Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning

Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning

Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld

Malmö 18–19 november 2020

Redaktörer:
Pia Nygård Larsson
Cecilia Olsson Jers
Magnus Persson

Svenska med didaktisk inriktning

SMDI

Texter om svenska med didaktisk inriktning
Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning

Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning
Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld

Malmö 18–19 november 2020

Redaktörer:
Pia Nygård Larsson
Cecilia Olsson Jers
Magnus Persson

SMDI – Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning

Nätverket för forskning och forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning startade den 1 januari 2003 med Malmö högskola som värdlärosäte. Därefter var Umeå universitet värdlärosäte 2006–2009, Uppsala universitet 2010–2012, Göteborgs universitet 2013–2014, Karlstads universitet 2015–2016, Linköpings universitet 2017–2018 och Malmö universitet 2019– 2020. Lunds universitet är värdlärosäte 2021-2022. Det övergripande målet för Nätverket SMDI är att verka för tillväxten av forskning och forskarutbildning inom området svenska med didaktisk inriktning. Nationella nätverket har till syfte att inom svenska med didaktisk inriktning

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

Nätverksmöten och en forskningskonferens anordnas numera vartannat år. Rapporter från konferenserna publiceras i nätverkets skriftserie ”Texter om svenska med didaktisk inriktning” och även på nätverkets hemsida.

Adressen till nätverkets hemsida är smdi.se.

© 2022 Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning och författarna.

Distribueras av forskningsmiljön språk- och litteraturdidaktik, institutionen för kultur, språk och medier vid Malmö universitet.

ISBN 978-91-7877-284-1 (tryckt)

ISBN 978-91-7877-285-8 (pdf)

ISSN 1651-9132

Tryck och layout, Media-Tryck, Lund 2022

Media-Tryck är ett svanenmärkt tryckeri. Läs mer om vårt miljöarbete på www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN

Innehållsförteckning

Förord **5**

Globalisering, bildning och didaktik **9**
Margareta Petersson

My journey researching and teaching (with) the Continua of Biliteracy ... **27**
Nancy H. Hornberger

Civic orientation for adult migrants in Sweden – A multimodal critical discourse analysis of Swedish values and norms in the textbook *About Sweden* **57**
Tommaso M. Milani, Kerstin von Brömssen, Marie Carlson & Andrea Spehar

Röst, kropp och skrift
Betydelsen av meningsskapande praktiker under litteraturarbetet med nyanlända elever **79**
Jonas Asklund

Rörelser mellan konkretion och abstraktion i diskursivt skrivande
Semantiska vågor i elevtexter från två nationella provuppgifter i svenska **95**
Yvonne Hallesson, Andreas Nord & Maria Westman

I dialog med författaren – om gymnasieelevers syn på dikttolkning **115**
Björn Kