått er mellompersonlig, gult er fortellende skrivning. Tallet i parentes angir det totale antallet av den aktuelle skrivemåten som er foreslått.

Modaliteter	Oppskrift/ bruksanvisning (1)	Nyhetsartikkel (1)	Argumenterende tekst i brevform (1)	Fortelling som digital bok (9)	Fortelling som plakat (3)	Fantasy-fortelling (7)	Uspesifisert fortelling (11)	Eventyr (2)	SUM
Skriftlig verbaltekst	1	1	1	9	3	7	11	2	35
Tegning	-	-	1	1	-	1	1	-	2
Farger	-	-	-	-	3	-	-	-	3
Bilde	1	-	1	9	3	2	1	-	17

Anne og Berit skiller seg fra de øvrige studentene ved at de ikke har foreslått oppgaver med fortellende skrivning. Anne foreslår at elevene skal skrive et brev der de prøver å overbevise en venn om å delta i ei feiring i goblin-landsbyen. Forslaget til oppgave begrunner hun med at elevene da i tillegg til å lære å skrive, vil få kunnskap om hvordan man kan bruke argumentasjon, noe som også har status i norskfaget. Slik har hun fått med at hun har tenkt på flere av kriterier for gode skriveoppgaver.

Berits forslag til oppgave og begrunnelsen for valg av skrivehandling er av en annen art: elevene skal lage oppskrift til hvordan det aktuelle oppdraget kan løses. Hun vil legge vekt på de tre skrivehandlingene å samhandle, å utforske og å beskrive. Med henvisning til funn i KAL-prosjektet skriver hun at elevene ved å skrive forklarende tekst vil få en bedre forståelse for hvordan ikke-skjønnlitterære tekster kan være nyttige for andre.

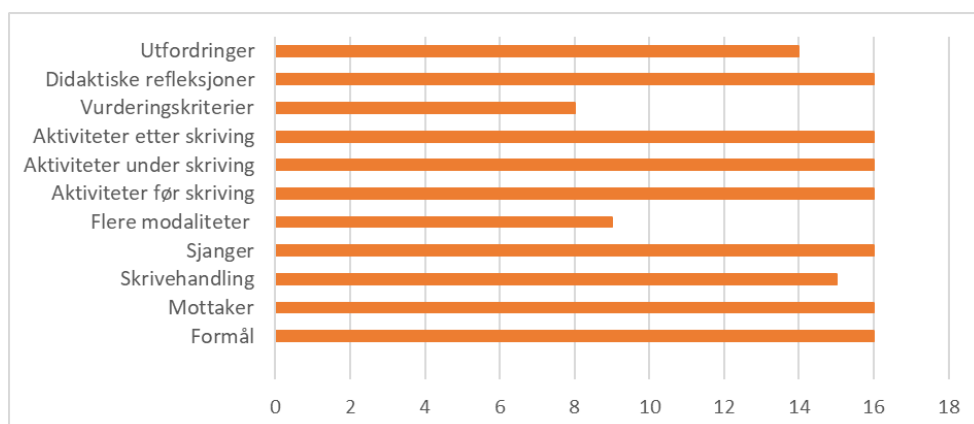
I likhet med funna fra en studie som blant anna handler om hvilke modaliteter som blir brukt i tekstproduksjonen i danskfaget (Slot, 2018), fins det liten bruk av multimodalitet i studentenes oppgaveforslag (jf. Tabell 1). Dersom det er nevnt flere modaliteter enn skrift, gjelder det bare visuelle ressurser som bilde eller tegning – auditive modaliteter er fraværende. Likevel ser det ut til å være en sammenheng mellom oppmerksomheten på modaliteter og det mediet studentene har foreslått for fortellinga.

I teksten til eksamensoppgaven var det opplyst at klassen hadde brukt dataspillet som ett av flere eksempler på multimodale tekster – det ville ikke vært uventa at vekta på multimodalitet var sterkere i studentenes oppgaveforslag. På den andre sida var oppdraget til studentene å lage «skriveoppgave», og dersom det var multimodalitet som var tenkt vektlagt, burde vi kanskje valgt ei anna formulering på eksamensoppgaven.

Undervisningsopplegga

Studentenes oppgave var altså å lage et fullstendig undervisningsopplegg, der både OSRS og en god skriveoppgave inngår. De skulle begrunne de didaktiske valga de gjorde underveis i opplegget, og også peke på utfordringer de kunne støte på.

Som *Figur 1* viser, har alle studentene tematisert formål, mottaker og sjanger i opplegga sine. Det samme gjelder aktiviteter før, under og etter skriving og didaktiske refleksjoner. Det er bare halvparten av studentene som har omtalt vurderingskriterier, 9/16 skriver at de vil ta i bruk flere modaliteter, 14 diskuterer utfordringer, og det er bare én av dem som ikke er opptatt av hvilke skrivehandlingar de tenker at elevene skal bruke. I det følgjende blir aktiviteter, vurderingskriterier og utfordringer behandla hver for seg. Studentenes didaktiske refleksjoner kommenteres i tilknytning til de øvrige kategoriene.



Figur 1 Oversikt over fordeling av elementer i studentenes forslag til undervisningsopplegg

Aktiviteter før, under og etter skrivning

Alle studentene har beskrevet aktiviteter de vil gjennomføre før elevene begynner å skrive, under skrivninga, samt etter at teksten er ferdig. De aller fleste har i tråd med Smidts teser om skriveopplæring (Smidt, 2011) lagt vekt på å starte med å informere elevene om hva som skal skje og å forklare formålet med oppgaven. Noen la mest vekt på selve skriveoppgaven som undervisningsprosjektet skulle avsluttes med. Disse var opptatt av å repetere sjangeren som inngikk i oppgaven gjennom ulike tilnærminger til eksempeltekst og å utarbeide vurderingskriterier for teksten sammen med elevene. Andre la mest vekt på å snakke med elevene om skriveprosessen og hvordan de ferdige tekstene skulle «publiseres».

Som aktivitet før skrivning oppga alle studentene at elevene skulle spille oppdraget, enten hver for seg eller i grupper på 2-4. Noen var også opptatt av at elevene må skrive notater mens de spiller, slik at de husker hva de gjorde når de seinere skal lage tekster med utgangspunkt i spillet. Casper skriver at elevene skal ha regelmessige «spillestopp» hvert 10. minutt. Denne pausen i spillinga skal brukes til å svare på spørsmål som lærer på forhånd har laga om spilloppdraget. Disse notatene utgjør en spillelogg som de kan bruke i arbeidet med å lage egne tekster.

Flere hadde tolka oppgaveteksten dithen at elevene hadde spilt spillet tidligere. Det er en rimelig antakelse, siden de hadde fått vite at klassen hadde brukt OSRS som ett av flere eksempler på multimodale tekster. Men elevene har ikke nødvendigvis spilt spillet tidligere, de kan f.eks. ha sett et bilde, et klipp på YouTube, eller lærer, ev. en elev, kan ha spilt en kort sekvens på storskjerm som utgangspunkt for en klassesamtale. Dette er det også en del som har tatt høyde for. Lise har lagt vekt på samarbeid når elevene skal sette seg inn i spillet. Hun har foreslått at elevene sitter i læringspar og laster spillet ned på en datamaskin, lager avatar og spiller opplæringssekvensen (tutorial). Samtidig viser lærer på storskjerm hvordan det kan gjøres, slik at alle mestrer det. Mons er også opptatt

av samarbeid, men hans forslag er at elevene sitter i grupper på fire. Alle skal laste ned og spille opplæringssekvensen på egen maskin, men de blir oppfordra til å samarbeide og hjelpe hverandre: «På denne måten blir spelinga ein sosial aktivitet der dei må jobba med å løysa eit oppdrag i lag,» skriver han.

Alle aktivitetene som studentene har foreslått i førskrivefasen er tilnærmingar som vil sette elevene bedre i stand til å være aktive i skrivearbeidet og til å få læringsutbytte av undervisningsopplegget.

Under skrivinga har alle foreslått responsrunder – elevrespons er den responsmåten de fleste har nevnt. De som har omtalt vurderingskriterier, setter responsen i sammenheng med disse. Det er litt variasjon med tanke på hvordan elevresponsen skal foregå. De fleste velger at elevene gir respons i grupper på 3-4, men det også noen som foretrekker at responsen foregår i læringspar. I tillegg nevner flere at lærer går rundt i klasserommet og hjelper elevene underveis i skrivinga, mens andre vil at læreren samler inn tekstene og gir skriftlig respons mellom to undervisningsøkter. Alle studentene tydeliggjør i tråd Kvithyld og Aasens teser om funksjonell respons (Kvithyld & Aasen, 2011) at det er viktig med underveisrespons, og at det er forventa at elevene reviderer teksten i tråd med responsen.

Det er også noen som er opptatt av å skape motiverende stemning mens elevene skriver. «For å setje dei i rett stemning spelar læraren musikk frå spelet på høgtalar i klasserommet,» skriver Mons. *OSRS* har et bredt musikkrepertoar med et klassisk preg – musikken er forskjellig i ulike områder i spilluniverset, og styres i noen grad av hvilke aktiviteter eller oppdrag som blir gjennomført.

I eksamensbesvarelsene er det gode forslag til hvordan elevenes ferdige tekster kan settes i bevegelse i tråd med Smidt (2011). Ett eksempel er at elevene kan få tildelt ei gruppe fjerdeklassinger som skal få høre på teksten, og som kanskje kan bruke den som inspirasjon for tekstskaping.

Janne tenker seg et samarbeid med det lokale barnemuseet, der elevtekstene skal bli utstilt i forbindelse med et tematisk prosjekt i museet. Hun vil anonymisere tekstene før de blir sendt til barnemuseet, slik at det ikke blir for skummelt for elevene. Flere tenker seg at tekstene kan skrives ut, samles i et hefte og vises fram i klassen, men det foreslås også at heftet etter at klassen har fått lest eller presentert innholdet, kan leveres til skolebiblioteket, slik at flere elever kan få kose seg med tekstene.

Vurderingskriterier

Det var overraskende at bare halvparten av eksamensbesvarelsene inneholdt tanker om hva elevene skulle lære av undervisningsopplegget, hva som skulle tematiseres i lærerens respons til elevene. De fleste skreiv rett nok om elevrespons underveis i skriveprosessen, men hva elevene skulle respondere i forhold til, var sjeldnere nevnt. Kategorien vurderingskriterier samler både de tilfellene der det er nevnt spesifikke vurderingskriterier, de tilfellene der lærer har noen forslag, men der selve kriteriene skal

utarbeides sammen med elevene, og der man vil lage kriterier fra bunnen av sammen med elevene.

Ser vi på de foreslåtte vurderingskriteria som helhet, finner vi kriterier som knytter an til både makro- og mikronivå i tekstene. Kriteria blir sjelden eksplisitt didaktisk begrunna, men på makronivå stemmer de godt overens med formål, form og innhold i den enkelte skriveoppgaven. Kriterier som gjelder f.eks. ortografi er det derimot vanskeligere å kople sammen med undervisningsopplegget, oppgaven eller de læringsmåla som studenten har oppgitt.

Utfordringer

Sjøl om utfordringer man kan støte på var ei spesifikk bestilling i eksamensoppgaven, var det ikke alle som tematiserte dette. I kategorien *Utfordringer* finner vi f.eks. tekniske problemer, at gratisspill i skolen kan oppfordre til mer og problematisk fritidsspilling, vanskegraden i spillet, anbefalt aldersgrense og ikke minst at spillet er på engelsk.

I forarbeidet til dette prosjektet var jeg på leit etter et brukbart spill på norsk. Jeg satte som krav at spillet ikke var et læringsspill, at det kunne spilles på vanlige digitale plattformer og at det var billig og helst gratis å bruke det. I tillegg skulle det fortelle en historie. Noe slikt klarte jeg ikke å finne, dermed måtte det bli et engelskspråklig spill. Mange har tematiserte dette som ei mulig utfordring. Språket oppfattes som ganske avansert for en 7.-klassing, derfor foreslo de å lage ordliste som elevene kunne bruke mens de spilte. Noen mente dette var greit å gjøre sammen med elevene, slik at ord og begrep i spillet kunne forklares nærmere enn bare ei enkel ordliste ville gi anledning til, mens andre ville dele ut ei ferdiglaga ordliste som elevene kunne bruke ved behov.

Flere av studentene har påpekt at anbefalt aldersgrense for spillet er 13 år, og at mange elever i 7. klasse ikke er gamle nok til å spille det. Spillutvikleren Jagex krevde foresattes samtykke for at barn under 13 år skulle få opprette bruker i spillet¹. Studentene framheva at bruken forutsatte at alle elevene fikk tillatelse av sine foresatte, slik at ingen blei satt utenfor.

Ei anna utfordring som er nevnt, er at det kan være elever som ikke skjønner hvordan de skal gå fram for å løse spilloppdraget. Det betyr at læreren må være godt forberedt til å hjelpe elevene ved å bruke tid på å sette seg inn i spillet på forhånd – både selve spilluniverset og de sekvensene fra spillet man vil ta i bruk. Hen må også vurdere mulighetene for læring, og hen må sette av nok tid i undervisninga til at elevene kan få en forståelse for spillet.

¹ I dag er det mot Jagex' retningslinjer å opprette bruker for/på vegne av barn under 13 år, og det kreves foresattes samtykke for barn under 18 år

Skrivediskurser

I Tabell 2 er studentene plassert inn i de ulike skrivekursene etter det jeg oppfatter som hovedtendensene i tekstene deres. Ivanič påpeker at man ofte kan definere seg inn i flere av kursene, og at man for å gi ei fullstendig skriveopplæring bør undervise i tråd med alle. Tilnærminga fra underviserne i dette studieemnet, er sammen med studentenes pensumlitteratur prega av prosessorientert skrivning og et sosiokulturelt læringssyn. Derfor er det ikke overraskende at alle besvarelsene kan defineres inn i prosessdiskursen. I tillegg hadde de definert faktiske mottakere for elevtekstene og vektlagt at tekstene skulle være forståelige for nettopp disse mottakerne. Det betyr at de ga uttrykk for et funksjonelt syn på skrivning og derfor kan assosieres med sosial praksisdiskursen.

Tabell 2. Studentenes forslag til oppgaver i tråd med Ivaničs skrivekurs

	Anne	Berit	Casper	David	Eise	Finn	Grete	Heige	Inger	Janne	Kari	Lise	Moris	Nils	Odette
FERDIGHETSDISKURSEN			X	X	X	X	X	X		X	X	X			
KREATIVITETSDISKURSEN								X					X		
PROSESSDISKURSEN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
SJANGERDISKURSEN		X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
SOSIAL PRAKSIS-DISKURSEN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
DEN SOSIOPOLITISKE DISKURSEN	X				X				X						

Det er tydelig at mange av studentene er opptatt av at elevene må øve på skriveferdighetene sine, rettskriving og tegnsetting er ofte nevnt i vurderingskriteriene deres. Det er mulig at det skyldes at norsk-emnet også tar for seg ulike grammatiske tema, slik at de har dette ganske present. Men det kan også bunne i at de har skrevet eksamensbesvarelsene på nynorsk, og at de også har hatt et arbeidskrav på nynorsk som de har fått språklig respons på. De fleste har mer erfaring i å skrive bokmål, så om deres egen oppmerksomhet på at de i eksamensbesvarelsene må holde seg til skriftnormen, er det kanskje naturlig at de projiserer dette over på at elevene må lære å skrive «korrekt». En tredje mulighet er den lange tradisjonen for å ha hovedvekt på ordforråd og grammatiske strukturer i skriveopplæringa (Evensen, 2010, s. 22).

De to som har fått plass i kreativitetsdiskursen, var begge opptatt av å skape et inspirerende skrivemiljø for studentene gjennom å spille musikk fra dataspillet i bakgrunnen og kanskje også lysbilder med skjermdumper fra spillet. Her kunne man

også, på bakgrunn av det som er omtalt når det gjelder hennes oppgaver, tenkt seg at Lise hører hjemme. Men på tross av hun har vært opptatt av at formålet skulle gi elevene mulighet for kreativitet og skriveglede, er det liten oppmerksomhet om elevteksternes innhold i hennes forslag til oppgaver. Det er sjanger og ortografi som blir mest vektlagt i undervisningsopplegget hennes.

De aller fleste var opptatt av at elevene skulle være bevisste på sjangertrekk mens de skreiv. Alle hadde spesifisert hvilken sjanger elevene skulle skrive i, men ikke alle var like opptatt av eksplisitt undervisning i sjanger. Derfor har ikke disse fått plass i sjangerdiskursen.

I den sosiopolitiske diskursen er de plassert som har vektlagt at det er lærerikt for elevene å både få og gi respons på klassekameratenes tekster, men at nytten de kan få er avhengig av at de har fått trening i hvordan man kan gi respons, og at dette blir modellert av lærer. Disse studentene har vært spesifikke i opplysninger om hva elevene skal inkludere i responsen, og hvordan de blir satt i stand til å snakke om tekstene. Studenter som har skrevet at responsen skal bestå av f.eks. «to stjerner og ett ønske» uten definert responstematikk, er ikke inkludert i denne diskursen.

Språk og litteratur i skjønn forening

Analysene viser at studentenes erfaringer er at fortellinger fortsatt får mest oppmerksomhet i norskfaget, på tross av at mange andre teksttyper er vektlagt i undervisninga. Skjønnlitterære tekster kan bidra til at elevene utvikler f.eks. sin egen identitet, men er det nok for å forberede dem til livet utenfor skolen? Vi lærerutdannere bør kanskje legge enda mer vekt på argumentasjon og presentasjon av fakta når vi sammen med studentene undersøker elevtekster, og diskutere hvordan vi kan legge til rette for at elever også får mange og gode erfaringer med å både lese og lage multimodale tekster som ikke er fortellinger.

Mange av studentene var mest opptatt av mikronivået i tekster – ortografi og tegnsetting – men skriveopplæring handler også om strategier og kunnskap om strukturer i ulike teksttyper. Den trekker med andre ord veksler på både språk og (all slags) litteratur og blir best dersom man benytter seg av en breiere definisjon av litteraturbegrepet og ser disse faktorene i sammenheng. Dermed blir svaret på konferansen tematiske spørsmål «Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening?» at det ikke bare er fullt mulig å forene språk og litteratur i morsmålsundervisninga, men at det også er nødvendig. For hva er litteraturen uten språket, og et språk uten litteratur?

Referanser

- Berge, Kjell Lars (2005a). Studie 3. Skriveprøvenes pålitelighet. I Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg & Wenche Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind I* (s. 101-113). Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars (2005b). Studie 6. Tekstkulturer og tekstkvalitet. I Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg & Wenche Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst* (s. 11-190). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, Marte (2018). Skrivdiskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research.*, 4, 42-60. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Dysthe, Olga (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I Lars Sigfred Evensen & Torlaug Løkengard Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Landslaget for norskundervisning LNU / Cappelen Akademisk forlag.
- Dysthe, Olga & Hertzberg, Frøydis (2015). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I Kåre Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 13-35) (LNU's Skriftserie). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Evensen, Lars Sigfred (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I Jon Smidt, Ingvild Folkvord & Arne Johannes Aasen (Red.), *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31). Tapir Akademisk Forlag.
- Hashemi, Sylvana Sofkova, Brante, Eva Wennås, Cederlund, Katarina, Godhe, Anna-Lana, Magnusson, Petra, Stenliden, Linnea, Åberg, Eva Svärde & Åkerfeldt, Anna (2020). Digitala textkompetenser och undervisning. En metatolkande syntes av forskningsstudier om texter, information og multimodalitet i skolan. I Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson & Suzanne Parmenius Swärd (red.). *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22-23 november 2018* (s. 270-286). Forskningsmiljön svenska och de moderna språkens didaktik, institutionen för kultur och samhälle vid Linköpings universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1460733/FULLTEXT01.pdf>
- Ivanič, Roz (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18, 220-245. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Kvithyld, Trygve. & Aasen, Arne Johannes (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I Jon Smidt, Randi Solheim & Arne Johannes Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 87-98). Tapir Akademisk Forlag.
- Matre, Synnøve, Solheim, Randi, Otnes, Hildegunn, Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred & Thygesen, Ragnar (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*. I Synnøve Matre, Randi Solheim & Hildegunn Otnes, (Red.) Universitetsforlaget.
- Medietilsynet. (2022). *Barn og medier 2022* Spillfrelste tenåringsgutter og jenter som faller fra. Slik gamer barn og unge. Medietilsynet. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/221109_gamingreport.pdf

- Maagerø, Eva & Skjelbred, Dagrún (2015). *Hva kjennetegner gode skriveoppgaver?* Skrivesenteret. Hentet 28.11.2019 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/hvordan-kan-gode-skriveoppgaver-fremme-god-skriveopplaering/>
- Russdal-Hamre, Briten (2018). Norsk lærerstudenter og multimodalitet – en analyse av eksamensbesvarelser. I Magne Rogne & Lars Rune Waage (Red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar* (s. 39-54). Fagbokforlaget/ LNU.
- Slot, Marie (2014). Opgavedidaktik og stilladsering. *Sprogforum : tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*. 20/59 <https://doi.org/10.7146/spr.v20i59.26031> (s. 59-68)
- Slot, Marie Falcksgaard (2018). Dansk fagets opgavekultur - et multimodalt anliggende? I Magne Rogne & Lars Rune Waage (Red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar* (s. 105-118). Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.
- Smidt, Jon (2009). Ulike syn på skriving og skriveundervisning. I Jon Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (s. 312-316). Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I Jon Smidt, Randi Solheim & Arne Johannes Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Tapir Akademisk Forlag.
- Tour, Ekaterina (2015). Digital mindsets: Teachers' technology use in personal life and teaching. *Language Learning & Technology*, 19(3), 124-139. <http://llt.msu.edu/issues/october2015/tour.pdf>
- UDIR. (2018). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)*. UDIR. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>

Forfatterpresentasjon

Briten Russdal-Hamre er førstelektor ved Universitetet i Stavanger, hvor hun underviser grunnskolelærerstudenter i norsk. Hun er særlig opptatt av hvordan man kan gjøre tekster fra livet utenfor skolen norskfaglige.

SKRIVHANDLINGARNA ATT

BERÄTTA OCH BESKRIVA

En analys av nominalgrupper och prepositionsfraser i Taubes *Himlajord*

Johanna Salomonsson

Sammanfattning

Den här artikeln diskuterar hur tillämpningen av SFG som analysverktyg kan bidra till att förstå skönlitterära texters innehåll genom ett genrepedagogiskt undervisningsupplägg. Genrer definieras ofta med vaga övergripande kriterier medan denna artikel i stället syftar till att på mikronivå uppmärksamma språkliga strukturer inom genren *lyrik* och hur skrivhandlingarna *att berätta* och *att beskriva* realiseras språkligt. Som exempel används *Himlajord* av Evert Taube, som är uppbyggd som en berättelse med tydliga berättande drag. Genom att relatera utbyggda nominalgrupper och prepositionsfraser i texten till Labovs kriterier för en narrativ struktur kan analysen visa hur bruket av nominalgrupper och prepositionsfraser skapar förutsättningar för *att berätta* och *att beskriva*. Artikeln diskuterar utifrån detta resultat hur det också är möjligt att med hjälp av grammatisk analys till viss del förstå ett litterärt verks innehåll, och att grammatikkunskaper därför förtjänar uppmärksamhet inte minst i litteraturundervisningen, oavsett om eleverna undervisas i svenska eller svenska som andraspråk.

Analysen visar att nominalgrupperna är mer utbyggda i händelseförloppet i dikten än vad fallet är i dess inledning och avslut. Prepositionsfraserna uttrycker tid och rum i inledningen, rum i avslutet men både rum och sätt under de mera berättande dragen. Betydelser av rum och sätt jämte bruket av bundna *som*-satser realiserar skrivhandlingens *att berätta*, medan de utbyggda nominalgrupperna med inbäddade *som*-satser och

omständighetsbetydelser av tid och rum realiserar skrivhandlingen *att beskriva*. Artikeln ger exempel på grammatisk textanalys, men också ett perspektiv om vad SFG som teori bidrar med, och hur betydelsekategorier kan tjäna som grund för grammatiska diskussioner i klassrummet.

Den jorden som du trampar hos mig på Crimson Creek
den kommer ifrån himmelen och den har gjort mig rik
Den duggade så sakta i många tusen år
det är en himlajord, min vän, den jorden där du står
De säger att den kommer från öknen västerpå,
men ifrån himlen föll den, det kan du lita på
Och oceanens vindar bar regnet till vår bukt
och jorden drack och grönskade och satte blom och frukt

Så låter den första av fyra strofer ur *Himlajord* av Evert Taube (1938). *Himlajord* handlar om en man, John Löfgren från Falkenberg som sedermera blev apelsinodlare i Australiens Queensland, där han dog utfattig och efterlämnade sig en sörjande änka. Dikten är uppbyggd dels med berättande drag, dels är den präglad av en beskrivande stil där nominalgrupper och prepositionsfraser både förmedlar himlajordens väsen och Löfgrens tro som ”gjorde honom rik”, när finanserna inte räckte till. I slutet av dikten får vi veta att han dog utfattig, men att hans apelsinodlingar och därmed hans avtryck på jorden finns kvar.

Litteraturundervisningen erbjuder många sammanhang där språk och litteratur kan förenas i klassrummet, men det kräver lärarens kunskap om *språk* för att göra undervisningen relevant för eleverna. Med sådan kunskap kan läraren visa hur språkliga drag korrelerar med ett verks budskap genom att integrera grammatik- och litteraturundervisning. Denna artikel syftar till att presentera förutsättningar för sådan integrerad undervisning med ett genrepedagogiskt arbetssätt där språkvetenskapliga verktyg lyfter fram textens litterära innehåll genom skrivhandlingarna *att berätta* och *att beskriva*. Den grammatiska analysen syftar till att visa hur registertypiska drag realiserar dessa skrivhandlingar som ett exempel på de två första faserna av ”Cykeln för Lärande och Undervisning” (Bergh Nestlog & Danielsson 2020). Fokus ligger på funktionen hos nominalgrupper och prepositionsfraser och hur deras uppbyggnad och kvalitet skapar berättande och beskrivande drag. Med *funktion* menar jag här hur ett språkligt drag utför ett visst ”jobb” i en text genom att realisera specifik betydelse.

Kronholm-Cederberg (2009) kunde visa hur lärare tenderar att fokusera på texttriangelns nedre nivåer (stavning och ordval) i sin responsgivning, när eleverna i stället utvecklar sitt språk på ett annat sätt om fokus ligger på texttriangelns mellannivåer (sats, fras, grupp). På samma sätt fokuserar elever med svag språkbehärskning på stavning (Løkensgard Hoel 2001), vilket också speglar komplexiteten i att förstå satser, grupper och fraser. Denna artikel är ett bidrag till ett arbetssätt som fokuserar just på texttriangelns mellannivåer. Som teoretisk

utgångspunkt tjänar systemisk-funktionell grammatik (SFG) så som den förstås inom Sydneyskolan med Halliday som frontfigur (Halliday & Matthiessen 2014).

Därmed är det på sin plats att avgränsa denna artikel genom att den inte kommer att ge någon litteraturvetenskaplig analys av texten. Därtill lämpar sig andra forskare mycket bättre än jag. Artikeln har på så sätt en didaktisk ansats i det att den fokuserar på den didaktiska tillämpningen av SFG, men utan att relatera den till en faktisk undervisningssituation. Syftet är inte heller att visa några konkreta undervisningseffekter utan i stället att kunna visa hur kunskaper om SFG kan användas för att tillämpa ett funktionellt förhållningssätt på grammatik i skönlitterära texter och poesi.

Grunddragen i SFG

Systemisk-funktionell grammatik (SFG; även systemisk-funktionell *lingvistik*, SFL) grundar sig på idén om hur grammatiska kategorier baseras på betydelse och inte på språkets form (morfologi och syntax). En viktig idé är att teorin tänker sig språket som skiktat. Längst ut hittar vi *registret*, alltså de språkliga drag som är möjliga i en viss text. Registret påverkas av språkets *kommunikationssätt* (exempelvis talad eller skriven), *relation* (kommunikation med mottagaren) och *verksamhet* (textens innehåll). I fallet med *Himlajord* kan vi tänka oss att kommunikationssättet är poesi, mottagaren är någon som tar del av Taubes viskatt, och verksamheten handlar om hur berättelsen genom beskrivningar av en person och ett väsen som himlajorden kan ta sig till uttryck. Genom skikten löper de tre metafunktionerna:

1. Den interpersonella metafunktionen. Den handlar om hur språket realiserar sin kommunikation med en tänkt mottagare genom olika typer av språkhandlingar (påstående, erbjudande, fråga, uppmaning) men också hur språket kan modifieras efter mottagare och situation genom modalitet.
2. Den ideationella metafunktionen. Denna metafunktion betraktar språkets uppbyggnad ur två perspektiv, dels genom den *experientiella metafunktionen* som handlar om hur processer bildar satser med sina deltagare och omständigheter, dels den *logiska metafunktionen* som handlar om hur ord kan bilda grupper och fraser, hur dessa i sin tur kan bilda satser, och hur olika satser kan länkas till varandra inom satser.
3. Den textuella metafunktionen. Den omfattar i stället hur en sats kan organiseras utifrån *tema*, det första satsledet före finitet, och övriga satsled som då utgör satsens *rema*. Den textuella metafunktionen fungerar på så sätt sekundärt till den interpersonella och den ideationella.

De tre metafunktionerna kan inte separeras utan de fungerar hela tiden parallellt i samklang med varandra. I den här artikeln kommer jag dock att fokusera på den logiska

metafunktionen (som ingår i den ideationella) för att visa hur Taube både beskriver Himlajorden och berättar om huvudpersonen John Löfgren med hjälp av nominalgrupper och prepositionsfraser. En djupare förståelse för hur nominalgrupper och prepositionsfraser dels är uppbyggda, dels hur de fungerar i kontext, skapar förutsättningar för undervisning i fas 2 i Cykeln för Undervisning och Lärande (Bergh Nestlog & Danielsson 2020).

SFG och genrepedagogik

SFG som teori ligger till grund för genrepedagogiken där elever först får lära känna en text genom modelltexter och textanalys innan eleven skriver en text i grupp och slutligen producerar en text på egen hand. Ett genrepedagogiskt arbetssätt enligt Sydneyskolan (Halliday 2014; Christie 2008; Martin 1996) innebär att *funktionen* av texten sätts i fokus och inte dess *form*. På så sätt är det språkliga valet av särskilt intresse för att det är just valet som påverkar hur väl texten fungerar i en situation (Christie 2008) eller med SFG-terminologi: Det är textens *registertypiska drag* som påverkar dess funktion. Det är kanske därför som genrepedagogiken har fått så stor betydelse för andraspråksundervisning (Gibbons 2007) och för att uppmärksamma funktionellt språk i skolans ämnestexter (Schleppegrell 2016). Arbetssättet påbjuder lärare och elever att höja blicken från stavnings- och ordföljdsregler till att i stället fokusera på vad texten vill förmedla i sitt sammanhang.

En viktig princip med ett funktionellt perspektiv och arbetssätt är att genrer inte är uppbyggda efter på förhand givna statiska mönster, utan olika funktioner medverkar till att texten når sitt syfte. Dessa funktioner kan identifieras som olika *skrivhandlingar*, exempelvis *att informera*, *att berätta*, *att beskriva* och *att påverka*. Dessa skrivhandlingar är inte alltid helt lätta att kategorisera eftersom de är beroende av varandra i olika grad inom texten. För att kunna *berätta* är det ofta nödvändigt att både *informera* och *beskriva* (Bergh Nestlog & Danielsson 2020). För att genrepedagogiken ska bedrivas med funktionella förtecken måste modelltexter tjäna som just stödstrukturer och inte regelrätta förebilder, till exempel genom att contextualisera modelltexten i relation till andra undervisningsaktiviteter (Thorsten 2019).

I många fall har det genrepedagogiska arbetssättet slagit igenom i den svenska skolan med ett instrumentellt fokus vilande mot en konservativ pedagogik (Hansson 2013). Förr rättade läraren stav- och grammatikfel på satsnivå, men nu är det formen på hela texten som är i fokus. Modelltexten fungerar inte längre som en stödstruktur utan som ett slags rättesnöre för eleven att förhålla sig till och det blir viktigare för ett högt betyg att skriva enligt rätt form före att skapa en funktionell text för ett specifikt syfte. Astrid Lindgren hade alltså, enligt den idéen, aldrig kunnat få ett bra betyg för sin debattartikel *Pomperipossa i Monismanien* när hon kritiserade marginalskatten 1976, eftersom den på ytan inte ser ut som en debattartikel utan snarare som en berättelse. Skrivhandlingen är *att påverka*, men formen är en berättelse.

Genrepedagogiken har, i takt med att ett formfokuserat arbetssätt fått spridning, fått utstå en hel del kritik just för att den uttolkats instrumentellt. Som ett svar på den kritiken har (Berge m fl 2016) tagit fram *Skrivhjulet*, en pedagogisk modell som sätter skrivhandlingen i centrum före hur texten är genreenligt uppbyggd. En skönlitterär text innehåller ofta många olika skrivhandlingar, och i *Himlajord* är det i huvudsak att berätta och att beskriva som används för ”konstruktion av textvärldar” (Bergh Nestlog & Danielsson 2020: 47).

Ett genrepedagogiskt arbetssätt innebär en undervisningsmodell som leder genom fyra faser. I fas ett bygger eleven upp kunskap om genren, i fas två analyseras genrens språkliga drag, i fas tre konstruerar lärare och elever gemensamt en text inom genren för att eleven i fas fyra konstruerar en text självständigt (Salomonsson 2022: 51). Den här artikeln fokuserar på fas två där eleven tillsammans med lärare och andra elever genomför en grundlig textanalys för att sedan, i fas tre, kunna producera en liknande text kollektivt. Det betyder att eleven i fas två ska identifiera de registertypiska drag som gör att texten kan sorteras in under en specifik genre. Det är just de här registertypiska dragen som gör att läsaren kan orientera sig i texten efter dess syfte, t ex genom att en debattartikel byggs upp av påståendesatser, uttryck för konditionalitet och kausalitet eller samordnar satser med den adversativa konjunktionen *men*. För att kunna få syn på hur en skrivhandling realiseras språkligt behöver läraren tillgång till fördjupade kunskaper om grammatik, och Axelsson (2009) har kunnat visa hur ett genrepedagogiskt arbetssätt misslyckas när läraren har för grundna kunskaper om grammatik i allmänhet och SFG i synnerhet.

Forskning (Hoverak 2016; Schleppegrell 2017) visar att genrepedagogiken har positiv inverkan på elevers litteracitetsutveckling, men samtidigt är den också behäftad med frågetecken (Hansson 2013). I det s.k. Knutbyprojektet (Axelsson 2009) höjde eleverna sina betyg, men de blev inte bestående. Studien visade att det genrepedagogiska arbetssättet *per se* inte förändrar skrivförmågan, utan det är framför allt lärarens tolkning av ett arbetssätt som avgör hur väl det slår ut. Andra faktorer kan vara lärarbyte eller organisatoriska utmaningar på skolan.

Skönlitteratur och genrepedagogik

Skönlitteratur har en självklar plats i den svenska skolan och den relaterar både till ett bildningsideal och nyttoaspekter så att eleven utvecklar en förmåga att läsa skönlitteratur och även ska kunna sätta den i ett sammanhang (Persson & Sundmark 2020). Att genrepedagogiken fått sådan genomslagskraft har också gett konsekvenser för litteraturundervisningen, som får ge vika för andra genrer som ska hinnas med i undervisningen (Erixon & Löfgren 2018). Den instrumentella genreundervisningen står även på många sätt i motsats till ett kreativt läsande och skrivande som den skönlitterära genren står för. Det är därför svårt att ta sig an skönlitteratur med ett genrepedagogiskt arbetssätt, men det kan finnas vinster när eleverna lär sig att skilja på

exempelvis sakprosa och skönlitteratur (Pettersson 2022). Hur genre relaterar till skrivhandlingar och ett specifikt syfte kan exempelvis lyftas fram med hjälp av skönlitteraturen. *Tom Sawyer* som argumenterar mot slaveriet är kanske intressant i första hand för det syftet, men kan även tjäna som modelltext för hur en berättelse byggs upp. Läsning av skönlitteratur kan alltså bidra till många viktiga metakunskaper, vilket stöttar läsutvecklingen avsevärt (Andersson Varga 2013). Ett exempel på det kan vara att genom s k *textbaserad textrörlighet* (Andersson Varga 2017) förstå hur narrativa drag realiserar i en berättande skrivhandling. Labovs narrativa struktur beskriver hur berättelser byggs upp, och hur de olika dragen i *Himlajord* ger sig till känna genom texten visar Tablå 1.

Drag	Realisering
Sammanfattning	<i>Den jorden som du trampar hos mig på Crimson Creek, den kommer ifrån himmelen och den har gjort mig rik</i>
Utgångssituation	<i>Den duggade så sakt i många tusen år det är en Himlajord, min vän, den jorden där du står De säger att den kommer från öknen västerpå, men ifrån himlen föll den, det kan du lita på och oceanens vindar bar regnet till vår bukt och jorden drack och grönskade och satte blom och frukt</i>
Komplikation	<i>Till denna himlajorden kom jag som timmerman i Falkenberg jag föddes. John Löfgren var mitt namn Nu kallar jag mig Loffgren och odlar apelsin</i>
Händelsekedja eller evaluering	Fortsätter till och med strof 3
Upplösning	<i>Hans rikedom var dock ringa det har man insett nu hans egendom tog banken, en kviga fick hans fru</i>
Avslut	<i>Själv går jag i Ligurien på Medelhavets strand Det blåser från Sahara och rymden står i brand Jag tänker på John Löfgren min vän vid öknens rand Det faller jord, jungfrulig jord, från himlen i min hand</i>

Tablå 1. Labovs kriterier för en narrativ struktur och dess realisering i *Himlajord*.

En sådan modell kan vara användbar för att förstå de stora dragen i en text, men den ger ingen information på mikronivå, dvs. hur den narrativa strukturen realiserar språkligt. Därtill behövs kunskaper om språkets funktioner, och inte om en specifik genres uppbyggnad. Det blir inte lättare att skriva en sammanfattning om man som elev inte vet hur en sammanfattning är språkligt konstruerad. Det finns därför anledning att använda sådana modeller i relation till andra moment som exemplifierar genren på mikronivå.

Genom ett funktionellt perspektiv på undervisning, exempelvis så som Myhill et al (2020) föreslår, hämtas grammatiska strukturer ur de exempeltexter som eleverna arbetar med. Grammatiken förklaras sedan med olika exempel i stället för enbart genom regler. En undervisning om Labovs narrativa struktur bygger med ett funktionellt angreppssätt inte på att lära sig stegen, utan i stället på att utveckla förståelse för hur de olika delarna av berättelsen kan te sig genom att jämföra olika berättelser. Ett sådant

arbetssätt öppnar upp för eleverna att själva dra slutsatser om språket, eller försöka postulera egna beskrivningar. Det bjuder också ett klimat där eleverna är delaktiga i sin egen lärandeprocess, och ett förhållningssätt där det inte finns ett på förhand givet rätt svar på alla frågor. Syftet är inte då att berätta hur en text ska se ut för att vara ”rätt”, utan i stället att upptäcka hur språket kan optimeras för ett visst syfte. I mitt exempel *Himlajord* handlar det om att förstå hur nominalgrupper och prepositionsfraser används för att *berätta* och *beskriva*, där målet är att visa att komplexitet inte per automatik är mest situationsanpassat. Nominalgrupper kan se ut på många olika sätt, och kunskap om dem är en förutsättning för att kunna utveckla sin förmåga att uttrycka sig precist.

Nominalgruppens uppbyggnad

En nominalgrupp kan bildas genom olika former av för- och efterbestämningar som beskriver ett huvudord. SFG skiljer mellan *grupp* och *fras* genom att en grupp kan reduceras till ett enda ord, som en nominalgrupp kan reduceras till ett pronomen eller en verbgrupp till ett huvudverb tillika finit. En fras reduceras däremot till minst två ord, antingen en preposition + substantiv/ pronomen, eller infinitivmärket *att* + verbform i infinitiv (Salomonsson 2022). Därför ser också SFG en fras som en slags förminskad sats (Halliday & Matthiessen 2014). Begreppet *nominalgrupp* är inte helt likställt med det som i andra sammanhang kallas *nominalfras* eftersom nominalgruppens huvudord utgörs av ett substantiv eller ett adjektiv. SFG urskiljer inte specifikt adjektivgrupper som en egen kategori av det skälet att ett adjektiv ensamt kan fungera som deltagare i en relationell process: *Huset är rött*. Adjektiv kan dessutom, precis som substantiv, byggas ut till en komplex nominalgrupp genom att efterbestämmas med prepositionsfras: *Han är [trött på vintern]*. Hur en nominalgrupp kan byggas upp visas i tabell 1 (efter Salomonsson 2022).

Tabell 1. Nominalgruppens uppbyggnad

Förbestämningar				Huvudord	Efterbestämningar
Totalitet/ utpekande (artikel)	Possessiv/ genitiv	Kvantitet/ urval	Värdering	Beskrivning Substantiv	Inbäddad sats, adverb, prepositionsfras, apposition
den				jorden	som du trampar hos mig på Crimson Creek
		många		tusen år	
				öknen	västerpå
				halländsk energi	
ett				stoft	från heta öknar som vindarna bär fram
				heta öknar	som vindarna bär fram
	vetenskapens			ljus	
en			vacker	tanke	
				John Löfgren	min vän vid öknens rand
			farmer	Löfgren	

Kategorierna *Värdering* och *Beskrivning* är inte helt enkla att definiera, eftersom en *Beskrivning* inte sällan har värderande drag, som *heta (öknar)* i *Himlajord*. Sådana kategoriseringar kan bjuda in till intrikata diskussioner om språk, och det utan att eleverna behöver djupa grammatiska kunskaper för att kunna delta. Hade Taube kunnat beskriva öknarna på annat sätt, och vad hade då hänt med hur vi uppfattar texten? När eleverna jämför olika nominalgrupper – vilken tycker de då är bäst i just det sammanhanget? Svaret måste inte vara den som är mest komplex, och nominalgrupper uppvisar också stora variationer avseende komplexitet. Därför är det viktigt att ta fasta på i elevens skrivande, oavsett vilken nivå eleverna befinner sig på eller om de har svenska som första- eller andraspråk.

Nominalgruppernas funktion

En nominalgrupp fungerar som deltagare i en sats, eller som rektion till en preposition och ingår då i en prepositionsfras. Det finns specifika nominalgrupper som fungerar som omständigheter som *nästa vecka*, och nominalgrupper kan också användas som apposition till en annan nominalgrupp: *John Löfgren, min vän vid öknens rand*. I *Himlajord* uppträder ett mönster när det gäller nominalgrupperna som är extra intressant. Om man jämför de olika stroforna så använder Taube nominalgrupperna på olika sätt genom texten, vilket kongruerar med textens syfte. I texten nedan är enstaka substantiv och pronomen som nominalgrupper inte markerade, utan endast de som är utbyggda med mer än ett ord, för att i denna artikel kunna fokusera på de *utbyggda*

nominalgruppernas funktion i synnerhet, och inte diskutera nominalgrupperns funktion i allmänhet.

*Den jorden som du trampar hos mig på Crimson Creek
den kommer ifrån himmelen och den har gjort mig rik
Den duggade så sakta i många tusen år
det är en himlajord, min vän, den jorden där du står
De säger att den kommer från öknen västerpå,
men ifrån himlen föll den, det kan du lita på
Och oceanens vindar bar regnet till vår bukt
och jorden drack och grönskade och satte blom och frukt*

*Till denna himlajorden kom jag som timmerman
i Falkenberg jag föddes. John Löfgren var mitt namn
Nu kallar jag mig Loffgren och odlar apelsin
Tre hundra kor jag äger nu sex hästar, åtta svin
Så talte farmar Löfgren jag svarade som så
att lantbruk är det yrke jag minst förstår mig på
Men att jag hört på Pampas ett yttrande ibland
om jorden där att den kom dit med storm från Inkas land*

*Jag tror den kallas lössjord den faller som ett damm
ett stoft från beta öknar som vindarna bär fram
Om saken ter sig sådan i vetenskapens ljus
så är det dock en himlajord du ser ifrån mitt hus
Det låg en vacker tanke i Löfgrens romantik
en tro på nåd från ovan som gjorde honom rik
Där slet han i sin djungel med balländsk energi
och odlade den himlajord som han nu sover i*

*Hans rikedom var dock ringa det har man insett nu
hans egendom tog banken, en kviga fick hans fru
Men apelsiner lysa i Löfgrens spår som guld
i urskogen i Queensland, och kvittad är hans skuld
Självgår jag i Ligurien på Medelhavets strand
Det blåser från Sahara och rymden står i brand
Jag tänker på John Löfgren min vän vid öknens rand
Det faller jord, jungfrulig jord, från himlen i min hand*

Himlajord innehåller påfallande många *som*-satser. I de fall de fungerar som just efterbestämningar utgör de funktionen av *inbäddade* satser inom nominalgruppen, och används då för skrivhandlingen *att beskriva*. Men det finns också *som*-satser som i stället bidrar till berättelsens progression genom att ur SFG:s definition fungera som *bundna* satser. Deras funktion är inte att efterbestämma nominalgruppen, utan i stället att driva berättelsen framåt. De realiserar i stället skrivhandlingen *att berätta*. Exempel på det är de två *som*-satser i strof 3 som inte är kursiverade, där de fungerar som tillägg i bundna

satser (Salomonsson 2022). De kan, med lite kreativitet, göras om till fria satser, vilket är ett kriterium för en bunden sats (Holmberg & Karlsson 2006).

De utbyggda nominalgrupperna i texten får en något olik funktion i de respektive stroforna. Om vi nu tittar på strof 1,2 och 4 så är nominalgrupperna i de stroforna av ungefär samma kvalitet med någon enstaka nominalgrupp utbyggd med en relativsats inledd med *som*. Observera att strykning av *som* förekommer i *det yrke [som] jag minst förstår mig på*. I strof 3 däremot förekommer fler *som*-satser. En konsekvens av de längre nominalgrupperna i strof 3 är att dess satser innehåller färre satsled, eftersom de som ska rymmas inom strofmåttet är mer utbyggda. Betydelsen fördelas på så sätt inom satsnivån i framför allt strof 1 och 2, men på fras- och gruppnivå inom strof 3.

Just bruket av de fyra *som*-satserna i den tredje strofen är förstås ingen slump. I strof 1 får vi en introduktion och bakgrund till berättelsen genom Löfgrens perspektiv, i strof 2 kommer John Löfgrens röst fram i dialog med berättaren, och i strof 3 beskrivs både Löfgren och himlajordens väsen mera ingående genom de mer utbyggda nominalgrupperna. Samtidigt bibehåller texten dialogen mellan Löfgren och berättaren. Här finns också kärnan i händelsekedjan i Labovs narrativa struktur, och texten får utrymme för skrivhandlingen *att berätta*. Det finns alltså ett visst samband mellan hur långa nominalgrupperna är, och var i den narrativa strukturen som de uppträder. För att inte texten ska bli helt stillastående i strof 3 måste någon annan funktion träda in för att handlingen ska kunna drivas på framåt. Det gör *som*-satserna genom att realisera betydelser av *tillägg*. Det skapar också en rytm i texten. I strof 4 avslutas *Himlajord* genom upplösning och avslut med en beskrivning av olika händelser, men nu postumt av berättaren. Återigen blir nominalgrupperna kortare utan *som*-satser eller andra komplexa efterbestämningar, eftersom syftet med texten återigen är *att beskriva*. En analys av prepositionsfraserna visar att också de relaterar till den narrativa strukturen.

Prepositionsfrasernas funktion

Genom en analys av prepositionsfraserna i *Himlajord* är det tydligt hur de förmedlar betydelse om John Löfgren och Himlajorden. I utdraget nedan är alla prepositionsfraser fetstilta, vilket innebär att i de fall som rektionen utgörs av en nominalgrupp så är den nominalgruppen både kursiverad och i fetstil.

*Den jorden som du trampar **hos mig på** **Crimson Creek**
den kommer **ifrån himmelen** och den har gjort mig rik
Den duggade så sakta **i många tusen år**
det är *en himlajord, min vän, den jorden där du står*
De säger att den kommer **från öknen västerpå,**
men **ifrån himlen** föll den, det kan du lita på
Och *oceanens vindar* bar regnet **till vår bukt**
och jorden drack och grönskade och satte blom och frukt*

Till denna himlajorden kom jag **som timmerman i Falkenberg** jag föddes, *John Löfgren var mitt namn*
Nu kallar jag mig Loffgren och odlar apelsin
Tre hundra kor jag äger nu *sex hästar, åtta svin*
Så talte *farmar Löfgren* jag svarade som så
att lantbruk är *det yrke jag minst förstår mig på*
Men att jag hört **på Pampas** ett yttrande ibland
om jorden där att den kom dit **med storm från Inkas land**

Jag tror den kallas lössjord den faller **som ett damm**
ett stoft från beta öknar som vindarna bär fram
Om saken ter sig sådan i vetenskapens ljus
så är det dock *en himlajord du ser ifrån mitt hus*
Det låg *en vacker tanke i Löfgrens romantik*
en tro på nåd från ovan som gjorde honom rik
Han slet där **i sin djungel** | **med halländsk energi**
och odlade *den himlajord som han nu sover i*

Hans rikedom var dock ringa det har man insett nu
hans egendom tog banken, *en kviga* fick *hans fru*
Men apelsiner lysa **i Löfgrens spår** | **som guld**
i urskogen i Queensland, och kvittad är *hans skuld*
Självs går jag **i Ligurien** | **på Medelhavets strand**
Det blåser **från Sahara** och rymden står i **brand**
Jag tänker **på John Löfgren min vän vid öknen rand**
Det faller *jord, jungfrulig jord, från himlen i min hand*

Prepositionsfrasens uppgift är att realisera betydelsen av en omständighet inom en sats eller efterbestämning till en nominalgrupp. I båda fallen kan prepositionsfrasen realisera betydelse av tid, rum, sätt mm, men det är som omständighet den kan realisera betydelse i processen. Om man inte är säker på vad prepositionsfrasen hör till, som kanske fallet kan vara med *Det låg en vacker tanke i Löfgrens romantik*, så kan vi fråga oss om tanken låg i Löfgrens romantik, eller om *i Löfgrens romantik* svarar på frågan *Vilken tanke?* Då vet vi att tanken låg i romantiken, och att prepositionsfrasen inte beskriver vilken tanke det rör sig om. Prepositionsfraser som efterbestämningar till en nominalgrupp bidrar till skrivhandlingen *att beskriva*, medan de som realiserar omständighetsbetydelse i en sats snarare realiserar skrivhandlingen *att berätta*. Det är alltså med hjälp av den logiska metafunktionen som det går att få syn på vilken funktion prepositionsfrasen har i relation till en nominalgrupp eller en sats, precis på samma sätt som en *som-sats* kan fungera inom en nominalgrupp (inbäddad *som-sats*) eller inom en sats (bunden *som-sats*). I texten *Himlajord* används prepositionsfraserna uteslutande som realisering av omständigheter, så när som på två exempel som fungerar som efterbestämning till nominalgrupp: *ett stoft från beta öknar* och *en tro på nåd från ovan*. Dessa två exempel fungerar som efterställda beskrivningar av huvudordet *stoft* respektive *nåd*.

Taube har förankrat berättelsen om John Löfgren genom att snarare beskriva olika platser än tidpunkter. Det enda uttryck för tid som annars skulle kunna tänkas vara ett registertypiskt drag för ett narrativ inskränks till *i många tusen år*. Däremot förekommer några fler sättsomständigheter i texten: *med storm från Inkas land, som ett damm, med halländsk energi* och *som guld* men också en rollomständighet *som timmerman*. Som sakomständighet fungerar *om jorden där*. Dessa omständigheter ger en fördjupande beskrivning av skeendet än vad motsvarande tidsuttryck skulle göra – det betyder också att det inte är relevant att tala om tidsomständigheter som registertypiska drag för narrativer, utan de omständigheter som används är sådana som fyller en funktion för berättandet. Om genrepedagogiken tillämpas instrumentellt i försöket att på detaljnivå specificera de registertypiska dragen, så kommer det att misslyckas, eftersom skrivhandlingar realiserar sig med olika medel i olika texter. Ett funktionellt perspektiv intresserar sig i stället för vad de språkliga dragen *gör*, och hur de ger förutsättningar för en viss skrivhandling. Det är en viktig distinktion.

Omständigheternas funktioner är även de fördelade enligt den narrativa strukturen. Sättsomständigheterna fyller en viktig funktion för berättandet i strof 3. Rumsomständigheter (och den enda tidsomständigheten) är däremot viktiga för att realisera berättelsens utgångspunkt och avslut och därför bygger de upp både den inledande och den avslutande strofen. De får då snarare funktionen av *att beskriva*.

Samtidigt går det inte att bortse ifrån att den här texten är skriven jambisk rytm med viss variation. Den bidrar till behovet av de två fall av prepositionssträndningar i relativsatser som förekommer [*som*] *jag minst förstår mig på* och *som han nu sover i*, eftersom de fungerar väl för melodiska syften. Den jambiska rytmen i sig är också ett väsentligt drag för att få fram budskapet och den typen av litteraturvetenskapliga analyser kan absolut samverka med en SFG-analys, men eftersom det inte ingår som en del av denna artikels syfte bortser jag från det.

Diskussion

Det kanske kan tyckas magert att bara diskutera två områden inom ett så stort fält som grammatik och med dem kunna dra slutsatser om en text, men det är precis det som elever behöver lära sig för att kunna bli duktiga läsare och skribenter. Inom ramen för undervisning är det inte sällan rimligt att förena alla perspektiv på en gång, utan det kan vara väl så effektivt att ta en sak i taget. Den här artikeln har visat hur en språkvetenskaplig analys av nominalgrupper och prepositionsfraser kan användas för att få syn på skrivhandlingarna *att berätta* och *att beskriva*, men det kan också göras med hjälp av andra grammatiska drag, exempelvis genom en analys av processtyper. Studien har visat hur svårt det är att påvisa specifika registertypiska drag för genren. Däremot är det möjligt att visa vilka drag som Taube använder sig av för att få fram sin berättelse med beskrivningar om Löfgren och himlajorden.

Analysen av *Himlajord* visar att de utbyggda nominalgrupperna spelar en viktig funktion, men också att de förändras genom textens händelseutveckling. Med hjälp av för- och efterbestämningar realiserar skrivhandlingen *att beskriva*, och bruket av bundna *som-satser* bidrar till skrivhandlingen *att berätta*. Bruket av prepositionsfraser är också starkt knutna till skrivhandlingen *att berätta* just för att de så när som på två exempel realiserar betydelsen av omständigheter av kategorierna *tid, rum, sak, roll* och *sätt*. Nominalgrupperna byggs i stället ut i första hand med *som-satser*, och de ger förutsättningar för skrivhandlingen *att beskriva*. Nu är det inte vattentäta skott mellan dessa funktioner, för prepositionsfraser skapar också förutsättningar för *att beskriva*, inte minst när det gäller att förankra berättelsen i rum och tid. Det visar också att båda skrivhandlingarna är insnärjda i varandra, genom att ett *berättande* ofta innehåller *beskrivande* drag.

Ett funktionellt förhållningssätt på undervisning handlar om att låta eleverna utforska språket på ett kreativt sätt (Myhill et al 2020) där inte regler utan i stället språkbruk står i fokus. Litterära verk som i sig själva uppvisar en stor språklig kreativitet inbjuder till många diskussioner av olika betydelser och hur texten kan ändras med till synes små medel. Det handlar inte bara om grammatik, utan också om ordval. Ett sådant förhållningssätt bereder elever möjlighet att förstå språket som väsen genom att växla nivåer i texttriangeln utan att orientera sig mot en korrekthetsdiskurs. Det finns flera fördelar med det, inte minst genom att visa exempel på språkliga drag i ett sammanhang, och hur en och samma skrivhandling kan realiseras på olika sätt.

I denna artikel har SFG:s ramverk använts för att beskriva ett funktionellt förhållningssätt i lyrikundervisning. Men det är givet att också en traditionell grammatikteori kan användas för samma syfte. Det är viktigt att komma ihåg att SFG inte ger ett funktionellt perspektiv på undervisning om formen handlar om att identifiera språkliga drag utan att diskutera vad de åstadkommer i en text. Om intresset enbart riktar sig mot språkets form, och inte till dess funktion, så kommer med största säkerhet resultatet att bli ett annat. Frågor som fokuserar på vilka adverbial som finns i en text, hur nominalfraserna är konstruerade eller vilka prepositionsfraser som förekommer kommer inte det ge svar på vilka funktioner de har. Det blir först intressant på riktigt när de frågorna relaterar till hela satsen. Därför kan det finnas en poäng med att förstå grammatiken utifrån betydelsekategorier och inte fråga sig om det finns omständigheter i texten, utan snarare vilka omständighetsbetydelser som finns och hur de realiseras, exempelvis genom en prepositionsfras eller en bunden sats.

För att förstå lyrik kan det finnas skäl att närma sig den genom grammatisk textanalys. Det är ändå grammatiken som gör skrivhandlingen. Samtidigt är gränsdragningen inte helt enkel, särskilt inte när flera skrivhandlingar samspelar inom en text, vilket fallet är med *Himlajord*. Att utveckla förståelse för hur de förhåller sig till varandra kräver övning, vilket kan ske inte minst genom att studera fler litterära verk av andra författare inom ramen för undervisning i svenska och svenska som andraspråk.

Sammanfattning och slutsats

Denna artikel har visat hur det är möjligt att arbeta med grammatik och språkliga funktioner i en litterär text. I svenskundervisning där både litteratur och språkkunskaper utgör fundamentala utgångspunkter finns det all anledning att fundera över hur de kan förenas i samma undervisningsmoment. Genom den grammatikanalytiska linsen är det möjligt att få syn på hur språket får fram det litterära innehållet. I exemplet *Himlajord* rör det sig om *att berätta* och *att beskriva*. SFG leder inte till ett funktionellt förhållningssätt *per se*, utan det förhållningssättet behöver genomsyra undervisningen om det ska lyckas. Med hjälp av språkvetenskaplig metod kan vi få syn på skrivhandlingar i *Himlajord*, och med dem identifiera de språkliga drag som förklarar hur vi förstår vem John Löfgren var, och vilken roll Himlajorden spelade i hans liv.

Referenser

- Andersson Varga, Pernilla. (2013). Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal: Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur?. *Didaktisk tidskrift*, 23(1), 493-512.
- Andersson Varga, Pernilla. (2017). Om lässtrategier och textrörlighet: En studie av elevers textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 9. *Educare*, (2), 103-129.
- Berge, Kjell Lars & Evensen, Lars S. & Thygesen, Ragnar. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The curriculum journal*, 1-18.
- Bergh Nestlog, Ewa, & Danielsson, Kristina. (2020). *Textskapande i grundskolan: utveckla funktionella skrivpraktiker*. Lund: Studentlitteratur.
- Christie, Francis. (2008). Genres and institutions: Functional perspectives on educational discourse. *Encyclopedia of language and education*, 2, 29-40.
- Derewianka, Beverly. 2011. *A new grammar companion for teachers*. N.S.W., Australia: Petaa. 200 s.
- Erixon, Per-Olof & Löfgren, Maria. (2018). Ett demokratilyft för Sverige?: Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läsflytet. *Utbildning och demokrati*, 27(3), 7-33.
- Gibbons, Pauline. (2007). Mediating academic language learning through classroom discourse. I: *International handbook of English language teaching*, 701-718.
- Halliday, Michael .A.K. & Matthiessen, Christian (2014). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hansson, Fredrik. (2013). Genrepedagogik på svenska: en fiffig metod? I: *Svenska med didaktisk inriktning, Stockholm, Sweden (2012)* (s. 70-78). Stockholm University, Faculty of Humanities.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin. (2006). *Grammatik med betydelse*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

- Horverak, May Olaug. (2016). An experimental study on the effect of systemic functional linguistics applied through a genre-pedagogy approach to teaching writing. In *Yearbook of the Poznan Linguistic Meeting* (Vol. 2, No. 1, s. 67-89).
- Kronholm-Cederberg, Annette. (2009). Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen. Åbo Akademi. Dissertation.
- Labov, William (2010), "Oral narratives of personal experience", in Hogan, Patrick Colm (ed.). *The Cambridge encyclopaedia of the language sciences*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press, 546-548.
- Lindgren, Astrid. (1976). *Pomperipossa i Monismanien*. Expressen, 10. Mars.
- Løkensgard Hoel, Torlaug. (2001). Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper. Lund: Studentlitteratur.
- Martin, Jim. R. (1996). Metalinguistic diversity: The case from case. *Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science Series 3*, s. 325–374.
- Myhill, Debra, Watson, Annabel & Newman, Ruth. 2020. Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 13(2).
- Persson Magnus & Sundmark, Björn. (2020). Litteraturhistorieundervisningens möjligheter och utmaningar i en globaliserad värld. I: Nygård Larsson, Pia, Olsson Jers, Cecilia, & Persson, Magnus. (utg.). *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld: Malmö 18–19 november 2020*. Media-Tryck. S. 215-230.
- Petersson, Margareta. (2022). Globalisering, bildning och didaktik. I: Nygård Larsson, Pia, Olsson Jers, Cecilia, & Persson, Magnus. (utg.). *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld: Malmö 18–19 november 2020*. Media-Tryck. S. 9-26.
- Salomonsson, Johanna. (2022). Systemtisk-funktionell grammatik för lärare i svenska och svenska som andraspråk. Lund: Studentlitteratur.
- Schlepppegrell, Mary J. (2016). Systemic functional grammar in the K–12 classroom. I: *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 384-396). Routledge.
- Taube, Evert. 1938. *Himlajord*.
- Thorsten, Anja. (2019). Att undervisa om berättelseskrivande i årskurs 3 och 4 – med variationsteorin som redskap. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3), 82-101.

Författarpresentation

Johanna Salomonsson är lektor i svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet. Hon intresserar sig för systemisk-funktionell grammatik och hur den kan används som analysverktyg för text- och diskursanalys. Ett annat forskningsområde rör muntliga uppgifter online, men hon intresserar sig också för hur uppfattningar om språk som fenomen reproduceras inom olika diskurser som rör språk, integration och migration.

MORD, STÖLD OCH ANDRA SÄTT ATT ÖVERLEVA EN ZOMBIEAPOKALYPS – ELEVERS ETISKA POSITIONERING VID DATORSPELANDE

Niclas Siljelöf & Stefan Lundström

Sammanfattning

I denna artikel presenteras resultatet av en klassrumsintervention där berättande i datorspel har använts som utgångspunkt för värdegrundsarbete i gymnasieskolans svenskämne. Studiens teoretiska grund är Martha Nussbaums tänkande kring narrativ fantasi, med särskilt fokus på möjligheterna att utveckla föreställningsförmåga och empati genom fiktion. Det material som analyseras består av tio elevessäer från interventionens slutdel, där eleverna arbetade med moraliska dilemman i datorspelet *The Walking Dead*. För att utröna hur eleverna positionerar sig etiskt i essäerna har en deduktiv innehållsanalys utförts. Resultaten visar att eleverna för nyanserade etiska resonemang med utgångspunkt i spelets handling och att det finns en stor spridning i hur de positionerar sig etiskt. I artikelns avslutande del diskuteras den didaktiska potentialen i att använda datorspelens berättande som ett komplement till skönlitteraturen i värdegrundsarbetet. Resultaten tyder på att det finns både förtjänster och utmaningar. Eleverna visar förståelse för den Andre och hans livsvillkor, men det framträder också ett behov av vägledning i den etiska positioneringen för att bli en ansvarsfull medmänniska i det demokratiska samhället. I detta visar sig datorspelens potential ha tydliga likheter med hur Nussbaum beskriver skönlitteraturens möjligheter att utveckla narrativ fantasi.

Inledning

Skolämnet svenska har uppdraget att genom berättelser hjälpa elever att förstå andra människor och deras kulturer. Genom litteraturen förväntas elever nå insikt om det allmänmännliga och det särskiljande. Med hjälp av dessa insikter ska eleverna medverka till att bygga och upprätthålla en demokratisk värdegrund. Men om läsning av skönlitteratur är en viktig del för att nå dit torde samhället i dagsläget stå inför en allvarlig värdegrundskris. Flera undersökningar visar att svenska elever ägnar allt mindre tid till läsning av skönlitterära texter, både inom och utanför skolmiljön (Medierådet, 2021; Vinterek et al., 2022). Samtidigt har Lundström och Svensson (2017) visat att andra berättande medier än skönlitteratur tar upp mycket av ungdomars tid. Exempelvis använder en genomsnittlig manlig gymnasieelev datorspel ungefär femton gånger mer än han läser skönlitteratur på sin fritid. I och med att nya medier har kommit att ta upp en väsentlig del av ungdomars tid finns det skäl att undersöka vilka följder detta kan tänkas få för värdegrundsarbete.

I denna artikel utgår vi från en mindre intervention i en undervisningsgrupp i Svenska 1 för gymnasieskolan, där eleverna diskuterade och skrev reflektioner med utgångspunkt i moraliska dilemman som uppstår i datorspelet *The Walking Dead*. Det övergripande syftet med artikeln är att bidra med kunskap om didaktiska möjligheter att använda datorspel i svenskundervisningen för att främja värdegrundsarbete. Den specifika frågeställning som artikeln besvarar är:

- På vilka sätt positionerar sig elever etiskt i relation till moraliska dilemman i datorspelet *The Walking Dead* och vilka didaktiska implikationer har detta för värdegrundsarbete i gymnasieskolans svenskämne?

Bakgrund

Ett stort antal forskare har visat och diskuterat hur svenskämnet präglas av olika ämneskonceptioner, som i sin tur skapar olika konstruktioner av ämnet i undervisningen (se t.ex. Lundström, 2007; Malmgren, G., 1992; Malmgren, L-G., 1988; Martinsson, 2018; Svedner, 2010). I *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik* (2007; se även Molloy, 2002) reflekterar Molloy över hur skolans dubbla uppdrag, kunskaps- och demokratiuppdraget, kan förenas i ämneskonceptionen Svenska som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne. Med utgångspunkt i ett integrativt synsätt på didaktik (jfr t.ex. Fritzell & Fritzén, 2007), bland annat förankrat hos Applebee (1992, se även t.ex. 1996), argumenterar Molloy för ett svenskämne som både ger möjligheter att göra nya erfarenheter i mötet med andras uppfattningar och låter mer demokratiska arbetsformer än de traditionella ta plats i klassrummet. Det är med utgångspunkt i ett sådant konceptuellt tänkande kring svenskämnet som vi i denna artikel har önskat pröva ett narrativ i form av ett datorspel som utgångspunkt för värdegrundsarbete.

Tidigare forskning (Lundström, 2021) har visat att datorspel under 2000-talet i ökande grad omskrivs ur estetiska perspektiv. Likheterna med exempelvis skönlitteratur och film är påtagliga, men det finns också väsentliga skillnader, framför allt gällande den interaktiva funktionen för berättande i spel. Inom forskningsfältet Game studies har relationen mellan berättande i spel och andra medier ofta varit huvudfokus, framför allt ur ett narratologiskt perspektiv. Ofta har möjligheten att likställa spel med andra berättandeformer ifrågasatts, eftersom det konstituerande draget för spel är interaktivitet, vilket gör att det inte går att tala om intrig i en klassisk narratologisk betydelse (se t.ex. Aarseth, 1995; Juul, 2005).

Andra, till exempel Ryan (2006; 2014), har utvecklat narratologiska teorier som inkluderar berättelser med interaktiva möjligheter, och som därmed har en större öppenhet för varians i intrigen. Även Jenkins (2004) har en mer inkluderande syn på spel när han går i polemik mot flera spelforskare. Han menar att spel kan ses som rum med narrativa möjligheter och att de därför är uttryck för en alternativ estetik som erbjuder liknande möjligheter till meningsskapande som andra mediers berättelser. Detta överensstämmer till stor del med den undersökning som Lundström (2020) har gjort gällande bordsrollspel, där det visar sig att deltagarnas meningsskapande i hög grad påminner om det som sker vid läsning av skönlitteratur. Flera forskare (t.ex. Crawford, 1997; Montfort, 2004; Murray, 1997) menar till och med att möjligheten till främmandegöring och socialt överskridande är särskilt stor genom spelfiktionen, eftersom den interaktiva funktionen skapar större möjligheter till inlevelse än andra medier. Enligt Zipfel (2014) är en huvuduppgift för forskning att hitta gemensamma nämnare mellan berättande i olika medier, vilket förefaller vara en rimlig uppgift även ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv som inkluderar fler medieformer än litteraturen.

Teoretiska utgångspunkter

Skönlitteraturen brukar tillskrivas en särskild potential att utveckla empati och medmänsklighet hos människor. Exempelvis argumenterar Nussbaum (1997; 2010) för att den bidrar till att utveckla fantasi hos sina läsare, vilket behövs för att kunna träda in i olika roller och kontexter och därigenom förstå fiktiva karaktärsers motiv, handlingar och känslor. Hon benämner denna förmåga *narrativ fantasi* och påtalar att den är nödvändig för att kunna relatera också till medmänniskor i det verkliga livet. Läsaren av en fiktiv berättelse får ta del av bekanta upplevelser i form av sådant som hen kan relatera till, känna igen sig i och därmed känna sympati för, men hen kan också få ta del av upplevelser som skiljer sig från det egna livet. Exempelvis kan en vit person få ta del av strukturell rasism i USA och en ung människa på 2000-talet få uppleva det finska vinterkrigets hemsgheter. Därmed kan läsaren utsättas för sådant som hen inte har erfarenhet av och som därför är svårt att sympatisera med, men Nussbaum (1997) betonar att "Such a failure of sympathy, however, prompts a deeper and more pertinent kind of sympathy" (s 95). Detta aktualiseras när läsaren tvingas lämna sig själv, sina

erfarenheter och sina kunskaper för att i stället använda den narrativa fantasin för att träda in i en annan människas värld. I föreliggande projekt innebär denna värld en postapokalyps där andra normer råder än i den faktiska världen.

Narrativ fantasi innebär att ta ett steg bortom de egna livsvillkoren för att träda in i det allmänmänniska, vilket såväl läroplanens allmänna värdegrundsavsnitt som ämnesplanen i svenska lyfter fram som ett mål för skolan. Genom att använda olika fiktioner ges läsaren möjlighet att ta sig an många olika roller, vilket Nussbaum (1997) betonar är en väsentlig del av att praktisera den narrativa fantasin. Hur dessa roller aktualiseras i praktiken, och vilka roller som kan uppstå vid fiktionsläsning, uppehåller sig emellertid varken Nussbaum eller läroplanen särskilt länge vid. Det finns därmed ett behov av att empiriskt undersöka och illustrera hur läsare positionerar sig i olika roller vid läsningen av en fiktiv berättelse, inte minst i ett utbildningsperspektiv.

För att analysera elevernas etiska positionering används den kategorisering av moraliska handlingar som Heberlein gör i boken *Etik – Människa, moral, mening. En introduktion* (2014). Här utgår hon från de inom etiken klassiska huvudkategorierna teleologiska och deontologiska perspektiv. I den förstnämnda är det en handlings konsekvens som avgör dess moraliska värde, inte handlarens sinnelag eller avsikt. Därför talas ofta om konsekvensetik. En relevant fråga utifrån detta perspektiv är för vem en handling får konsekvenser. Om handlingen är optimal för den som handlar benämns det *etisk egoism*. Om handlingen ger så bra konsekvenser som möjligt för mig och min grupp benämns den *etisk partikularism*. Om det positiva värdet av handlingen i stället ger så stor nytta som möjligt till så många människor som möjligt benämns det etisk universalism, eller vanligare *utilitarism*.

Med utgångspunkt i konsekvensetiken kan många handlingar försvaras som också kan ses som avskyvärda. Heberlein (2014) exemplifierar med Elizabeth Anscombes klassiska citat 'Det är alltid fel att koka ett spädbarn levande' (s 189), som handlar om atombomberna som fälldes över Japan 1945. Handlingen kan utifrån ett konsekvensetiskt perspektiv anses god eftersom den fick slut på andra världskriget och därför möjliggjorde fler människor än den dödade. De deontologiska teorierna menar i stället att det finns handlingar som alltid är dåliga, oavsett skälen att utföra dem, exempelvis att döda barn. Bland dessa teorier finns *pliktetiken*, där den rätta moraliska handlingen är den som görs med utgångspunkten att den skulle kunna bli upphöjd till allmän lag, det vill säga att alla skulle vilja handla på samma sätt i samma situation. I samma riktning går *kontraktsetiken*, som vilar på antagandet att ett samhälle bygger på vissa regler som det ligger i allas intresse att följa. Moral utgör alltså en överenskommelse för hur vi bör behandla varandra. Inom *dygdetiken* ligger fokus på vad som är en god, eller dygdig, människa snarare än på vad som är rätt handling. Därför blir mänskliga karaktärsegenskaper, exempelvis barmhärtighet, tålmod, generositet och tolerans, viktiga. En form av dygdetik som i analysen har fått utgöra en egen kategori är *omsorgsetik*, vilken Heberlein (2014) argumenterar för bör sträva efter att fokusera omsorg om, och medlidande med, andra människor.

Metod

Utgångspunkten för denna artikel är en intervention som genomfördes under tre lektionspass i kursen Svenska 1 för gymnasieskolan. Undervisningsgruppen bestod vid tillfällena av 15 elever som alla läste ett nationellt program, men med en specialinriktning mot spelutveckling. Alla elever hade därför gedigna erfarenheter av datorspelande. Under interventionen var den ordinarie läraren frånvarande och i stället fungerade artikelförfattarna som undervisande lärare. Båda dessa har ämneslärarutbildning i svenska och har mångårig erfarenhet av att undervisa i gymnasieskolan.

Undervisningen behandlade till en början vad spel är och kan vara, med särskilt fokus på narrativa aspekter. Eleverna föreföll ha relativt goda kunskaper om detta. Under den andra delen av interventionen diskuterades i grupp och helklass hur eleverna skulle handla utifrån olika moraliska dilemman som spelaren ställs inför i spelet *The Walking Dead*. Denna del avslutades med att eleverna individuellt under 30 minuter skrev en reflektionstext där de skulle välja en av de fyra situationer (se Tabell 1) som tidigare hade diskuterats och utifrån den resonera kring vad som kan anses vara rätt och fel agerande samt varför människor i pressade situationer kan utföra handlingar som kan betraktas som onda.

Det material som analyseras i denna artikel består av reflektionstexter från de tio elever som vid tillfället lämnade in den skriftliga uppgiften. Texternas omfattning varierar mellan 250 och 450 ord. I uppgiftsinstruktionen angavs omfånget 300–500 ord, men i övrigt specificerades inte några krav på formalia, texttyp eller innehåll. Texterna är analyserade genom en deduktivt inriktad innehållsanalys (Potter & Levine-Donnerstein, 1999) med utgångspunkt i de etiska positioneringar som beskrivits ovan. I artikelns avslutande del diskuteras dessa resultat i ett didaktiskt perspektiv med Nussbaums tänkande om narrativ fantasi som fond.

Studien följer Vetenskapsrådets (2017) kriterier för *God forskningssed*. Detta innebär bland annat att eleverna i artikeln är anonymiserade och endast benämns som Elev 1, Elev 2 och så vidare. De blev också informerade om att interventionen är del av ett forskningsprojekt och att de kunde avstå från att delta i forskningsprojektet, även om de var tvungna att delta i undervisningen. De texter som analyseras är från elever som har gett sitt samtycke till att delta.

Resultat

För att underlätta läsarens förståelse för elevernas etiska resonemang presenteras inledningsvis de olika situationer som eleverna ställdes inför i spelet *The Walking Dead*. Den övergripande handlingen är att världen plötsligt har drabbats av en zombieapokalyps och det gäller att överleva i en värld fylld av såväl zombier som illvilliga levande människor. I spelet får spelaren genom avataren Lee möjlighet att

kontrollera berättelsens riktning genom att göra en rad val, vilka ofta innefattar moraliska dilemman. En central aspekt av dessa är ofta relationen till andra människor. Efter beskrivningen av situationerna följer redovisningen av elevernas resonemang utifrån de etiska positioneringar som används som teoretisk utgångspunkt. Dessa positioneringar är i det empiriska materialet inte alltid varandra uteslutande och framför allt rör sig en och samma elevs resonemang nästan alltid mellan olika positioner.

Tabell 1. Beskrivning av de spelsituationer som eleverna arbetade med

Situation	Händelse
1	Lee och hans två vänner stöter på tre obehäpnade främlingar i skogen. En av dem har fastnat i en björnfälla och de ber om hjälp att ta sig loss. Samtidigt börjar zombier anfalla dem och genom att hjälpa främlingarna utsätter Lee sina två egna vänner för livsfara. Spelaren måste därför välja om Lee och hans vänner ska hjälpa främlingarna eller lämna dem, vilket skulle innebära en säker död för den som sitter fast i björnfällan.
2	När Lee och en vän gör en genomsökning av ett övergivet läger kommer en främmande, beväpnad kvinna upp bakom Lee och överraskar honom. En så kallad stand off tar plats, där Lee och hans vän siktar med sina vapen mot kvinnan och hon siktar mot dem. Hon kräver att Lee och hans vän lägger ner sina vapen. Annars kommer hon att döda dem. Spelaren måste här välja att lyda kvinnan eller att skjuta henne.
3	Lee och fyra andra ur hans sällskap är inlåsta i ett rum. I sällskapet finns en äldre man med sin vuxna dotter. Mannen får plötsligt en hjärtinfarkt och kollapsar på golvet. Dottern springer fram till honom för att utföra hjärt- och lungreddning, medan de övriga står i bakgrunden och överväger konsekvenserna av olika val. Om mannen dör kommer han att vakna upp som en zombie inom någon minut, vilket skulle utsätta alla i rummet för livsfara. Spelaren tvingas därför välja huruvida Lee ska hjälpa den gamla mannen, och därmed utsätta övriga i rummet för fara, eller ta det säkra före det osäkra och krossa hans huvud innan han vaknar till liv som en zombie.
4	Lee och hans gäng är på väg hem till sitt läger när de upptäcker en övergiven bil fylld med mat. Det tycks inte finnas någon i närheten som äger maten, men eftersom bilens motor är igång kan det inte ha varit särskilt länge sedan den lämnades. Sällskapet har haft svårt att hitta mat på sistone och är således hungriga. Vissa i Lees gäng menar att det är fel att ta maten då den tillhör någon annan, medan andra menar att de kan rädda sina egna liv genom att ta maten. Spelaren tvingas välja om de ska ta maten eller lämna den.

Etisk egoism

Ett flertal av eleverna, sex av tio, har inslag i sina resonemang som kan betraktas som etisk egoism. Det kan handla om att ”Människor kan ofta begå ’onda’ handlingar i situationer då det kommer till att överleva” (Elev 1), det vill säga att vi som människor lämnar exempelvis plikt- och kontraktsetiska inställningar när situationerna utgör en fara för oss själva. Genom att placera citationstecken kring ”onda” visar eleven att handlingen, i detta fall att stjäla maten från bilen i situation 4, inte längre kan betraktas som till fullo moraliskt förkastlig enligt de förutsättningar som gäller.

I flera elevs resonemang lyfts rationellt beteende som grund för etisk egoism, trots de extrema situationerna. Elev 1, som resonerar utifrån situation 1, menar att det är logiskt att tänka utifrån vad som gynnar dig själv i situationer där du befinner dig i ett utsatt läge. Att handla etiskt egoistiskt ses följaktligen som ett överlagt beteende och inte som impulsivt handlande. Elev 7 kan sägas gå ett steg längre när hen diskuterar

möjligheten att förhandla med personen som sitter fast i björnfällan (situation 1). Eftersom valet att hjälpa mannen är förenat med stor risk för en själv är ett alternativ att förhandla vad man kan få i utbyte, det vill säga vad den fastklämde mannen kan bidra med för dig. Om risken bedöms för stor är det ”moraliskt rätt att avstå för sitt eget bästa”, enligt eleven.

Ett mer nyanserat resonemang för Elev 5 kring att stjäla mat eller inte (situation 4). Hen menar att det kan göra gruppen till måltavlor att ta maten och att de kanske har mat själva för att klara sig ytterligare några dagar, vilket eleven inte vet när situationen uppstår. Trots dessa argument landar eleven i konstaterandet att ”Fast i världen de är i kanske det är bäst att inte ta de riskerna” och ändå ta maten. Just denna elev håller sig i sina resonemang till de förutsättningar som fiktionen målar upp och positionerar sig därmed utifrån fiktionens villkor, men fyller samtidigt ut de tomrum som finns i berättelsen, i detta fall gällande huruvida de har mat eller inte.

Ett sätt att resonera som får etisk egoism som konsekvens är när flera elever skriver om människan som en biologisk varelse som handlar utifrån instinkt, och därmed egentligen inte har möjlighet att välja. Exempelvis skriver Elev 10 att ”Människans naturliga instinkter säger att man ska neutralisera målet” (situation 2), medan Elev 8 konstaterar att ”människor [är] djur och våran största instinkt är att fortsätta leva” (situation 4). Den sistnämnda eleven landar i att rätt och fel i situationen inte har någon betydelse, eftersom ”liv och död tycker jag att ödet får bestämma”, vilket skulle innebära att etiska resonemang blir överflödiga. Trots det föregås slutsatsen just av ett etiskt resonemang, vilket är ett tydligt exempel på hur eleverna förflyttar sig mellan positioner.

Etisk partikularism

Den mest framträdande etiska positioneringen i materialet är etisk partikularism, vilket innebär att fokus läggs på den egna gruppens välbefinnande och överlevnad. Av de tio eleverna är det åtta som visar denna typ av positionering. I flera fall innebär det att fatta beslut som inte följer dagens lagar och som utmanar läroplanens formuleringar om exempelvis solidaritet, men som eleven menar ändå måste göras. Elev 4 konstaterar med utgångspunkt i situation 3 att ”Det är bättre för gruppen och oss om vi bara dödade Larry innan någonting värre hände”. När eleven utvecklar resonemanget övervinner rationaliteten känslorna:

Om man [sic!] måste dö så dödar vi han. Är det svårt? Ja. Men i denna situation måste man göra mycket mer extrema grejer för att överleva och det kan vara din pappa. Men, man måste släppa personer om dom kommer att dö. Till å med om vi inte vet så är det bara bättre att döda han. Att vara inlåst i källaren med en man som är längre och tyngre än oss kan bara sluta i dåligt om han blir en zombie.

För vissa elever förefaller emellertid valen i de olika situationerna vara tämligen enkla. Exempelvis skriver Elev 10 att ”jag tycker att det mest rimliga sättet var att tyvärr avliva henne, för att säkra Lees och gruppens liv” (situation 2) och Elev 8 att ”jag tycker att den bästa utkomsten kommer ifrån att ta maten eftersom det är då du och din grupp får största chansen till överlevnad” (situation 4).

Att det är skillnad mellan personer man känner och inte känner blir tydligt i flera elevers texter. Elev 6 konstaterar att Lees grupp inte känner den person som har fastnat i björnfällan (situation 1) och undrar ”varför ska man riskera ens vänner och kompanjoner för att rädda någon främling”. Ett längre resonemang, men med samma slutsats, för Elev 9:

Mitt val hade varit att göra det bästa för min grupp och gett oss i väg, jag tycker att det är mer optimalt och etiskt rätt att gå på den säkra sidan och ta hand om din egen grupp. Mina argument är att den här personen när du räddar den, vad ska du göra? Bära han? Släpa kanske? Alla dem här valmöjligheterna som kommer på något sätt sätta han fri kommer på ett eller annat sätt göra han till dödvikt. Moraliskt sätt så kan det här låta omänskligt, men med tanke på min egen grupps säkerhet så måste man prioritera.

Är mitt val fel? Nej. Är det rätt? Nej.

Det är värt att notera att när spelet börjar känner Lee inga av de personer han möter. De första moraliskt utmanande valsituationerna uppstår efter cirka en timmes speltid och redan då har eleverna skapat en relation till de övriga karaktärer som utgör resesällskapet, vilket gör att de kan argumentera för ett beteende som kommer att missgynna människor utanför gruppen. Hos Elev 9 syns också hur resonemanget enligt hen inte kan utgå från föreställningar om vad som per definition är rätt eller fel, vilket är ett tydligt exempel på ett konsekvensetiskt tänkande.

Utilitarism

Utilitarism är inte lika framträdande i materialet, men två av eleverna för resonemang där det inte nödvändigtvis är den egna gruppen, utan snarare så många som möjligt, som ska gynnas av handlingen. Elev 8 väger olika alternativ mot varandra för situation 4, som handlar om huruvida de ska ta någon annans mat eller inte:

Vi säger att vi väljer det andra alternativet vilket är att vi lämnar maten. Resultatet av detta är att din grupp svälter och möjligtvis dör medans den andra gruppen som äger bilen får maten och lever vidare. En annan möjlighet är att du lämnar maten och det visar sig att ingen kom tillbaka till bilen. Det betyder att du bara har lämnat mat där för att ruttna.

Att eleven inte vet huruvida det finns några andra överlevare gör att det blir ett mer rationellt val att ta maten utifrån ett utilitaristiskt perspektiv. Samma slutsats drar Elev 2, men med hjälp av antagandet att de personer som kan ha rymt i bilen måste vara färre än den egna gruppen. Att ta maten är då det rätta valet, eftersom ”ju fler personer som överlever desto bättre”. I båda dessa fall gynnar alltså valet den egna gruppen, precis som för positioneringen etisk partikularism, men argumentationen är baserad på att gynna så många som möjligt.

Pliktetik

Sju av tio elevtexter tillämpade pliktetiska resonemang. Trots att *The Walking Dead* utspelar sig i en dystopisk värld där avataren Lee och de andra överlevarna har behövt distansera sig från samhällets tidigare regler och lagar, försöker eleverna tillämpa dem genom pliktetiska resonemang. Utifrån situation 2 reflekterar Elev 10 över huruvida det är fel att döda kvinnan, eftersom hon kanske har ansvaret för ett barn, varpå eleven konstaterar att ”Det är aldrig rätt att döda en unge”. Att döda kvinnan skulle kunna få följderna för barnet. Eleven tillämpar pliktetiska resonemang genom att hänvisa till regler och lagar som inte längre formellt existerar inom narrativets universum, men trots detta yrkar eleven på att spelaren har ett ansvar att handla enligt vissa moraliska principer och således upprätthålla vissa plikter.

Vissa val förefaller ha ett värde som inte behöver motiveras, exempelvis när Elev 5 resonerar att ”Det är omoraliskt att sno från någon och kanske indirekt döda någon med ens handlingar” (situation 4). Eleven hänvisar till att det finns en plikt gentemot ens medmänniskor, och att ”sno” och följaktligen ”indirekt döda någon” är fel. Utöver att det är omoraliskt, och således fel, för eleven inga vidare resonemang. Elev 5 och hans pliktetiska resonemang gestaltas genom att eleven tillskriver avataren en plikt gentemot en främmande person, och därmed förbiser sina egna behov.

Kontraktsetik

Tre av tio elever tillämpade kontraktsetik i sina resonemang. Elev 4 argumenterade för att avsaknaden av juridiska och sociala kontrakt gör att det är möjligt att rättfärdiga mordet av den gamla pappan, då ”Att någonting är ’onda’ kräver ett samhälle med regler, nu har vi inget större samhälle men mindre grupper av människor”. Eleven argumenterar för att konceptet ondska, som eleven väljer att sätta inom citationstecken, endast existerar i relation till samhällskontrakt. Då berättelsens narrativ utspelar sig i en värld där dessa har upplösts, menar eleven att även ondska har upplösts. Detta styrker samma elev genom att resonera vidare utifrån samma situation: ”I denna situation med alla infektioner som går omkring kan vi inte behålla vissa moraliska val som vi hade innan. Om han [den gamla pappan] måste dö så dödar vi honom” (situation 3). Eleven argumenterar således för att den moral som gällde innan zombieapokalypsen inte längre

gäller. Vissa saker som var moraliskt förkastliga före den rådande zombieapokalypsen är nu tillåtna, vilket innebär att mord kan vara moraliskt försvarbart. Zombieapokalypsen gör att "vi inte [kan] behålla vissa moraliska val som vi hade innan", utan behöver skapa nya kontrakt.

Dygdetik

Tre elever nyttjade dygdetiska resonemang för att reflektera över de olika moraliska val de gjorde i spelet. Elev 6 använde sig av dygdetik för att förklara hur andra skulle reagera på avatarens handlingar: "Hur skulle personerna David var med reagera till att man väljer att överge honom" (situation 1). I citatet reflekterar eleven över hur främlingen som sitter fast i björnfällan och dennes vänner skulle reagera över att inte få hjälp av avataren Lee och hans följeslagare. Därmed tillämpar eleven ett sorts dygdetiskt resonemang för att belysa hur spelarens upplevda dygder kommer att påverkas av vilket etiskt val som görs. I detta sammanhang speglas dygderna i Davids anhängare som säkerligen kommer att döma Lee utifrån vilket moraliskt val som görs. Eleven synliggör hur andras uppfattning av ens dygder har ett moraliskt värde, och därför bör tas i beaktande vid moraliska val.

Elev 7 applicerade ett dygdetiskt resonemang om huruvida valet att hjälpa medmänniskor eller inte har någon särskild moralisk vikt. Eleven argumenterade snarare för att motivet är överordnat den faktiska handlingen:

Ditt beslut beräknas i sådana här situationer som ont eller gott då helt och hållet av varför du väljer att hjälpa eller ej; tar du ditt val att inte hjälpa för att inte placera din grupp i fara är lika värt som att hjälpa den här personen för att den annars kommer att dö (situation 1).

Eleven konstaterar att inget beslut "i sådana här situationer" kan betraktas som vare sig ont eller gott, utan att det är vilka dygder som avataren agerar utifrån som lägger grund för huruvida handlingen är moralisk eller omoralisk. Eleven distanserar sig alltså från själva handlingen och fokuserar i stället motivet bakom handlingen.

Omsorgsetik

Sju av tio elever nyttjade omsorgsetiska positioneringar genom att tillämpa ett etiskt ansvarstagande för medmänniskorna inom narrativet. Exempelvis diskuterar Elev 4 huruvida det är rätt eller fel att ta maten i situation 4: "Då hade det inte varit rätt att tagit maten som låg i bilen, för då när dom kommer tillbaka och det inte finns någon mat kvar, hade dom svält ihjäl i stället". Eleven axlar ett etiskt ansvar för karaktärer som existerar inom narrativet, trots att spelaren aldrig får möta dessa karaktärer. Därmed tar eleven ansvar för främlingar som hade hamnat i en utsatt situation utan tillgång till sin mat, vilket är ett fundament inom omsorgsetiken. Eleven argumenterar således för att

det är moraliskt fel att stjäla maten på grund av att det skulle vara att frånsäga sig sitt ansvar gentemot medmänniskor. Genom att i stället välja att stjäla maten värnar avataren inte om allt levande, och motsätter sig därmed omsorgsetiska principer.

Ett annat exempel är Elev 8, som inledningsvis tillämpade etisk partikularism för att argumentera för att det var rätt att ta maten för att skydda sig själv och sin grupp, men sedan nyanserade resonemanget omsorgsetiskt genom att skriva ”Fast såklart så kan detta sluta i att andra får lida för det du gjort” (situation 4). Därmed tillskrev eleven sig själv ett visst etiskt ansvar gentemot ägarna av maten, trots att eleven i slutändan ansåg att det rätta var att värna om den egna gruppen och ta maten.

Diskussion

Nussbaum (1997; 2010) argumenterar för skönlitteraturens särskilda potential för att söka förståelse för människors livsvillkor bortom de egna erfarenheterna och hon tillskriver också skönlitteraturen en central plats i skolans undervisning. Genom att söka empati med det främmande i narrativ utvecklar människan sin förmåga till förståelse för det dittills okända, exempelvis den Andres livsvillkor. Resultaten från föreliggande studie visar att även datorspel kan ligga till grund för reflektioner som utvecklar narrativ fantasi. I elevernas texter framkommer många olika möjliga etiska positioner för att rationalisera handlingar i relation till narrativet i *The Walking Dead*. Detta pekar mot att det finns didaktiska potentialer att nyttja de erfarenheter som många elever har av datorspel (Lundström & Svensson, 2017) för att bygga svenska som ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne. Att samtliga elever i studien hade omfattande erfarenheter av spelande innebär att mediets gränssnitt inte utgjorde en utmaning, vilket det möjligtvis kan göra för ovana spelare. Antagligen underlättade just vanan vid spelmediets narrativa form elevernas möjlighet att möta andras uppfattningar såväl i texten som i klassrummet. Elevernas tidigare medievanor är följaktligen en aspekt som påverkar studiens resultat, men med den erfarenhetspedagogiska ingång som studien har är det också en del av undervisningsmetoden att ta till vara dessa erfarenheter.

Även om resultaten har visat att vissa etiska positioneringar är mer framträdande än andra i elevernas reflektioner, går det att konstatera att det fanns en stor spridning mellan eleverna i gruppen. I texterna är det tydligt att samtliga elever nyanserar sina resonemang genom att röra sig mellan olika etiska positioner. Antagligen bidrar spelets interaktiva funktion, det vill säga att spelaren måste göra ett val och att det valet påverkar handlingen, till att pröva olika positioner (jfr Jenkins, 2004; Ryan, 2006; 2014). Det gör det möjligt att möta den Andre på flera olika sätt utifrån en och samma situation. Några av eleverna når en tydlig slutlig position, men de flesta ser flera handlingsalternativ och bestämmer sig inte definitivt för ett av dem i sina etiska resonemang. Interaktiviteten påverkar således elevernas meningsskapande, men utifrån föreliggande studie verkar det snarare relevant att påtala likheter med andra berättande medier än att, som Aarseth (1997) och Juul (2005) gör utifrån sitt narratologiska

perspektiv, lyfta skillnader mellan medier. Trots att val måste göras söker eleverna fortfarande textens mening utifrån den upplevda handlingen i berättelsen.

Att elever ska föra nyanserade resonemang omnämns flera gånger i läroplanen för gymnasieskolan, och i Svenska 1 är det ett krav för betyget A. I just detta avseende når många elever högt på kriterieskalan. Resultatanalysen väcker emellertid även frågor om huruvida all nyansering ska ses som önskvärd. Flera elever som resonerar utifrån etisk partikularism och etisk egoism är förvisso nyanserade i sina resonemang, men kan inte sägas positionera sig i enlighet med den värdegrund som läroplanen förespråkar, exempelvis gällande solidaritet. Flera elever tangerar också resonemang om en slags biologisk determinism, det vill säga att man egentligen inte alls har något val utan agerar utifrån en överlevnadsinstinkt. Å ena sidan förefaller alltså fiktionen stimulera nyanserade resonemang. Å andra sidan kan den främja egoistiska agendor och marginalisering av den Andre. Om eleverna ska odla empati och medmänsklighet i linje med den värdegrund som skolan vill förmedla krävs antagligen explicit handledning av läraren i värdegrundsfrågor, precis som Nussbaum hävdar. Frågan blir emellertid då om inte fiktionen reduceras till att bli ett medel för att nå i förväg bestämda värden, vilket i sådana fall riskerar att motverka de arbetssätt som präglar svenskämnet som ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne (Molloy, 2007).

Emellertid behöver betydelsen av den narrativa kontexten tas i beaktande. De situationer som eleverna ställs inför i *The Walking Dead* är förstas långt från den realistiska roman som Nussbaum beskriver som en lämplig utgångspunkt för att utveckla narrativ fantasi. Att flera elever är beredda att i fiktionen stjäla mat eller till och med slå in huvudet på en man som har fått en hjärtinfarkt behöver inte betyda att detsamma gäller i verkligheten. Den extrema situationen förefaller dock ha engagerat eleverna att verkligen nyttja sin föreställningsförmåga för att placera sig i avataren Lees position. Den interaktiva funktionens betydelse för inlevelse och möjlighet att förflytta det egna jaget för att läsa av fiktionens referensramar (jfr Crawford, 1997; Montfort, 2004; Murray, 1997) verkar i studien vara stor, då eleverna uppenbart provar många olika positioner i relation till berättelsens handling. På så sätt bekräftar föreliggande studies resultat de likheter mellan meningsskapande i spel och exempelvis romaner som Lundström (2020) har visat.

I förhållande till spelets kontext kan det till och med vara både rationellt och relevant att argumentera på det sätt många elever gör, trots att de etiska positionerna inte alltid överensstämmer med läroplanens värdegrund, vilket tyder på att spelets fiktion erbjuder en didaktisk potential angående föreställningsförmåga. Nussbaum (1997) skriver att människor kan börja se social rättvisa genom att "the artistic form makes its spectator perceive, for a time, the invisible people of their world" (s 94). Möjligen erbjuder spelets konstnärliga form och extrema situationer till och med större möjligheter än den realistiska romanen att få syn på den Andre just därför att spelet så tydligt utmanar verklighetens referensramar. Samtidigt visar studiens resultat att det inte finns några enkla, linjära samband mellan datorspel och den preskriptiva värdegrund som det åligger skolan att förmedla. Även om människor genom den konstnärliga formen ser

det osynliga, innebär det inte nödvändigtvis att värderingar om social rättvisa utvecklas. Här behöver såväl Nussbaums resonemang om narrativ fantasi som sambandet mellan skolans värdegrund och fiktioner utmanas. Fortsatta empiriska studier som jämför potentialer hos olika medier (jfr Zipfel, 2014) för att utveckla narrativ fantasi skulle kunna ge en mer nyanserad bild av möjligheterna att skapa ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne.

Referenser

- Aarseth, Espen (1995). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. University of Bergen.
- Applebee, Arthur N. (1992). The Background for Reform. I Judith Langer (ed.), *Literature Instructions*. State University of New York at Albany.
- Applebee, Arthur N. (1996). *Curriculum as Conversation. Transforming Traditions of Teaching and Learning*. University of Chicago Press.
- Crawford, Chris (1997). *The Art of Computer Games Design*. Kindle e-book.
- Fritzell, Christer & Fritzen, Lena (2007). *Integrativ didaktik i olika ämnesperspektiv*. Växjö University Press.
- Heberlein, Ann (2014). *Etik: människa, moral, mening: en introduktion*. Bonnier.
- Jenkins, Henry (2004). Game Design as Narrative Architecture. I Noah Wardrip-Fruin & Pat Harrigan (eds.), *First Person. New Media as Story, Performance and Game*. MIT Press.
- Juul, Jesper (2005). *Half-real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. MIT Press.
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå universitet.
- Lundström, Stefan (2020). Intrig och interaktivitet. Om litterära värden i rollspel. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 1/2020, 60-68.
- Lundström, Stefan (2021). Spel som berättande text. *Utbildning och lärande*, 15(2), 131-147.
- Lundström, Stefan & Svensson, Anette (2017). Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning & lärande*, vol 5, nr 2/2017, 30-51.
- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lunds universitet.
- Malmgren, Lars-Göran (1988). *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur.
- Martinsson, Bengt-Göran (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Studentlitteratur.
- Medierådet (2021). *Unga & medier 2021*. Statens medieråd.
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven. En studie av läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska – En kritisk ämnesdidaktik*. Studentlitteratur.
- Montfort, Nick (2004). Interactive Fiction as "Story," "Game," "Storygame," "Novel," "World," "Literature," "Puzzle," "Problem," "Riddle," and "Machine". I Noah Wardrip-Fruin & Pat Harrigan (Red.), *First Person. New Media as Story, Performance and Game*. MIT Press.

- Murray, Janet (1997). *Hamlet on the Holodeck. The future of Narrative in Cyberspace*. Free Press.
- Nussbaum, Martha C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Potter, W. James & Levine-Donnerstein, Deborah (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27, 258-284.
- Ryan, Marie-Laure (2006). *Avatars of story*. University of Minnesota Press.
- Ryan, Marie-Laure (2014). Story/Worlds/Media: tuning the instruments of a media-conscious narratology. I Marie-Laure Ryan & Jan-Noël Thon (Eds.), *Storyworlds across media. Towards a media-conscious narratology*. University of Nebraska Press.
- Svedner, Per Olov (2010). *Svenskämnet & svenskundervisningen: delarna och helheten. En didaktisk-metodisk beskrivning och handledning*. Kunskapsföretaget.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vinterek, Monika, Winberg, Mikael, Tegmark, Mats, Alatalo, Tarja & Liberg, Caroline (2022). The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School - Trends Between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66:1, 119-133.
- Zipfel, Frank (2014). Fiction across media: toward a transmedial concept of fictionality. I Marie-Laure Ryan & Jan-Noël Thon (Eds.), *Storyworlds across media. Towards a media-conscious narratology*. University of Nebraska Press.

Författarpresentation

Niclas Siljelöf är doktorand i Svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet och en del av Forskarskolan praktikinära skolforskning. Hans avhandlingsarbete handlar om datorspelets didaktiska potentialer och värdegrundsarbete i klassrummet. Siljelöf har tidigare arbetat som gymnasielärare i svenska och engelska.

Stefan Lundström är professor i Svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Hans forskning handlar främst om lärande i relation till ungdomars medievanor i och utanför skolan. I flera projekt har han bedrivit designbaserad praktikinära skolforskning tillsammans med lärare för att utveckla undervisning. Lundström har tidigare arbetat som gymnasielärare i svenska och historia.

GRÄNSÖVERSKRIDANDE LITTERATUR- UNDERVISNING I EN GLOBAL TID

Stina-Karin Skillermarck & Anette Svensson

Sammanfattning

I dagens globala, digitala och postnationella samhälle verkar svenskämnet under andra villkor än tidigare. I artikeln beskrivs och diskuteras resultat från en litteraturdidaktisk studie som fokuserar på vad dessa förändrade villkor innebär för svenskämnets litteraturundervisning. Studiens syfte är att undersöka hur gymnasieelever samtalar om berättelser för att diskutera hur litteraturundervisning kan utformas i och för det globala svenskklassrummet. Fokus för studien utgörs av strategier eleverna använder för att se det bekanta i det obekanta, för att skapa mening i det obekanta och för att bygga gemensamma föreställningsvärldar. I studien analyseras litteratursamtal av 72 elever i fyra gymnasieklasser som läser svenska 1. Litteratursamtalen utgick ifrån fyra kortare berättelser som förväntades vara obekanta för eleverna. I tvärgruppsamtal uppmanades eleverna att hitta något som förenar de fyra berättelserna och att göra kopplingar till andra berättelser som de känner till samt till något de själva varit med om eller som händer i det omgivande samhället. Studiens resultat visar att de strategier eleverna använder för att se det bekanta i det obekanta är att jämföra berättelserna och att snabbt enas om något övergripande tema, att testa olika övergripande teman, att fortsätta leta efter fler beröringspunkter även efter att de hittat något som förenar och att aldrig landa i något gemensamt. De strategier eleverna använder för att skapa mening i det obekanta är att använda gemensamma referensramar såsom sagor och populärlitteratur liksom något som ligger nära i tid och således kan antas vara bekant för de andra eleverna. Strategierna kan ses som byggande av gemensamma föreställningsvärldar.

Svenskämnets ändrade förutsättningar

Skolämnet svenska växte fram under andra förhållanden än nu rådande. Det övergripande syftet med införandet av ämnet var, förutom att elever skulle lära sig att läsa och skriva, att skapa en sammanhållen nation med *ett* språk och *ett* gemensamt kulturarv (Green & Erixon 2020). I dagens globala, digitala och postnationella samhälle verkar svenskämnet under andra villkor och legitimeras med andra argument än tidigare (Green & Erixon 2020).¹

2000-talets samhälle benämns av Bauman (2007) som *the liquid modernity*, den flytande moderniteten.² Han anser att individen idag behöver andra förmågor och kunskaper än tidigare, såsom att själv ta ställning till vad som är viktigt respektive oviktig kunskap (Bauman 2007). Att förbereda en individ för det kommande livet innebär att förmedla ett förhållningssätt och presentera verktyg för att kunna bemöta och navigera i ovishheten (Bauman 2007). I föreliggande artikel beskrivs och diskuteras resultat från en litteraturredaktisk studie som fokuserar på vad dessa förändrade omständigheter innebär för svenskämnets litteraturundervisning.

Litteraturundervisning för en blivande världsmedborgare

Globaliseringen har inneburit en medvetenhet om att förmedling av västerländsk litteratur med tonvikt på den svenska inte är självklar. Det talas idag om världslitteratur, global litteratur och transnationell litteratur utifrån såväl litteraturens spridning som dess innehåll (jfr Helgesson & Thomsen 2020). En vidgad förståelse för och kunskap om litteratur i kombination med digitaliseringen och dess olika medier har lett till ökad insikt om att berättelser förmedlas i olika medier. Digitaliseringen och en ökad medietäthet kan medföra en risk att de gemensamma referensramarna minskar, eftersom utbudet är enormt. Människan måste, som Bauman (2007) skriver, navigera och själv bringa klarhet i vad som är av vikt.

Dagens elever kommer sannolikt i framtiden, inom eller utanför Sveriges gränser, leva i ett samhälle som kräver beredskap att verka tillsammans med människor med olika bakgrund och referensramar i än större utsträckning än idag. En stor del av skolans uppdrag, och därmed också litteraturundervisningens, tycks vara att förbereda för ett fysiskt och digitalt världsmedborgarskap, vilket innebär förmåga till global

¹ Det postnationella samhället, vilket är en effekt av ökad globalisering, är sprunget ur tanken att den fria handeln störs av nationsgränser (jfr Green & Erixon, 2020).

² Kortfattat innebär *liquid modernity* att människan måste finna sig i att samhället är i ständig rörelse och att det inte finns någon absolut sanning eller kunskap.

uppmärksamhet rörande gemensamma frågor, samt förmåga att se det egna i det främmande (jfr Gustavsson 2017).³

Svenskämnet och bildningsbegreppet

När svenskämnet beskrivs lyfts ofta följande traditionella ämneskonceptioner fram: svenskämnet som färdighetsämne, som litteraturhistoriskt bildningsämne och som (demokratiskt) erfarenhetspedagogiskt ämne (Malmgren 1996; Molloy 2007). Samtliga konceptioner kan knytas till diskussionen om vilken funktion litteraturundervisningen ska fylla i en global tid. Det är således av relevans att undersöka litteraturundervisningens roll och funktion utifrån vad som ska tillmätas mest vikt, samt utifrån vilka färdigheter elever bör lära sig, hur anknytningen till deras erfarenheter och demokratiuppdraget kan göras, och hur litteraturundervisningen ska förmedla bildning. Möjligen är det svenskämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne som ställs på sin spets i det globala samhället i och med att denna konception ofta knyts till det gemensamma kulturarvet. Vad bildning inom svenskämnet är idag kan diskuteras både med tanke på de förändrade samhällsliga omständigheterna och det mångtydiga begreppet bildning i sig. Bildningsbegreppet har speglat vad som anses viktigt i ett samhälle vid ett visst tillfälle (Sörlin 2021). Med tanke på Baumans (2007) beskrivning av samhället som flytande, verkar inte den eftersträvansvärda bildningen inom svenskämnet längre bestå i att vara litteraturhistoriskt kunnig (Malmgren 1996) eller i att konfronteras med och formas av arbetet med litteratur (Richardsson 1984). Vari består bildning idag? Är det att känna till och ha läst ett antal kanoniserade västerländska verk eller handlar det snarare om ett förhållningssätt i mötet med litterära texter och människor med olika referenser och bakgrund? I relation till detta visar Sjöström och Tyson (2022) på bredden av begreppet bildning, vilket är en individuell och kollektiv process som innefattar grundfärdigheter, orienteringskunskaper, nyfikenhet, handlingsförmåga, en kritisk granskning av den egna traditionen och livsstilen (det vill säga en allmän förmåga till distansering och perspektivbyte), samt ett levande världsmedborgarskap.

Denna bredd vittnar om den långvariga bildningstraditionen i Sverige, vilket Liedmans (2004) beskrivning stödjer. Han ser bildning som ett förhållningssätt i mötet med det obekanta, vilket skulle kunna beskrivas som en nyfikenhet liksom en kollektiv och enskild process. Definierat på detta sätt kan bildning också ses som en del av skolans demokratiska uppdrag eller som ett övergripande begrepp där demokrati ingår. Det blir också tydligt att bildning idag kan ha tydliga kopplingar till världsmedborgarskap.

³ Världsmedborgarskap eller kosmopolitism är inget nytt begrepp eller nytt fenomen. Under upplysningen var detta ett spritt begrepp och det har också definierats på olika sätt vid olika tider. Nussbaum (1997) skriver exempelvis om världsmedborgarskap/ kosmopolitism utifrån ett stoiskt respektive kantianskt perspektiv.

Sjöström och Tyson (2022) exemplifierar hur det moderna bildningsbegreppet både ses som en motpol till det instrumentella lärandet och som ett begrepp vilket bör förstås i relation till bland annat globalisering, det vill säga en kosmopolitisk bildning.

Att utforma litteraturundervisning i en global tid

Beträffande litteraturundervisningens förhållande till globalisering och bildning visar de klassrumsstudier som Molloy (2007; 2011) har genomfört på vikten av att elever får möta och tillsammans samtala om texter av skilda slag. Hon är en stark förespråkare för att svenskämnet ska vara ett demokratiskt erfarenhetsämne där elevers tankar tas tillvara och ses som viktiga på samma gång som ett demokratiskt arbetssätt tillämpas i klassrummet (Molloy 2007). I en av hennes studier synliggörs bland annat hur elever arbetar med litterära texter av Lagerlöf, vilket kan betraktas som ett möte med det obekanta för dagens elever (Molloy 2011). Studien visar emellertid att Lagerlöfs texter skapar engagemang, läs- och skrivutveckling, samt att litteratursamtal upplevs som intressanta. I en annan studie genomförd av Blok Johansens (2019) är en av slutsatserna, efter att eleverna i årskurs 6 läst en text av Kafka, att bildning sker när man möter något som är främmande och ovisst eftersom det då är möjligt att gå utanför det egna jaget.

Nämnda studier visar också på vikten av samtal om den litterära texten. Molloy (2011) studie synliggör litteratursamtalets potential att utveckla elevers meningsskapande. Andra exempel är Elmfeldt (1997), som poängterar den erfarenhetspedagogiska infallsvinkeln på samtalen och dess förmåga att väcka engagemang och Tengberg (2011), som framhåller samtalet som en kollektiv undervisningsform med potential för lärande.

På samma gång som flertalet studier lyfter fram vikten av att elever får möta det obekanta och samtala om litterära texter visar Bergmans (2014) intervjustudie med gymnasielärare i svenska att majoriteten av deltagarna vill arbeta med litterära texter som ger mångfald och utmanar elevers tänkande, men att de hindras av tidsbrist, osäkerhet och den egna utbildningen, vilken främst har varit inriktad på västerländsk litteratur. Även om viljan finns är det således inte självklart för lärare att utmana elever i "det obekanta". När det handlar om att skapa förståelse och förhålla sig till berättelser är Langers (2017) *föreställningsvärldar (envisionment)* en tillämpbar modell. Med föreställningsvärld avses den textvärld som en läsare skapar i sitt medvetande i samband med läsningen – en värld som ständigt prövas och omprövas. Langer identifierar fem olika positioner (*stances*) i byggandet av denna värld.⁴

⁴De fem "stances" som Langer identifierar i byggandet av föreställningsvärldar har översatts till "faser". Eftersom detta begrepp kan ge sken av att läsning och tolkning äger rum genom en lineär process, har vi valt att använda "positioner" i likhet med exempelvis Martinsson (2019).

I den första positionen, *att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld*, söker läsaren efter ledtrådar för att bekanta sig med och skaffa sig ett första intryck av berättelsen och på så sätt kliva in i berättelsevärlden (Langer 2017). Den andra positionen, *att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld*, tar fasta på elevens erfarenheter och förkunskaper när hen rör sig genom berättelsevärlden och därigenom tar in miljön och betraktar karaktärerna (Langer 2017). I den tredje positionen, *att stiga ut och ta det man vet under omprövning*, använder läsaren texten till att tänka över exempelvis erfarenheter, beslut och dilemman i sitt liv, liksom till att förstå sig själv och andra i det omgivande samhället (Langer 2017). Den fjärde positionen, *att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen*, ger läsaren tillfälle att objektifiera läsoplevelsen och förståelsen av texten samt att relatera texten till andra texter och därigenom skapa distans till den lästa texten (Langer 2017). Den femte positionen, *att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare*, innebär att de insikter byggandet av föreställningsvärlden har genererat kan skapa insikt i nya situationer och användas till att träda in i nya föreställningsvärldar (Langer 2017). De fem positionerna följer inte en linjär sekvens utan kan dyka upp flera gånger såväl under som efter läsandet i samband med reflektioner och diskussioner. Langers (2017) dynamiska modell ger insikt i hur läsare som bygger föreställningsvärldar och rör sig mellan dem ägnar sig åt en komplex tolkningsprocess.

Med utgångspunkt i Langers (2017) modell samt forskning om litteratursamtal och elevers möte med det obekanta undersöks hur litteraturundervisning kan utveckla elevers förmåga att navigera och samarbeta med andra i det globala samhället genom att bland annat kunna se det gemensamma i det obekanta. Studiens syfte är att undersöka hur gymnasieelever samtalar om berättelser för att diskutera hur litteraturundervisning kan utformas i och för det globala svenskklassrummet. Studien utgår ifrån följande forskningsfrågor:

- Vilka strategier använder elever för att se det bekanta i det obekanta?
- Vilka strategier använder eleverna för att skapa mening i det obekanta?
- Vilka strategier använder eleverna för att bygga gemensamma föreställningsvärldar?

Studiens metod och empiriska material

I studien analyseras litteratursamtal av elever i gymnasieskolans svenskämne. Sammanlagt 72 elever fördelade på fyra klasser, två högskoleförberedande program (1H, 2H) och två yrkesförberedande program (1Y, 2Y), som alla läste svenska 1 och hade olika lärare, deltog i studien. De fyra klasserna finns vid tre olika skolor i en medelstor stad i mellersta Sverige. Det skönlitterära material som utgör underlag för elevernas litteratursamtal består av fyra kortare berättelser som valts ut enligt följande kriterier: utomeuropeiska berättelser som eleverna inte förväntas känna igen, som de

hinner läsa på 10 minuter och som är olika i form av tema, genre och innehåll, men ändå relativt likvärdiga i omfång och form. De fyra berättelser som valdes ut är: "Guldhönan" (dilemmasaga från västra Afrika); "Det magiska senapskornet" (saga från Kina); "Nani" (kort novell från Sydamerika) och "En vanlig mans liv" (kort novell från Sydamerika).

I varje klass genomförde eleverna två samtal vardera. I första omgången, som bestod av *expertgrupper*, läste alla elever inom gruppen samma berättelse. De fick berättelsen på papper och hade tillgång till färgpennor som de kunde använda för att stryka under, rita, kommentera eller anteckna. Efter att de hade läst, diskuterade de i gruppen utifrån frågekort som låg med texten nedåt på bänken och drogs efter hand. Samtalen i expertgrupperna utgick ifrån följande två frågor:

1. Vad händer i berättelsen?
2. Vad är den viktigaste poängen i berättelsen?

I andra omgången av diskussionssamtal delades eleverna in i *tvärgrupper* som bestod av fyra eller fem elever som hade läst de fyra olika berättelserna. Till hjälp i diskussionerna hade eleverna pappret med sina berättelser och på bordet de satt vid fanns ett stort pappersark och tuschpennor i olika färger. Samtalen i tvärgrupperna utgick ifrån följande sex uppmaningskort som drogs ett efter ett:

1. Berätta för varandra vad era berättelser handlar om.
2. Diskutera och se om ni kan hitta något som förenar era berättelser.
3. Diskutera och se om ni kan göra några kopplingar mellan dessa berättelser och andra berättelser som ni känner till.
4. Diskutera och se om berättelserna påminner er om några andra berättelser som ni har mött. Det kan exempelvis vara tv-spel, filmer, tv-serier.
5. Diskutera och se om berättelserna påminner er om något som ni har varit med om eller hört talas om.
6. Diskutera och se om berättelserna påminner er om något som har hänt eller händer i samhället.

Samtalen spelades in på iPads som låg på bordet. De inspelade samtalen i expertgrupperna pågick mellan 0,58–6,07 minuter, medan samtalen i tvärgrupperna pågick mellan 2,45–16,06 minuter (se tabell 1). Det inspelade materialet har lyssnats igenom flera gånger och har transkriberats. Eftersom syftet med studien är att undersöka hur gymnasieelever samtalar om olika berättelser, fokuserar analysen endast på de samtal som skedde i tvärgrupper.

Tabell 1. Sammanställning av gruppsamtal

expertgrupper	1H	2H	1Y	2Y
"Guldhönan"	2,23	3,34	3,06	0,58
"Nani"	2,56	6,07	2,50	1,48
"En vanlig mans liv"	4,41	5,01	2,16	1,03
"Det magiska senapskornet"	1,37	4,23	3,56	1,06
tvärgrupper	1H	2H	1Y	2Y
A	15,44	13,36	15,04	2,45
B	11,45	16,06	8,40	3,03
C		9,27	8,12	4,07
D		12,03	9,00	5,28
E		12,19		
F		9,50		

I enlighet med Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer har alla deltagare givit skriftligt samtycke till deltagande i studien och till att elevsamtalen spelades in. Samtliga elever blev informerade att deltagandet var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sitt deltagande när som helst. Ingen deltagare gjorde dock detta val. Deltagarna informerades också om att deras deltagande är anonymt och att det inte sker någon som helst bedömning utifrån samtalen. De inspelade samtalen har hanterats noggrant och med respekt för att inte rycka utsagor ur sina sammanhang eller missrepresentera elevernas åsikter.⁵

De transkriberade gruppsamtalen har genomgått en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Eftersom ett tema fångar något i dataunderlaget som är viktigt i relation till forskningsfrågorna och utgör grund för någon form av svarsmönster inom datasamlingen (Braun & Clarke, 2006), innebär en tematisk analys flertalet val som behöver övervägas. De transkriberade samtalen har analyserats enligt Braun och Clarkes (2006) guide i sex faser: 1) bekanta dig med datamaterialet, vilket inbegriper transkriberingar; fas 2) skapa en första kodning; fas 3) identifiera teman; fas 4) revidera teman; fas 5) definiera och namnge teman; och fas 6) skriva artikeln. I analysen enligt den här guiden tillämpades en nedifrån och upp-strategi med fokus på att identifiera teman i elevernas gruppsamtal.

Att göra kopplingar mellan berättelserna

När eleverna blir instruerade att i tvärgrupper se om de kan hitta något som förenar berättelserna använder grupperna olika strategier såsom 1) att snabbt enas om ett övergripande tema som är gemensamt för alla berättelserna, 2) att börja testa ett övergripande tema eller genre och sedan fortsätta med andra övergripande

⁵ Allt material som samlats in under forskningsprocessen har lagrats i enlighet med Jönköping Universitys datahanteringsplan.

gemensamma teman tills de landar i något som de är överens om, 3) att fortsätta leta efter fler beröringspunkter efter att de hittat något som förenar, och slutligen 4) att aldrig landa i något som är gemensamt för de olika berättelserna.

I ett par grupper börjar eleverna med något generellt och övergripande och när de ser att de får medhåll, försöker de inte specificera ytterligare utan nöjer sig och går vidare:

- Det är någon som söker något.
- Ja.
- Ja det var det. (2YA)

Eleverna nöjer sig snabbt med det första förslag som läggs fram på bordet, men det framkommer inte om de är nöjda med förslaget eller om de är nöjda med att ha svarat.

Den strategi som förekommer i de flesta grupper som diskuterar mer och kommer längre än i föregående exempel är att börja spekulera i något som de ser är gemensamt i mer än en berättelse för att bekräfta om det gäller alla fyra berättelser eller inte:

- Någoting jag har tänkt på är att de alla handlar om någonting, om en kille liksom. Du hade väl någon man som jag vet inte vad det var.
- Fast min var om en kvinna.
- Ja, men jag tänker att hon förlorade ju ändå en son liksom och genom han försökte hon ju hitta andra som hade medlidande.
- Ja, det kanske var mycket med moral och att finna sig själv.
- Mycket sorg tycker jag. Folk som drabbas av grejer. Jag vet inte [...].
- Ja, i början är han ju väldigt arg och gråter och så, så det är ju också sorg, men så hittar han sig själv mer.
- Ganska mörka. (1HB)

När eleverna inser att inte alla berättelser handlar om en kille, prövar de med moral och sorg och landar slutligen i att alla berättelser är ganska mörka. Strategin är således att pröva potentiella beröringspunkter för att hitta något som förenar berättelserna, varefter de ser sig som färdiga med uppgiften och går vidare.

En tredje strategi är att eleverna utvidgar diskussionen genom att fortsätta pröva olika alternativ istället för att gå vidare till nästa uppgift efter att de har hittat ett övergripande tema som de anser förenar berättelserna. Ett exempel på denna strategi kan ses i följande samtal:

- Jag vet inte. Den har i alla fall något vad säger man ett budskap. Man ska vara...
- Ja hur säger man, alla har något slags budskap.
- Det har ju alla.
- Ja alla har det.
- Då hittade vi något gemensamt. Alla har ett budskap.
- Något mer?
- Har ni något om? Jag har ju...

- Alla är ju lite så där ensamma.
- Det är ju ett barn som har dött i min.
- Alla är här ensamma. Pratar inte med någon.
- Det här var inte så mycket ensam.
- Här var det ju mamman och barnet.
- Det var ju en berättare.
- Det var en berättare.
- Ska vi ta? (2HE)

I detta exempel är det frågan: ”Något mer?” som leder eleverna till att fortsätta leta efter något som förenar de fyra berättelserna även efter att de kommit överens om att något som förenar alla berättelserna är att de har ett budskap. Temat ensamhet läggs fram som förslag, men det bekräftas inte av alla och när de då märker att ensamhet inte håller, läggs ytterligare ett förslag fram, nämligen att det finns en berättare. Denna likhet bekräftas inte av alla elever, men den motsägs inte heller.

Den sista strategin är att eleverna ger upp och aldrig landar i något som är gemensamt för de olika berättelserna, vilket kan ses i följande exempel:

- Alla var svåra att förstå typ. Man fick inte veta vad som hände utan att man fick tänka lite själv, vara lite kreativa. Man fick tänka lite själv. [namn borttaget] vad tycker du?
- Nej.
- Nästa fråga kanske eller om ingen annan har något att säga?
- Nej. (1YD)

I detta exempel lägger den första eleven fram ett förslag om att alla berättelser var svåra att förstå och att man inte explicit fick veta vad som hände. Det är inte helt klart vilket av påståendena som den andra eleven svarar nej på, men utfallet blir att gruppen avslutar uppgiften och går vidare till nästa uppmaningskort utan att ha landat i något som förenar berättelserna. En skillnad mellan den tredje och den fjärde strategin är att den öppna frågan: ”något mer?” verkar inbjudande, medan frågan ”vad tycker du?” är kopplad till påståenden om att berättelserna var svåra att förstå. För att de andra eleverna i gruppen ska säga emot dessa påståenden behöver de visa att berättelserna inte var svåra att förstå, alternativt berätta att de vet vad som händer i berättelserna, vilket kräver mer än frågan i det förra exemplet.

De olika strategier elevgrupperna använder när de blir uppmanade att hitta något som förenar de olika berättelserna: att snabbt enas om något som är gemensamt, att börja testa och landa i ett gemensamt tema och stanna där, att fortsätta diskutera för att hitta andra eller fler likheter, eller att gå vidare utan att ha landat i något som förenar, visar att samtalen rör sig på olika nivåer och att eleverna hittar olika slags beröringspunkter om än på en övergripande nivå. När eleverna prövar olika förslag och håller igång diskussionen – oavsett om de landar i något gemensamt eller inte – får

uppmaningen att ”hitta något som förenar” eleverna att jämföra och diskutera berättelsernas tema.

Att göra kopplingar till andra berättelser

När eleverna uppmanas att göra kopplingar mellan de lästa berättelserna och andra berättelser de känner till gör de ingen skillnad på skönlitteratur i form av typografiska texter och berättelser i andra medier. Förutom att ta fasta på det fiktiva elementet: ”det är en fantasivärld liksom” (2HE), och den ibland orealistiska framställningen, kopplar eleverna till berättelsens genre, vilket kan ses i utsagan: ”din är ju en sån där fabel” (2HE). Eleverna ser att ”det är ju vanliga teman med” (2HE), vilka diskuteras i relation till tv-serier och filmer.

Förutom vanligt förekommande teman, utkristalliseras två strategier när eleverna uppmanas att diskutera om de lästa berättelserna påminner dem om andra berättelser de stött på. Den ena strategin är att göra kopplingar till sagor och den andra strategin är att göra kopplingar till populärlitteratur eller populärkultur – berättelser som flera elever oftast känner igen. I några fall görs kopplingar till en berättelse en elev har sett eller hört, men som de andra eleverna inte verkar känna till och dessa exempel leder inte till ytterligare diskussion.

I flera gruppdiskussioner kopplar eleverna de lästa berättelserna till sagor som förväntas vara kända för de andra eleverna: ”Den fula ankungen, med att den sticker ut. Den är inte lik alla andra” (1YC). Att skilja sig från mängden och känna att man inte passar in är det som ligger bakom elevens koppling av berättelsen ”Nani” till ”Den fula ankungen”. När kopplingen förklaras framkommer att eleverna ser ett gemensamt tema, utanförskap, i de två berättelserna.

En annan saga som flera elevgrupper kopplar till är ”Jack och bönstjälken”. Ett exempel kan ses i grupp 2HB som motiverar varför de kopplar samman ”Guldhönan” och ”Jack och bönstjälken”:

- Där tänker jag på han med bönstjälken.
- Ja, för dom. Han, ja, men den här bönstjälken växte ju och så var det ett troll där uppe.
- Då tog han ju en höna som bajsade guldägg. (2HB)

Det är främst guldägget som leder eleverna till att göra denna koppling.

Den saga som flest elevgrupper kopplar till är ”Mästerkatten i stövlarna”. Det är också guldägget som leder eleverna till denna koppling, vilket visas i följande exempel:

- Asså, jag tänker på Mästerkatten, den filmen [...] guldfrön och så kommer han upp till...
- Jag har inte sett den.
- ...där en anka bajsar guldägg. (1YC)

Den elev som gör kopplingen till ”Mästerkatten i stövlarna” förklarar att det är just guldägget som ligger till grund för kopplingen för den andra eleven som förklarar att hen inte har sett den filmen.

Förutom att göra kopplingar till sagor, gör eleverna flera kopplingar till populärkulturella berättelser av olika slag. Som exempel kan nämnas låten ”Dance with the Devil” (1HA), tv-serien *Glee* (1YA), filmen *Fight Club* (1YC) och ”Joker i Batman” (2HE). Förutom enstaka exempel är det främst två populärkulturella berättelser som dyker upp i flera gruppssamtal. En av dessa berättelser är *En man som heter Ove*:

- Men han, eller, nej vad heter han. Det är en svensk film och så en arg gubbe...
- Ja, En man som heter Ove.
- [...]
- Fast han verkar ju vara kall, men hittar ändå den här tjejen och liksom hittar ändå vänner och [...] genom livet, så lite kanske?
- Ja, han vill inte riktigt prata om känslor.
- Har du inte sett den?
- Den finns som bok också om du hellre vill läsa den, så jag bara lockar dig lite.

Likheterna eleverna lyfter fram rör det faktum att både Nani och Ove genom sitt åtminstone till ytan ilska och kalla sätt drar sig undan sin omvärld. Ingen av dem verkar heller vilja prata om känslor. Parallellerna dras i det här fallet först till filmen. Därefter konstateras att det också finns en bok.

En annan berättelse som flera grupper ser en koppling till är *Pojken med guldbyxorna*: ”Pojken med guldbyxorna liksom. Det är väldigt likt. Alltså, han bara helt plötsligt hittar en guldkälla, alltså pengakälla” (2HE). Det är således inte bara det realistiska inslaget utan även den plötsliga förekomsten av rikedomar – guld eller pengar – som leder eleverna till att göra en koppling mellan ”Guldhönan” och *Pojken med guldbyxorna*.

De strategier eleverna använder när de uppmanas att koppla samman de lästa berättelserna med andra berättelser de känner till är att göra kopplingar till sagor och olika populärkulturella berättelser. Även om en del elever nämner berättelser som de andra eleverna inte känner till och inte alla elever känner till de berättelser som flera elever pratar om finns det gemensamma referensramar.

Att göra kopplingar till erfarenheter och samhället

När eleverna uppmanas att koppla de lästa berättelserna till något de själva varit med om eller har hört talas om finns flera exempel där de gör en bokstavlig tolkning av berättelsens innehåll. I grupp 2HA berättar eleverna: ”Jag har inte varit med om att en höna börjar bajsas guld.” I detta exempel verkar det realistiska inslaget och den

bokstavliga tolkningen bidra till att det är svårt att koppla berättelsen till något man själv varit med om.

När eleverna har svårt att koppla berättelserna till egna erfarenheter är en strategi att använda det allmängiltiga:

- Inte så här med rösten i huvudet, men det finns ju folk som åker tunnelbana varje dag, så då känner man ju igen sig.
- Hahahaha! Åker tunnelbana. Det finns ju folk som gör det.
- Vaddå? Ska jag säga: ingen röst i huvudet?
- Jo, om du snackar med dig själv.
- Okej, man kan ju snacka med sig själv och då kan man känna igen lite.
- Rösten som killen hörde på tunnelbanan.
- Hur känner ni igen från era texter.
- Ja, jag har ju gått. Hon går ju.
- Hahahaha! (1YD)

I detta exempel väljer eleverna att belysa allmängiltiga aktiviteter såsom att åka tunnelbana och att gå, men när en elev nämner att man kan höra röster i huvudet när man pratar med sig själv, medger en annan elev att man kan känna igen sig i det. Ett liknande exempel kan ses när en elev i 1HA förklarar: ”Jag har väl inte varit så att jag behöver rädda min mor eller min höna, men man har ju ändå stått vid ett val – att man måste välja”. Det är således när de har en vidare syn på det som händer i berättelserna än den strikt bokstavliga tolkningen som de kan göra kopplingar till något de själva upplevt. I detta och flera andra gruppsamtal abstraherar eleverna berättelsen från det bokstavliga till något övergripande och då gör de kopplingar till sina egna erfarenheter.

När eleverna uppmanas att koppla de lästa berättelserna till något som har hänt eller händer i samhället framträder kopplingar till tre aktuella samhällsproblem: pandemin, det pågående kriget mellan Ryssland och Ukraina, samt psykisk ohälsa. Pandemin tas bara upp i en grupp där en elev kopplar den till berättelsen ”Det magiska senapskornet”: ”nu när den här pandemin har hänt så dör ju många äldre och då har man ju sorg till dom, men med tiden kanske det försvinner sen” (2HA). Sorg är också ett tema som ligger till grund för de kopplingar som eleverna gör till det pågående kriget: ”Det kan finnas någon koppling till Ukraina just nu. Många förlorar sina söner och så” (2HD). I dessa utsagor betonas att såväl pandemin som det pågående kriget leder till död och att man förlorar någon man tycker om eller står nära. Förutom den sorgebearbetning som tas upp i ”Det magiska senapskornet” gör eleverna kopplingar mellan andra berättelser och det pågående kriget. I en grupp tar eleverna fasta på det val som pojken i ”Guldhönan” ställs inför och gör en koppling till kriget: ”Det kanske man också kan se i Ukraina. Antingen kan man stanna fast man får leva med kriget som pågår eller att man lämnar landet, men lämnar bakom sig allting som har med ens egen historia att göra” (1HA). I samma grupp jämför eleverna pojken i ”Nani” med Putin:

- Man kan ju hoppas att Putin liknar lite din berättelse, att han snart kommer bara inse vad han gör. Det var lite så som din karaktär. Han insåg lite...
- Jag menar att din karaktär var väldigt så här att han ville putta ner stenen och döda hela byn, men sen så lugnade han sig. Det är väl lite det man kan hoppas på om ni förstår hur jag tänker. (1HA)

Det är tydligt att det pågående kriget är nära eleverna som kopplar tre av de fyra berättelserna till just kriget.

Psykisk ohälsa är ett samhällsproblem som flera elevgrupper kopplar berättelserna till. Ett exempel på detta kan ses i grupp 1YB: ”Jag har inte hört den som berättelse innan, men jag har hört om folk som har hört röster i huvudet där de har trott att dom är galna och sånt”. Just detta att höra röster kopplar flera grupper samman med psykisk ohälsa: ”Min är väl typ likadan för psykisk ohälsa finns ju mycket i samhället” (1YD). Denna koppling mellan de lästa berättelserna och samhällsproblemet psykisk ohälsa, vilket är en av de vanligast förekommande kopplingar som eleverna gör, visar på samma sätt som kopplingarna till pandemin och kriget mellan Ryssland och Ukraina att eleverna väljer att fokusera på samhällsproblem som ligger nära och som därmed kan förväntas utgöra en gemensam referensram.

Litteraturundervisning i och för det globala svenskklassrummet

Studiens resultat visar att när de deltagande eleverna genomför litteratursamtal efter att ha läst olika berättelser och blir uppmanade att hitta något som förenar berättelserna och att göra kopplingar till andra berättelser som de känner till samt till något de själva varit med om eller som händer i det omgivande samhället, använder de olika strategier.

De strategier eleverna använder för att se det bekanta i det obekanta är att jämföra de fyra olika berättelserna och att antingen snabbt enas om något övergripande tema som är gemensamt för alla berättelserna, att börja testa ett övergripande tema eller genre och sedan fortsätta med andra övergripande gemensamma teman tills de landar i något som de är överens om, att fortsätta leta efter fler beröringspunkter även efter att de hittat något som förenar eller att aldrig landa i något som är gemensamt för de olika berättelserna. I de grupper där diskussionen tog fart var det en öppen fråga i form av ”Något mer?” som resulterade i att eleverna inte nöjde sig direkt utan fortsatte att hitta fler beröringspunkter mellan de fyra berättelserna. Det kan således vara fruktbart att uppmuntra elever till att ställa frågor och att därigenom komma längre i sina litteratursamtal.

De strategier eleverna använder för att skapa mening i det obekanta är att i kopplingar till andra berättelser, men också till egna erfarenheter och till problem i det omgivande samhället använda gemensamma referensramar. Att koppla samman de olika

berättelserna och hitta något som förenar, liksom att göra kopplingar till andra berättelser, egna erfarenheter och det omgivande samhället kan utgöra led i en läsares meningsskapandeprocess (jfr Molloy 2011). När eleverna gör kopplingar till andra berättelser, visar resultatet på två tydliga strategier, nämligen att göra kopplingar till sagor och till populärkulturella berättelser och när de gör kopplingar till egna upplevelser och det omgivande samhället väljer de att göra kopplingar till något som ligger nära och således kan antas vara bekant för de andra eleverna. Även om en del elever nämner berättelser, erfarenheter eller händelser i samhället som de andra eleverna inte känner till och inte alla elever känner till de berättelser, erfarenheter eller händelser som flera elever pratar om visar resultaten att det finns gemensamma referensramar och när dessa har identifierats kommer eleverna längre i sina diskussioner.

De strategier eleverna använder kan sättas i relation till Langers (2017) positioner. När eleverna uppmanas att hitta något som förenar de fyra berättelserna behöver de inta eller återvända till position nummer två, *att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld*, och där identifiera något tema som de uppmärksammat i de andra elevernas berättelser. När de sedan prövar olika teman, exempelvis att alla berättelser handlar om en kille, träder de tillbaka in i sina berättelsevärldar för att pröva om påståendet stämmer. På detta sätt uppmuntras eleverna att delta i berättelsevärlden. Att göra kopplingar mellan de lästa berättelserna och andra berättelser de känner till kan jämföras med Langers fjärde position, *att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen*, där förmågan att objektifiera läsoplevelsen bidrar till att man kan relatera den lästa berättelsen till andra berättelser. När eleverna uppmanas att diskutera och se om de hittar något i berättelserna som påminner om något de varit med om uppmuntras de att använda texten till att tänka över erfarenheter i sitt liv, vilket är i linje med den tredje positionen, *att stiga ut och ta det man vet under omprövning* (Langer 2017). På liknande sätt kan uppmaningen att diskutera och se om berättelserna påminner om något som händer eller har hänt i det omgivande samhället kopplas till den tredje positionen i Langers modell där läsaren genom att både stiga ut ur berättelsevärlden och ta det man vet under omprövning kan förstå sig själv och andra i det omgivande samhället.

I litteratursamtalen bygger eleverna gemensamma föreställningsvärldar och de strategier de använder är att (oftast) identifiera berättelsernas tema, att (oftast) identifiera gemensamma referensramar i form av sagor och populärlitteratur, samt att använda det allmängiltiga eller övergripande och koppla till aktuella samhällsproblem som ligger dem nära.

Bauman (2007) beskriver dagens samhälle som en flytande modernitet där en effekt av den flytande moderniteten är att skolans undervisning bör förmedla ett förhållningssätt och presentera verktyg för att bemöta och navigera i ovishheten. I studien fick eleverna läsa berättelser som var olika och som de inte antogs ha läst tidigare och göra olika slags kopplingar, för att undersöka om de visar förmåga till global uppmärksamhet rörande gemensamma frågor, samt förmåga att se det egna i det främmande (Gustavsson 2017). Studiens resultat visar att de flesta elever gör ansträngningar för att identifiera gemensamma referensramar i form av områden som

ligger dem nära, men det finns också exempel på elever som tycker att berättelserna är konstiga och inte landar i något gemensamt.

Litteratursamtalets utformning i form av att eleverna kommer in i tvärgrupper med olika berättelser och tillsammans förväntas göra olika slags kopplingar kan ses som ett sätt att träna på att verka som världsmedborgare, helt enkelt att bli postnationellt bildade. Sjöström och Tyson (2022) lyfter fram perspektivbyte och nyfikenhet som en del av det moderna bildningsbegreppet och Gustavsson (2017) poängterar att det är av vikt att kunna se det egna i det främmande. Det som emellertid blir tydligt är att eleverna behöver ha vissa gemensamma referensramar för att de ska kunna föra ett gemensamt samtal om berättelserna. På så sätt finns en anknytning till svenskämneskonceptionen litteraturhistoriskt bildningsämne om än i form av en bildning som inte handlar om kunskaper om verk eller författare, utan om att känna till sagor och populärkultur. Resultaten från studien synliggör också betydelsen av att ha strategier för att gå vidare i samtalet även om det till en början är svårt att göra kopplingar eller hitta det gemensamma. Det handlar främst om att vara nyfiken, kunna byta perspektiv, kunna abstrahera och att ha förmåga och vilja att ställa frågor till varandra i litteratursamtalet. På en mer generell nivå borde dessa förmågor också vara en förutsättning för att kunna verka som världsmedborgare i det globala samhället.

Referenser

- Bauman, Zygmunt (2007). *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*. Polity Press.
- Bergman, Lotta (2014). "Textval i en global värld. Lärares tankar om val av texter i svenska på gymnasiet". I: Boglind, Anne, et al. (red.) *Mötesplatser – texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur, s. 245-265.
- Blok Johansen, Martin (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative research in psychology* nr 3, s. 77-101.
- Elmfeldt, Johan (1997). Eslöv: *Läsningens röster: om litteratur, genus och lärarskap*. Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Green, Bill & Erixon, Per-Olof (2020). "Understanding the (Post-)National L1 Subjects: Three Problematics". I: Green, Bill, et al. (red.) *Rethinking L1 Education in a Global Era. Understanding the (Post-) National L1 Subjects in New and Difficult Times*. Springer, s. 259-285.
- Gustavsson, Bernt (2017). *Bildningens dynamik – framväxt, dimensioner, mening*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Helgesson, Stefan & Thomsen, Mads Rosendahl (202). "Introduction: Why world literature?". I: Helgesson, Stefan, et al. (red.) *Literature and the World*. New York: Routledge, s. 1-23.
- Liedman, Sven-Erik (2004). "Bildning, frihet och motstånd". I: Burman, Anders, et al. (red.) *Bildning*. Göteborg: Daidalos, s. 381-399.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Martinsson, Bengt-Göran. (2019). "Svenskämnet och läsningen av skönlitteratur". I: Liberg, Caroline, et al. (red.) *Att bli lärare i svenska*. Stockholm: Liber, s. 31-42.
- Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska. En kritisk ämnesdidaktik*. Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2011). *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Nussbaum, Martha C. (1997). "Kant and Stoic Cosmopolitanism. *The Journal of Political Philosophy*" nr 5(1). s. 1-25.
- Richardson, Gunnar (1984). "Från harmoniskt bildad till harmoniskt utbildad – en förändring av gymnasieskolans målsättning". I: Abrahamsson, Kenneth (red.) *Bildningssyn och utbildningsreformer. Om behovet av bildningsmål i gymnasium och högskola*. Stockholm: Liber, s. 42-55.
- Sjöström, Jesper & Tyson, Ruhi. (2022). *Didaktik för lärande*. Stockholm: Liber.
- Sörlin, Sverker (2021). *Till bildningens försvar: den svåra konsten att veta något tillsammans*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Författarpresentation

Stina-Karin Skillermark är lektor i litteraturdidaktik vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Hennes forskningsintressen rör framför allt litteraturhistoria, äldre litterära texter, multimodala texter samt bildningsbegreppet med koppling till svenskämnet.

Anette Svensson är docent i litteraturdidaktik och lektor i engelska med litteraturvetenskaplig inriktning vid Malmö universitet. Hennes forskningsintresse ligger inom det litteraturdidaktiska fältet, med fokus på ungdomars medievanor, multimodala texter, textuniversum och kreativt lärande.

LÄSINTRESSERADE ELEVERS ERFARENHETER AV LITTERATURLÄSNING I GYMNASIESKOLAN

Om litteraturundervisningens kritiska potential

Elin Sundström Sjödin & Eva Hultin

Sammanfattning

Litteraturläsningen har i skolans undervisning ofta spelat rollen som igångsättare av diskussioner om brännande frågor i samhällsdebatten, vilket ofta i litteraturdidaktisk forskning diskuterats i termer av litteraturundervisningens demokratiska potential. Dock finns det stort utrymme för såväl empiriska vetenskapliga studier om villkoren för elevers identitetsskapande och agens i mötet med litteratur, som kritiska studier om elevers möjligheter till engagemang i brännande samhälleliga, sociala och politiska frågor. Syftet med denna studie är att undersöka läsintresserade elevers erfarenheter av litteraturläsning som ett perspektiv på hur den kan realiseras i linje med radikal estetik, som i sin tur kan ses som en ingång för elever att resonera, problematisera och reflektera kring för dem pressande frågor. Studiens empiriska material består av en gruppintervju med fyra artonåriga kvinnliga elever som alla valt litteratur som tillval under deras sista år på gymnasiet. Vår analys visar att dessa elever upplever litteraturundervisningen som styrd, begränsad och begränsande. Eleverna följer och rättar sig visserligen efter utbildningens förväntningar och de räknas som framgångsrika elever, men de upplever sällan eller aldrig att de inbjuds till mer övergripande diskussioner om den litteratur de arbetar med eller om valet av litteratur. De uttrycker frustration över att de inte inbjuds till att diskutera (för dem) aktuella samhälleliga frågor kopplat till den litteratur de läser i skolan. Artikeln avslutas i en argumenterande diskussion där vi med utgångspunkt i vårt resultat pekar på möjligheter och hinder för att genomföra radikalestetisk litteraturundervisning.

Inledning

I den här artikeln riktar vi intresset mot frågan hur litteraturläsning i skolan kan vara platsen för kritiska och kreativa diskussioner av aktuella och brännande samhällsfrågor. Sådana samtal i litteraturundervisningen skulle kunna vara ett viktigt sätt att realisera skolans demokratiuppdrag – ett uppdrag som alla skolämnen har ett ansvar för att genomföra (Lgr 22; Gy 11; jfr Hultin, 2021). Litteraturen har ofta använts som katalysator, medlare och spegel för diskussioner om viktiga frågor i samhället. Forskare inom det litteraturdidaktiska fältet har länge lyft fram att litteraturläsning, och inte minst samtalen om den lästa skönlitteraturen, innehåller en demokratisk potential (Hultin, 2005; Molloy, 2003; Alkestrand, 2016; 2021). Hultin pekar på hur skönlitteraturen inte sällan rymmer estetiska, etiska, historiska och politiska dimensioner, vilket inbjuder till diskussioner av etisk och moralpolitisk art (Hultin, 2005). Molloy menar att litteraturundervisningen har en demokratisk potential, vilken emellertid riskerar att ointetgöras om elevernas litterära preferenser underkänns som undervisningsinnehåll av förhärskande undervisningstraditioner (Molloy, 2003). Malin Alkestrand har visat hur skönlitteraturen kan användas i skolans värdegrundsarbete; av speciellt intresse är det att hon lyfter fram genrer i ungdomslitteraturen, fantasy och dystopier, som innehåller teman som mänskliga rättigheter, demokrati och mångfald (Alkenstrand, 2016; 2021).

En ytterligare aspekt av litteraturundervisningens demokratiska potential har betonats inom litteraturdidaktisk forskning, nämligen att litteratur behöver tolkas och därmed kan utmana till kritiskt tänkande (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Hultin, 2005). Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson och Jan Thavenius har utvecklat begreppet *radikal estetik* i relation till skolans estetiska verksamheter, däribland litteraturundervisningen, med vilket de argumenterar för att skolan kan och bör inta en aktiv roll i den kulturella och samhälleliga debatten (2004). Genom att tillämpa radikal estetik i mötet med olika konstformer i undervisningen, kan skolan ge elever möjlighet att utveckla nyfikenhet, delaktighet och ifrågasättande, men också att erfara att kritiska frågor kan innehålla motsägelser, tvetydigheter och osäkerhet (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004) Ett radikalt förhållande till litteraturundervisningen skulle alltså kunna understödja elevers identitetsbildning och agens, eftersom de där kan föra kritiska diskussioner om deras egen roll och utrymme i samhället .

Det har gått 20 år sedan Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius utvecklade begreppet *radikal estetik* i relation till skolans estetiska verksamheter, och även om begreppet inte har använts i pedagogisk eller didaktisk forskning i särskilt hög grad, så menar vi att begreppet äger högre aktualitet idag än någonsin tidigare. Det har rapporterats både inom forskning och media att barn och unga över hela världen upplever stress och oro över globala utmaningar som klimatkrisen, fattigdom, våld mot kvinnor och politisk polarisering inom och mellan länder (Giroux, 2020). Dessa rapporter om unga människors framtidsångest och hopplöshet är uppmaning till handling som

utbildningsinstitutioner världen över behöver ta på allvar. Ett sätt att inte erkänna unga människors oro som en del av ett globalt, politiskt samhällsproblem är att konstruera det som ett individproblem, där i synnerhet ett medicinskt perspektiv ges tolkningsföreträde av de ungas situation.

Den brittiska sociologen Furedi (2007) menar att en sådan medikalisering av känslolivet är en del av en större terapeutisk kultur i samhället, där svaret på exempelvis människors oro inte blir politisk förändring utan snarare psykologiska interventioner. I ett sådant perspektiv riskerar just politiska strukturella samhällsfrågor att bli reducerade till individens känslomässiga bräcklighet eller psykiska ohälsa. Med detta sagt, så förnekar vi självklart inte att det finns många unga människor idag som lider av psykisk ohälsa och som kan behöva medicinsk behandling. Vår utgångspunkt i denna studie är emellertid att skolan behöver skapa utrymme för samtal om de brännande, svåra samhällsfrågorna *för alla elever*. I en tid där mänsklighetens och planetens existens är villkorad av "*wicked problems*" (Lönngren & van Poeck, 2020), alltså problem som är socialt, kulturellt och ekonomiskt mycket komplexa och därmed oerhört svårösta blir det, menar vi speciellt viktigt att elever får möjlighet att diskutera vad dessa problem innebär för oss som individer och samhälle – diskussioner som i bästa fall kan synliggöra vad vi ändå kan och vill göra enskilt och tillsammans med andra. Det är i denna samhällssituation som vi menar att begreppet *radikal estetik* får förnyad aktualitet, eftersom det påminner oss om behovet av diskussioner i skolan som kan skapa engagemang och vilja till förändring, där elever och lärare tillsammans förhoppningsvis kan hålla hopplösheten stängd.

Skolans värdegrundsarbete behöver organiseras på sätt som inte är instrumentellt om detta ska ha kraft att möta elever i deras behov av att få diskutera vår tids brännande frågor innehållande svårösta problem (*wicked problems*). Vi vet från tidigare forskning att såväl ämnesundervisning som värdegrundsundervisning har blivit alltmer instrumentell under trycket från en dominerande neoliberal utbildningsdiskurs där mätbarhet och effektivitet är centrala värden medan värden som bildning och demokrati har blivit tillbakapressade (Biesta, 2007; Borsgård, 2022; Hultin, 2015; Sundström Sjödin, 2019; Wahlström, 2022). Som vi ser det behövs en renässans för en kommunikativ syn på skolans demokratiuppdrag – synsätt som fick stort utrymme under tidigt 2000-tal (jfr Englund & Englund, 2012). Vid denna tid var framför allt två didaktiska, kommunikativa förslag för skolans demokratiuppdrag tongivande: Det dialogiska klassrummet och deliberativa samtal. Den deliberativa demokratitraditionen sätter tydligt rationalitet och det rationella demokratiska subjektet i förgrunden, där politiska beslut och ställningsgrundanden ska nås genom en rationell diskussion där olika argument i en sakfråga studeras grundligt tills alla parter kan komma överens om det bästa argumentet (jfr. Hultin, 2007). Vi menar att den radikala estetiken, med dess betoning på att intressera sig för det oväntade, det oavslutade och till och med det fragmentariska, aspekter som konsten ofta kan rymma, har möjlighet att utgöra ett komplement till det dialogiska såväl som deliberation som normativ riktning för skolans demokratiuppdrag – i synnerhet när platsen för det demokratiska erfandet är skolans

litteraturundervisning. I samtal om brännande frågor behövs både en kritisk granskning av olika positioner relaterad till sakfrågor och möjligheter att förstå hur affekt och estetisk gestaltning kan vara en del av det politiska, inte minst i skönlitterär form (Ahmed, 2004; Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004).

Syftet med denna studie är att problematisera litteraturundervisningens kritiska potential utifrån ett elevperspektiv. Därmed vill vi väcka en diskussion om skolans litteraturläsning som radikal estetik, och att belysa aspekter av makt, agens och marginalisering som elever med läsintresse erfar i sin litteraturundervisning. Våra forskningsfrågor är:

1. Vilka erfarenheter har eleverna med läsintresse av möjligheter och hinder att utforska sin agens i litteraturundervisningen?
2. Vilka funktioner kan estetiska och efferenta läsningar ha för att uppnå – eller hindra – litteraturläsning som radikal estetik i skolan?

Teoretiskt ramverk

Studiens teoretiska ramverk informeras av Paolo Freires *Critical literacy* där läsning, inom och utanför utbildningsinstitutioner, alltid kopplas ihop med frågor om makt, motstånd och agentskap (Freire, 1970/1993 och 1998). Freire påminner oss om att en kritisk läsning, av litterära eller andra texter, alltid innebär att läsningen sätts in i en samhällelig kontext, det vill säga där läsaren först har läst världen:

Reading the world precedes always reading the word, and the subsequent of reading the word cannot dispense with continually reading the world. Language and reality are dynamically intertwined. The understanding attained by critical reading of a text implies perceiving the relationship between text and context (Freire 1983: 10).

Den kritiska läsningen handlar med andra ord om en läsning som stärker individen, inte psykologiskt eller socioemotionellt, utan politiskt; läsning och formerandet av det politiska subjektet går med andra ord hand i hand i Freires kritiska pedagogik samtidigt blir till som politiskt subjekt. Den freireanska traditionen och begreppet radikal estetik är också teoretiskt kompatibla då de uppmanar till en kritisk hållning i läsande och samhälle, men även till att utbilda elever till politisk agens och motstånd mot förtryckande maktstrukturer i skola och samhälle. Critical literacy kan vara ett kraftfullt teoretiskt redskap vad gäller att skapa kritisk medvetenhet och en vilja att förändra förtryckande maktstrukturer, inte minst eftersom den på många sätt grundas i dialog och respekt för elevperspektivet (Cortina & Winter 2021). Begreppet radikal estetik påminner oss på snarligt sätt om vikten av en kritisk hållning men där den kritiska udden riktas mot konsten och samhället, mot förhärskande traditioner och nya trender samt mot förgivettagna sanningar och fördomsfulla påståenden (Aulin-Gråhamn,

Persson & Thavenius 2004). Litteraturläsning som radikal estetik blir i vår artikel alltså laddad med Freires uppmaning till politiskt agentskap och motstånd mot förtryckande maktstrukturer (se forskningsfråga 1).

Litteraturläsning som radikal estetik är också teoretiskt förenligt med Louise Rosenblatts förståelse av läsning som transaktion; där läsare och den litterära texten uppstår i mötet, i läsningen (1978/1994). Det vi specifikt tar med oss från Rosenblatts teori är hennes begrepp *estetisk* och *efferent läsning*. Med estetisk läsning avser Rosenblatt en personlig, känslomässig, öppen och oförutsägbar läsning, den speciella relation som skapas mellan läsare och text. En efferent läsning är av ett mer instrumentellt slag, där läsaren söker efter specifika fakta eller motiv i texten, exempelvis för att kunna svara på frågor om texten eller kunna analysera dem utifrån givna begrepp. Vi bör dock inte förstå den estetiska och den efferenta läsningen dikotomiskt, eftersom Rosenblatt beskriver hur dessa två läsmodi ska ses som polerna på ett kontinuum, som läsaren rör sig mellan under läsningen av ett verk. I denna studie är vi intresserade av vilken funktion dessa två läsmodi kan ha för att realisera eller hindra litteraturläsning som radikal estetik (se forskningsfråga 2).

Vår studies normativa riktning är således litteraturläsning som radikal estetik, laddad med emancipatoriska värden från Freires kritiska pedagogik; värden som vi menar är förenliga med den värdegrund som skrivs fram i svensk skollag (2010:800) och läroplaner (Gy 11 och Lgr 22).

Metod, forskningsetik, utbildningskontext, material och analysprocess

I vår studie undersöker vi läsintresserade elevers berättade erfarenheter av litteraturundervisning för att få ett underlag för att kunna diskutera litteraturläsning som radikal estetik. Studien har en kvalitativ ansats, varför urvalet av informanter inte syftar till att skapa ett representativt urval. Med denna studie gör vi således inte anspråk på att våra resultat ska vara generaliserbara, däremot ger den kvalitativa forskningsdesignen oss möjligheten att undersöka en specifik elevposition, och som vårt resultat visar, ger ett spännande perspektiv på kritisk agens.

Urvalet är strategiskt så till vida att vi sökte och fick kontakt med elever med läsintresse, som hade valt tillvalsämnet Litteratur under tredje året i gymnasiet. De fyra informanter som vi fick ett informerat samtycke av att delta i studien var alla kvinnor. Vi valde gruppintervju som metod (Teledahl 2016) då vi strävade efter att få till stånd ett dynamiskt samtal om elevernas erfarenheter: att de sinsemellan skulle kunna diskutera både sin nuvarande gemensamma litteraturundervisning och jämföra tidigare erfarenheter under grundskolan. Gruppintervjun gav informanterna stort utrymme att driva diskussionen utifrån egna och gemensamma erfarenheter, något som även kan tänkas utjämna maktrelationerna mellan forskarna och informanterna (Creswell 2013).

Våra informanter var fyra 18-åriga kvinnor som vi givit de fiktiva namnen: Anna, Mike, Lily och Thelma. De gick vid tillfället för intervjun sitt sista år på gymnasiet på samhällsvetenskapligt program på en välrenommerad skola med höga intagningspoäng. Skolan ligger i en medelstor stad i det demografiska Mellansverige. Gruppintervjun genomfördes på en plats vald av eleverna; ett café i staden där gymnasieskolan var situerad. Intervjun pågick under 70 minuter och spelades in. Vi iakttog Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer och principer för god forskningssed i genomförandet av studien. Vi informerade våra informanter både muntligt och skriftligt om syftet med vår studie, om att deltagande som forskningsperson i forskning alltid är frivillig och att forskningspersoner alltid har rätt att avbryta sin medverkan utan motivering. Vi informerade också om hur vi hanterade forskningsmaterialet och om deras rätt att ta del av det om så önskas.

Den inspelade intervjun transkriberades i syfte att analysera innehållet i samtalet, dock utan att rikta intresse mot hur informanterna framförde sina yttranden (markerade pauser eller andra icke-verbala uttryck). Därefter gjorde vi en tematisk analys av det transkriberade materialet där vi i stort sett följde Brauns och Clarkes (2006) rekommendationer för tematisk analys, då vi först läste transkripten gång på gång för att lära känna materialet. I nästa fas kodade vi materialet, där vår analytiska blick var riktad mot elevernas erfarenheter av möjligheter och hinder för att undersöka sin agens i litteraturundervisningen samt elevernas erfarenheter av olika läsarter (effert och estetisk) i litteraturundervisningen. I nästa fas formulerade vi teman utifrån de kategorier som vi analytiskt urskilt i materialet. Därefter granskade vi kritiskt de teman vi formulerat och modifierade dessa där det behövdes. Processen var inte linjär utan vi rörde oss mellan de olika stegen, fram och tillbaka, tills de slutliga temana var satta. Den analytiska processen kan således benämnas som abduktiv, eftersom vi pendlade mellan en induktiv, där material var i centrum, och en deduktiv hållning, där våra teoretiska utgångspunkter och forskningsfrågor var närvarande, i det analytiska urskiljandet av koder och teman.

Resultat

Resultatet av analysen gav tre teman som vi benämner som *utrymme*, *erfarenhet/upplevelse* och *samtal om genus*, vilka behöver förstås som överlappande sinsemellan. Alla tre teman representerar de här specifika aspekterna av de unga kvinnornas erfarenheter av litteraturundervisning. I temat *utrymme* har vi samlat elevernas erfarenheter av det utrymme litteraturen har i deras liv just nu och vilken agens som de erfar att litteraturundervisningen ger utrymme för. Därefter redogör vi för temat *erfarenhet/upplevelse*, som kanske kan tyckas paradoxal i en studie där vår främsta analysenhet är just elevernas verbaliserade erfarenheter. Det här temat avser de som får komma till explicit uttryck i litteraturundervisningen och innehåller elevernas berättelser om hur bland annat deras egna erfarenheter knyts till litteraturen de läst. Det tredje temat,

genus, avser de erfarenheter, läsarpositioner och deras upplevda agens som kan kopplas till elevernas möjligheter att diskutera frågor kopplade till *genus* i klassrummet.

Utrymme

Eleverna vittnar inte om det som annan forskning visar, nämligen att elever läser allt mindre, även i skolan (Vinterek et al 2020). Tvärtom genomgår de här eleverna en läsmässigt krävande utbildning, där de inte sällan läser tre romaner samtidigt i olika ämnen, svenska och engelska, och i svenskans olika kurser (svenska III och litteratur). Ändå säger de att de läser väldigt lite till skillnad från tidigare. På frågan hur de prioriterar läsning säger de:

Lily: "Det är det minsta jag gör"

Thelma: "Samma här"

Mike: "Skolarbetet går först" [...] "Nu läser vi flera böcker parallellt, då är det svårt att slänga in extra"

I citatet ovan kan vi se hur eleverna just säger att de läser lite, nästan inget, och samtidigt berättar att de läser flera romaner parallellt. Den läsning de gör i skolan verkar de således inte räkna som skönlitteraturläsning – det är skolarbete. Eleverna berättar att de tidigare har läst mer på fritiden, när skolan ännu inte var så krävande.

Lily: Ehh, jag läste jättemycket när jag var liten, jag lånade böcker på biblioteket hela tiden, så ville jag komma i gång med det

Eva: Var det några speciella böcker du läste?

Lily: Hmm... Harry Potter, Bläckhjärta, ja fantasy

Lily berättar att hon valde tillvalskursen litteratur för att hon ville komma igång med läsningen igen, en aktivitet som hon uppskattat och ägnat sig mycket åt när hon var yngre. När kursen väl var i gång tycks läsningen där ändå blivit just – skolarbete. Att litteraturläsning i skolan definieras av eleverna som skolarbete kan hänga samman med hur de upplever litteraturundervisningen som styrd, kontrollerad och på många sätt begränsande. Eleverna berättar att de sällan får välja vad de ska läsa i svenskkurserna, vilket de anser vara begränsande:

Anna: Vi har ju läst väldigt mycket klassiker också.

Lily: Nu börjar det nog komma samma, men innan, i början tyckte jag nog att det bara var [ohörbart].

Thelma: Men nu börjar det ju också komma samma, från undervisning, det kommer ju inte samma från det man har valt att läsa själv

Mike: Som nu, på svenskan läser vi nu Kejsaren av Portugallien, som vi, även fast vi har gått på olika skolor har vi alla läst den.

[...]

Anna: Ja, jag tänkte det, för att det är ju så att vadå, alla gillar ju olika saker så det är ju jätteorimligt att alla i en klass på 30 personer ska läsa samma bok, det tar ju lite bort läslusten för de som, det här är inte min typ av bok liksom, och så är det det man får läsa i skolan, då tappar man ju läslusten helt känner jag.

I kurserna svenska I-III är det litterära pensumet fastslaget av läraren. Eleverna tycks ha erfårit en undervisning som skulle kunna karaktäriseras som svenskämnestraditionen, *Svenska som ett högre bildningsämne* (Malmgren 1992; Hultin 2006), där det litterära innehållet främst hämtas från en inofficiell skolkanon med djupa historiska rötter, som tidigare forskning visat finns representerad i litteraturanatologier (Martinsson 1989; Molloy 2002; Johansson 2022). Samma svenskämnestradition tycks ha definierat elevernas svenskundervisning på högstadiet, då de också läste mest klassiker, vilket fick till följd att vissa klassiker kommer igen, som vi kan se att Thelma och Mike säger i citatet ovan.

Utrymmet att välja litterärt innehåll verkar med andra ord ha varit obefintligt för dessa elever under högstadiet och gymnasiet, vilket vi ser i citatet ovan att Anna är mycket kritisk mot. Flera av informanterna uttrycker just det att skolan förstört deras läslust:

Lily: Ja, för mig har skolan verkligen förstört läsning.

Att det litterära innehållet är fastställt av läraren, och kanske den svenskämnestradition som undervisningen kan sägas tillhöra, tycks göra att det inte finns något utrymme för eleverna att dela med sig av sina egna litterära preferenser. Vi frågar eleverna, som alla fyra älskade att läsa, och skriva om Harry Potter när de var mindre, om de fick diskutera böckerna om Harry Potter på svensklektionerna:

Anna: Nä, det är jätteintressant, för det är ju verkligen så att det är en väldigt känd bok, men vi har aldrig någonsin pratat om den i skolan, det har varit väldigt så här fulkultur, våran lärare i grundskolan hon hatade Harry Potter.

[...]

Lily: Hon hånade mig och min kompis för att vi gillade Harry Potter, så hon pratade alltid om oss som så här Harry Potterfans, det var jättekonstigt.

Anna: Det var verkligen så här, det där är inte riktig litteratur

[...]

Lily: Och så väldigt mycket under... om man analyserar så, dementorerna har så här, är grundad i, det är så himla mycket att analysera.

[...]

Anna: Det finns ju en hel värld, det är som blir så irriterande att hon som en person bara för att hon har läst alla klassiker som finns liksom kan säga att så här 'det där är inget bra' fast hela världen står bakom och säger det här är, alltså, det finns så många som tycker att det är bra.

I citaten ovan kan vi se hur eleverna har erfarit att deras litterära preferenser inte bedöms som värdefulla i skolan, utan snarare avfärdas som "inte riktig litteratur". Eleverna upplever att de till och med blivit hånade av sin svensk lärare när de pratat om sin fascination för Harry Potter-böckerna, något som eleverna nu är kritiska mot. Lily lyfter fram att böckerna är komplexa och därmed lämpade för analys och Anna ifrågasätter lärarens litterära omdöme som går emot "hela världen" som gjort en annan bedömning.

I engelskämnet litteraturundervisning har de däremot vid några tillfällen fått välja böcker, berättar eleverna, både på högskolan och på gymnasiet. Ibland fick de välja helt fritt och andra gånger fick de välja mellan ett flertal titlar som läraren valt ut. I detta sammanhang nämns titlar på ungdomsböcker och populärlitteratur som, *The Fault in Our Stars* och *The Help*, vilket är titlar menar eleverna som de även skulle kunna ha valt som fritidsläsning.

Begränsningen som eleverna ger uttryck för inom svenskämnet gäller dock inte bara litteraturvalet. Eleverna verkar även känna sig styrda och kontrollerade när de ska diskutera, både gällande vad de ska diskutera och vilka roller de ska inta i diskussionen:

Thelma: Nu har vi så här att man ska sitta i grupper, och så varje vecka ska man ha en roll i diskussionen. Man ska vara diskussionsledare, persongranskare, ordletare eller sammanfattare

Mike: Och föra anteckningar

Thelma: Och så är det, diskussionsledaren ska välja tre scener, beskriva dem, ställa frågor, dela ut ordet, verkligen styra upp det typ. Asså, jag tycker att nu finns det ju inget utrymme att tycka ("") eller så här, styra det själv

Eva: Är det alltid den metoden som används

Thelma: Nä, det är nytt nu

Mike: Men man måste ju alltid, eller i de flesta fall hålla sig till vissa diskussionsfrågor, alltså att läraren har skrivit ut frågor till texten som man ska diskutera. Det är aldrig att man liksom får, fritt.

En ny praktik har införts i elevernas litteraturundervisning där de blir tilldelade roller som till viss del tycks motsvara olika lässtrategier (jfr. Westlund 2015); roller som de uttrycker begränsar dem att diskutera den lästa litteraturen friare. Av citatet framgår det att de tidigare var styrda av lärarens diskussionsfrågor, som även de begränsade eleverna från att ge uttryck för sina subjektiva läsningar. Vi tolkar detta som att lärarna i huvudsak efterfrågar efferenta läsningar av eleverna, medan deras estetiska läsningar inte

ges något utrymme i undervisningen. Det innebär också att deras litterära omdöme inte heller efterfrågas:

Thelma: Det finns ju heller aldrig utrymme för att man ska få tycka att den är dålig.

Anna: Nej, verkligen.

Thelma: Man måste, man förutsätter att alla tycker att den är bra och så ska man utgå från det när man diskuterar.

Vad som räknas som *den goda litteraturen* (Persson 2012; Sundström Sjödin 2019) är således bestämt på förhand, och inget som behöver diskuteras, vilket ligger i linje med traditionen svenska som ett högre bildningsämne med kulturtraderande ambitioner. Men det tycks ändå inte som att det enbart är seglivade ämnestraditioner som styr litteraturundervisning; eleverna talar också om hur varje undervisningsmoment inleds med en ett tydliggörande av betygskriterier och det så kallad konstruktiv länkning till betygssystemet:

Mike: Men det är verkligen så, att innan varje projekt vi gör, det första läraren gör är att gå igenom matrisen, varje gång. Och så är det samma sak, att ... nyanserat och.... Och så är det samma introduktion till alla projekt.

All undervisning legitimeras genom hänvisningar till betygssystemet och eleverna görs medvetna om vad de förväntas lära sig under momentet. Betoningen på ett på förhand bestämt lärandelämnar inte något större utrymme för ett friare möte med litteraturen, där eleverna och läraren tillsammans kan upptäcka nya, oväntade aspekter under läsningen (jfr Biesta 2007). I nästa tema *erfarenhet/upplevelse* ska vi se att även elevernas efterfrågade erfarenheter i litteraturundervisningen blir underordnade betygskriterierna.

Sammanfattningsvis så här långt vill vi påminna om att eleverna, som vi sett har många kritiska synpunkter på litteraturundervisningen de erfarit, samtidigt i klassrummet, inför läraren, rättar sig efter de förväntningar som utbildningen har på dem. De klarar sig bra i skolan och de är väl medvetna om att de behöver det kulturella kapital som höga betyg innebär i syfte att kunna välja vidare utbildningsvägar inför framtiden. Samtidigt ser vi att de bara undantagsvis blir stärkta av läsningen de gör i skolan som människor och politiska subjekt.

Erfarenhet/Upplevelse

Som tidigare nämnts efterfrågas inte elevernas läsoplevelser i termer av personliga, estetiska läsningar av litteraturen. Det vill säga en sådan läsning som som kan inkludera frågor om vad den här boken eller berättelsen betyder för mig, för oss – med andra ord

en läsning med potential att innehålla politiska dimensioner. Denna estetiska läsning verkar alltså vara helt frånvarande för de här eleverna och därmed förnekas eleverna möjligheten att verbalisera sina subjektiva, omedelbara responser på litteraturen. De har i stort bara upplevt en efferent litteraturläsning, alltså en instrumentell och teknisk läsning, vilken sällan har kraft att bli kritisk, brännande och politisk (Freire 1970/1993; Sundström Sjödin 2022).

Däremot ombeds de nästan alltid att tolka litteraturen utifrån sina personliga livserfarenheter:

Lily: Det är mycket fokus på det här att jämföra, när man skriver en lyrik, vad heter det, en litteraturanalys, att man ska jämföra med sitt eget liv, och då koppla så, men inte att man ska tänka sig in i andra människors...

Eva: Så det är mer att man ska koppla det till sitt eget liv.

Lily: Jaa

Eva: Hur kan det, kan du berätta lite mer.

Lily: Förstår ni vad jag menar.

Anna: Ja, det brukar ju stå så här, ett tips typ, att försök att koppla utifrån dina egna erfarenheter, typ, men det är oftast ganska krystat, för då så läser man typ Flugornas Herre, och så. Det går i och för sig att göra ganska bra kopplingar

Fler: Skratt, precis

Lily: Det handlar ju ganska mycket om lite oviktiga händelser i ens eget liv. Det blir ju krystat, man försöker komma fram med någon egen åsikt, och så här, och försöker göra kopplingar i stället för att, någon eufemism över verkligheten, man tar en händelse och gör den så att den ska passa till boken. [...] Det kan till och med vara så att man, man skulle inte bli godkänd om man inte gör det.

Kopplingen till deras egna erfarenheter förefaller även den vara kontrollerad, styrd och begränsad. Att reflektera över egna erfarenheter i relation till litteraturen är enligt eleverna en standarduppgift i deras litteraturundervisning, som också tydligt knyts till bedömningskriterier. Anna, Lily och Mike diskuterar sina strategier när de knyter det lästa till egna erfarenheter, och berättar att de frågar sig vad vill läraren ha? Vilka personliga erfarenheter kan visa att man förstår litteraturen och därmed kan ge ett bättre betyg? Och *sen* friseras en personlig erfarenhet på passande sätt för att fungera bra i relation till betygsriterierna för de högre betygen. Detta att koppla det lästa till de egna erfarenheterna skulle kunna förstås som ett erfarenhetspedagogiskt inslag i undervisningen. Vi menar dock att det i sådana fall handlar om en urvattnad erfarenhetspedagogik, dränerad på sin politiska potential, då erfarenheterna som efterfrågas aldrig blir kontextualiserade samhälleligt och i makttermer. Eleverna tycks inte heller uppskatta att de behöver knyta triviala erfarenheter, som de behöver gradera upp med fantasins hjälp för att passa. Däremot tycks de längta efter att få "read the

world and the word” som Freire säger, som vi ska se när vi nu går över till nästa tema *genus*.

Samtal om genus

Eleverna upplever således att de sällan blir inbjudna till mer övergripande diskussioner om litteraturen de erbjuds i skolan och inte heller, som vi sett ovan, om valet av litteratur. Anna exemplifierar detta genom att berätta att de nästan uteslutande har läst manliga författare. Hon säger:

Jag minns att jag tyckte att det var roligt att läsa *Kejsaren av Portugallien*, jag kommer ihåg att jag tyckte det var bra, jag minns inte varför, men jag tror att det kanske var att vi alltid läser manliga författare och det kanske bara är något underliggande att jag tyckte att det var lite så här, något nytt i alla fall.

Anna pekar på ett sedan gammalt känt problem att en trädning av en så kallad skolkanon innebär att eleverna nästan endast får möta manliga författarna och de kvinnliga författarna döms i tystnad ut som betydelselösa (jfr. Molloy, 2002). Thelma fortsätter samtalet om bristen på kvinnliga författare i undervisningen på följande sätt:

Alltså jag tycker bara att det är väldigt viktigt att man pratar om typ att, så här, man ser på manliga författare som mer creddiga kanske, att få bara prata om det. Och att prata om att en manlig klassiker väger väldigt mycket tyngre än en kvinnlig klassiker, och vad det beror på, typ. Eller att bara få diskutera det överhuvudtaget vad man själv tycker, för att jag tyckte att den grejen – när vi märkte det, att det var så här, vi hade inte tänkt på det. Och jag tyckte att någonstans det var lite upprörande, och hade våran lärare sagt nånting om det, bara poängterat det till hela klassen, jag tror inte att det var nån annan som tänkte på det.

Thelmas reflektion visar att det viktigaste för dem kanske inte ens är att de får läsa fler kvinnliga författare, utan det viktigaste är att de blir inbjudna till en diskussion som erkänner att det finns en styrande struktur som formar vad som räknas som bra och dåligt, som fint och fult. Och hur detta positionerar dem som unga kvinnor. Det kanske mest påtagliga exemplet i intervjun på att de här unga kvinnorna kan sägas vara exkluderade från en demokratisk undervisning, är när de visar frustration över att diskussioner om #metoo helt frånvarande i deras undervisning, även under hösten 2017, när detta ämne rev som en storm genom hela samhällsdebatten:

Anna: Jag tänkte bara på det som Thelma sa tidigare, att det är väl för att skolan är så pass inriktad på läroplanen, att det som inte står där, alltså #Metoo finns inte med där, det finns inget som heter att 'kommentera det som händer'. Jag menar vi pratar aldrig om det som händer.

I citatet framgår att litteraturundervisningen och skolan inte läser världen och det som sker i den här och nu, vilket eleven tror vara ett resultat av läroplanen. I exemplet #Metoo finns en paradox; dessa unga kvinnor upplevde att de blev tystade i skolan samtidigt som kvinnors röster tog utrymme i samhällsdebatten både i Sverige och övriga världen.

Det finns emellertid några tecken på en emancipatorisk läspraktik i elevernas erfarenheter. Eleverna berättar att de i kursen litteratur har fått analysera litteraturen utifrån olika teoretiska perspektiv, bland annat genusperspektiv. Denna praktik kan förstås som en avancerad form av efferent läsning. Ändå är det denna läs- och tolkningspraktik som eleverna lyfter fram som mest givande och kvalificerande där de får möjlighet att upptäcka något nytt hos litteraturen och sig själva som läsare. Läraren i litteraturkursen uppmanar också eleverna att först läsa litteraturen utan penna, för att inte störa den första läsoplevelsen. Detta tolkar vi som att läraren uppmanar eleverna till att först göra estetiska läsningar, även om dessa inte får något större utrymme i klassrummet, då undervisningen riktas mot avancerade efferenta läsningar.

Diskussion

Enligt svensk skollag och läroplan så ska all undervisning bidra till att skola den framtida demokratiska medborgaren, genom att exempelvis utveckla elevers kritiska och empatiska förmågor. Denna demokratiska utbildningsdiskurs tycks vara marginaliserad i utbildningspraktik av en dominerande policydiskurs som fokuserar på effektivitet och mätbarhet. Resultatet i vår studie kan tyckas vara något nedslående, eftersom vårt syfte med studien var att få ett underlag för att diskutera den radikala estetikens möjliga plats i litteraturundervisningen. Analysen visar att eleverna i vår studie ger uttryck för att de upplever litteraturundervisningen som styrd, begränsad och begränsande. För att en radikalestetisk undervisning ska bli möjlig ser vi att det är just dylika begränsningar som behöver arbetas bort. Vi argumenterar för att elevernas egna åsikter ska få komma fram i större utsträckning, avseende litteraturval och arbetsmetoder, även när dessa åsikter inte går i linje med procedur eller intention. Diskussioner om litteraturen och de frågor som eleverna upplever som relevanta och brännande behöver få större utrymme att löpa mer fritt, och här finns även utrymme för att efterfråga elevernas egna läsningar. Därmed möjliggörs att elevers agens både som läsare och som politiska subjekt stärks. De fyra eleverna i vår studie vittnar om att den här typen av både läsning och samtal var frånvarande i deras litteraturundervisning, och att deras estetiska läsningar inte blev efterfrågade. Deras litteraturundervisning karaktäriseras av instrumentella läsningar som går att bedöma enligt ett matrisstyrt bedömningssystem. Även när eleverna ska uttrycka egna erfarenheter så vet de att de behöver producera erfarenheter som passar mätverktygen snarare än faktiska erfarenheter.

Många unga är oroad över fenomen och tillstånd i världen – och deras egen plats i den. Forskning behöver därför adressera inte bara kunskap om orsaker och lösningar

på globala och samhällliga problem och kriser. Vi behöver också fundera på och diskutera hur lärare, lärarutbildare och forskare kan ta ansvar för att det skapas utrymme för elever att ta upp brännande frågor och möjlig oro de har kring sådana frågor. Och fastän man sedan lång tid argumenterat för att just litteraturundervisning kan vara ett sådant utrymme där elever har möjlighet att byta perspektiv och vidga sin demokratiska förståelse, så ser vi i intervjun med Anna, Lily, Thelma och Mike att – trots att de kan ses som elever som är högpresterande och tar skolan på stort allvar, som gillar litteratur och har valt det som ett fördjupat ämne, så används inte möjligheten utforska innehållet kritiskt och kreativt. Dessa kapabla elever blir i sin litteraturundervisning skolade till konkurrenskraftiga aktörer i ett statiskt system snarare än kritiska och kreativa politiska subjekt i en demokrati.

Samtidigt ser vi i vårt material att det finns radikalestetisk potential i litteraturläsningen i skolan, som uttrycks i elevernas frustration. De vill ha mer, de vill ha annat – de vill diskutera genus och kön, brännande ämnen som de påverkas starkt av – som #metoo – maktstrukturer både i samhället och i litteraturtraditionen. De vill också ta plats och kunna påverka både det litterära innehållet och användandet av litteraturen. Med andra ord så har eleverna både vilja och kapacitet att genomföra en radikal estetik i skolan – och skolan behöver se det.

Referenser

- Ahmed, Sarah (2004). *Cultural politics of emotions*. Edinburgh: Routledge.
- Alkestrand, Malin (2016). *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Göteborg: Makadam förlag.
- Alkenstrand, Malin (2021). *Adults' oppression of children and adolescents in young adult dystopian literature*. Göteborg: Makadam förlag.
- Aulin-Grahamn, Lena, Thavenius, Jan, & Persson, Magnus (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2007). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Borsgård, Gustav (2021). *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Umeå universitet.
- Brady, Jeanne (2004). Critical literacy, feminism and a politics of representation. In C. Lankshear & P. McLaren (red.), *The Politics of liberation: Paths from Freire*. Routledge.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa
- Cortina, Regina & Winter, Marcella (2021). Paolo Freire's pedagogy of liberation. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 23(2), Special Issue 2021. DOI: 10.52214/cice.v23i2.8577
- Creswell, John, W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3e upplagan)*. Thousand Oaks: Sage.

- Freire, Paulo (1970/1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Penguin Books.
- Freire Paulo (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Freire, Paulo (1983). The importance of the act of reading. *Journal of Education*, 165(1), 5–11. DOI: <https://www.jstor.org/stable/42772842>
- Furedi, Frank (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. London: Routledge.
- Graeske, Caroline (2010). Värdefull eller värdelös? Om värdegrund och genus i läromedel i svenska. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), 163–176.
- Giroux, Henry (2020). *Racial domestic terrorism and the legacy of state violence*. CounterPunch. <https://www.counterpunch.org/2020/06/01/racial-domestic-terrorism-and-the-legacy-of-state-violence/>
- Hultin, Eva (2005). Den estetiska erfarenheten som erfandets fulländning – en kritisk läsning av John Deweys estetiska erfarenhetsbegrepp i Art as Experience. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 14(1), 101–114. DOI: 10.48059/uod.v14i1.792
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning – En ämnesdidaktisk studie*. Örebro Studies in Education, 16.
- Hultin, Eva (2007). Dialogiska klassrum eller deliberativa samtal – spelar det någon roll? En jämförelse mellan två normativa positioner i det samtida talet om skolans demokratiuppdrag. I Englund, Tomas red: *Utbildning som kommunikation – deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Hultin, Eva (2015). Socioemotionell träning (SET) som värdegrundsarbete. I Bartholdsson, Åsa & Hultin, Eva (red.) I *Sociala relationer, värdegrund och lärarprofessionalism*. Malmö: Gleerups.
- Hultin, Eva (2021). Recensionsessä: Ämnesdidaktiska fokus på skolans värdegrundsarbete. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. 30(3), 81-97. DOI: 10.48059/uod.v30i3.1585
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.
- Johansson, Jonas (2022). *Litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll – introduktion och respons*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences, 25.
- Luke, Allan, & Freebody, Peter (1997). Shaping the Social Practices of Reading. I: Sandy Muspratt, Allan Luke, och Peter Freebody (red.). *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, 185–225.
- Lönngren, Johanna & van Poeck, Katrien (2020). Wicked problems: a mapping review of the literature. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 28(6), 481-501. DOI: 10.1080/13504509.2020.1859415
- Malmgren, Gun (1992): *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:188.
- Martinsson Bengt-Göran (1989): *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiet litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping Studies in Arts and Science, 35.

- Molloy, Gunilla (2002): *Läraren – litteraturen – eleven. En studie av läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Morrell, Ernest (2008). *Critical literacy and urban youth: Pedagogies of access, dissent, and liberation*. New York: Routledge.
- Rosenblatt, Louise M. (1978/1994). *The Reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Sundström Sjödin, Elin (2019). *Where is the critical in literacy? Tracing performances of reading, readers and non-readers in educational practice*, Örebro Studies in Education, 59, Örebro Studies in Educational Science with an emphasis on Didactics, 18.
- Sundström Sjödin, Elin (2022). Empowerment(s) in practice: Reading literature in a critical space. *Pedagogy, Culture and Society*, 30(4), 581–598. DOI: 10.1080/14681366.2020.1830842
- Teledahl, Anna (2016). *Knowledge and writing in school mathematics – A communicational approach*. Örebro Studies in Education, 53.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Skollagen, SFS 2010:800. Utbildningsdepartementet*.
- Vasquez, Vivian (2016). *Critical literacy across the K-6 curriculum*. New York: Routledge.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vinterek, Monika, Winberg, Mikael, Tegmark, Mats, Alatalo, Tarja & Liberg, Caroline (2020). The decrease of school related reading in Swedish compulsory school – Trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2020.1833247
- Wahlström. Ninni (2022). School and democratic hope: The school as a space for civic literacy. *European Educational Research Journal*, 21(6), s. 994–1008. DOI: 10.1177/14749041221086721
- Westlund, Barbro (2015). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: högstadiet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Författarpresentation

Elin Sundström Sjödin är biträdande lektor i svenska vid Mälardalens universitet. Hennes huvudsakliga forskning handlar om litteraturdidaktik och critical literacy, där fokus ligger på hur aktörer, rationaliteter, värden och makt deltar i skapandet av läsning, läsare och icke-läsare, samt vilken roll som litteraturen förväntas ha i samhället och skolan idag.

Eva Hultin är professor i didaktik med inriktning svenska vid Mälardalens universitet. Hultins forskningsintressen är critical literacy, litteraturdidaktik, frågor som rör utbildning och demokrati och svenskämnet som samtalsarena.

LÄSNING, EKOLOGI OCH SIFFROR: SANNINGSPRAKTIKER HOS EN LÄSFRÄMJANDE AKTÖR

Elin Sundström Sjödin, Magnus Persson & Daniel Pettersson

Sammanfattning

I denna artikel redogör vi för en mindre delstudie i det pågående, och av Vetenskapsrådet finansierade, projektet *Från ord till siffror. Hur läsning blir ett samhälleligt och didaktiskt problem*. Med hjälp av teoretiska och metodologiska perspektiv från Science- and Technology Studies (STS) undersöker vi i projektet hur forskning, läsfrämjande aktörer och skolans svenskundervisning deltar i och konstruerar diskurser om läsningens nödvändighet. I den delstudie som är aktuell här fokuserar vi på Sveriges Författarförbund (SFF) och deras lansering av ett litteraturpolitiskt program under våren 2022. Vi undersöker på vilka sätt SFF använder exempelvis metaforen om litteraturens ekosystem och siffror som sanningsskapande praktiker. Det empiriska materialet består av SFF:s tryckta litteraturpolitiska program från 2022, en intervju med förbundets vice ordförande, samt fältanteckningar från en heldagskonferens om litteraturpolitik arrangerad av SFF. Analysen visar att ekologi och siffror är kraftfulla tekniker som skapar en berättelse om läsningens nödvändighet och utsatthet, samtidigt som dessa sanningspraktiker också genererar motsägelser och motsättningar. Läsning etableras här såväl som outhärligt för samhället och individen, och som under hot från en mängd aktörer och processer, däribland marknadifieringen och digitaliseringen.

Inledning

Trots att vi har en närmast total litteracitet i Sverige så verkar stora delar av samhället överens om att läsningen och särskilt då litteraturläsningens ställning är hotad. Från att ha varit i första hand en angelägenhet för skolan, biblioteken och folkrörelserna, har nu främjandet av läsning blivit en mission för allt fler: staten, civilsamhället och marknaden. I denna text kommer vi att med ett gemensamt begrepp beskriva dessa aktörer som ett *läsindustriellt komplex*. Detta komplex ser vi som ett assemblage (Latour, 2007; Law, 2004) av aktörer inom stat, civilsamhälle och marknad och som präglas av föränderlighet, rörlighet, rörlighet och ofta motsägelsefullhet.

Inom det läsindustriella komplexet finns ett flertal tydliga men disparata aktörer som arbetar läsfrämjande, och hos vilka vikten av skönlitterär läsning poängteras. Här finns exempelvis stiftelsen Läsrörelsen, en ideell förening som i decennier arbetat på bred front för att aktivera barns och ungas läslust, här finns företrädare inom idrottsrörelsen (Statens kulturråd 2015) och inom högre utbildning för blivande jurister (Alsheimer, 2004), socionomer (Ottelid, 2015) och läkare (Palm 2008). Ytterligare exempel utgörs av att en företrädare för svenska armén (Braw, 2020), i flera debattinlägg har pläderat för obligatorisk läsning av skönlitteratur inom officersutbildningen. Bland de snudd på otaliga exemplen på läsfrämjande insatser som sju satts, inte minst i kölvattnet av den senaste statliga litteraturutredningen (SOU 2012:65), kan också nämnas *Läslov*, *Bokstart* (inbegriper samarbeten med barnavårdscentraler), *Läs för mig pappa*, *Read Hour*, *Läsfrämjandelyftet*, *Världsbokdagen* och *En läsande förebild*. Bland större regeringssatsningar kan nämnas *Läsdelegationen*, som ledde fram till instiftandet av *Läsrådet* år 2022¹, som bland annat har som uppdrag att kartlägga och samordna läsfrämjande insatser samt utse så kallade *Läsambassadörer*. Exempelföringarna visar på bredden som finns gällande läsfrämjande satsningar, men det visar också på den mångfald av aktörer som ingår i detta vittförgrenade läsindustriella komplex. Gemensamt är att det råder en stark konsensus om att läsning, inte minst läsning av tryckt skönlitteratur, är ytterst viktigt för såväl den samhälleliga och kulturella sammanhållningen som för social, men också ekonomisk utveckling.

Läsning blir på så sätt del i samhällsbygget, ofta som en lösning på en rad problem och inte sällan ges dessa strävanden gestalt i ett konstruerande av den goda läsaren (Persson 2012; Sundström Sjödin, 2019). Läsandet sträcker sig här ned på individnivå och den goda läsaren blir en grund för hur samhällelig inkludering och exkludering (jmf. Lindblad & Popkewitz, 2001) sker. Konstruktionen av den goda läsaren riskerar

¹ Läsrådet inrättades som ett rådgivande organ under Kulturrådet, med representanter från skola, forskarvärlden och litteraturområdet. På Kulturrådets hemsida står att läsa: ”Det ska också bidra till samverkan mellan aktörer inom kultur, skola, civilsamhälle, folkbildning, bokhandel, förlag och andra delar av näringslivet. En annan viktig uppgift är att ansvara för kunskapsinsamling, följa relevant forskning och identifiera utvecklingsbehov inom det läsfrämjande arbetet” (<https://www.kulturradet.se/nyheter/2021/nytt-lasrad-inrattas-pa-kulturradet/>). En av denna artikels författare, Magnus Persson, sitter sedan starten som en av representanterna i Läsrådet.

också utmåla problemgrupper av de som inte läser (Sundström Sjödin, 2017). De gränser, distinktioner, men kanske främst det *överens*, som skapas inom det läsindustriella komplexet skapar också en viss typ av läsning som eftersträvansvärd och som naturlig, de välkomnar några som läsare och de utesluter andra (se t.ex. Hedemark & Jonsson, 2021; Lindsköld, Hedemark & Lundh, 2020; Persson, 2012; Sundström Sjödin, 2019a; 2019b). Med vår övergripande studie och denna artikels delstudie hoppas vi bidra till ett samtal om detta.

Vår studie handlar inte om huruvida läsning är viktigt, utan vi är här intresserade av att gräva djupare kring detta *överens*. Vilka är överens, vad är man överens om, och hur blir man överens? Dessa frågor har vi getts en möjlighet att ta oss an genom det av Vetenskapsrådet finansierade projektet *Från ord till siffror – hur läsning blir ett didaktiskt och samhällsligt problem*. I projektet utforskar vi hur läsning görs till något värdefullt inom detta läsindustriella komplex, samt hur ”överenset” ges uttryck hos de olika aktörerna. Inte minst är vi intresserade av skolans och utbildningens plats och roll i detta assemblage, vilket också hjälper oss att avgränsa vårt material. Vilken roll spelar skola och utbildning i skapandet/”lösandet” av litteraturläsning som ett samhällsligt problem? Och hur kopplar andra aktörer in, eller drar med sig skolan, i sina argument och rationaliteter?

I föreliggande studie problematiserar vi hur Sveriges Författarförbund (SFF) agerar som en av många aktörer inom ett läsindustriellt komplex, gällande hur detta överens formuleras, hur det förväntas leda till aktivitet, vilka problem det förväntas lösa och vilka som förväntas göra det. I denna artikel undersöker vi två diskurs- och sanningsproducerande tekniker: 1) beskrivandet av en litteraturens ekologi som en bärande metafor i Sveriges Författarförbunds argumentation samt 2) betydelsen av siffror för att stärka de argument man bär fram.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att med Sveriges Författarförbund som exempel undersöka den konsensus kring läsningens avgörande betydelse för individ och samhälle som råder inom det läsindustriella komplexet. Våra frågeställningar är:

- Hur används de sanningsskapande praktikerna ekologi och siffror för att skapa konsensus kring läsningens betydelse?
- Vilken roll i litteraturens ekosystem tilldelas skolan av Sveriges författarförbund?

Teoretiska och metodologiska perspektiv

Med hjälp av den specifika teoretiska och metodologiska sensibiliteten som vi hittar i *Science- and Technology Studies* (STS) spårar och kartlägger vi aktörer som tar del i legitimeringen och värderingen av litteraturläsning. STS utgår från att all vetenskap och all teknologi är sociomateriella praktiker och studier inom detta fält synliggör det stora, komplexa och heterogena arbete som krävs för att specifika fakta-praktiker och rationaliteter ska få fäste som valid kunskap, vetenskapliga sanningar och sunt förnuft (se bland annat Felt, Fouché, Miller & Smith–Doerr, 2016; Hackett, Amsterdamska, Lynch & Wajcman, 2008; Sismondo, 2010). Vi väljer att använda analysbegreppet *assemblage* för att beskriva de relationer, sammanhang, platser och fenomen i det läsindustriella komplexet som vi undersöker (jfr Fenwick & Edwards, 2010). *Assemblage* åsyftar både det arrangemang av heterogena enheter som skapar en större helhet, och det arbete som utförs för att sätta samman denna helhet, det arbete som utförs för att de olika enheterna ska vara eller framstå som *överens*. *Assemblage* kan jämföras med ett nätverk av aktörer, men begreppet *assemblage* visar mer på ihopsättandet – och ibland isärplockandet – av kopplade, relationella konstruktioner, och det ifrågasätter därmed också en sådan konstruktions stabila, och linjära kausalitet (Bousquet, 2014). Aktörer kopplas samman och blir starka i ett visst skede, men kan också glida isär och försvagas i ett annat. Ett *assemblage* är heterogent på så vis att dess enheter, eller aktörer, kan vara människor, djur, saker och idéer, och ingen enhet förutsatt på förhand vara den som påverkar helheten mest, eller som ger störst effekt. Användandet av *assemblage* som begrepp är också ett sätt att metodologiskt förklara vår del i sammansättandet av de sammanhang vi undersöker. Det *assemblage* vi undersöker är nämligen också den värld *vi* sätter samman i *vår* undersökning, de kopplingar vi ser och de aktörer vi följer. John Law skriver:

So, *assemblage* is a process of bundling, of assembling, or better of recursive self-assembling in which the elements put together are not fixed in shape, do not belong to a larger pre-given list but are constructed at least in part as they are entangled together (Law, 2004, s. 42).

Genom att studera *assemblaget* undersöker vi på vilka sätt och med hjälp av vad och vilka som läsning på detta sätt blir stabiliserat och naturaliserat som ett samhälleligt problem, ett problem som hemmet, skolan och andra samhälleliga institutioner ska lösa. Detta gör vi i stort genom att spåra och kartlägga aktörer som vi ser är del i arbetet med att främja läsning och mer i detalj genom att studera hur argumentationer byggs upp, hur stabiliseringspraktiker som fakta, vetenskaper och sanningar skapas och används och vad och vilka som inkluderas respektive exkluderas (Latour, 2007, s. 120; se även Dussauge, Helgesson & Lee, 2015).

Även om formulerandet av ett *överens* om läsningens betydelse är den övergripande problematiken lägger vi här en särskild vikt vid det vi kallar fakta- och sanningspraktiker. Med inspiration från Puig de la Bellacasa (2001) förstår vi detta som “world-making

effects” (s. 86). Det handlar alltså om saker vi gör och saker vi säger som transformeras till sanningar om hur världen ska förstås. I detta blir naturligtvis avsändarens legitimitet viktigt likväl som det blir av vikt att knyta argument och diskussioner till allmänt accepterade samhällsliga ”sanningar”. Men ”world-making” leder också till handling, till ett skapande och ett naturaliserande av nya sanningar (om naturaliseringspraktiker se Bowker & Star, 1999; Latour, 2007; Sundström Sjödin, 2019b).

Material

I studien vi presenterar i denna artikel har vi fokuserat på en specifik aktör inom det läsindustriella komplex vi undersöker, nämligen Sveriges Författarförbund. Här har vi lagt ytterligare fokus på ett särskilt skede i förbundets lansering av ett litteraturpolitiskt program under våren 2022 (SFF 2022, hädanefter LPP i den löpande texten). Det fysiska programmet som presenterades är ett 30 sidor långt häfte som består av fem delar med sammanlagt 27 punkter i vilka författarförbundet presenterar sina mål och ambitioner. Därefter följer tio punkter för den samiska litteraturen.

Utöver det tryckta litteraturpolitiska programmet har vi också genomfört en timmeslång intervju med en av förbundets styrelsemedlemmar, vi har deltagit vid konferensen *Författardag på Intiman* som gick av stapeln i april 2022 och analyserat fyra av författarförbundets debattartiklar från vintern och våren 2022.² Materialet som utgör del av vår analys från konferensen består av fältanteckningar och fotografier. Sammantaget utgör detta vårt empiriska material för studien i syfte att besvara de frågeställningar vi för fram gällande hur ett ”överens” formuleras hos en av aktörerna inom detta läsindustriella komplex och skolans plats där. Alla delar av materialet har analyserats utifrån innehåll och argumentation och bidrar likvärdigt till resultatet även om det tryckta litteraturpolitiska programmet bidragit med de tydligaste exemplen och är det vi huvudsakligen kommer att hänvisa till här. Vår analys av samtliga delar av materialet har fokuserat på hur en metafor om litteraturens ekologi samt siffror används för att skapa sanningar om litteratur och läsning. Vi menar att metaforerna och användandet av siffror inte speglar en verklighet utan att de skapar en verklighet, och att de därför kan ses som sanningspraktiker (jmf. Puig de la Bellacasa, 2011).

² Dagens Nyheter, 2021-12-17: *Ljudboken innebär en käftsmäll mot författarna*; Dagens Nyheter, 2021-12-27: *Hjälp oss utmana techbolagens grepp om bokmarknaden*; Dagens Nyheter, 2022-03-01: *Sverige behöver en kraftfull litteraturpolitik för den digitala tidsåldern*; Dagens Nyheter, 2022-06-10: *”Utan böcker lär barnen inte läsa på sommarlovet”*.

Sanningspraktiker hos Sveriges Författarförbund: Ekologi och siffror

Det tryckta programmet som är grunden för vår analys inleds med orden: "Litteraturkartan håller på att ritas om" (LPP, s. 3). Med denna formulering vill författarförbundet peka på "nödvändiga samband för att upprätthålla ett demokratiskt litterärt ekosystem" (ibid.), och utöver detta vill förbundet även uppmana regeringen att "omedelbart tillsätta en utredning för en litteraturpolitik i den digitala epoken" (Dagens Nyheter, 2022-03-01).

Läsning och läsfrämjande placerar sig mitt i det politiska. Positionen har ytterligare förstärkts genom de kopplingar som gjorts såväl gentemot demokrati och det demokratiska subjektet som idéer om modernitet och den moderna människan (se till exempel Borsgård, 2021). Detta återspeglas i författarförbundets titel på sitt tryckta program: *Litteraturpolitiskt program* och konferens: *Litteraturpolitiskt program 2022: Litteraturens Framtid*, där det blir uppenbart att litteratur – från ett författarperspektiv – på många sätt *är* politik. Detta syns i vårt material genom att frågan om litteratur handlar om författarnas möjligheter att kunna verka och leva, kunna fortsätta vara författare även om de blir sjuka eller att marknaden för bokförsäljning förändras. Litteratur blir här en arbetsmarknad och en fråga om inkomst. Det litteraturpolitiska blir således inte bara en fråga om litteraturens innehåll, dess roll i ett bildningsprojekt eller en fråga om demokrati och hållbarhet, utan det blir också en fråga om något materiellt eller immateriellt som kan säljas och som skapar sysselsättning *inom* litteraturproduktion.

Programmet och politiken handlar alltså i mångt och mycket om kampen för möjligheterna till försörjning. Men det finns också andra kamper insprängda här – kampen om läsaren, om vad som är läsning och vem som är läsare. Kampen om vad som räknas som litteratur och om litteraturens ställning. På så sätt skapas ett sanningsanspråk som beskriver litteraturen såväl som något kommersiellt och som något som möjliggör ett yrkesliv – ett liv som författare, recensent eller förläggare – men också som något som knyts till större värden som konstnärlig höjd, bildning, demokrati, hållbarhet och samhörighet. På så sätt ställs litteraturläsningen aldrig ensamt fram med bara ett perspektiv representerat utan flera intressen och kamper finns alltid närvarande. Egenintressen och allmänintressen blandas och formuleras som ett enda gemensamt intresse, läsningen blir något förgivettaget och om läsningens vikt är alla överens.

Man talar sedan en tid om den ekologiska vändningen inom humaniora och samhällsvetenskap, men också om en mera allmänt spridd, populär och generaliserad "ekologisering av tänkandet" (Hörl & Burton, 2017):

There are thousands of ecologies today: ecologies of sensation, perception, cognition, desire, attention, power, values, information, participation, media, the mind, relations, practices, behavior, belonging, the social, the political – to name

only a selection of possible examples. There seems to be hardly any area that cannot be considered the object of an ecology and thus open to an ecological reformulation (Hörl & Burton, 2017, s. 1).

Ekologibegreppet användes ursprungligen inom biologin för att beteckna samspelet mellan olika organismer och miljön de lever i, men har nu alltså utsträckt till en mängd andra områden. Denna tendens är stark också inom akademien. För att bara nämna tre exempel: den medieekologiska teoribildningen vars främsta inspirationskälla är Marshall McLuhan, olika varianter av ekokritisk och posthumanistisk forskning, inte minst sådana som adresserar klimatkrisen, och slutligen den nyare literacyforskningen (undertiteln på David Bartons enormt inflytelserika bok *Literacy* från år 1994 är *An Introduction to the Ecology of Written Language*). På ett övergripande plan kan man notera hur begreppet nästan alltid är positivt laddat, men också att olika ekologier uppfattas som utsatta för flera typer av hot som riskerar att rubba vad som beskrivs som den naturliga balansen i systemet. I det sammanhang som intresserar oss här, synen på litteraturläsning, är det tydligt att begreppet fungerar som en sanningspraktik, men att detta också medför olika typer av potentiella problem och motsättningar.

Begreppet ekosystem spelar en bärande roll i SFF:s litteraturpolitiska diskussioner. Ordet förekommer åtta gånger i det tryckta programmet, under konferensen är det ett återkommande tema och det förekommer i minst två av förbundets debattartiklar under den tidsperiod vi bevakar. I en debattartikel i Dagens Nyheter förklaras varför begreppet är viktigt för förbundet:

Det litterära ekosystemet är nämligen ett centralt begrepp för oss. Man kan inte bryta sönder bokmarknaden, det litterära arbetet och förmedlingen av litteraturen i enskilda avgränsade områden. De griper in i varandra och hänger samman. Om en del i ekosystemet inte tar sitt ansvar, till exempel de digitala strömningsföretagen, skadas så småningom alla andra delar. Den part som idag har förlorat mest inflytande är författarna och översättarna. Om vi inte gör något riskerar revorna i ekosystemet att vidgas till svarta hål. Det vill vi förhindra (Dagens Nyheter, 2022-03-01).

I den avslutande sammanfattningen i programmet hamnar begreppet först: "Litteraturområdet är att betrakta som ett ekosystem. För att det ska fungera måste varje enskild del värnas" (LPP, s. 32). Begreppet blir en performativ aktör i ett nätverk till vilken en mängd andra aktörer länkas, både vänner och fiender, hjälpare och skadegörare. En av de mest centrala hjälparna är folkbiblioteken: "Utan fungerande bibliotek, öppna för alla med späckade hyllor och passionerade bibliotekarier skulle det öppna samhället försvagas och det litterära ekosystemet rivas ner" (LPP, s. 17). Till övriga hjälpare hör den fysiska bokhandeln, skolans och den högre utbildningens litteraturundervisning samt kulturpolitiken. Den allra viktigaste hjälparen visar sig vara författarförbundet själva: "Författarna och översättarna tycks vara de enda som försöker få igång ett samtal om situationens allvar. Sveriges Författarförbund har blivit den enda

samlade arenan” (LPP, s. 21). Men samtliga dessa hjälpare, inklusive biblioteken, är utsatta för olika typer av hot: ”Vi märker hur det vi kallar det litterära ekosystemet får djupare revor för var dag” (Dagens Nyheter, 2022-03-01).

Vilka är då skadegörarna? En övergripande fiende är marknadifieringen, vars negativa konsekvenser få tycks vara medvetna om: ”De flesta verkar förtrollade av den falska föreställningen om att marknaden antagligen kommer ställa allt till rätta, så småningom” (LPP, s. 21). På en mer konkret nivå utgörs hoten av digitalisering, streamingtjänster och ljudböcker, som i kombination med den ökade maktkoncentrationen inom förlagsbranschen riskerar att inte bara rubba utan slå ut många arter från ekosystemet. Här kan en koppling göras till det man inom ekologin kallar invasiva arter (jfr. Erixon 2014, s. 23).

Ekologimetaforen uppmuntrar framför allt till ett horisontellt tänkande, men vertikala inslag saknas inte – till exempel föreställningen om högre och lägre arter. Detta slår igenom även i författarförbundets program på flera olika sätt. Den ”långsamma” konstformen litteraturen ställs emot och över snabbare och underförstått mer ytliga medier (LPP, s. 21), kvalificerad litteratur ställs emot och över underhållning, spänningslitteratur kontra den ”språkligt och formmässigt mer avancerade romanen” (LPP, s. 4), eller som en av författardeltagarna på förbundets konferens uttrycker det: ”Bra litteratur är svår och krävande”. (Fältanteckningar, Författardag på Intiman, konferens, 2022-04-05, hädanefter FA). Samtidigt poängterar författarförbundets vice ordförande i vår intervju att det från SFF:s perspektiv ”inte handlar om att tvinga på befolkningen finkultur när de egentligen vill ha något annat och den typen av retorik”. Men han pekar också på tendenser till vad han ser som ett ”återförborgerligande” av den seriösa konsten och litteraturen där den blir ”inkapslad” som ett exkluderande ”reservat” som bland annat på grund av bristande förmedling ”omyndigförklarar resten av befolkningen” (Intervjutranskript).

Precis som Johan Elmfeldts (2014) diskussion om det ”heliga” i skolans svenskämne kan man lyfta frågan om vad som är heligt i det litterära ekosystemet. Profana inslag och nyheter kan ges utrymme (eller trängas undan), men det finns vissa komponenter som helt enkelt inte kan tas bort för då upphör ekosystemet att vara just litteraturens. Som redan framgått hör den tryckta boken, den kvalificerade litteraturen och folkbiblioteken till det heliga. Utan dessa förlorar det litterära ekosystemet inte bara sin identitet utan hela sin existens.

Hur fungerar då siffror som en sanningsproducerande praktik i argumentationen om den unga läsarens brister? I programmet står det under avsnittet om läsförbättring:

Enligt SCB (2021) fortsätter läsningen i Sverige att minska. I genomsnitt under 2018 och 2019 hade 34 procent av befolkningen som är 16 år och äldre inte läst böcker alls det senaste året. Andelen som läser böcker varje vecka har minskat sedan 2008, och låg 2019 på 34 procent. Vuxnas läsande speglas i ungas läsande. Lärarstiftelsens studie Ett läsvänligt land från 2020, som bland annat bygger på siffror från OECD och PISA visar att läslusten har minskat kraftigt i Sverige.

Över hälften av de svenska 15-åringarna svarade 2018 att de bara läser ifall de måste. (LPP, s. 11).

Här är det flera olika kvantifieringar av läsning som lyfts fram och de har den effekten att de stabiliserar – siffrorna blir översättningar av komplexa fenomen till stabila, avgränsade och uppfattas på många sätt som naturaliserade fakta. Som exempelvis Mary Hamilton (2012) visat spelar siffror en viktig roll i representationer av och uppfattningar om literacy. Siffror (ofta i kombination med text) skapar med olika tekniker starka berättelser. Till dessa tekniker hör aggregering och avpersonifiering (van Leeuwen, 2008), och i citatet ovan ser vi exempel på båda. Stora grupper av människor förs samman och anonymiseras genom ett kategoriserande och fungerar då enbart som statistiska mätpunkter i relation till en specifik egenskap (Lindblad, Pettersson & Popkewitz, 2018), i det här fallet bristande läsförmåga och läsintresse. Hamilton skriver: "While language without numbers can also categorise experience, once a category is expressed through numbers, it becomes difficult to question it and to see the subjective judgements and values embedded in it" (Hamilton, 2012, s. 40). Siffrorna driver således argument på ett alldeles särskilt ogenomskinligt och svårgranskat vis. Vänder vi på argumentet: *Nästan hälften av de svenska 15-åringarna svarade 2018 att de läser fastän de inte måste* – så ser vi att ett eventuellt annat argument blir gällande – och problemet med den hotade läsningen inte lika stort.

Skolans roll enligt författarförbundet

Hur uttrycker sig då författarförbundet om skolans roll i ekosystemet? Skolan framstår i vårt material som en av andra aktörer indragen och många gånger passiviserad aktör. Det finns exempelvis inga lärare inbjudna till konferensen, inget lärarperspektiv i det litteraturpolitiska programmet, och egentligen heller inget elevperspektiv. På så sätt ser vi skolan som en externaliserad aktör, en som av andra aktörer i assemblaget tilldelats en specifik plats och en specifik funktion. Under observationen av konferensen skrivs följande reflektion i fältanteckningarna: *Skolan nämns som viktig, men enbart som viktig leverantör – skolan ska bilda läsare (i motsats till konsumenter), skolan är en bra inkomstkälla, skolan ska skapa lustfylld läsning och inte kravfylld läsning* (FA). I stort sett genomgående i vårt empiriska material målas bilden upp av en bristfällig skola, och läsningen bland barn och unga både i och utanför skolan framställs som ett stort problem: "Mycket, mycket mer" behöver göras gällande de ungas läsning sägs i paneldiskussionen om litteraturens ekosystem (FA).

En förläggare som deltar i en panel om litteraturens framtid får önska om vilka litteraturpolitiska frågor som politiker ska ta tag i: "[Att] skolan ska räddas och skapa människor som har ett nyanserat språk och kan skilja på fakta och propaganda [applåd]" (FA). En annan deltagare i samma panel uttrycker: "Hur ska vi kunna förändra något när inte ens lärarna läser böcker?" (FA)

Men även andra skolaktörer pekats ut som bokläsningens fiender, nämligen beslutsfattare i skolans värld:

Kommuner, skolföretag och skolchefer ropar envist: inga böcker i våra skolor. Hur många svenska tonåringar har under de senaste decennierna ens fått chansen att läsa och lära sig om litteraturens klassiker i skolan? Man har börjat beskriva ett nytt slags bokanalfabetism bland unga. Situationen är en skamfläck för svensk skolpolitik (LPP, s. 16).

Här åsyftas särskilt digitaliseringen som något som är i motsättning till böcker, där man menar att digitala läromedel under flera år har prioriterats på skolor framför fysiska böcker, och detta kallar man bokanalfabetism. Det digitala problemet handlar också om ungdomars användning av sina mobiltelefoner: ”50 procent av tjejerna lägger ner 3 timmar per dag på telefonen” säger en paneldeltagare i diskussionen om litteraturens ekosystem (FA). Att just flickor pekats ut här skulle kunna ses som att den så länge dominerande konstruktionen av ”den duktiga läsande flickan” nu också uppfattas som under hot (jfr. Andersson, 2020).

Den bokanalfabetism som beskrivs i det tryckta programmet tas även upp i en debattartikel i Dagens Nyheter: ”Läsfrämjande är ett återkommande tema i samhällsdebatten. En del talar om en ny litterär analfabetism bland skolelever” (Dagens Nyheter, 2022-03-01). Trots att effekterna av en bristande litteraturpolitik enligt författarförbundet tydligt visar sig i skolan så verkar det inte vara undervisningen som är lösningen, utan skolbiblioteken. I vårt material hittar vi dessutom röster som pekar ut lärarna och undervisningen som en del av problemet: ”Litteraturen kan, *om den hanteras på rätt sätt*, lösa flera av skolans problem med bristande läskunskaper just genom att det inte är dess primära syfte” (LPP, s. 11, vår emfas i kursiv).

I en debattartikel tar Författarförbundet tillsammans med Svensk biblioteksförning och Läromedelsförfattarna upp elevers bristande läsning och en oro för vad som händer under sommarlovet, när eleverna inte är i skolan:

Vad kommer att hända med de elever vars läsförmåga vi har misslyckats att öva upp under läsåret? De vars läslust vi har misslyckats att väcka? Vad händer med de barn och unga som inte öppnar en bok under hela sommarlovet? [...] För att minska klyftorna i samhället, och förhindra att all den värdefulla kunskap eleverna samlar på sig under läsåret tappas bort, måste vi göra allt i vår makt för att få barnen att läsa under sommarlovet (Dagens Nyheter, 2022-06-10).

I den här argumentationen framställs skolan som både en plats där elever har ”samlat på sig värdefull kunskap” men som samtidigt misslyckats med att öva upp elevers läsförmåga och väcka läslust. Lärarna eller undervisningen tas inte explicit upp i artikeln, mer än att detta borde ingå som en del i beskrivningen av skolans misslyckande, istället beskrivs att ”skadegörelsen” av elevers läsning utgörs av brist på läromedel och brist på skolbibliotek. I det tryckta programmet värnas dock läraren som

“den självständiga, yrkesstolta tids- och kostnadskrävande litteraturförmedlaren” (LPP, s. 9) tillsammans med bibliotekarien och kritikern, yrken och roller inom assemblaget som anses hotade.

Genom dessa beskrivningar blir skolan inom assemblaget något att ha bestämda åsikter om, något att nyttja och något som måste förändras. Skolan blir på så sätt ett objekt det talas och has åsikter om, men den inbjuds inte att bli ett subjekt med egen röst och agens.

Diskussion

Med hjälp av tekniker som tar hjälp av ekologimetaforen och siffror uppnår författarförbundet ett antal viktiga mål vilka handlar om att framhäva och naturalisera litteraturens och läsningens helt avgörande betydelse för samhället. Siffrorna stabiliserar problemen och hoten mot läsning och därmed skapas fakta som blir svåra att ifrågasätta. Metaforen om skador på ekosystemet berättar om rubbningar av en naturlig ordning där författarnas utsatta situation hamnar i blickfånget. Ekologimetaforen och siffrorna blir på så sätt kraftfulla och sanningsproducerande. De skapar vad som är litteratur och vad som inte är det. Vem som räknas som läsare och vem som inte gör det.

Narrativet som uppstår med hjälp av dessa tekniker öppnar för både möjligheter och hot, utsagor om vem som är hjälpare och skadegörare, samtidigt som motsägelser och motsättningar tycks oundvikliga. Den litterära bredden och mångfalden som presenteras i programmet är ett kärnvärde, samtidigt som det finns klara skillnader mellan de högre och de lägre litterära arterna. Som så ofta i läsfrämjande kontexter är litteraturen både överlägsen och hotad, och ett dikotomiserande tänkande där gammalt ställs mot nytt, högt mot lågt, är aldrig långt borta (Persson, 2012).

När vi funderar över vad man är överens om i detta assemblage ser vi att ”överenset” är en ganska bräcklig konstruktion. Det man är överens om betyder olika saker för olika aktörer, och ibland är man inte överens alls, annat än på ett mycket övergripande och allmänt plan. Ett tydligt exempel är när förläggarna under konferensen säger att de ”aldrig sålt fler titlar än idag”, så svarar författarförbundet att det förekommer ”ett kvantitativt bondfångeri” (FA). I intervjun med vice ordföranden utvecklas påståendet om det kvantitativa bondfångeri och då beskrivs en utveckling där fler saker räknas som läsning, exempelvis strömning och abonnemang av ljudböcker. Läsning blir då en fråga om vad som inkluderas i de olika mätningarna och definierandet av läsning blir här en kamp över olika klassificeringar mer än kampen om läsning som en aktivitet.

Inte minst är konstruktionen bräcklig gällande skolans roll i assemblaget. Skolan framställs som väldigt viktig, men också väldigt misslyckad när det kommer till att främja läsning och skapa läslust bland elever. Lärarna får ta stryk när de skildras som de som “inte ens läser själva” och som de som misslyckas med att väcka läslust, och även mer subtilt genom antydningar om att litteraturen inte hanteras på rätt sätt och att det därmed uppstår bristande läskunskaper. Genom ekologimetaforen och siffror skapas

här en bild av skolan som del i problemet med läsning, men samtidigt tilldelas skolan också rollen som lösning på problemet. Skolan som lösning tilldelas här en ambivalent roll då den ses kunna öka läslusten, men den är också viktig för författare som inkomstkälla.

Denna studie handlar om en del i detta läsindustriella komplex, som vi både konstruerar genom vår studie, som vi är en del av, som vi vrider och vänder på och problematiserar. Studien har visat på motstridiga intressen och sanningar om läsning. Sveriges Författarförbund är givetvis bara en aktör på denna heterogent tätbefolkade plats där synen på läsning och läsningens värde formuleras. Andra givna aktörer här är politiska företrädare, administration, forskning, företag med mera som interagerar i ett större läsindustriellt komplex. Författarförbundet är således en aktör med de egna medlemmarnas specifika och situerade intressen och mål i fokus, och där kan en förändring av skolans arbete med läsning och litteratur ses som ett medel mer än ett mål för att uppnå författarförbundets prioriteringar.

Referenser

- Alsheimer, Leif (2004). *Bildningsresan. Från ensidig instrumentell utbildning till sammanhangs-
skapande bildning*. Prisma.
- Andersson, Sara (2020). *Läsande flickor. Läspolitik och det genomlysta subjektet*. Stockholms
universitet.
- Barton, David (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Braw, Andreas (2020). Att läsa förbereder oss för kriget. *Försvar och säkerhet* 201027.
[https://kkrrva.se/att-lasa-forbereder-oss-for-kriget/?fbclid=IwAR3tdcZMz6lDB8RGx-
obZr7Y1cg5nmjHpCsPBDrs8hIw8ycyWDz9j7ccQ9zE](https://kkrrva.se/att-lasa-forbereder-oss-for-kriget/?fbclid=IwAR3tdcZMz6lDB8RGx-obZr7Y1cg5nmjHpCsPBDrs8hIw8ycyWDz9j7ccQ9zE). (Hämtad 201104).
- Borsgård, Gustav (2021). *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning
som demokrati- och värdegrundsarbete*. Umeå universitet.
- Bousquet, Antoine (2014). Welcome to the Machine: Rethinking technology and society
through assemblage theory. I: Michele, Acuto, and Simone, Curtis, (red.). *Reassembling
International Theory: Assemblage Thinking and International Relations*. Palgrave Macmil-
lan.
- Bowker, Geoffrey, & Star, Susan Leigh. (1999). *Sorting things out: Classification and its conse-
quences*. MIT Press.
- Dagens Nyheter, 2021-12-17. Sveriges Författarförbund: Ljudboken innebär en käftsmäll mot
författarna.
- Dagens Nyheter, 2021-12-27. Sveriges Författarförbund: Hjälp oss utmana techbolagens
grepp om bokmarknaden.
- Dagens Nyheter, 2022-03-01. Sveriges Författarförbund: Sverige behöver en kraftfull littera-
turpolitik för den digitala tidsåldern.
- Dagens Nyheter, 22-06-10. Sveriges Författarförbund, Svensk biblioteksförening & Lärome-
delsförfattarna ”Utan böcker lär barnen inte läsa på sommarlov”.

- Dussauge, Isabelle, Helgesson, Claes-Fredrik, & Lee, Francis (red.) (2015). *Value practices in the life sciences and medicine*. Oxford University Press.
- Elmfeldt, Johan (2014). *Svenskämnets heliga*. I: Per-Olof Erixon (red.). *Skolämnen i digital förändring*. Studentlitteratur.
- Erixon, Per-Olof (2014). *Skolan, medierna och medieekologin*. I: Per-Olof Erixon (red.). *Skolämnen i digital förändring*. Studentlitteratur.
- Felt, Ulrike, Fouché, Rayvon, Miller, Clark A., & Smith-Doerr, Laurel (2016). *The Handbook of Science and Technology Studies* (4 uppl.). The MIT Press.
- Fenwick, Tara & Edwards, Richard (2010). *Actor–Network Theory in Education*. Routledge.
- Hackett, Edward J., Amsterdamska, Olga, Lynch, Michael, & Wajcman, Judy (red.) (2008). *The Handbook of Science and Technology Studies* (3 uppl.). The MIT Press.
- Hamilton, Mary (2012). *Literacy and the Politics of Representation*. Routledge.
- Hedemark, Åse & Jonsson, Ellen (2021). Läsning för framtidens samhällsmedborgare. En studie av dåtidens och nutidens svenska kulturpolitiska debatter om barns läsning. *Nordisk Kulturpolitisk Tidskrift* 24 (2), s. 120–138.
- Hörl, Erich & Burton, James Edward (red.) (2017). *General Ecology. The New Ecological Paradigm*. Bloomsbury.
- Hörl, Erich (2017). Introduction to General Ecology. The Ecologization of Thinking. I Erich Hörl & James Edward Burton (red.). *General Ecology. The New Ecological Paradigm*. Bloomsbury.
- Latour, Bruno (2007). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor–Network Theory*. Oxford University Press.
- Law, John (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. Routledge.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas S. (2001). *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reason of power. A report from the EG-SIE project*. Uppsala universitet.
- Lindblad, Sverker, Pettersson, Daniel & Popkewitz, Thomas S. (2018). *Education by the Numbers and the Making of Society: The Expertise of International Assessments*. Routledge.
- Lindsköld, Linnéa, Hedemark, Åse & Lundh, Anna (2020). Constructing the Desirable Reader in Swedish Contemporary Society. *Culture Unbound* 12 (2), 256–274.
- Ottelid, Magnus (2015). *Skönlitteratur och socionomutbildning. En forskningsöversikt*. Mittuniversitetet.
- Palm, Anders (2008). Humanistisk kurs stärkte blivande läkare. *Lunds Universitet Meddelar*. Lunds universitet.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Studentlitteratur.
- Puig de la Bellacasa, Maria (2011). Matters of care in technoscience: Assembling neglected things. *Social Studies of Science*, 41(1), 85–106.
- Sismondo, Sergio (2010). *An Introduction to Science and Technology Studies*. Wiley-Blackwell.
- Sundström Sjödin, Elin. (2017). Tracing reading to the dark side: Investigating the policy producing reading and readers in detention homes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(6), 887–900.

- Sundström Sjödin, Elin (2019a). *Where is the Critical in Literacy? Tracing performances of reading, readers and non-readers in educational practice*, Örebro Studies in Education, 59, Örebro Studies in Educational Science with an emphasis on Didactics, 18.
- Sundström Sjödin, Elin. (2019b). Creating the valuable: Reading as a matter of health and successful parenthood. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(1), 46–60.
- Sveriges Författarförbund (2022). *Litteraturpolitiskt program*. Stockholm: Sveriges Författarförbund (I artikeln refererad till som LPP).
- SOU (2012:65). *Läsandets kultur. Slutbetänkande av Litteraturutredningen*. Fritzes.
- Statens kulturråd (2015). *Idrott och läsning. Ett Dream Team*. <https://www.sisuidrottsutbildarna.se/globalassets/sisu-idrottsutbildarna/dokument/nyheter/idrott-o-lasning---paus..pdf>. (Hämtad 210811)
- van Leeuwen, Theo. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.

Författarpresentation

Elin Sundström Sjödin är biträdande lektor i svenska vid Mälardalens universitet. Hennes huvudsakliga forskning handlar om litteraturdidaktik och fokuserar på hur aktörer, rationaliteter, värden och makt deltar i skapandet av läsning, läsare och icke-läsare, samt vilken roll som litteraturen förväntas ha i samhället och skolan idag.

Magnus Persson är professor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning vid Malmö universitet. Hans huvudsakliga forskningsintressen är litteraturdidaktik, kulturteori och (auto)etnografi. Han utkommer härnäst med en bok om passionerad läsning.

Daniel Pettersson är professor i pedagogik vid Högskolan i Gävle. Hans huvudsakliga forskningsintressen ligger inom pedagogikens historia med studier av sociala epistemologier för hur vi tänker om utbildning, komparativ pedagogik betraktat genom internationella kunskapsmätningar och relationen mellan internationell och nationell utbildningspolicy samt läroplansteoretiska studier med ett särskilt fokus gentemot hur undervisning tänkts och gestaltats.

STRUKTURELEMENT OCH AKTIVITETSKEDJOR I SAMHÄLLSKUNSKAPSUNDERVISNING – DISKUSSIONSFRÅGOR, ÄMNESORD OCH LITTERATUR I EN SKÖN FÖRENING?

Viktoria Waagaard

Sammanfattning

Didaktikens grundfrågor *vad*, *hur* och *varför* är tätt knutna till undervisning. Denna artikel bidrar med forskning som kan vidga och fördjupa kunskap om synliggörande av innehåll, struktur och fokus i högstadiets samhällskunskapsundervisning. De socialsemiotiska analysverktygen *strukturelement* och *aktivitetskedjor* används i analys av 19 lektionsobservationer, i åk 7, 8 och 9. Fem lektioner är videoinspelade och i sin helhet transkriberade, övriga lektioner har detaljerade fältanteckningar.

I analysen framträder strukturelementen innehållsbyggande, läsning, skrivande, utvärdering, uttalad funktion för eleven och textualisering. De vanligast förekommande strukturelementen är innehållsbyggande med dess sex undergrupper, främst innehållsbyggande genom diskussionsfrågor och bearbetning av ämnesord. Analysresultaten visar att samhällskunskapsundervisningen huvudsakligen är muntlig och lärarledd. Läraren bearbetar ämnesord och innehåll i dialog med eleverna, ofta med utgångspunkt i litteratur. Sex av de 19 lektionerna innehåller uteslutande strukturelementet innehållsbyggande med undergrupper. Läsning och skrivande är mindre vanligt förekommande.

I analysen framträder bearbetning av ämnesord som ett viktigt innehåll i undervisningen. Ämnesvokabulär är centralt för elevers förståelse av ämnet och utgör en del av samhällskunskapsämnets literacy. I analysen framträder även att ämnesord

ofta bearbetas med exemplifiering från skönlitteratur som har lästs i anslutning till undervisningen.

Ett kunskapsbidrag är att operationalisering av analysverktygen strukturelement och aktivitetskedjor kan synliggöra innehåll, struktur och fokus i undervisning. Ytterligare ett kunskapsbidrag är att poängtera att bearbetning av ämnesord och textläsning i samhällskunskapsundervisning kan vara väsentligt för elevers literacyutveckling även ur ett demokratiperspektiv. Bearbetning av ämnesord genom skönlitteratur kan stötta elevers förståelse av ämnesvokabulär, vilket kan bidra till ökad språkförståelse och möjliggöra deltagande i samhällets olika gemenskaper.

Nyckelord: ämnesliteracy, ämneslitteracitet, ämnesord, strukturelement, aktivitetskedjor, litteratur

Inledning

Vi lever i en tid av samhällsförändringar där undervisningsaktiviteter som läsning, skrivande och ordinläring kan ses som både utmanade och utmanande. Flera undersökningar visar att läsning har minskat bland många ungdomar (Vinterek m.fl., 2020). Läsning hoppas ibland över i undervisning (Halleson 2015, 2020) och ersätts av muntliga diskussioner, sammanfattningar och återberättande (Waagaard, 2023). Elever ägnar mindre tid än förväntat åt skrivande och undervisningens skrivhandlingar handlar ofta om bearbetning av innehåll eller för att öva, framför allt i anslutning till prov (Lindh, 2019). I svensk och internationell forskning, såväl som i läroplaner, efterfrågas att i skolans olika ämnen arbeta med ämnesinnehåll, ämnesspråk och ämnesvokabulär, i kombination med läsning och skrivande i kognitivt utmanande uppgifter (Cummins, 2017; Hajer, 2003, 2018; Hajer & Meestringa, 2020; Skolverket, 2022).

Det är bland annat mot bakgrund av ovanstående väsentligt att undersöka skolans undervisning med dess innehåll, struktur och fokus, begrepp som hänger tätt samman med didaktikens grundfrågor *vad, hur och varför*.

Syfte och frågeställningar

I artikeln undersöks vilka strukturelement och aktivitetskedjor som framträder i den observerade samhällskunskapsundervisningen. Syftet är att bidra med kunskap som vidgar och fördjupar sätt att synliggöra och diskutera hur innehåll, struktur och fokus kan framträda i högstadiets samhällskunskapsundervisning. I artikeln undersöks även hur ämnesliteracy genom bearbetning av ämnesord kan framträda i undervisning. Följande frågeställningar operationaliserar syftet:

- Hur byggs lektionsförlopp upp och synliggörs genom strukturelement och aktivitetskedjor?
- På vilka sätt kommer bearbetning av ämnesord till uttryck i den observerade undervisningen?

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning om språkliga aspekter av undervisning, strukturelement och aktivitetskedjor, följt av teoretiska perspektiv, metod, analys och resultat samt avslutningsvis diskussion och slutsats.

Tidigare forskning

Lärande förutsätter kommunikation och ”[s]pråket är framför allt ett medel för social samvaro, ett medel för utsagor och förståelse” (Vygotskij, 2001, s. 38). Vygotskij (2001) menar att en medveten utveckling av ord- och begrepp som ett barn/en elev redan behärskar är en källa till högre utveckling. Samma författare lyfter fram att människor, oavsett språklig bakgrund, blir till genom språket och språkandet.

Läsning är en väg in i språket, men minskar dock i många ungdomsgrupper, både i skolan och på fritiden (Vinterek m.fl., 2020). Att läsa kan vara en utmanande aktivitet (Halleson 2015, 2020) som i många fall ersätts av återberättande av text, sammanfattningar och multimediala inslag, exempelvis filmklipp (Waagaard, 2023). Skrivpraktiker inom SO-ämnet handlar, enligt Lindh (2019), ofta om bearbetning av innehåll och övning, framför allt inför prov. Vidare ser Lindh (2019, s. 254) att läroboken står för undervisningsinnehållet, men att muntlighet är en förutsättning för elevers skrivande i ett ”utbyte mellan skriftlig och muntlig litteracitet”. Staf (2019) behandlar skrivande i SO-ämnet historia och visar att ämnesspecifika krav på eleverna ökar mycket mellan åk 4 och 9. De ökande kraven på ämneslitteracy gäller främst skrivande, medan kraven på läsning av längre texter är låga (ibid).

Litteracitet eller literacy, den benämning som används i denna text, definieras här som förmågan att läsa och skriva, att använda språket, att agera och interagera, att kunna, värdera, tro, samt att använda olika verktyg och teknologier för att producera texter (Gee, 2015) för att kunna delta i olika gemenskaper i samhället.

Språkinläring i ett heterogent samhälle kräver nya, genomtänkta sätt att undervisa, med fokus på elevers ämnesutveckling såväl som på deras personliga utveckling (García & Li Wei, 2018). Explicit undervisning, med språkliga aspekter, ord- och språkförståelse som mål i sig, gynnar elevers språkutveckling (Cummins, 2017). Ämnesord och bearbetning av dessa utgör ett viktigt innehåll i undervisningen (Hajer, 2016, 2018), bland annat för att kunna utveckla och fördjupa resonemang. Ett bristande ordförråd kan skapa problem för att gå vidare till högre utbildning, vilket i förlängningen kan bli ett demokratiproblem (Gustavsson & Håkansson, 2017).

I betygskriterierna i ämnet samhällskunskap efterfrågas elevers ”utvecklade” och ”välutvecklade” resonemang för högre betyg än godkänt (E) (Skolverket, 2022).

Utveckling av resonemang ställer höga krav på undervisningens innehåll, struktur och fokus, såväl som på elevers språkliga förmåga, det vill säga deras literacy. Att tillägna sig ett ämnes literacy ställer ofta höga krav på både språkliga och kognitiva förmågor (Cummins, 2015, 2017; Hajer, 2018; Rubin, 2019).

Enligt Cummins (2015, s. 225) finns tre riskfaktorer för elevers utbildnings-svårigheter relaterat till gruppstillhörighet: flerspråkighet, socioekonomisk utsatthet och uppväxtområde, exempelvis att komma från marginaliserade områden eller områden som saknar utbildnings- och sociala sammanhang. Cummins (2015, s. 224) menar att literacy och elevers identitet är viktiga faktorer att arbeta med i undervisningen och att elever, i synnerhet i marginaliserade grupper, gynnas av att få anknyta till det egna livet och egna erfarenheter. Elevers literacybakgrund ser ofta mycket olika ut (se Cummins, 2015). Det gör skolans roll central när gäller att stötta elevers utveckling av läsning, skrivande, vokabulär och kunskaper om ett ämnes literacy i dagens ofta språkligt heterogena klassrum. Det finns, enligt samma författare, många elevgrupper som behöver stöd för att förstå och stärka ett akademiskt språk, en språktyp som många elever främst möter i skolsammanhang genom skrivna texter. Cummins (2015) ser literacykompetens som tätt sammankopplad med literacyengagemang och menar att "print access and literacy engagement are obviously two sides of the same coin since without access to print, literacy engagement is unlikely" (s. 237).

Elever behöver alltså läsa texter för att tillägna sig olika typer av literacy. Kunskaper om ämnesvokabulär utgör en del av ett ämnes literacy (jfr Sandahl, 2015; Waagaard, 2023) tillsammans med ämnesspecifika redskap, i samhällskunskapsämnet så kallade tankeredskap: orsaker och konsekvenser, belägg och slutsatser, abstraktioner, perspektivtagande, jämförande och kontrastering samt den värderande dimensionen (Sandahl, 2015). Tväråna (2019) ser inom samhällskunskapsämnet en diskrepans mellan en ideal ämnesspecifik och en vardaglig, muntlig ämnesliteracy. Samma författare lyfter fram att den vardagliga praktiken ofta kännetecknas av "tyckandepraktiker", medan den ideala praktiken kännetecknas av reflektion och kritiskt omdöme (Tväråna, 2019), något som ofta kräver kunskaper om ämnesvokabulär.

En forskningsbaserad modell för att stärka fokus på ämnesord är Pearsons m.fl. (2010) modell *Gör det! Säg det! Läs det! Skriv det!*, som betonar att faktatexter såväl som skönlitterära texter kan hjälpa elever till ordförråds- och skrivutveckling (se även Moje, 2008). I *Gör det*-fasen sker gemensamma aktiviteter som utgångspunkt för arbetsområdet. *Säg det*-fasen kan bestå av byggande av det innehållsliga fältet kring det aktuella arbetsområdet, innefattande arbetsområdets centrala ämnesord. I *Läs det*-fasen läses texter kring arbetsområdet och *Skriv det*-fasen handlar om skrivande i anslutning till aktuellt arbetsområde. En liknande modell för att stärka fokus på ämnesord aktualiserades i den undervisning som analyseras nedan, där de skönlitterära verken *Alex Dogboy* (Zak, 2003), *Pärulan* (Steinbeck, 1947) och *Om det var krig i Norden* (Teller, 2012) lästes i anslutning till den observerade samhällskunskapsundervisningen.

Med utgångspunkt i ovanstående finns det skäl att vidare och mer i detalj undersöka innehåll, struktur och fokus i undervisning. Kunskap om och undersökning av

aktivitetskedjor och strukturelement (Christie, 1998, 2002; af Geijerstam, 2006) kan belysa undervisningens uppbyggnad, vilket i sin tur kan möjliggöra undervisningsutveckling, exempelvis ett ökat fokus på ämneslitteracy. Ett ökat fokus på ett ämnes vokabulär, som utgör en del av ämnets literacy, kan stötta och gynna elevers språkliga förståelse (Cummins, 2017; Hajer, 2016, 2018).

Teoretiska utgångspunkter

Analysens teoretiska utgångspunkter är hämtade från det *socialsemiotiska fältet* (t.ex. Christie, 2002), vilket innefattar studier av de tecken och språkliga resurser som används i mellanmänskliga kommunikationssituationer för att uppnå språklig förståelse. En funktionell syn på språk beaktas, där texter studeras i en större kontext (jfr Halliday & Matthiessen, 2014), i detta fall 19 klassrumsobservationer. I olika kommunikationssituationer kan kunskaper om innehåll och struktur stärka analys av elevers språkliga uttryck samt sammanföra språkliga aspekter och meningsskapande: ”bringing together the meaning-making that is fundamental to language development with an understanding of the structures through which meanings are realized” (Schleppegrell, 2004, s. 147).

Christie (2002) ser undervisningens kunskapsinnehåll som situerat, där frågor om vad som händer i undervisningen, hur undervisning och lärande ser ut, vem som gör vad och varför ständigt behöver aktualiseras. Klassrumssituationer är ofta utmanande och svåra att överblicka och ett urval måste göras för att kunna analysera, vilket kräver ”large sweeps of language” för att göra rättvisa bedömningar (Christie, 2002, s. 99).

I den observerade undervisningen analyseras lektionsförloppens olika delar, beskrivna i termer av *strukturelement* och *aktivitetskedjor* (Christie, 1998, 2002; af Geijerstam, 2006; Halleson m.fl., 2018). I analysen står undervisningsaktiviteterna i centrum, med frågor om vad som sker i undervisningen och hur undervisningens olika moment bildar aktivitetskedjor uppbyggda av strukturelement, vilket synliggör undervisningens innehåll, struktur och fokus.

De strukturelement som identifieras och används i analysen av den aktuella undervisningen är totalt sex till antalet, med sex underkategorier i kategorin innehållsbyggande (I):

- Innehållsbyggande (I) med sex underkategorier:
 - innehållsbyggande genom presentation av kommande lektion (Ip)
 - innehållsbyggande genom diskussionsfrågor (Id)
 - innehållsbyggande med fokus på ämnesord (Io)
 - innehållsbyggande genom multimediala inslag (Im)
 - innehållsbyggande genom muntligt återberättande (Imå)
 - innehållsbyggande genom muntlig uppföljning (Imu)
- Skrivande (S)

- Läsning (L)
- Uttalad funktion för eleven (F)
- Utvärdering (U)
- Textualisering (T)

Analys och resultat från undersökningen av strukturelement och aktivitetskedjor presenteras nedan, med de undergrupper som framkommer i analysen av den observerade samhällskunskapsundervisningen. Om flera strukturelement inom samma underkategori förekommer direkt efter varandra anges det med stora bokstäver och en siffra, till exempel (ID, 3). Siffran markerar antalet förekomster direkt efter varandra.

Metod

Undervisningens uppbyggnad undersöktes genom att kartlägga och analysera strukturelement och aktivitetskedjor under 19 observerade lektioner i högstadiets samhällskunskapsämne, åk 7 till 9. Under samtliga lektioner fördes detaljerade fältanteckningar. Fem lektioner videoinspelades och transkriberades i sin helhet. Efter renskrivning av fältanteckningar och transkribering av lektionsobservationerna delades lektionerna in i olika enheter som fördes in i en tabell. Varje enhet i tabellen hade sin utgångspunkt i lektionens aktiviteter, exempelvis presentation av lektionen, se ett TV-program, diskussion i helklass, arbete med frågor i ett häfte osv. Dessa olika enheter, så kallade strukturelement, namngavs efter lektionens olika aktiviteter och bygger vidare på Christies (2002), af Geijerstams (2006) och Hallessons m.fl. (2018) analyskategorier.

Exempel på indelning av lektionsförlopp i strukturelement.

Valet i Sverige	Info om forskare i klassrummet	Presentation	Presenta tion
	L1 presenterar lektionen muntligt, äv. skriftligt på tavlan	Ip: Presentation av lektion	Ip
	Muntligt intro om valet, med bildspel, frågor om bilder och ord. L1 antecknar ord på tavlan: valstugor.r	Im: kontextualisering m bildspel Id: frågor kring bilderna	Im Id
		Io: L antecknar ord på tavlan	IO, 6 ord

osv.

Strukturelementen utgör byggstenar för olika typer av undervisningsinnehåll. Genom analys av vilka strukturelement som ingår i undervisningsförloppen och hur strukturelementen bildar aktivitetskedjor kan undervisningens innehåll och struktur framträda. Exempelvis framgår vilka strukturelement som dominerar i undervisningen, när och på vilka sätt ämnesvokabulär framträder.

Fördelar med denna metod är att materialet är autentiskt, aktuellt och inhämtat i reella undervisningssituationer. En nackdel kan vara att olika strukturelement kan löpa parallellt i undervisning och olika strukturelement kan vara svåra att avgränsa. Analysen är inte tänkt som ett generaliserbart exempel på samhällskunskapsundervisning, utan är ett utsnitt ur en praktik med avsikt att illustrera hur undervisningsinnehåll och struktur kan framträda i en samhällskunskapsämnespraktik på högstadiet.

Etiska ställningstaganden är här noggrant övervägda för att skydda deltagarna. Sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och konfidentialitet beaktas för att säkerställa individernas integritet (Vetenskapsrådet, 2017). Lärare och elever fick ett informations- och samtyckesbrev där de genom att underteckna gav klartecken att delta, vilket alla samtyckte till. Om eleven var under 15 år undertecknade även deras vårdnadshavare. Samtliga informerades om att medverkan är frivillig och att man när som helst kan avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2017).

Några förkortningar som används i texten:

- E – elev(er)
- EE – enspråkig elev
- FE – flerspråkig elev
- L – lärare
- L1 – lärare 1
- åk – årskurs

Analys

Nedan analyseras hur strukturelementen framträder i aktivitetskedjor i den observerade undervisningen. *Innehållsbyggande* är ett muntligt strukturelement med sex underkategorier, exempelvis strukturelementet innehållsbyggande genom presentation av lektionsinnehållet (Ip), som förekommer i inledningen av i stort sett alla 19 observerade lektioner, när L1 presenterar lektionen med dess innehåll. L1 skriver då ofta på tavlan och kommenterar därefter muntligt, som i exemplet nedan:

L1 skriver tid, ämne (11.30-12.30, SO) och dagens arbete på tavlan: miniredovisningar, Hur straffas brottslingar?, Sverige-världen-förr, TV-program. Skriver även: Ta med datorn. Lämna in mobiler i mobilhotellet. L1 hälsar, läser upp det som står på tavlan och påminner om att lägga mobilerna i hotellet. Flera elever går fram och lämnar, dock inte alla.

Innehållsbyggande sker i den observerade undervisningen ofta genom innehållsbyggande genom diskussionsfrågor (Id), främst från L1 till klassen:

L1: Hur gick diskussionen? Vad har ni att säga om det här? Hur skulle ni förklara för ett barn [vad krig är]..?

EE: Det är väl när nån ska ha makt, den som vill ha makt och ta över.

L1: Ja, ja men det är bra, det är ett bra svar. Vad finns det för orsaker till att det blir krig?

EE: Ja, makt och land och pengar... slavar och kanske (...).

Annan EE: Är det bara E som pratar?

L1: Ja, E kanske har varit sekreterare [skratt]. Om vi fortsätter med offren?

EE: Ja, det är väl mest familjerna och så...och kanske de som bor i krigsområdena /.../

I utdraget ovan förekommer tre sekvenser av innehållsbyggande genom diskussionsfrågor, alltså (Id). Den skönlitterära boken *Om det var krig i Norden* (Teller, 2012) läses inom arbetsområdet Världen i dag: krig och konflikter i åk 9. Frågorna ovan har sin utgångspunkt i boken och handlar om hur man kan förklara för ett barn vad krig är, varför det blir krig och vilka offren är. Nästa exempel visar ett exempel på innehållsbyggande med fokus på ämnesord (Io):

L1: Nu tar vi och, nu får ni ta och titta framåt fram och tillbaka. Då ska vi kolla på några ord tillsammans, som jag själv har hört, snappat upp att ni har fastnat på. Ordet milis?

EE: Militärer?

L1: Ja, ett slags, men vad då för militärer?

EE: Civila?

L1: Ja, civila, Militär grupp, alltså militär enhet som består av civila. Vad är krypskytt?

EE: En militär som gömmer sig i buskarna och kryper fram för att skjuta civila.

I ovanstående utdrag förekommer två tillfällen av innehållsbyggande med fokus på ämnesord, (Io). Ämnesorden milis och krypskytt, som även i detta exempel kommer från boken *Om det var krig i Norden* som klassen nyss läst, bearbetas med hjälp av andra ämnesrelaterade ord: militärer, civila, militär grupp och militär enhet.

Innehållsbyggande sker även frekvent genom multimediala inslag (Im), exempelvis genom sökning på internet, filmklipp, TV-program, TV-nyheter eller bildpresentationer med hjälp av Powerpoint. L1 visar i undervisningen nyhetsprogram

och använder ofta Powerpoint och filmklipp. I åk 8 ser klassen tre avsnitt av *Lyxfällan* i samband med arbetsområdet Ekonomi. L1 visar även tre filmklipp på temat fattigdom, ett hämtat från TV4:s Nyhetsmorgon. Nedan exemplifieras på en sekvens av innehållsbyggande genom multimediala inslag (Im):

Klipp 1 från TV4:s Nyhetsmorgon: Om 13 år ska ingen leva i fattigdom. Klippet handlar om att den extrema fattigdomen har minskat mycket. En forskare visar kurvor med barnadödlighet och diskuterar hur mycket man kan acceptera. Rwanda beskrivs som det land som lyckats bäst pga. utbildning, fred, möjlighet att bestämma själv. Dock lider fler människor av hunger idag än för 2–3 år sedan. Efter klippet säger L1: fundera över två saker att lyfta fram från klippet.

Innehållsbyggande sker även genom muntligt återberättande (Imå) då läraren, eller vid enstaka tillfällen eleverna, återberättar en text. Ett exempel är när läraren återberättar den skönlitterära boken *Pärulan* (Steinbeck, 1947) inom arbetsområdet Ekonomi. Boken har anknytning till lektionens tema: fattigdom och rikedom. Under lektionen återberättar läraren historien om *Pärulan* muntligt, utan att eleverna har tillgång till texten. Parallellt med Imå förekommer här innehållsbyggande genom multimediala inslag (Im), eftersom L1 samtidigt visar powerpointbilder:

L1 berättar att hon läst en bok skriven 1947, för 72 år sedan. Hon jämför med att hennes pappa är 71 år. Det är en klassiker baserad på en myt från Mexiko. L1 berättar livligt, inlevelsefullt och med gester om historien i boken *Pärulan*, med hjälp av Powerpoint-bilder och med många illustrationer från boken hittade på nätet. Hon berättar under ca 25 min och eleverna sitter knäpptysta, några med förvånat öppnade munnar och i spänd förväntan på vad som ska hända. Alla lyssnar mycket uppmärksam.

Utdraget ovan visar hur L1 på ett engagerat sätt återberättar romanen *Pärulan* för eleverna (Imå) och att eleverna är mycket intresserade och engagerade. Dock finns ingen text att tillgå för eleverna. Även i samband med läsning (L) av *Om det var krig i Norden* (Teller, 2012) återberättar (Imå) läraren tillsammans med eleverna den lästa texten:

L1: Jaa, nu ska vi komma igång! Fäll ihop datorerna, ta av hörlurarna, titta framåt. Schhh.../.../ Det första vi ska göra nu, det är att läsa klart. [L1 läser några sidor ur boken högt för klassen.]

L1: Medan ni läser själva så vill jag att ni kollar ord som ni inte riktigt förstår eller som ni tycker att liksom kanske vet ungefär men inte riktigt, att ni skriver ner såna ord /.../. Vi kommer att titta på några sådana ord idag, så kommer vi att fokusera mer på ord framöver. [Eleverna börjar att läsa tyst i sina böcker.]

EE: Men L1, den här är ju typ, den här är ju tvärtom! [Syftar på den lästa texten.]

L1: Va? Ja, den är ju tvärtom! Det är ju speciellt och det ska vi diskutera mer. /.../ [Eleverna läser en stund till i sina böcker.]

L1: Nu tar vi och sammanfattar. [L1 och eleverna sammanfattar och återberättar muntligt tillsammans.]

L1 läser i utdraget ovan några sidor högt för klassen i boken *Om det var krig i Norden*, sedan får eleverna läsa enskilt (strukturelementet L). Klassen återberättar gemensamt det lästa, vilket kategoriseras som innehållsbyggande genom muntligt återberättande (Imå), följt av några ordförklaringar vilket kategoriseras som innehållsbyggande med fokus på ämnesord (Io).

Innehållsbyggande kan även ske genom muntlig uppföljning (Imu). När strukturelementet Imu förekommer följs lektionsinnehållet upp muntligt, oftast i slutet av lektionen, genom lärarens förklaring, genomgång av frågor, sammanfattning eller anekdot:

L1 berättar om när hon hittade 10 000 kronor på en buss och lämnade plånboken till polisen, men fick själv pengarna efter en tid. En elev frågar vad hon gjorde med pengarna och L1 svarar att efter ett tag sa polisen att hon fick behålla dem.

I exemplet ovan sker innehållsbyggande genom muntlig uppföljning (Imu) inom arbetsområdet Lag och rätt, efter att klassen diskuterat vad det finns för brott som inte anmäls och några elever svarat "våldtäkt" och "om man hittar 500 kronor på gatan".

Strukturelementet textualisering (T) innebär stöd runt textkonstruktion och skrivande, där explicit omnämnande av skrivande ska finnas med. Strukturelementet T återfinns vid ett tillfälle i analyserna av de 19 observerade lektionerna, när L1 muntligt beskriver vad flödesskrivning innebär och hur sådan kan gå till. Skrivande (S) innebär att eleverna antecknar, skriver svar på frågor eller skriver texter. Följande utdrag innehåller både strukturelementen T, när L1 förklarar för EE, och S när eleverna sitter tysta och skriver. Sekvensen nedan sker i direkt anslutning till läsning av boken *Om det var krig i Norden*:

[L1 skriver på tavlan: KRIG].

L1: Flödesskrivning, det har vi gjort tidigare, men det kanske var länge sedan ni hörde mig använda det ordet, men att flödesskriva, då tänker man inte så mycket på hur man formulerar sig, man låter ord och meningar flöda fritt. Så skriv!

[L1 pysslar vid datorn. Knäpptyst i klassrummet, eleverna skriver.]

EE: Alltså, L1, ska vi bara skriva ord eller...?

L1: Ja, du kan skriva ord eller meningar, vad du vill, det är... Tänk inte så mycket på stavning och hur du formulerar dig. Bara låt tankarna komma. Vad tänker du på när du... [pekar på bilderna på tavlan].

EE: Kan jag skriva typ, bara ord...?

L1: Ja, ja exakt. Vad du vill. [Eleverna skriver under några minuter.]

Läsning (L), högläsning såväl som tyst läsning, förekommer vid några tillfällen i den observerade undervisningen, i exemplet nedan i åk 7. I exemplet förekommer även innehållsbyggande med fokus på ämnesord vid upprepade tillfällen (IO):

Textläsning om det svenska valet i SO-boken. L1 ger tips att läsa hela texten och inte bara skumläsa när man ska svara på frågor. L1 säger att man får ut mer om man pratar om läsningen. L1 läser sedan högt och frågar efter varje stycke om svåra ord som skrivs upp på tavlan.

Vid flera tillfällen i samband med lektionsobservationerna hänvisar L1 till skönlitteratur, för att illustrera eller jämföra. Den aktuella skönlitteraturen har eleverna i åk 8 läst i svenskämnet, parallellt med arbetsområdet Ekonomi i samhällskunskapsämnet. De skönlitterära texterna *Pärulan* (Steinbeck, 1947) och *Alex Dogboy* (Zak, 2003) jämförs exempelvis med ett filmklipp från Erikshjälpen, som handlar om fattigdom i Sverige. I åk 9 har eleverna under två samhällskunskapslektioner läst *Om det var krig i Norden* (Teller, 2012). Diskussionerna med koppling till skönlitteraturen kategoriseras som strukturelementet innehållsbyggande med fokus på ämnesord (Io) när det handlar om bearbetning av ämnesord, innehållsbyggande genom muntligt återberättande (Imå) när det handlar om muntlig sammanfattning och återberättande av bokens innehåll samt innehållsbyggande genom muntlig uppföljning (Imu) när det handlar om bearbetning av innehållsfrågor.

Uttalad funktion för eleven (F) förekommer vid ett tillfälle i den muntliga undervisningen när en elev frågar om vilka ämnesord som kommer att ingå i det kommande provet, ett prov som utgör en del av slutuppgiften som eleverna ska skriva. Funktionen ska uttalas explicit för att klassas som (F):

L1 säger att de nu ska diskutera begrepp och uppmanar eleverna att säga fem begrepp om ekonomi. Många räcker upp handen och säger: ränta, pengar, skatt, kredit och ett till som jag inte hör. En FE undrar: Hur många begrepp är det till provet?

Eleverna är, från arbetsrådets början, medvetna om att ett test på ämnesord med tillhörande skrivuppgift kommer som arbetsrådets slutuppgift. Testet kategoriseras som strukturelementet utvärdering (U). Målen med undervisningsaktiviteterna omnämns inte vid något tillfälle explicit under lektionerna, men den aktuella skriv-/slutuppgiften omnämns vid några tillfällen i den observerade undervisningen.

Under lektion 14 nedan, repeterar och bearbetar klassen ämnesord inom arbetsområdet Ekonomi med hjälp av en Powerpoint, ett filmklipp från UR om att betala skatt, följt av muntliga frågor om ämnesord och muntliga diskussionsfrågor. Eleverna arbetar i slutet av lektionen även med att svara på frågor om ekonomi skriftligt i ett häfte. Slutligen följer läraren upp och kommenterar en av frågorna i häftet. Strukturelementen under lektion 14 bildar sammantaget denna aktivitetskedja:

Ip^F^Im^IO, 3^Im^Id^Imu^IO, 3^Im^Io^ID, 5^Im^IO, 2^S^Imu

Lektionens huvudinnehåll ligger på innehållsbyggande med fokus på ämnesord (Io/IO), ett strukturelement som förekommer vid totalt nio tillfällen när ämnesord från lärarens Powerpoint bearbetas: bruttolön, nettolön, skatt, moms, arbetsgivaravgift, kredit, kronofogden, ränta, budget. Innehållsbyggande genom diskussionsfrågor (Id/ID), förekommer vid sex tillfällen, exempelvis när L1 frågar eleverna om varför man betalar skatt, varför kronofogden finns, vad som händer om man inte kan betala och om det är bra eller dåligt att handla på kredit. Innehållsbyggande genom multimediala inslag (Im) förekommer fyra gånger under lektionen: vid tre tillfällen när L1 visar en Powerpoint med ämnesord, samt i samband med ett filmklipp från UR om Kronofogdemyndigheten.

Resultat

Genom att undersöka aktivitetskedjor och strukturelement framträder en bild av vilket innehåll som står i fokus i undervisningen och vilken struktur undervisningen har, exempelvis i vilken kontext olika strukturelement förekommer. I olika typer av innehållsbyggande aktiviteter ges eleverna i den observerade undervisningen möjlighet att möta, utveckla och bidra med egna erfarenheter när det exempelvis handlar om samhällskunskapens ämnesvokabulär.

Analysresultaten visar att muntliga inslag dominerar i undervisningen, med strukturelementen innehållsbyggande genom diskussionsfrågor (Id) och innehållsbyggande med fokus på ämnesord (Io) som de vanligast förekommande strukturelementen i den observerade undervisningen. Sammanfattningsvis framträder under de tre läsårens observerade samhällskunskapsundervisning följande fördelning av strukturelement:

Tabell 1. Förekomst av strukturelement i aktivitetskedjor, år 2018–2020, totalt 19 lektioner.

Strukturelement	Åk 7, antal inslag	Åk 8, antal inslag	Åk 9, antal inslag	Åk 7–9, totalt
Ip (presentation)	7	7	4	18
Id (diskussionsfrågor)	12	20	10	42
Im (multimediala inslag)	11	11	-	22
Io (ämnesord)	12	9	8	29
Imå (återberättande)	-	2	3	5
Imu (uppföljning)	8	10	8	26
T (textualisering)	-	-	1	1
S (skrivande)	2	7	3	12
L (läsning)	5	-	3	8
F (funktion för eleven)	-	1	-	1
U (utvärdering)	-	1	1	2

Innehållsbyggande genom diskussionsfrågor (Id) är den typ av strukturelement som dominerar i den observerade undervisningen (42 tillfällen), följt av innehållsbyggande med fokus på ämnesord (Io) som förekommer vid 29 tillfällen, innehållsbyggande genom muntlig uppföljning (26 tillfällen) samt innehållsbyggande genom multimediala inslag (22 gånger). Inslag av skrivande (S) respektive läsning (L) förekommer vid betydligt färre tillfällen under observationerna de tre läsåren.

Den observerade undervisningen är främst muntlig. Skriftliga inslag förekommer vid några kortare skrivuppgifter under lektionstid, vid den utvärderade skriftliga slutuppgiften och i samband med några inslag av läsning. Av tabellen ovan framgår att innehållsbyggande är det vanligast förekommande strukturelementet i den observerade undervisningen. Den vanligaste underkategorin av innehållsbyggande är samtliga år och sammantaget under de tre årens lektionsobservationer innehållsbyggande genom diskussionsfrågor (Id). Det innebär alltså att L1, i den undervisning som observerats, bygger en undervisningsstruktur som ofta har sin utgångspunkt i diskussionsfrågor till eleverna, främst i helklass. Några enstaka gånger ställs frågor från elever till läraren eller klassen.

Det näst vanligaste strukturelementet är innehållsbyggande med fokus på ämnesord (Io), med ungefär lika många inslag i åk 7, 8 och 9. Io förekommer främst genom att läraren frågar om ämnesord, ofta med utgångspunkt i den lästa skönlitteraturen, och eleverna svarar. Läraren och eleverna bearbetar orden muntligt, huvudsakligen i helklass och läraren efterfrågar ofta exemplifieringar och synonymer när det gäller bearbetningar av ämnesorden. Eleverna bearbetar även orden gruppvis, genom internetsökningar. L1 skriver ämnesorden på tavlan, ord som även förekommer i de Powerpoints läraren visar och i ett så kallat nyckelordsschema vid ett tillfälle. I anslutning till strukturelementet innehållsbyggande förekommer några inslag av skrivande och läsning. Att eleverna aktivt antecknar förekommer inte som lektionsaktivitet och framträder därför inte som strukturelement i aktivitetskedjorna, även om läraren vid några tillfällen uppmanar eleverna att anteckna. Inga eller ett fåtal elever antecknar dock de aktuella ämnesorden.

Det tredje vanligaste strukturelementet är innehållsbyggande genom muntlig uppföljning (Imu), som främst förekommer genom L1:s bearbetningar och genomgång av frågor i ett häfte, sammanfattningar eller anekdoter. Innehållsbyggande genom multimediala inslag (Im) förekommer frekvent under åk 7 och 8 i form av TV-program, klipp och sökningar på internet, men förekommer inte under de observerade lektionerna i åk 9. Innehållsbyggande genom presentation av dagens lektionsinnehåll (Ip) förekommer i inledningen av i stort sett varje lektion. Muntligt återberättande av text (Imå) förekommer i åk 8 och 9 och sker gemensamt i klassen. Vid några tillfällen ersätts läsning av text helt av innehållsbyggande genom muntligt återberättande (Imå), när läraren sammanfattar och återberättar text i stället för att läsa, vilket exempelvis gäller lärarens återberättande av romanen *Pärulan* (Steinbeck, 1947).

Läsning (L) förekommer vid några tillfällen under de 19 observerade lektionerna, när eleverna läser tyst eller högt, i helklass eller enskilt. Högläsning av en text om valet förekommer kortfattat under delar av några lektioner i åk 7. Läsning av boken *Om det*

var krig i Norden (Teller, 2012) sker under delar av några lektioner i åk 9. I åk 8 förekommer ingen läsning under de observerade lektionerna.

Skrivande (S) förekommer i något högre grad, i form av kortfattade skrivuppgifter. Läraren ber eleverna att anteckna svåra ord (vilket de oftast inte gör), att skriva fakta från internet och att göra en Powerpointpresentation med korta fakta om ett givet område (i åk 7 och 8). Eleverna får vid ett tillfälle flödesskriva (skriva helt fritt och associativt) till en krigsbild och skriva om vad man skulle kunna göra om det blev krig (i åk 9). Ingen av dessa elevtexter samlas in för respons eller bedömning, men utgör utgångspunkt för diskussioner i helklass.

Utvärdering (U) förekommer i slutet av arbetsområdena i åk 8 och 9. Den avslutande skriftliga uppgiften innehåller ett test på arbetsområdets centrala ämnesord i kombination med en längre skrivuppgift. I skrivuppgiften ska eleverna använda ett antal av de centrala ämnesorden. Eleverna har i samband med slutuppgiften möjlighet att uttrycka sina kunskaper och tankar i mer utvecklade, fördjupade och reflekterande resonemang. Dessa elevtexter samlas in för respons och bedömning av läraren.

Uttalad funktion för eleverna (F) förekommer en gång, när en elev frågar om hur många begrepp som kommer på provet, något som Lindh (2019, s. 239) benämner ”strategiskt handlande”. Detta innebär att eleverna anpassar sina svar till det innehåll som efterfrågas i undervisningen och till den kunskap som läraren värderar. Textualisering (T) förekommer vid ett tillfälle i den observerade undervisningen. Vid detta tillfälle förklarar läraren hur så kallad flödesskrivning kan gå till.

Strukturelementen bildar aktivitetskedjor vars innehåll tätt hänger samman med det aktuella arbetsområdet. Vid en genomgång av samtliga observerade lektionsförlopp framgår det att muntligt innehållsbyggande med dess sex underkategorier dominerar bland strukturelementen i de aktivitetskedjor som framkommer i analysen. Under sex av de observerade lektionerna förekommer i aktivitetskedjorna uteslutande olika inslag av innehållsbyggande. En muntlig undervisningstradition med muntliga uppgifter och muntligt berättande, bland annat för att förklara och kontextualisera ämnesspecifika ord, finns inom SO-ämnet (jfr Lindh, 2019; Staf, 2019; Tväråna, 2019).

Vid en jämförelse mellan de lektionerna framgår att samtliga lektioner utom en inleds med en presentation av lektionsinnehållet (Ip), ofta följt av ett filmklipp eller TV-program (Im), vilket sker under nio lektioner av 19. Därefter sammanfattar L1 ibland innehållet i programmet (Imu), eller går direkt till diskussionsfrågor (Id), där bearbetningar av ämnesord (Io) förekommer parallellt. Under några lektioner förekommer skrivande (S) och/eller läsning (L) i någon form. I slutet av de flesta lektionerna framgår av aktivitetskedjorna att läraren följer upp undervisningen, genom att berätta en anekdot, sammanfatta eller genom att klassen gemensamt går igenom frågor i ett häfte som eleverna har arbetat med (Imu).

I analysen av aktivitetskedjorna framkommer vidare att diskussionsfrågor spelar en viktig roll i undervisningen, ofta i samband med muntlig bearbetning av ämnesord och med exemplifiering av ord i anslutning till läst skönlitteratur. Bearbetning av ämnesord

utgör en del av samhällskunskapsämnets literacy (jfr Sandahl, 2015; Waagaard, 2023) och får alltså stort utrymme i den observerade undervisningen.

Diskussion och slutsats

Språk är en förutsättning för social samvaro, ett medel för att kunna tala, förstå och leva i samförstånd med andra (Vygotskij, 2001). Att ha kunskaper om språk och ämnesspråk är en demokratisk rättighet och en förutsättning för att aktivt kunna delta i samhällsliv och samhällsgemenskaper. Kunskaper om ämnesord är centralt för elevers förståelse av ämnesinnehåll (Hajer, 2016, 2018) och kan även ses som viktigt för att tillägna sig kunskap om olika ämnens vokabulär för att klara högre studier (Gustavsson & Håkansson, 2017).

Analys av strukturelement och aktivitetskedjor är relevant för att möjliggöra undersökning av innehåll, struktur och fokus i undervisning, aspekter som är tätt sammanlänkade med de didaktiska grundfrågorna *vad*, *hur* och *varför*. I analysen av strukturelement ovan framträder att muntligt innehållsbyggande genom diskussionsfrågor, ofta i kombination med innehållsbyggande med fokus på ämnesord, utgör en stor del av undervisningsinnehållet. Läraren stöttar eleverna genom att frekvent efterfråga exemplifieringar av och synonymer till ämnesord. Muntlighet är centralt i den observerade undervisningen, vilket även Lindh (2019) påtalar inom SO-undervisning och ser som en förutsättning för elevers skrivande. När elever och lärare bearbetar ämnesvokabulär i den observerade undervisningen sker det främst muntligt, genom exemplifieringar och specificeringar, ofta genom exemplifiering med utgångspunkt i skönlitteratur som lästs exemplifiering med utgångspunkt i skönlitteratur som lästs i samband med det aktuella arbetsområdet.

Analysresultaten visar även att läsning av längre faktatexter sällan förekommer, medan muntligt återberättande av text förekommer vid flera tillfällen. Staf (2019) poängterar i sin avhandling att höga krav ställs på högstadielärares skrivande, medan kraven på läsning av längre texter är låga. Det verkar finnas ett motstånd mot läsning, ett moment som är krävande för många elever. Vid observationerna och i analysen av strukturelement framgår att läsning ”hoppas över” (jfr Halleson, 2015, 2020) och ersätts vid flera tillfällen av återberättande av text eller multimediala inslag. Läsning av texter kombinerat med textbearbetning är en förutsättning för att skapa *literacy engagement* hos eleverna, i synnerhet i marginaliserade grupper. Elevers literacyutveckling hänger, enligt Cummins (2015), tätt samman med tillgång till akademiska texter, något som elever i synnerhet i vissa grupper endast möter i skolsammanhang.

En liknande diskrepans lyfts av Tväråna (2019) som ser att det inom samhällskunskapsämnet förekommer en skriftlig och disciplinär ämnesliteracy som ett ideal. I skarp kontrast visar hon att samhällskunskapsämnets muntliga och vardagliga ämnesliteracy kännetecknas av en ”tyckandepraktik”, vilket väcker frågor om

undervisningsinnehåll och struktur i reella undervisningssituationer. Av analysen ovan framgår att närläsning av faktatexter är sällsynt och att elever sällan ger belägg och drar slutsatser i anslutning till faktatexter. Den observerade undervisningen är muntlig och vardaglig med få inslag av faktabaserade, fördjupade resonemang. Resultatet talar för ett behov av ökat fokus på närläsning av olika typer av texter, eftersom hänvisning till och exemplifiering med utgångspunkt i texter kan stötta elevers bearbetning av ämnesvokabulär och ämneslitteracy inom olika arbets- och kunskapsområden (jfr Waagaard, 2023).

Att förstå vad som sägs, skrivs och uttrycks i samhället samt att kunna hantera olika språkliga verktyg, det vill säga olika aspekter av literacy, är en av förutsättningarna för att leva och verka i ett demokratiskt samhälle. Elever behöver med utgångspunkt i faktatexter och skönlitteratur kombinerat med egna erfarenheter bearbeta, reflektera, förstå och uttrycka sig genom diskussioner, läsning och skrivande. Analys av strukturelement och aktivitetskedjor är ett sätt att synliggöra innehåll, struktur och fokus i undervisning. I ovanstående analys framträder bearbetning av ämnesvokabulär vid ett flertal tillfällen i en skön förening med litteratur.

Referenser

- Christie, Francis. (1998). Science and apprenticeship. I: J. R. Martin och R. Veel (red.). *Reading science. Critical and functional perspectives on discourse of science*, s. 152-177. Routledge.
- Christie, Francis. (2002). *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. Continuum.
- Cummins, Jim. (2015). Language differences that influence reading development: Instructional implications of alternative interpretations of the research evidence. In: *Handbook of Individual Differences in Reading*, 241–262. Routledge.
- Cummins, Jim. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur och kultur.
- García, Ofelia, Li Wei. (2018). *Translanguaging. Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Natur & Kultur.
- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. [Doktorsavhandling, Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet]. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:169321/FULLTEXT01.pdf>
- Gustavsson, Anna. W., & Håkansson, David. (2017). *Ord på prov: en studie av ordförståelse i högskoleprovet*. Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet.
- Hajer, Maaïke. (2003). Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I Olofsson, M., red. (2004). *Symposium 2003 – Arena andraspråk*, s. 44–60.
- Hajer, Maaïke. (2016). Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande. Skolverket: larpportalen.skolverket.se.
- Hajer, Maaïke. (2018). Teaching content through Dutch as a second language: How ‘Language Oriented Content Teaching’ unfolded in mainstream secondary education. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 246–263. DOI: 10.1075/dujal.18001.haj

- Hajer, Maaïke., & Meestringa, Theun. (2020). *Språkinriktad undervisning: en handbok* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Hallesson, Yvonne. (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet. Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. [Doktorsavhandling, Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:797737/FULLTEXT01.pdf>
- Hallesson, Yvonne. (2020). Gymnasieskolans textvärldar – två dagar på ett ekonomiprogram. *Redaktörer: Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson*, 128–145.
- Hallesson, Yvonne., Visén, Pia., Folkeryd, Jenny. W., & af Geijerstam, Åsa. (2018). Four classrooms—four approaches to reading. Examples of disciplinary reading in social studies subjects in years five and twelve. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–29.
- Halliday, Michel. A. K., & Matthiessen, Christian. (2014). *An Introduction to Functional Grammar*. (4:e uppl.). Routledge.
- Lindh, Christina. (2019). *I skrivandets spår. Elever skriver i SO*. [Doktorsavhandling, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404409/FULLTEXT01.pdf>
- Moje, Elizabeth. B. (2008). Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96–107.
- Pearson, P. David, Moje, Elizabeth, & Greenleaf, Cynthia L. (2010). Literacy and science: Each in the service of the other. *Science*, 328(5977), 459–463.
- Rubin, Maria. (2019). *Språkliga redskap – språklig beredskap. En praktisknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet, Fakulteten för lärande och samhälle]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1330187/FULLTEXT01.pdf>
- Sandahl, Johan. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet. Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. [Doktorsavhandling, Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:786771/FULLTEXT01.pdf>
- Schleppegrell, Mary. J. (2004). *The language of schooling. A Functional Linguistic Perspective*. Routledge.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Staf, Susanne. (2019). *Skriva historia. Literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Steinbeck, John. (1947). *Pärulan* (12:e uppl.). Bonnier.
- Teller, Janne. (2012). *Om det var krig i Norden*. Lilla Piratförlaget.
- Tväråna, Malin. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap*. [Doktorsavhandling, Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena didaktik, Stockholms universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1332886/FULLTEXT01.pdf>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* (reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.

- Vinterek, Monika., Winberg, Mikael., Tegmark, Mats., Alatalo, Tarja., & Liberg, Caroline. (2020). The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School– Trends Between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 119–133. DOI: 10.1080/00313831.2020.1833247
- Vygotskij, Lev. S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Waagaard, Viktoria. (2023). *Ämneslitteracy i samhällskunskapsämnet. Ett ämnesspecifikt bidrag till ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-498246>
- Zak, Monica. (2003). *Alex Dogboy*. Opal.

Författarpresentation

Viktoria Waagaard arbetar inom svenskämnet och lärarutbildningen på Högskolan Dalarna. Parallellt arbetar hon även med utvecklingsfrågor om praktikinära forskning och professionsutveckling i Hudiksvalls kommun. Hon disputerade i maj 2023 i didaktik med inriktning svenska vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen finns inom literacy, ämneslitteracy, didaktik, praktikinära forskning, professionsutveckling och språkligt heterogena undervisningsmiljöer.

DEN (O)FÖRÄNDERLIGA LÄSNINGEN – OM HÖGSTADIELÄRARES UPPGIFTS- INSTRUKTIONER I SVENSKÄMNET

Linnea Wenell

Sammanfattning

Digitalisering påverkar skolan och svenskämnet på olika vis och i artikeln fokuseras högstadiets svenskämne utifrån lärares uppgiftsinstruktioner om skönlitteratur. Detta belyses utifrån ett ämnesteoretiskt och medieteoretiskt perspektiv och uppgiftsinstruktionerna analyseras utifrån en diskursanalytisk ingång. Syftet är att skapa förståelse för hur lärare iscensätter praktiken att läsa skönlitteratur i högstadiets svenskämne och hur läsning är oföränderlig och/eller föränderlig i relation till det digitala. Resultaten visar att skönlitteraturläsning i uppgiftsinstruktionerna iscensätts som både oföränderligt och föränderligt. I handlingen att läsa skönlitteratur utgörs praktiken oftast av att läsa fysiska böcker, men det finns även digitala alternativ som e-böcker och ljudböcker. Dessa görs dock aldrig till den enda obligatoriska läsningen av skönlitteratur. Digitala format används främst vid individanpassningar för elever med dyslexi. I uppgiftsinstruktionerna framgår att skönlitteraturläsning kombineras med sakprosaläsning. Sakprosaläsningen tycks vara mer kompatibel med digitala alternativ. Youtube och andra online-tjänster anges som enda alternativ vid arbete med sakprosa. Att dessa tjänster finns online medför att reklam omgärdar sakprosa, vilket kan betraktas som en konsekvens av föränderligheten. I arbete med skönlitteratur anses alltså både oföränderlighet och förändring i relation till svenskämnets traditioner. Vissa ämnesaspekter tycks vara mer kompatibla med digitala former, medan andra förblir oföränderliga. Däremot måste det oföränderliga inte förbli så och i studien visas hur traditionen att läsa fysisk bok utmanas. Detta får konsekvenser för hur läsning erkänns som färdighet och för vilken läsning som förknippas med internet och inte.

Inledning

De senaste decennierna har digitalisering¹ i skolan debatterats och undersökts, där både fördelar och nackdelar har lyfts. Inte minst gäller detta för svenskämnet (Elmfeldt, 2014; Erixon, 2010, 2012). Oavsett hur man ser på digitalisering som fenomen och dess möjligheter eller begränsningar, innebär digitalisering att svenskämnet påverkas och därmed förutsättningar för lärande liksom kunskapsverkande. Många forskare har intresserat sig för digitalisering i skolan utifrån multimodala perspektiv (se ex. Molin, 2022), men det är inte lika undersökt vad inom skolämnena som iscensätts som digitalt och vad som är oföränderligt. Risken med att inte veta detta i svenskämnet samt hur det digitala och icke-digitala iscensätts, är att det finns en möjlighet att man missar att det endast är vissa delar som påverkas av digitalisering medan andra förblir traditionella. Det i sin tur får konsekvenser för hur kunskaper och färdigheter erkänns. I den här artikeln, som utgår från en fallstudiedesign baserat på sju svensklärares uppgiftsinstruktioner som behandlar skönlitteratur, belyses konsekvenser av digitalisering och hur kunskaper och färdigheter erkänns och värderas. Syftet i artikeln är att skapa kunskap om hur lärare iscensätter praktiken att läsa skönlitteratur i uppgiftsinstruktioner och utreda om/hur detta blir digitalt. Frågorna som driver undersökningen är följande:

1. Hur iscensätts läsning i skönlitteraturuppgifter vad gäller hur läsning ska ske?
2. Finns det läsning som är mer kompatibel med digitala sätt än andra?

Tidigare forskning

Om digitalisering i skolan har det forskats mycket och fokuset är mångfacetterat och det är därför svårt att ha en heltäckande bild av forskningsområdet. I denna forskningsbakgrund redogörs för ett urval av digitaliseringsforskning som fokuserar på det digitala, ämneskonceptioner och läromedel.

Vad gäller forskning om det digitala finns det en tidsmässig intressant utveckling som går hand i hand med teknikens exponentiella ökning i samhället (Schwab, 2017). Bergman (2007) diskuterade redan 2007 att svenskämnet präglas av traditioner och värderingar. Bergman har hållningen att nya medier bör få komma in i svenskämnet. Att så har skett i skolan finns det senare forskning som visar. Men som Erixon (2010) visar, påverkar det digitala *vad* och *hur* vi vet och finns i världen, vilket kan kopplas till svenskämneskonceptioner. En bärande del i svenskämneskonceptionen är läsning, vilken starkt är förknippad med ett tydlig *vad* och *hur*, nämligen läsning av tryckt verbaltext på papper i fysisk bok. Exempelvis pekar Erixon (2010) på att svenskämnet

¹ Jag använder olika former av digi- för att referera till hur svenskämnet medieras digitalt – alltså förmedlas med ettor och nollor. De former som används är digitalisering, det digitala, digital.

påverkas olika av det digitala; skönlitteraturläsning tenderar att utgöra det traditionella och oföränderliga, medan exempelvis sakprosaläsning förändras med det digitala. Den gamla teknologin, bestående av penna, papper och bok, kan kontrasteras mot datorer och nyare multimodala och interaktiva texter. Skrivande tycks därtill vara mer kompatibelt med det digitala än vad läsning är.

Vidare har Sofkova Hashemi och Hipkiss (2022) undersökt hur undervisningen i en nybyggd skola utan klassrum görs. De visar hur samtliga lärandeaktiviteter inom ett temaarbete sker digitalt och att det endast är måla och hantverk som görs analogt. Att arbetet sker digitalt får konsekvenser för handlingar som *att läsa*. Sofkova Hashemi och Hipkiss (2022) visar exempelvis att talsyntes ofta används istället för traditionell läsning av text.

Molin (2022) har istället fokuserat på hur läsningen har förändrats i svenskämnet och hon undersöker en specifik typ av digitalisering i form av tv-serier och pekar på vikten av att arbeta medvetet med digitalisering för att utveckla *critical literacy*. Dessutom har Stenliden (2018) identifierat en spänning mellan läsning i relation till undervisning och bedömning. Läsningen präglas av multimodalitet, medan varken undervisning eller bedömning gör det.

Vidare har fokus riktats mot lärarna i digitaliseringsforskningen. Tallvid (2015) har visat att den övergripande strukturen i skolorna inte påverkas i någon större utsträckning av digitalisering. Exempelvis påpekas att lärare tenderar att avstå från det digitala på grund av att det inte finns förlagsproducerade material. En förändrad inställning till läromaterial visar Sandén (2021) på. En konsekvens av digitalisering är att analoga läromedel byts ut och ersätts av antingen digitala läromedel eller att lärarna skapar eget material med internet som källa. En av anledningarna är att läromedelskostnaden helt kan försvinna, eller minskas. Ett annat skäl är att skolan blir mer tidsenlig (Sandén, 2021:166). Redaktörskapet som lärare tvingas inta kan upplevas både som en frihet och som minskat handlingsutrymme. I Danmark har trenden gått något längre och det talas om en kommersialisering av skolmarknaden, vilket har uppmärksammats av Cone (2022). Cone undersöker hur lärare kommodifierar sitt eget arbete och säljer sina egendesignade läromedel. Införandet av digital teknologi har på så vis förändrat läraryrket och medlen för lärande har i viss utsträckning flyttats till Instagram, Wordpress, Pinterest osv. I en annan studie visar Cone (2021) hur det digitala styr undervisningen och betraktas som en allvetande källa som fysiska läromedel inte kan mäta sig med.

Läromedel påverkas således av det digitala och behöver beskrivas i nya termer. Hylén (2009) beskriver att skillnaden mellan läromedel och digitala läromedel är distributionsform men att de har gemensamt att de är designade och producerade i lärandesyfte. Annat som plockas in i undervisning beskrivs vara *resurser*, såsom tidningar. Resurser kan även vara digitala och inkluderar då allt digitalt material som används i lärandesituationer, såsom datorer, styrplattor, söktjänster, podcaster eller dokumentärer, vilket innebär att de inkluderar både *hårdvara* och *mjukvara* liksom *tjänster* online och *program* på datorn. Hylén resonerar kring konsekvenser av de

förändringar som infaller när den förlagstryckta boken inte längre är standard och där få förlagsutgivna digitala medel finns.

Sammantaget kan det sägas att digitala läromedel har beforskats i omfattande utsträckning, med fokus på exempelvis ämneskonceptioner, multimodalitet eller lärarnas förändrade roller. Däremot finns det få undersökningar där lärarens uppgiftsinstruktioner är i fokus liksom hur dessa iscensätter läsning i en digitaliserad skola. Insikt i detta möjliggör dels mer kunskap om digitaliseringens påverkan, dels att informerade val kan göras när det kommer till läsning. Givet detta vill jag i artikeln bidra till bilden av svenskämnets uppgiftsinstruktioner utifrån ett digitaliseringsperspektiv med fokus på vad som ska läsas och hur.

Teori

I studien fokuseras hur lärare iscensätter skönlitteraturarbete i uppgiftsinstruktioner. Skönlitteraturarbete i skolan utgör en betydande del av svenskämnet och har betraktats som en traditionell aktivitet, men som beskrivet ovan har mer och mer digitaliserats de senaste åren (Erixon, 2010). Jag utgår från ett ämnesteoretiskt och ett medieteoretiskt perspektiv för att belysa sådana förändringar och förskjutningar.

Ett ämnesteoretiskt perspektiv innebär att ämnen förstås som paradigm, som utgörs av värdesystem som föreskriver handlingar (Sawyer & Van de Ven, 2006:11). Det kan manifesteras i läroplan, i läromedel eller i klassrumspraktik och därtill förstås ur ett historiskt perspektiv. I och med att jag studerar uppgiftsinstruktioner är *iscensättning* bärande. Iscensättning betyder att lärare tolkar styrande dokument och skapar ett innehåll (Ball et. al. 2012). Ämnesparadigm är därmed föränderliga och i relation till omvärlden och därför finns det ett analytiskt värde i att konceptualisera ämnen i Bernsteins (1990) begrepp *heligt* och *profant*. Det heliga utgörs av något som är oföränderligt som inte kan tas bort och utgör en konstruerad kärna. Det profana är föränderligt och påtvingat av en extern kraft eller kontextuella krav och begränsningar, såsom ekonomi eller ideologi (Bernstein, 1996). Huruvida det profana förändrar en kärna är inte självklart, men något sker då det profana utmanar det heliga, vilket kan resultera i att gränser förflyttas. För svenskämnets del utgörs det heliga av språk och litteratur (Elmfeldt, 2014:211), och mer specifikt bokstäver tryckta i en fysisk bok som existerar enkom i den icke-digitala världen (Elmfeldt, 2014:214). I föreliggande artikel använder jag begreppen *det oföränderliga* (heliga) och *det föränderliga* (profana) för att konceptualisera och synliggöra digitaliseringens påverkan på praktiken att läsa.

Det ämnesteoretiska perspektivet går väl ihop med ett medieteoretiskt perspektiv. Inom medieteorin betonas främst två saker, dels att mediet/det digitala förstås som icke-neutralt och att det innehåller systematiska eller ideologiska betoningar (Erixon, 2012), dels att det inte är möjligt att förstå människan som separerad från det digitala – de utgör en helhet, en ekologi (Hayles, 2002). Betoningarna innebär att det digitala inverkar på kultur på olika vis och därför bör ses som en påverkanskraft som kan

förändra. Det digitala behöver därför förstås som meningsskapande i sig, i den bemärkelsen att det digitala påverkar *hur* vi vet och värderar ett *vad*. Teknologin föreslår, möjliggör, underlättar, förespråkar, uppmanar och förbjuder vissa handlingar (Lazzarato, 2014:30), vilket innebär att det digitala på olika vis styr värdeskapande kring praktiker och stoff. Digitala verktyg är inte neutrala verktyg som kan föras in i paradigmen utan att något förändras, utan snarare kommer de med olika värderingar (Meyrowitz, 1985; Erixon, 2010). Det ställer frågor om hur olika delar av ämnen påverkas – framför allt vad gäller en praktik som har betraktats som oföränderlig, nämligen att läsa skönlitteratur (Erixon, 2010).

Dessa teoretiska ingångar ger inblick i svenskämnet utifrån konstruktivistiska perspektiv på hur det digitala har potential att förändra svenskämnet. Baserat på dessa teoretiska perspektiv operationaliserar jag begreppet *det oföränderliga* och *det föränderliga* för att skapa förståelse för på vilka sätt det digitala påverkar svenskämnespraktiken *att läsa skönlitteratur*. Det oföränderliga och det föränderliga förstås i relation till ämnets tradition, vilket i studien innebär att det digitala symboliserar förändringskraften, medan exempelvis den fysiska boken utgör det oföränderliga och traditionella.

Metod, material och analys

Den föreliggande studien vägleds av fallstudiedesign där jag intresserar mig för hur det digitala konstrueras i lärares uppgiftsinstruktioner om skönlitteratur. Att göra en fallstudie innebär att man intresserar sig för kontextbunden kunskap om ett fenomen (Flyvbjerg, 2003). Materialet i studien är insamlat för ett större projekt och för föreliggande studie har uppgiftsinstruktioner med tillhörande läromaterial, alltså sådant som utöver skönlitteraturen ska läsas i uppgifterna², ur det större materialet valts ut. Materialet samlades in under 2020–2021. Mitt urval är målstyrt och har vägletts av parametrarna a) behandlar skönlitteratur, och b) någorlunda jämn fördelning mellan årskurserna. Det har lett mig till fallen i tabell 1.

Tabell 1. Översikt över materialet och benämning i artikeln.

År	Skönlitterär uppgift	Läromaterial	Övrigt	Benämning
7	SMS från Soppero	Internettext, video		SMS
7	Noveller			Novell
8	Flyga drake	Internettext, video, ljudtext		Drake
8	En komikers uppväxt	Internettext, video	Lärarkommentar Elevsökningar i elevtexter	Komiker
8	Prinsessan och mördaren			Prinsessan
9	Andravärldskrigslitteratur		Lärarkommentar	2vk
9	Odyssén			Odyssén

² Det betyder att jag inte analyserar instuderingsfrågor eller instruktioner till textskapande.

I tabell 1 framgår vilket material som analyseras och hur dessa benämns i artikeln. Materialet består av sju uppgiftsinstruktioner där sex lärare från fyra olika skolor har iscensatt läsning av skönlitteratur. Instruktionerna, som finns på olika plattformar, har för studien samlats in i form av PDF:er eller Word-filer. Läromaterialet består av sakprosa som läses enligt uppgiftsinstruktionerna; dessa förstås också som del i att läsa skönlitteratur. Jag har även samtalat med lärare för att ställa frågor om hur skönlitteraturen har lästs och kommentarerna utgör komplement till det primära materialet och återges som citat i resultatkapitlet. Till en uppgiftsinstruktion har jag studerat vilka sidor eleverna uppsöker för sin läsning då dessa utgör en större del av texter som läses i den uppgiften. Instruktionerna är olika långa och innehåller olika många moment.

Diskursanalys

Materialet analyseras utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv som passar väl med ämnes- och medieteoretiska perspektiv på så vis att samtliga erkänner det föränderliga i världen liksom olika påverkanskrakter. Det diskursanalytiska perspektivet innebär att jag betraktar sätten som vi vet och förstår världen på som konstruera(n)de och reglera(n)de i hur vi pratar om den (Fairclough, 2006; van Leeuwen, 2008). Att text är ett sätt att undersöka diskurs på är bärande för undersökningen då lärarnas uppgiftsinstruktioner studeras som representationer av den sociala praktiken *att läsa skönlitteratur* i högstadiets svenskämne. Begreppet social praktik beskrivs av van Leeuwen (2008:6) som ”socialt reglerade sätt att göra saker på”. Social praktik som analytisk figur innebär att fokus riktas mot den socialsemantiska konstruktionen. Det innebär att det i studien undersöks hur läsning representeras språkligt i lärarnas uppgiftsinstruktioner. Den sociala praktiken som analytisk figur består av komponenterna *deltagare, deltagarkvalifikationer, handlingar, utförandesätt, platser, platskvalifikationer, resurser* och *resurskvalifikationer* (övers. Westberg 2016). I undersökningen tar jag fasta på komponenterna handling, resurser och plats i uppgiftsinstruktionerna. Det innebär att varje uppgiftsinstruktion analyseras utifrån komponenterna *handling* (vad ska eleverna göra), *resurs* hädanefter *verktyg* (vilket läromaterial används) och *plats* (var ska handlingen utföras). *Handlingar* syftar till hur någon ska handla och hur uppgiftens slutliga produkt konstrueras. Det kan innebära att eleven ska lyssna på en podcast eller se en film. Beroende på uppgiftsinstruktion kan vägen vara olika lång och innehålla olika många arbets sätt. Exempelvis kan det handla om att läsa en bok och sedan se en dokumentär. *Plats* specificerar var arbetet ska ske. Främst handlar det om att genomföra en uppgift i skolan eller i hemmet. *Verktygen* kan vidare förstås såsom digitala/icke-digitala, bestå av en tjänst online eller programvara på datorn. Exempelvis innebär uppmaningen *Ladda ner appen och lyssna på boken. Se sedan dokumentären om författaren* att handlingen ska genomföras genom att lyssna, att läromaterialet är digitalt och nås

via en tjänst på smartphonen som verktyg. Eleven ska även se en dokumentär om författaren, vilket exemplifierar hur sakprosa iscensätts. Plats anges inte i exemplet.

Utifrån dessa analytiska ingångar analyseras lärarnas uppgiftsinstruktioner genom att operationalisera de teoretiska begreppen *det oföränderliga* och *det föränderliga*. Konkret innebär det att det som undersöks är hur lärarna skapar läsning som social praktik utifrån *vad* eleverna ska göra och *hur*. Det iscensatta svenskämnet kan förstås utifrån ett större perspektiv där det digitala påverkar hur elever får möjlighet att lära sig läsa på olika sätt. Genom detta kan olika digitala rörelser inom svenskämnet analyseras och synliggöras (Bernstein, 1990; Erixon, 2010).

Resultat

I detta avsnitt redogörs för hur lärarna i uppgiftsinstruktioner iscensätter läsning som är både oföränderlig och föränderlig. Oföränderligheten består i skönlitteraturläsning i fysisk bok medan föränderligheten på olika vis förflyttar praktiken till datorn och internet. Läsning iscensätts i uppgiftsinstruktionerna som läsning av både skönlitteratur och sakprosa – båda typer av läsning redogörs för i relation till det digitala.

Att läsa skönlitteratur som oföränderlig praktik

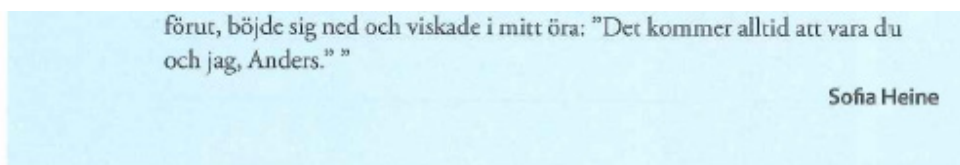
Att läsa som oföränderlig praktik betyder att skönlitteraturarbetet iscensätts som läsning av fysisk bok med skriven verbalspråkig text. Så är fallet i fyra av de sju fallen, nämligen i uppgiftsinstruktionerna SMS, Drake, Prinsessan och 2vk. Att skönlitteraturen är oföränderlig i lärarnas iscensättning av skönlitteraturarbete framträder genom att den fysiska boken är den som ska läsas. Ett exempel som visar iscensättning av läsning som oföränderlig visas i (1).

- 1) Du väljer en bok om andra världskriget och skriver en recension enligt instruktion. Skriv här på Classroom. Du ska även recensera din bok muntligt. (2vk)

I (1) visas uppgiftsinstruktionen till 2vk där boken är verktyg i handlingen att läsa. Även om uppgiftsinstruktionen skulle kunna innebära digital läsning, tolkas exemplet som att det är den fysiska boken som åsyftas, vilket har bekräftats av läraren. Det visar på en oföränderlighet i svenskämnet och att den fysiska boken betraktas vara fortsatt relevant för undervisningen. Boken är standardvalet i strax över hälften av de uppgiftsinstruktioner som studeras, vilket både visar på dess oföränderlighet liksom på utmaningar. Dessa utmaningar beskrivs härnäst.

Att läsa skönlitteratur som föränderlig praktik

Utmaningar till den fysiska boken sker på flera sätt i uppgiftsinstruktionerna. Vissa av utmaningarna behöver inte betraktas som nya medan andra är kopplade till en senare teknikutveckling. Exempel på det senare är användningen av Youtube som innebär en annan läsning än den fysiska boken. Andra utmaningar är inskannade texter. Sådan praktik betyder att läraren skannar in en sida eller hela noveller, vilket medför att verktyget i den sociala praktiken är digitalt. Så är fallet i två av sju fall, nämligen Novell och Odyssén.



20 NOVELL

Bild 1. Inskannad PDF av en novell i uppgiftsinstruktionen Novell.

I bild 1 visas en inskannad text som används i uppgiftsinstruktionen Novell. Novellen är inskannad och delad på klassens plattform och eleverna läser på skärmen och gör sedan tillhörande läsförståelseuppgifter till texten. Sådana handlingar kan förstås som ett mellanting mellan det oföränderliga och det föränderliga, men med det oföränderliga som utgångspunkt. Handlingen betonar den fysiska bokens relevans även om teknikverktyget är ett annat. Handlingen förändras likväl och eleverna behöver skrolla istället för att bläddra. Praktiken att läsa förändras även om det som ska läsas består av skriven verbaltext med fysisk förlaga.

I uppgiftsinstruktionerna sker det att ljud- och e-böcker anges som alternativa läsvägar. Även om boken är det standardval i fyra av sju uppgiftsinstruktioner, finns det utmaningar till dess oföränderlighet. Sådan konstruktion av ljudboken förekommer i tre av sju fall, nämligen i Drake, SMS och 2vk. I (2) visas ett exempel.

- 2) Bibliotekarien i vårt skolbibliotek presenterade olika böcker kopplade till 2 vk, alltså fysiska böcker. Någon lyssnade på sin bok (dyslektiker oftast). (Lärarkommentar 2vk)

I (2) visas hur en lärare nyttjar skolbiblioteket för att låta eleverna få information om och även möjlighet att låna en bok. Men det framgår att ljudböcker används vid dyslexi och att handlingen *att lyssna* inte är särskilt vanlig. I två av de andra uppgifts-

instruktionerna där fysiska skönlitterära böcker används, nämligen SMS och Drake, är boken standardvalet på så vis att samma anpassning som i (2) ges. Att lyssna kan förstås som ett tillgängliggörande av skönlitteratur men normen är den fysiska boken.

Att skönlitteraturläsning iscensätts som föränderlig, tydliggörs i uppgiftsinstruktionen Drake. Där utmanas den fysiska boken i form av e-bok, dock inte som obligatorisk handling. I (3) ges ett exempel.

- 3) Tips! Om du har ett bibliotekskort kan du låna boken som e-bok och läsa den digitalt Gå in på: biblioteket.[STAD].se Ladda ner URL-en i appen PocketBookReader. (Drake)

Läraren i (3) tipsar eleverna om möjligheten att låna en e-bok istället för den fysiska. Tips ges även om möjligheten att få boken i en app. Däremot anger *om*-satsen att handlingen att läsa e-bok villkoras av att eleven har ett lånekort, vilket inte förutsätts eller görs obligatoriskt. E-boken finns således i periferin, men det kan tänkas att den kan komma närmare kärnan.

Samma typ av konstruktion av e-boken som alternativ sker flera gånger under uppgiftsinstruktionen. I (4) visas en sådan typ av alternativ konstruktion.

- 4) Läsa boken Flyga drake av Khaled Hosseini, **fram till kapitel 6**, s 53. E-bok, s 45 (?) (Drake)

Exempel (4) är en läsinstruktion till boken Flyga drake och det framgår att eleverna ska läsa fram till kapitel 6, vilket innebär s. 53 i den fysiska boken. Efter sidinstruktionen följer en konstruktion av e-boken och hur långt eleverna som har valt e-boken ska läsa. Däremot är läraren inte säker på vilken sida som gäller för den typen av läsning i och med markeringen med frågetecken, vilket tolkas som att den är ett alternativ till den fysiska boken och således indikerar det föränderliga.

Men det finns även tillfällen när ljud- och e-böcker inte ges som ett andra alternativ utan snarare likställs läsning av fysisk bok. Ett exempel ges i (5).

- 5) Vi läser/lyssnar på Sms från Soppero av Ann-Helen Laestadius, som finns inläst på ur.se. (SMS)

I (5) anger läraren att boken SMS från Soppero ska tas del av genom att antingen läsa eller genom att lyssna visa UR. Instruktionen kan sägas förflytta den fysiska boken och förändra dess status då den inte anges som det primära. Att lyssna på en berättelse istället för att läsa innebär att andra färdigheter övas, vilket påverkar svenskämnet innehåll och hur kunskap tas del av.

Ytterligare ett sätt på vilket läsning som oföränderlig utmanas på är genom video. Video används av lärarna på lite olika vis men inte som planerat primärt material. Det betyder att video antingen fungerar som en avslutande del av ett arbete eller används istället för den fysiska boken på grund av tidsbrist. Att video räknas som digitalt har att

göra med teknikverktyget; videor ska ses på dator. I (6) visas hur video fungerar som komplement till läsning.

- 6) Boken har filmatiserats och vi kommer att avsluta läsprojektet med att se filmen. (Drake)

I (6) framgår att eleverna först ska läsa boken och få avsluta arbetet med att se en video. Exempel (6) kan förstås som komplement till läsningen och eventuellt som en sorts belöning efter att eleverna har tagit sig igenom boken. Att handlingen *att se* läggs till i skönlitteraturarbetet kan ses som en vidgning av vad handlingen *läsa* innebär, men att handlingen *att se* inte fungerar som ensam handling. I instruktionen framkommer inte huruvida filmen används som illustration, utfyllnad eller jämförelse (Olin-Scheller, 2006), men man kan anta att filmen fungerar som ett inslag för att förstärka upplevelsen av boken.

Emellertid finns det exempel på video som illustration och substitut för en fysisk skönlitterär bok. Det betyder att eleverna inte läser boken utan tittar på video. Att istället för att läsa en skönlitterär bok, se en film, motiveras med tidsbrist och att det är enklare för eleven att vid frånvaro själv se filmen hemma. Det blir ett snabbare sätt att ta till sig boken (jfr Olin-Scheller, 2006:112). Därmed konstrueras också platsen som flexibel. Hur videon är alternativ visis i (7).

- 7) Ursprungligen var uppgiften riktad som en slutuppgift efter att man läst klart boken "En komikers uppväxt", men jag ändrade om till att endast kolla på serien som finns på SVT-play. Det som var tacksamt att arbeta med serien var att elever som var sjuka kunde se på serien hemifrån, alternativt kolla på sin egen dator om de låg efter men var på plats i skolan. (lärarkommentar Komiker)

I (7) visas hur tiden påverkar skönlitteraturarbetet och att läsning av boken var den ursprungliga planen. Läraren anger flera fördelar med videon, exempelvis att individanpassning är enklare. Exempel (7) kan förstås som ett uttalande där läraren har viss tidspress och vill effektivisera skönlitteraturarbetet. Videon gör det mindre relevant att eleverna är på plats och de kan enklare och snabbare komma ikapp. Platsen i den sociala praktiken blir alltså som mindre relevant när läraren gör skönlitteraturen digital i form av video.

Att läsa sakprosa som föränderlig praktik

Skönlitteraturarbete utgör grunden i samtliga uppgiftsinstruktioner men kombineras ofta med läsning av sakprosa. På så vis vidgar uppgiftsinstruktionerna som studeras läsning till att innefatta läsning av sakprosa kopplat till bokinnehållet. Sakprosaläsning

är särskilt påverkat av det digitala – på vilka sätt redogörs för härnäst. Det handlar om sakprosa via tjänster på internet.

I uppgiftsinstruktionerna SMS, Komiker och Drake ska eleverna läsa (om) andra saker kopplade till boken, såsom samiska (SMS), om en författare (Komiker) eller om Afghanistan (Drake). Sådan läsning är föränderlig och sker genom att se och läsa. Tjänster som nyttjas är SVT-play, samer.se, UR.se, Youtube och Diva. Tjänsterna innebär dels att texter utgörs av traditionell skriven verbaltext, dels att de är multimodala och består av både musikvideor och dokumentärer. Läsning av sakprosa tycks vara mer kompatibel med digitala former och iscensätts endast digitalt.

Läsning av "annat" i skönlitteraturarbetet iscensätts som traditionell skriven verbaltext i två fall. Lärare nyttjar då tjänster som inte utmanar verbalspråkets centrala roll. Tjänster som nyttjas i handlingen att läsa är bland annat Diva och samer.se. Eleverna ombeds i dessa fall inte själva att söka rätt på en passande text, utan länkas till den text som läraren vill att de ska läsa. Läsning av studentuppsatser består av traditionell text men den finns på skärmen, vilket medför viss förändring i läspraktiken i relation till fysisk text. I handlingen regleras alltså verktyget och läraren anger exakt var eleverna ska utföra handlingen *att läsa*.

Ett annat sätt att iscensätta handlingen att läsa en digital text sker utan specifikation. Internet ska i ett fall, Komiker, användas som verktyg och eleverna hänvisas till hela internet för att söka rätt på information. Exempel visas i (8).

- 8) Hitta vad för bitar i *En komikers uppväxt* som är inspirerat av verkliga händelser. (Komiker)

I (8) hänvisas eleverna till att hitta information om författare i relation till verk utan hänvisning till en specifik sida. Eleverna ska själva undersöka vilka bitar i boken som liknar författarens egna erfarenheter och söka rätt på källor. De informationskällor som eleverna söker sig till och läser är: Aftonbladet, Expressen, Grundskoletidningen, Instagram, Malou efter tio, Mimers brunn, Nyheter24 och SvD. Informationskällorna som eleverna söker upp består av sociala medier, tv-program, kvälls- och dagstidningar, nyhetssajt, specialinriktade tidningar och en sida för delning av skolarbeten. Dessa sidor innebär specifika förutsättningar för läsning och exemplen visar även en variation och blandning av skriven verbaltext och rörlig bild. Eleverna har alltså själva utrymme att bestämma svenskämnet läsning, framför allt när det handlar om sakprosa. Läraren som instruerade till hela internet uppger dock att aktiviteten inte blev så lyckad och att eleverna, som går i årskurs 8, hade svårt att finna relevant och trovärdig information.

Men läsning av sakprosa utmanas på fler sätt. Det gäller användning av rörlig bild och ljud, vilket är fallet i uppgiftsinstruktionerna Drake och SMS. Kopplingarna till böckerna består av att se aktuella nyhetsinslag och kan alltså förstås som en annan typ av "läsning" än en filmadaptation. I (9) visas en sådan typ av läsning.

- 9) Vi tittar på en dokumentär om Afghanistan och fördjupar våra kunskaper om landet för att bättre förstå karaktärerna i Flyga drake och den bakgrund de har. OBS! Under tiden antecknar du på papper. (Drake)

I (9) framgår att eleverna ska se en dokumentär om Afghanistan i samband med skönlitteraturarbetet. Under arbetets gång ska de även anteckna med penna och papper, vilket innebär en rörelse bort från det digitala. Själva dokumentären består av rörlig bild, vilket innebär att skriven verbaltexten inte dominerar. När eleverna ska se en dokumentär eller ett nyhetsinslag kopplade till boken, anges inte samma motivering som vid tidsbrist för videor som i (7). Den här typen av tittande iscensätts istället som ett annat slags ämnesinnehåll som representeras i andra handlingar än skönlitteraturen.

Även Youtube nyttjas som verktyg i den vidgade läsningen och innebär en rörelse mot musik som innehåll i svenskämnet. Det kan likställas vid diktläsning. I (10) visas ett exempel.

- 10) Vi kopplar till musiktexten:
https://www.youtube.com/watch?v=chY8T_9m9dQ (Drake)

I (10) uppmanas eleverna att gå in på Youtube och lyssna på musiktexten. Låten som länkas till innehåller ljud och en stillbild och eleverna ska koppla boken till musiktexten. I konstruktionen av läsning med olika digitala verktyg, vidgas vilka semiotiska modaliteter som används. Det innebär att texterna är multimodala och består av musik, bild och text i olika kombinationer. Dokumentärer som ses är också multimodala. Att texter i undervisningen är multimodala är ingen nyhet och heller inte unikt för arbete med digitala inslag. Däremot kan det multimodala antas öka i vanlighet, samtidigt som multimodala texter är mer föränderliga i digital form än i tryckta verktyg, vilket i sin tur innebär ett svenskämne som blir alltmer förändringsbenäget vad gäller läsning.

Den föränderliga läsningens vidgning av svenskämnets texter

Den föränderliga läsningen beskrevs ovan som digital på så vis att elever tittar på videor, läser sakprosa online eller lyssnar på musik på Youtube. Sådan typ av föränderlighet medför ytterligare förskjutning i svenskämnets texter, nämligen läsning av reklamtext. Läsning av sakprosa sker på olika gratistjänster. Att de är gratis innebär i samtliga fall i materialet att de innehåller reklam. I bild 2 ges ett exempel.



Bild 2. Skärmdump på en internettext som eleven söker upp i uppgiftsinstruktioner Komiker.

I bild 2 visas en text som läses i uppgiftsinstruktionen Komiker. Den text som läses är centrerad och omringad av tre olika reklamslag. I vissa texter är reklamen personligt baserad och riktad. I Youtube-klipp är reklamen även rörlig, vilket gäller för Drake och fler av de elevsökningar som görs i Komiker. Reklam blir, medvetet eller ej, således del av svenskämnet och ramar in läsning i svenskämnet. En ny texttyp kommer alltså in i ämnet när det digitaliseras och förändrar ämnets textlandskap.

Sammanfattning och diskussion

Den här studien har undersökt högstadiets svenskämne genom lärarnas egendesignade uppgiftsinstruktioner utifrån en diskursanalytisk ingång. Syftet har varit att skapa kunskap om hur lärare iscensätter praktiken att läsa skönlitteratur i uppgiftsinstruktioner och utreda om/hur detta blir digitalt. Studien har visat på praktikens oföränderlighet liksom föränderlighet, vilket ställer svenskämnet inför vissa utmaningar.

Delar av högstadiets svenskämne är oföränderliga när det kommer till att läsa. I fyra av sju uppgiftsinstruktioner väljer lärarna en fysisk bok för skönlitteraturarbete. Detta kan ses som att den fysiska boken fortsatt är stark i svenskämnet. Men det sker samtidigt betydande förändringar av läsning i svenskämnet på flera vis. Eleverna ska läsa inskannade noveller, läsa e-böcker, lyssna på ljudböcker samt se filmatiseringar och tv-serier. Det resultatet kan liknas vid vad Erixon (2010) har identifierat, att skönlitteratur

är heligt, men visar samtidigt att förändringar av det som förut betraktades som oföränderligt sker.

Några av dessa förändringar är individanpassningar vid exempelvis dyslexi, vilket tillgängliggör läsning för alla. Det handlar främst om ljudböcker. Digitalisering blir i dessa fall ett medel för en jämlik utbildning. Men ljudböcker och e-böcker förflyttar även gränser för svenskämnet och förändrar läspraktiker när hela klasser ser en video, läser PDF:er eller lyssnar på e-bok. Tidsbrist är en faktor vid val av förmedlingsform. Men förändringen kan även förstås som inkluderande och tillgängliggörande och därmed en del av skolans kompensatoriska uppdrag.

Vidare kan konstateras att den fysiska bokens ställning inte är särskilt stark när det handlar om andra texter än skönlitterära – sakprosa läses digitalt och är en föränderlig del av svenskämnet. Läsning som praktik förändras när interaktiva internettexter ska läsas, vilket ställer andra krav på elever och lärare. I vissa fall utmanar dessa det skrivna verbalspråkets status och texter kan bestå av musikvideor, dokumentärer eller interaktiv internettext. Sådan läsning är föränderlig i relation till ämnets konstruerade kärna (jfr Elmfeldt, 2014). De kräver också att läraren söker upp tjänster och håller sig uppdaterad om dessas innehåll.

I samband med sådana förändringar behövs en förståelse för hur erkännandepraktiker av läsning påverkas. Att se en tv-serie erkänner andra sätt att läsa skönlitteratur på än vid läsning av fysisk bok. Dessa exempel visar på förändrade sätt att lära, vilket hänger samman med ett medieekologiskt perspektiv och förståelse av tekniken. Teknologin som används föreslår, möjliggör, underlättar, förespråkar, uppmanar och förbjuder vissa handlingar (Lazzarato, 2014). I uppgiftsinstruktionerna tar elever del av olika ämnesaspekter på specifika sätt och läraren iscensätter den önskvärda vägen till inläring. Det digitala styr på så vis värdeskapande kring praktiker och visar vägar för eleverna att veta saker på (jfr Cone, 2021). Läsning behöver exempelvis inte alltid ske genom att ta del av skriven verbaltext på tryckta sidor i en bok, utan kan likasåväl tas del av genom att lyssna eller att se. Det kan liknas vid fritidstexter (Olin-Scheller, 2006).

Ur ett diskursanalytiskt perspektiv kan uppgiftsinstruktionerna ses som en förändring i konstituerande av läsning. Givet skolans roll som kunskapsskapande institution påverkas iscensättning av läsning hur elever lär sig att conceptualisera läsning. Att låta läsning i skolan förmedlas via internet i högre grad än via fysisk bok, påverkar dels vad elever lär sig i fråga om läsning som aktivitet, dels elevers uppfattning om vad läsning är. Det kan finnas anledning att fundera på vad som förmedlas på vilket sätt. I studien framkommer att det oföränderliga och föränderliga uppvisar viss tendens vad gäller vad som läses på vilket sätt – sakprosa läses digitalt och skönlitteratur läses i fysiska böcker. Det får konsekvenser för hur undervisningen iscensätts och kräver exempelvis en kunskap om multimodala uttrycksätt och *critical literacy* – både hos elever och lärare (jfr Molin, 2022).

Samtidigt som boken tycks vara stark när det kommer till visst ämnesinnehållet så finns det tendenser till att den börjar luckras upp och att läsa förstås på nya sätt i dagens skola. En konsekvens av att läsning flyttar över till internet är reklamslag i

svenskämnet. Det gäller särskilt när det kommer till sakprosa. Det kan förstås som en del av den ekonomiska styrningen som kan tänkas resultera i att lärarna behöver skapa sina egna uppgifter (Sandén, 2021; Cone, 2022). Däribland tas gratisversioner av program in i skolan som innehåller reklam. En konsekvens är att reklamen finns som en inramning till texter som eleven ska läsa, vilket påverkar hur läsningen iscensätts och vad som krävs av eleven. Att sådana tjänster används kan vidare ses i relation till Sandéns studie (2021) där minskade ekonomiska anslag tvingar fram användning av gratistjänster, något som lärarna i Tallvids (2015) undersökning kunde undvika. Reklam som texttyp i skolan kan onekligen ses som något föränderligt.

Den här studien har inte undersökt vad som sker i klassrummet eller hur eleverna jobbar under lektionerna, vilket innebär vissa begränsningar. I stället har studien som intresse diskursiva konstruktioner av läsning i en utbildning där det digitala ska implementeras. På så vis kan de värdeskapande praktikerna förstås diskursivt som forande av legitim kunskap och färdighet. Digitalisering som fenomen och teknik behöver förstås ur ett medieekologiskt och ett ämne-teoretiskt perspektiv och därmed som en kraft som påverkar ämnesparadigm. I relation till ett ämne-teoretiskt perspektiv kan dessa förskjutningar indikera större förändringar i iscensättningen av svenskämnet i stort. Även om materialet i studien är litet kan det sättas i relation till en exponentiell ökning av digitalisering i samhället och peka mot större förändringar i framtiden (jfr Sofkova Hashemi & Hipkiss, 2022). Kanske kan det anas en annan inställning till den fysiska boken där den inte längre är standardvalet. Men samtidigt är det viktigt att understryka att utgången inte behöver vara given utan att möjlighet finns att påverka utvecklingen och därmed förändringens inverkan på ämnesparadigm.

Referenser

- Ball, Stephen J., Maguire, Meg & Braun, Anette (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Bernstein, Basil (1990). *The structure of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. Taylor and Francis.
- Cone, Lucas (2021). The platform classroom: troubling student configurations in a Danish primary school. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 52–64.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2021.2010093>
- Cone, Lucas (2022). Teachers on the market: Professional relations, desires, and ambiguities in digital teacher-to-teacher economies. *Teachers and Teaching*, 28(6), 742–756.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2098272>

- Elmfeldt, Johan (2014). Det heliga i svenskämnet: en oåterkallelig reflektion. I Per-Olof Erixon (red.), *Skolämnen i digital förändring. En medieekologisk undersökning*. Studentlitteratur.
- Erixon, Per-Olof (2010). Svenskämnet i skärmkulturen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), 153–163.
- Erixon, P.-O. (2012). Svenskdidaktikens håg för ungdoms- och mediekulturer. I Sigmund Ongstad (red.) *Nordisk modersmålsdidaktik: Forskning, felt og fag*, 224–259.
- Fairclough, Norman (2006). *Language and globalization*. Routledge.
- Flyvbjerg, Bent (2003). Fem missförstånd om fallstudieforskning. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 106(3), 185–206.
- Hayles, N. Katherine (2002). *Writing machines*. MIT Press.
- Hylén, Jan (2009). Digitala läresurser som innovation i skolan – en OECD-studie i de nordiska länderna. I Fredrik Paulsson (Red.), *Digitala läresurser i en målstyrd skola: Digitala läresurser, lärplattformar och koppling till styrdokumentet*. Skolverket.
- Lazzarato, Maurizio (2014). *Signs and machines: capitalism and the production of subjectivity*. Semiotext(e).
- Meyrowitz, Joshua (1985/1986). *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media in Social Behavior*. Oxford University Press.
- Molin, Lisa (2022). Deconstructing Video Clips in Class: Enhancing Secondary School Students' Critical Literacy in Digital Domains. *Educare*, (1), 105–131.
<https://doi.org/10.24834/educare.2022.1.5>
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet].
- Sandén, Johan (2021). *Närbyråkrater och digitaliseringar: hur lärares arbete formas av tidsstrukturer*. [Doktorsavhandling, Södertörns högskola].
- Sawyer, Wayne, & Van de Ven, Piet-Hein (2006). Starting Points: Paradigms in Mother-Tongue Education. *Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 5–20.
- Schwab, Klaus (2017). *The fourth industrial revolution*. Portfolio Penguin.
- Sofkova Hashemi, Sylvana, & Hipkiss, Anna Maria (2022). Teaching in Flexible Spatial and Digital Conditions: Re-evaluating Teaching Designs in a Synergi between Space, Actors and Resources. *Educare*, (1), 8–31. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.1.2>
- Stenliden, Linnéa (2018). Geovisual Analytics in School: Challenges for the Didactic Design of the Classroom. *International Journal of Information and Education Technology* (8), 178–185. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.3.1030>
- Tallvid, Martin (2015). *1:1 i klassrummet: analyser av en pedagogisk praktik i förändring*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Van Leeuwen, Theo (2008). *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.
- Westberg, Gustav (2016). *Legitimerade föräldraskap 1870–2010: en diskurshistorisk undersökning*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

Författarpresentation

Linnea Wenell är doktorand i nordiska språk med inriktning svenskämnesdidaktik vid Uppsala universitet. Linnea är verksam vid institutionen för nordiska språk och undervisar på ämneslärarprogrammet i svenska. Hon har en bakgrund som högstadielärare i svenska och engelska och har även undervisat i SFI. Hennes forskningsintressen rör konstruktioner av det digitala i styrande dokument och i svenskundervisningen, främst utifrån diskursanalytiska perspektiv.

LÄRARES VAL AV SKÖNLITTERATUR OCH LÄROMEDEL I MODERSMÅLSUNDERVISNINGEN

Elisabeth Zetterholm & Sari Vuorenpää

Sammanfattning

Modersmållärare vittnar om att det kan vara svårt att hitta relevanta läromedel att använda i undervisningen oavsett språk (SOU 2019:18) då texter från respektive hemland är anpassade för en undervisningskontext som skiljer sig från det svenska skolsystemet med exempelvis flera undervisningstimmar och språkkunskaper på en mera homogen nivå bland eleverna. Många lärare utvecklar därför eget undervisningsmaterial med inspiration från olika källor. Syftet med föreliggande studie är att synliggöra hur modersmållärare resonerar om användningen av läromedel i sin undervisning samt vilka val de gör avseende litteratur och läromedel för sin undervisning. Detta är intressant utifrån skrivningen i Lgr 11 att eleven ska utveckla 'ett jämförande förhållningssätt mellan kulturer och språk'. Studien vill lyfta fram lärarröster som undervisar i olika modersmål i den svenska skolan för att öka kunskapen om lärares varierande praktiker och tillgång till texter på respektive modersmål. Den centrala forskningsfrågan är: Vilka texter använder modersmållärare för att knyta ihop elevernas kulturella och språkliga bakgrund med den svenska kulturen och det svenska språket?

Här presenteras intervjuer med modersmållärare i arabiska, assyriska, grekiska och vietnamesiska som berättar om hur de använder, bearbetar och väljer olika texter i modersmålsundervisningen. Resultaten stämmer väl överens med tidigare studier där det framkommit att modersmållärare skapar mycket eget material, men att de också kan använda läromedel från hemländerna, framför allt i den första läs- och skrivinläringen.

Nyckelord: modersmållärare, läromedel, skönlitteratur, modersmålsundervisning, textval

Inledning

Modersmåslärare har ofta liknande erfarenheter som eleverna och deras vårdnadshavare ifråga om kulturell och språklig bakgrund. I skolan delar lärarna språk och erfarenhet med eleverna i en skolkontext som ibland är främmande för vårdnadshavare. Dessa erfarenheter bidrar till att modersmåslärarna blir en viktig länk mellan hemmet och skolan (Vuorenmaa & Zetterholm 2020). Elever som är födda i Sverige av utlandsfödda föräldrar kan uppleva att de befinner sig i ett mellanrum mellan hemmets och skolans kontexter beroende på skillnader mellan föräldrarnas bakgrund och erfarenheter i relation till elevens uppväxt i den svenska kulturen. Ett sådant mellanrum beskrivs hos Bhabha (1994) som teorin om *the Third Space*. Många elever känner samhörighet med sin modersmåslärare som delar deras båda kulturer och blir en viktig del i mellanrummet. Klassrummet blir en trygg plats, 'a safe place', för reflektion och kunskapsinhämtning om olika kulturer och språk, inte minst genom läsning av olika texter. Modersmåslärare berättar att de ibland har svårt att använda litteratur och läromedel från elevernas och/eller vårdnadshavares hemländer då innehållet kan vara svårt för eleverna att ta till sig (SOU 2019:18). Dessa läromedel är producerade för en annan skolkontext, vilket kan leda till att känslan av att befinna sig i ett mellanrum ökar. För sin undervisning väljer därför modersmåslärare ofta att producera eget material som de själva menar fungerar mera som en brygga mellan elevernas olika kulturer och språk. Det stämmer också väl med kursplanen för modersmålsundervisningen där ett syfte är att eleverna ska utveckla ett jämförande förhållningssätt mellan kulturer och språk (Lgr 11). *Translanguaging* som koncept och teori har studerats av flera forskare (se exempelvis Garcia, Ibarra Johnson och Selzer 2016). Som teoretiskt begrepp är utgångspunkten att individer använder de språkliga resurser som var och en har tillgång till i sammanhanget. I den här presenterade studien är fokus på den pedagogiska delen av *translanguaging* som tar avstamp från vilka språkliga resurser som sammantaget används i modersmålsundervisning beskrivet av modersmåslärare i olika språk. Mellanrumsbegreppet används även i relation till *translanguaging* (se Wei 2011 om *translanguaging space*) och innefattar såväl praktiker där flera språk används parallellt som mellanrummet det genererar. Lärare som tillämpar *translanguaging* som pedagogisk praktik kan, enligt Velasco och Garcia (2014), öppna upp för flerspråkigt skriftspråkande vari elevers olika språkliga resurser uppmuntras att samspeka.

Den här presenterade studien vill visa på modersmåslärares möjlighet att knyta samman språk och kultur från vårdnadshavares hemländer med det svenska språket och kulturen genom att använda olika typer av texter i undervisningen. Därmed kan upplevelsen av att eleverna befinner sig i ett mellanrum minska och istället bidra till en ökad förståelsen för olika länder, språk och kulturer. Studien bidrar till att lyfta fram modersmåslärares egna tankar om läromedel och texter som används i undervisningen på olika språk i den svenska skolan.

Syfte och forskningsfråga

Syftet med studien är att synliggöra hur modersmållärare resonerar om användningen av läromedel i undervisningen samt vilka val de gör avseende litteratur och läromedel för sin egen undervisning. Den centrala forskningsfrågan är: Vilka texter använder modersmållärare för att knyta ihop elevernas kulturella och språkliga bakgrund med den svenska kulturen och det svenska språket?

Modersmålsundervisning i svensk skolkontext

Inom grund- och gymnasieskolan samt anpassad gymnasieskola erbjuds elever som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska modersmålsundervisning. Eleven ska ha grundläggande språkliga kunskaper och använda det som ett dagligt umgängesspråk i hemmet (Skolverket u.å.). För undervisning i respektive språk behövs en lämplig lärare och minst fem elever inom upptagningsområdet. Modersmålsundervisningen är inte reglerad i timplanerna, vilket betyder att det inte finns någon garanterad minsta undervisningstid och bidrar till att undervisningstiden varierar, liksom att undervisningen ibland sker utanför ordinarie skoltid. Ovanstående krav skiljer sig något gällande undervisning i de nationella minoritetsspråken men inte något av dessa är representerade i den här studien.

Materialet för den här studien samlades in medan Lgr 11 fortfarande var aktuell, varför vi utgår från den kursplanen i modersmål. Det övergripande syftet, enligt Lgr 11, är att eleverna ska utveckla kunskaper i och om modersmålet. Det mest relevanta för den del av materialet som presenteras i den här artikeln är nedanstående skrivning i Lgr 11:40.

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin kulturella identitet och bli flerspråkiga. Genom undervisningen ska eleverna därför ges möjligheter att utveckla sina kunskaper om kulturer och samhällen där modersmålet talas. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar ett jämförande förhållningssätt till kulturer och språk.

Det är framför allt skrivelsen som betonar att eleven ska utveckla 'ett jämförande förhållningssätt mellan kulturer och språk' och sin förmåga att reflektera över detta, som vi vill lyfta fram i den aktuella studien.

Teorier

Med utgångspunkt i didaktiska ramar för språkundervisning i ett sociokulturellt perspektiv på lärande sker all utveckling av språk i samspel med andra i sociala och kulturella sammanhang (Säljö 2000). I dagens skola sker denna språkundervisning i

många fall i flerspråkiga och mångkulturella kontexter. Cummins (2017) betonar att i skolor med mångfald positionerar pedagogerna alltid sig själva i relation till den mångfald de möter genom att undervisningen speglar såväl lärarnas identiteter som vilka identiteter pedagogerna ser hos eleverna.

Risager (2006) använder begreppet Language culture (språkkultur) och vill med det betona att varje individ utvecklar en personlig språkkultur baserat på just den individens livshistoria. Språkkulturen utvecklas, enligt Risager, i mötet med det nya språket och individens idiolekt där själva undervisningen blir en kontaktzon där språken blandas, förändras och därefter används i kontakt med omvärlden. Canargarajah (2011) förklarar translanguaging som ett sätt att använda sina språkliga resurser integrerat utan att nödvändigtvis utgå från att språken är separata enheter. Inte heller ses hemländer numera som något statistiskt utan migration kan övergripande, i dagens globaliserade värld, ses mer som återkommande rörelser mellan olika länder och landsgränser. Förflyttningar mellan länder kan exempelvis ske legalt, illegalt, fysiskt eller digitalt och öppnar upp för nya språkliga perspektiv i relation till detta (se t.ex. Park & Wee 2017).

Tidigare forskning

Tidig läs- och skrivutveckling hos flerspråkiga elever innebär ibland att eleven behöver lära sig läsa och skriva på flera språk parallellt. Den läsförmåga eleven har införskaffat på förstaspråket kommer till användning vid läsning på det nya språket (Verhoeven 1987). Flerspråkig litteracitet beskrivs av Martin-Jones och Jones (2000) utifrån hur flerspråkiga individer varierar språkanvändningen såväl i tal som skrift beroende på syfte och kontext. Skillnader och likheter i skriftsystem har olika principer för hur tal återges. I alfabetiska språk behöver eleven förstå relationen mellan fonem och grafem och erövra en fonologisk medvetenhet. Förutom olika ortografier där såväl skrift som skrivriktning kan variera ska eleverna även förstå stavningskonventioner som skiljer mellan olika språk. (Zetterholm 2022; Zetterholm u.u.).

Tuomela (2002) skriver att modersmållärare ofta använder läromedel från vårdnadshavares ursprungsländer. Det kan skapa problem då de är utformade utifrån ett annat skolsystem och en annan pedagogisk kontext som inte stämmer överens med den svenska läroplanen samt för flera undervisningstimmar än vad som är möjligt i modersmålsundervisningen. Tuomela (2002) nämner också att lärare då behöver använda undervisningsmaterial avsett för yngre elever. Många modersmållärare uppger att de ägnar mycket tid åt att leta efter lämpliga texter och övningar samt att de producerar eget material.

I en studie av Straszer, Rosén och Wedin (2020) berättar modersmållärare att de använder undervisningsmaterial från många olika källor, framför allt från internet och sociala medier. Där finns digitala dagstidningar, arbetsuppgifter och pedagogiska tips att hämta. Lärare som undervisar i samma språk i olika delar av världen delar ofta eget undervisningsmaterial i sina respektive nätverk. I en annan studie (Ganuza & Hedman

2015) uttrycker en modersmållärare att hen inte önskar använda traditionella läromedel från hemlandet då eleverna inte kan identifiera sig i texterna.

Rapporter och utredningar om läromedel i modersmålsundervisningen

I *Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap* (SOU 2021:70) betonas att 'Läromedel har stor betydelse för elevers kunskapsutveckling och för deras språkutveckling. Dessutom kan läromedel och lärarhandledningar stödja lärare i att planera undervisningen.' (SOU 2021:70, s. 15). Det nämns också att bearbetning och läsning av texter i läromedlen bidrar till elevers läsutveckling och stärker läsförståelsen, vilket kan öka elevers kunskapsutveckling i alla ämnen (SOU 2021:70). Utredningen visar dock att det finns elever i den svenska skolan som inte har tillgång till läromedel. Vidare bedöms i utredningen att lärare bör ansvara för val av läromedel (både tryckta och digitala) 'eftersom de har ämneskunskap, ämnesdidaktisk kunskap och god kännedom om elevers förkunskaper och behov' (SOU 2021:70, s. 17). Det framhålls också att många lärare producerar eget lämpligt material. Underlaget för utredningen består bland annat av aktuell forskning, litteratur inom fältet, enkätundersökningar samt intervjuer med elever, lärare och rektorer och skolbesök i olika skolformer. Elever på mellan- och högstadiet, gymnasieskolan samt svenska för invandrare och vuxenutbildningen har deltagit. För att undersöka utbudet av läromedel inom modersmålsundervisningen skickades en enkät till Läromedelsföretagen, Läromedia bokhandel och Läromedelsförfattare (SOU 2021:70). Några intervjuer med verksamma modersmållärare omnämns inte i utredningen. Svaren visar att då det ibland är få elever som läser samma språk inom modersmålsundervisningen blir efterfrågan på läromedel ganska låg (SOU 2021:70). Avsaknad av gemensamma läromedel leder till att lärare tar fram eget material. I utredningen nämns att lärare ibland använder läromedel från hemländerna, men att det inte är anpassat för de svenska elevernas erfarenhet, deras vardag och den svenska skolkontexten. I utredningens intervjuer med lärare och lärarstudenter framkommer att det vore värdefullt med läromedel på olika språk i flera av skolans ämnen för att främja elevernas kunskapsutveckling.

I SOU 2019:18, *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering – modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*, vittnar modersmållärare om bristen på lämpliga läromedel. Lärarna anser att läromedel från hemländerna inte är optimalt att använda då dessa är utformade för en annan pedagogisk kontext. Åldersadekvata läromedel kan vara problematiskt att använda eftersom kunskapsnivån ofta skiljer mellan de som lär språket i sitt hemland och de som lär sig språket i Sverige samt att dessa läromedel sällan reflekterar elevernas erfarenheter av livet i Sverige (SOU 2019:18, s. 117). Det här stämmer väl med det Tuomela (2002) skriver om att lärare ofta är hänvisade att använda läromedel från vårdnadshavares ursprungsländer.

I Språkrådets rapport 6 skriver Spetz (2014) att det ofta saknas läromedel för modersmålsundervisningen och att det kan skilja mellan de olika undervisningsspråken beroende på hur etablerade de är i Sverige. Spetz menar att avsaknaden av undervisningsmaterial i kombination med ett lågt antal modersmåls lärare bidrar till att yrkeskategorin generellt sett har ganska låg status.

Metod och material

I den aktuella forskningsstudien intervjuades 12 verksamma modersmåls lärare. De representerar flera olika språk, men för den här presentationen är fem modersmåls lärare i arabiska (en lärare), arabiska och assyriska (en lärare), grekiska (två lärare) respektive vietnamesiska (en lärare) i fokus. Valet är grundat på att språken har olika skriftspråk och är därför särskilt intressant när det gäller undervisning i den svenska skoltexten där det latinska alfabetet används. Eleverna får således undervisning i läsning och skrivande på två språk med olika skriftsystem parallellt. Modersmåls lärarna undervisar på flera skolstadier, från årskurs ett till gymnasiet på ett flertal skolor på olika platser i Sverige. Ett par modersmåls enheter i landet kontaktades där de ansvariga frågade modersmåls lärare i området om det fanns intresse att delta i studien. Därefter bokades enskilda möten mellan lärare och forskare.

Några av intervjuerna genomfördes i ett personligt möte i ett lokalt mötesrum med modersmåls läraren, medan andra genomfördes digitalt via ett mötesrum i zoom. Samtliga intervjuer spelades in digitalt och alla intervjuer är cirka 60 minuter långa. Lärarna fick information om syftet med studien, att det var frivilligt att delta och att de kunde avbryta sitt deltagande om de så önskade utan några konsekvenser. Allt forskningsmaterial behandlas enligt anonymitets- och konfidentialitetskravet, vilket betyder att personliga uppgifter är avidentifierade och endast forskarna har tillgång till materialet. Därmed följer studien Vetenskapsrådets riktlinjer (2017). Informanterna lämnade ett skriftligt medgivande och de som spelades in via zoom fick i inledningen av intervjun svara på frågan om de godkände att delta och att intervjun spelades in. Forskarna valde att inte tilltala lärarna med deras namn under intervjutillfället som ett sätt att avidentifiera inspelningarna. Vid intervjuerna användes en intervjuguide för att ta reda på mera om modersmåls lärarnas bakgrund och erfarenhet samt frågor med ett särskilt fokus på användning av läromedel och litteratur i undervisningen. Varje intervju blev unik då det fanns utrymme för följdfrågor utifrån lärarnas berättelser och intervjuguiden användes i första hand för information om lärarnas bakgrund. Intervjuerna följde således mönstret för en semistrukturerad intervju (Bryman 2018). Lärarna fick stort utrymme för att delge oss sina erfarenheter och visa det undervisningsmaterial de använde då många hade med sig både böcker och eget material. Flera av lärarna visade också digitala sidor där de skapade eller hämtade undervisningsmaterial.

Forskarna gjorde noggranna genomlysningar av materialet och transkriberade intervjuerna anpassade i enlighet med svenska skriftspråkskonventioner. Därefter gjordes en tematisk innehållsanalys (Fejes & Thornberg 2020) av intervjusvaren. Denna analys genomfördes i flera faser vari gemensam och enskild genomlysning av intervjuerna var utgångspunkten. I en efterföljande fas letade vi efter aspekter i materialet som kunde ge oss stöd i att besvara studiens syfte och forskningsfråga. Tre teman som var gemensamma för studiens informanter skapades av forskarna, nämligen: *digitala läromedel – lärare som användare och skapare; egna och omarbetade läromedel – allmänt och mer specifikt för läs- och skrivinläringen* samt *text i rätt kontext – baserat på lärarnas gränsöverskridande kompetens*. Resultatet presenteras med utgångspunkt i dessa teman som preciseras ytterligare i resultatdelen.

Kort presentation av modersmållärarna

Samtliga deltagande modersmållärare har en universitetsutbildning från sitt hemland och majoriteten har även en lärarutbildning, ibland både från hemlandet och Sverige. De är modersmålstalare av de(t) språk de undervisar i. Den lärare som undervisar i arabiska och assyriska använder ofta fyra olika språk i sin undervisning, arabiska, assyriska, engelska och svenska. Hen motiverar detta med att det är ett stöd för elevernas förståelse och språkutveckling. Alla lärare nämner att de ofta använder såväl modersmålet som svenska i sin undervisning. Ibland använder lärare olika varieteter av modersmålet även om undervisningen i första hand sker på standardspråket. Elevernas språkkunskaper varierar och då är det värdefullt att kunna förklara på olika språk och språkliga varieteter.

Resultat

Här presenteras de svar som framkom i intervjuerna tematiskt med citat från modersmållärarna för att lyfta fram deras röster i materialet. Det blir tydligt i alla våra samtal att modersmållärarna lägger mycket tid på att välja såväl skönlitterära texter som läromedel och många framställer även eget undervisningsmaterial.

Digitala läromedel – lärare som användare och skapare

De flesta modersmållärare använder digitala läromedel och litteratur där det finns att tillgå på de olika språken. Lärarna ingår ofta i nationella och internationella nätverk där de kan dela undervisningsmaterial med varandra, vilket är av stort värde för dem. De båda lärarna i grekiska berättar att det finns en öppen webbsida med material i alla skolämnen för både grundskolan och gymnasiet samt anvisningar till läraren. En av lärarna i grekiska säger att allt inte går att använda i modersmålsundervisningen

eftersom 'materialet är skapat för elever som träffar sin lärare fem gånger i veckan'. Det kan jämföras med att eleverna i den svenska skolan får modersmålsundervisning cirka en timme per vecka. Läromedel om grammatik liksom skönlitterära texter är däremot, enligt lärarna, användbara. Den andra läraren i grekiska talar också om möjligheten med digitala läromedel:

Det finns mycket material – jag brukar använda sånt som är gratis via nätet för kommunala skolor i Grekland finns digitala böcker för varje årskurs och jag har även många böcker och det kommer varje år nya och olika för olika åldrar – det finns också många nätverk för lärare från Grekland – jag har ju 16 elevgrupper så jag har svårt att göra egna läromedel till alla elever men det blir eget på ett annat sätt då jag väljer olika delar till olika elever.

Förutom att lärarna vi intervjuar berättar att de använder digitala sidor som är gjorda för lärare i deras tidigare hemländer möter vi även lärare som har skapat nationellt såväl som internationellt användbara digitala sidor. Läraren i assyriska och arabiska arbetar flera timmar om dagen, utöver undervisning i 12 skolor, med en digital sida som hen delar med sig av till kolleger i olika länder såsom exempelvis USA och Australien. Läraren visar via webbplatsen hur språken assyriska, arabiska, engelska och svenska länkas ihop med till exempel sånger. Denna sida blir, enligt läraren, förutom ett stöd till andra lärare även ett stöd till vårdnadshavare som väljer att tala arabiska hemma men vill behålla assyriskan då språket har varit ett förbjudet språk i tidigare hemländer. I andra familjer är assyriska endast ett talspråk och arabiska skriftspråket. Via den digitala sidan synliggörs även språkljuden och läsriktningen.

Egna och omarbetade läromedel – allmänt och mer specifikt för läs- och skrivinläringen

Det blir tydligt i alla intervjuer att modersmållärarna använder mycket tid till att producera egna läromedel. De motiverar detta med att det är svårt att använda läromedel från hemlandet då det inte alltid är användbart för elever som växer upp i Sverige eftersom många elever inte kan identifiera sig med texter och bilder. Nedan följer några citat från intervjuerna. En av lärarna i grekiska säger att hen behöver förändra och anpassa en del befintligt material för eleverna då de har varierade kunskaper i grekiska.

Jag måste anpassa det hela utifrån om eleverna har bott i Grekland eller är födda här så det är lite annorlunda med varje elev – skrivandet och uttalet behöver jag jobba fram eget material till och vi har till exempel många i – som man skriver annorlunda – samma ljud har fem olika skrivsätt men med samma uttal.

Den andra läraren i grekiska använder olika källor som hen sedan själv bearbetar till ett eget undervisningsmaterial som passar bättre för hens elever.

Det finns läromedel för läs och skriv på grekiska – jag använder samma planering vad gäller på vilket sätt eleverna ska lära sig läsa – vokaler först sen konsonanter som är mest använda det vill säga den planeringen som används i grekiska skolan – så att eleverna lär sig läsa och skriva små ord – vi behöver jobba i 4–10 veckor för att börja läsa och skriva – blir även här mitt eget material då jag väljer och plockar så att det blir ”mitt material” från många olika källor.

Även läraren i vietnamesiska uppger att hen använder böcker från Vietnam initialt för den första läs- och skrivinläringen, men övergår sedan till annan litteratur.

Jag använder vietnamesiska böcker för årskurs 1–3 för att lära ut bokstäver och enkla ord, det vill säga till den tidiga läs- och skrivinläringen, därefter går jag över till svenska läromedel som vi pratar om på vietnamesiska.

Läraren i vietnamesiska förklarar vidare att hen inte kan, eller vill, använda andra läromedel från Vietnam på grund av politiska orsaker som inte fungerar i svensk skolkontext.

Ett exempel på eget material med texter om Pippi Långstrump för undervisning i arabiska

En modersmållärare i arabiska berättar hur hen arbetar med texter för att öka elevernas läsförståelse, läslust samt grammatikkunskaper i sin undervisning. Hen skapar eget material där hen använder svensk barnlitteratur som översätts till arabiska, se Bild 1 och 2. Läraren har valt att använda flera figurer som förekommer i svensk barnlitteratur för att visa på likheter och skillnader i olika kulturer, men texterna kan också kopplas till ämnen som geografi, historia och språk. Hen nämner böcker av Astrid Lindgren (Pippi Långstrump och Emil i Lönneberga), Gunilla Bergström (Alfons Åberg) samt Jujja och Tomas Wieslander (Mamma Mu). Sina val motiverar hen utifrån att dessa sagofigurer skiljer sig på flera sätt från figurer som används i litteratur i en arabisktalande kontext och är exempel på barnboksfigurer hämtade från den svenska barnlitteraturkulturen. Hen förklarar hur hen ser på detta utifrån exempel och nämner då att en figur som Pippi inte är möjlig eftersom barn inte bor ensamma och inte heller med enbart en pappa som Alfons Åberg. Beskrivningen av djur skiljer sig också och en talande ko som Mamma Mu förekommer inte heller enligt läraren. I intervjun berättar hen mera specifikt om ett material där böcker om Pippi Långstrump varit förebild. Hen säger bland annat:

Pippi är inte möjlig som sagofigur i en arabisktalande kontext på grund av att hon är flicka och flickor får inte göra vad de vill. Jag använder Pippi för att stärka elevernas självförtroende.

Citatet ovan visar att hen lägger in ytterligare en dimension i sitt val av figurer i litteraturen. De flesta elever i lärarens klassrum kan ofta avkoda texter på arabiska, men har låg läsförståelse. Det hoppas läraren kunna ändra på genom att använda litteratur som fånglar eleverna. Hen brukar ge eleverna i uppgift att fundera över vad som händer om Pippi kommer på besök i elevernas hemländer för att ta del av mat och kultur. Uppgiften kan eleverna med fördel lösa tillsammans med vårdnadshavare, vilket också bidrar till att de får mera kunskap om länder där tidigare generationer har sina rötter. Många elever är födda i Sverige och har därför inte så mycket kunskap om dessa länder. Läraren berättar om en elev som efter att ha löst uppgiften uttryckte att om Pippi fick möjlighet att komma till Syrien så skulle hon nog aldrig komma tillbaka till Sverige utifrån det varma klimatet och den goda maten i Syrien.



Bild 1 och 2. Exempel från lärarens material med Pippi på arabiska.

Genom att använda svenska sagofigurer och översätta texterna till arabiska knyter hen ihop de båda kulturerna och språken för sin undervisning i grammatik och läsförståelse på arabiska. Detta kan bidra till att *eleverna utvecklar ett jämförande förhållningssätt till kulturer och språk*, vilket är en skrivning i Lgr 11:40.

Text i rätt kontext – baserat på lärarnas gränsöverskridande kompetens

Modersmålslärares reflektioner visar hur valet av läromedel och litteratur kan ge eleverna möjlighet att utveckla kunskap och knyta ihop deras kulturella och språkliga

bakgrund med den svenska kulturen och det svenska språket (jmf Risager 2006). Samtliga intervjuade lärare poängterar att det kan vara svårt att använda läromedel från respektive hemländer då de är utvecklade för en skolkontext som de flesta elever i modersmålsundervisningen inte kan identifiera sig med. Läromedlen är också utvecklade för att användas under flera undervisningstimmar än vad som gäller för modersmålsundervisningen i Sverige. För den initiala läs- och skrivinläringen finns oftast läromedel att tillgå, medan lärarna uttrycker att litteratur och läromedel för mer avancerade elever inte alltid är lika tillgängligt eller användbart. Läraren i vietnamesiska säger: 'från år 4 jag kan och vill inte använda läromedel från Vietnam på grund av politik'.



Bild 3, 4 och 5. Exempel på litteratur och undervisningsmaterial som används av lärare i grekiska och arabiska.

Några lärare uttrycker att de ibland använder böcker från hemlandet skrivna för yngre elever eller ungdomar på modersmålet. Bild 3 är ett exempel på en skönlitterär bok och på bild 4 visas en bok för läs-, skriv- och ordinläring som en av lärarna i grekiska använder i sin undervisning. En lärare i arabiska har skapat ett memoryspel för ord-, läs- och skrivinläring som hen låter eleverna använda, se bild 5.

Diskussion

Det blir tydligt att våra resultat stämmer väl överens med tidigare forskning och det som redovisats i SOU 2021:70 gällande att modersmållärare i stor utsträckning framställer eget material för sin undervisning. Den här studien tydliggör och lyfter fram lärarnas egna berättelser och erfarenheter av hur de använder, bearbetar och framställer texter och material som är lämpliga för deras undervisningskontext. Lärarna säger att läromedel från hemländerna är anpassade till en annan undervisningskontext med flera undervisningstimmar i språket än vad som är möjligt i modersmålsundervisning i den svenska skolan. Det här nämns även i rapporten SOU 2019:18 samt av Tuomela (2002). Elevernas språkkunskaper är ofta på ganska olika nivåer även om de undervisas i samma klassrum, vilket är en utmaning för läraren för att alla elever ska nå kunskapsmålen. För några elever sker läs- och skrivinläringen på modersmålet och svenska parallellt, medan andra elever kan använda sina tidigare kunskaper i modersmålet för utveckling av läs- och skrivförmågan på svenska (t.ex. Verhoeven 1987). Lärarna i den här studien har elever som får lära sig läsa och skriva på ett språk med andra skrivtecken, ortografi och skrivriktning än det svenska språket. Det här påverkar såväl val av litteratur som andra didaktiska val av undervisningsmaterial i modersmålsundervisningen. För de elever som behöver lära sig grunderna i läsning och skrivande på sitt modersmål finns det användbara läromedel från respektive hemland och i samtliga här representerade språk. Däremot är det svårare för modersmållärare att hitta relevant litteratur och läromedel för elever som har kommit längre i sina språkkunskaper av flera olika skäl. Läraren i vietnamesiska säger att hen inte vill använda böcker från Vietnam för mer avancerade elever då hen menar att dessa böcker har ett alltför politiskt innehåll som inte alls stämmer överens med den kontext eleverna befinner sig i genom sin uppväxt i Sverige och att eleverna därför inte kan känna igen sig i texterna. En lärare i arabiska menar att det är möjligt att förena flera kulturer och språk genom att använda svenska barnböcker i sin undervisning av läsning och grammatik på arabiska. I de uppgifter hen ger eleverna får de möjlighet att reflektera över traditioner och kulturer i hemländerna genom att jämföra med svenska förhållanden. Här ges också utrymme för eleverna att prata om likheter och olikheter genom att involvera vårdnadshavare i samtal om skoluppgifter. Samtalen i hemmet och i undervisningen kan bidra till att mellanrummet som Bhabha (1994) talar om överbyggs mellan kulturer och språk samt hemmets och skolans kontexter. Genom att modersmålläraren har kunskap och erfarenhet av kultur, litteratur och traditioner från vårdnadshavares hemländer samt från Sverige blir lärarna en naturlig länk mellan hem och skola, inte bara när det gäller språkkunskaperna. Denna kompetens blir betydelsefull i lärarens didaktiska val i den svenska skolkontexten.

Svaren i intervjuerna visar på en komplexitet i modersmållärares textval som tar sin avstamp i formuleringarna i Lgr 11. Samtidigt behöver dessa anpassas till en bred språklig kontext där det jämförande perspektivet synliggörs såväl språkligt, kulturellt, religiöst och politiskt. Det går helt i linje med Cummins (2017) som betonar att

pedagoger i mångfaldsskolor positionerar sig själva i relation till den mångfald de möter och i relation till såväl sin egen som elevernas identiteter. Intervjuerna med modersmållärarna visar att textval kräver didaktisk såväl som språkkulturell kompetens (Risager 2006) där modersmålsundervisning är en sådan kontaktzon där flera språk, men även olika kulturer, möts. Den globaliserade världens rörelser (Park & Wee 2017) blir synlig som exempelvis digitala hoplänkningsar med länders nationella skolhemsidor. Samtidigt är en av de medverkande modersmållärarna ett nav och skapare av internationella webb-platser för lärare som undervisar i ett språk som till exempel assyriska runt om i världen. Andra lärare vittnar om att de omarbetar eller använder delar av material som finns tillgängligt digitalt, allt för att anpassa till sina egna elever och undervisningssituationen. Det här går i linje med Straszer, Rosén och Wedins (2020) resultat som visar att undervisningsmaterial hämtas från flera källor då lärare ofta ingår i nätverk och delar material med varandra.

I samtalen med lärarna blir också modersmållärares roll som länk mellan hem och skola tydlig (Vuorenperä & Zetterholm 2020) genom att modersmållärarna har den unika kompetensen att skapa en trygg plats för dessa elever i skolan. Resultaten visar på olika grad av translanguaging och användning av flera olika språk i lärmiljöer där särskilt den tidiga skriftspråksfasen uppmärksammas som en period där språkliga resurser och jämförande perspektiv behöver samspela i linje med Velasco och Garcia (2014). Eleverna utvecklar flerspråkig litteracitet då lärarna berättar att de själva och eleverna använder flera språk och språkliga varieteter i modersmålsundervisningen. Många lärare tar hänsyn till elevernas olika språkkunskaper och använder framför allt svenska och modersmålet för att alla elever ska förstå, medan en lärare använder fyra olika språk i sin undervisning i syfte att stötta elevernas flerspråkighet.

Modersmållärares berättelser visar på en medvetenhet om likheter (tidig läs- och skrivinlärning) och skillnader (politik och litterära figurer) mellan elevernas olika kulturella och språkliga tillhörigheter. Lärarna anser det är angeläget att använda relevant material som är anpassat till elevernas uppväxt i Sverige men att eleverna ändå inte ska förlora sin flerspråkiga identitet. Därför blir lärarnas val av litteratur och läromedel viktiga i modersmållärares språkdidaktiska kontexter.

Referenser

- Bhabha, Homi K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Canagarajah, Suresh (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 96 (s. 401–417).
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2020). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.

- Ganuza, Natalia & Hedman, Christina (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 2, 125–139.
- Ganuza, Natalia & Hyltenstam, Kenneth (2020). Modersmålsundervisningens framväxt och utveckling. I: Boglárka Straszer & Åsa Wedin (red.) *Modersmål, minoriteter och mångfald – i förskola och skola* (s. 37–77). Studentlitteratur.
- Garcia, Ofelia, Ibarra Johnson, Susana, & Seltzer, Kate (2016). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Lgr 11, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Skolverket.
- Marilyn Martin-Jones & Kathryn Jones (red.), (2000). *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds*. John Benjamins Publication.
- Park, Sung-Yun Joseph & Lionel Wee (2017). National-state, transnationalism and language. I Suresh Canagarajah (red.) *The Routledge handbook of migration and language*, (s. 47–62). Routledge.
- Risager, Karen (2006). Culture in Language: A Transnational View. I: Hanne Leth Andersen, Karen Lund & Karin Risager (red.), *Culture in Language Learning*, (s. 27–44). Aarhus University Press.
- Skolverket (u.å.). *Rätt till modersmålsundervisning*, <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-modersmalsundervisning>, 2023-01-15.
- SOU 2019:18, För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering – modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål. Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet, <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/05/sou-201918/>.
- SOU 2021:70, Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap. Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet, <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/08/sou-202170/>.
- Spetz, Jennie (2014). *Debatterad och marginaliserad: Perspektiv på modersmålsundervisningen*. Rapporter från Språkrådet 6.
- Straszer, Boglárka, Rosén, Jenny & Wedin, Åsa (2020). Imagining the homeland: mother tongue tuition in Sweden as transnational space. *Journal of Multicultural Discourses*. DOI: 10.1080/17447143.2020.1726932.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Prisma.
- Tuomela, Veli (2002). *Modersmålsundervisningen: En forskningsöversikt. Bilaga till rapporten Flera språk – fler möjligheter. Utveckling av modersmålsstöd och modersmålsundervisning – ett regeringsuppdrag 2002*. Dnr 2001:2751. Skolverket.
- Velasco, Patricia & Garcia, Ofelia (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37 (1), (s. 6–23).
- Verhoeven, Ludo (1987) *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Foris Publications.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vuorenpää, Sari & Zetterholm, Elisabeth (2020). Modersmåls lärare – så mycket mer än språklärare. I: Boglárka Straszer & Åsa Wedin (red.) *Modersmål, minoriteter och mångfald – i förskola och skola* (s. 303–329). Studentlitteratur.

- Wei, Li. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235.
- Zetterholm, Elisabeth (2022). Uttal, fonologi och skrivande hos yngre flerspråkiga elever. I: Diana von Börtzell-Szuch & Sari Vuoren­pää (red.) *Läs- och skrivundervisning utifrån elevers varierade behov* (s. 53–79). Gleerups.
- Zetterholm, Elisabeth (under utgivning) Phonological transfer in oral and written production among adult L2 learners of Swedish. I Babatsouli, E. (ed.) *Multilingual acquisition and learning: An ecosystemic view to diversity*. John Benjamins Publishing Company.

Författarpresentation

Elisabeth Zetterholm är docent i fonetik och biträdande professor i svenska som andraspråk vid Linköpings universitet. Zetterholms forskningsintresse riktas mot uttalsundervisning och skrivande hos vuxna och yngre elever som lär svenska som andraspråk samt modersmålsundervisning i den svenska skolan.

Sari Vuoren­pää är doktor i svenska språket med didaktisk inriktning och lektor vid Specialpedagogiska institutionen på Stockholms universitet. Vuoren­pääs forskning innefattar studier om litterarcitet, flerspråkighet, migration och hållbarhetsfrågor i olika skolkontexter.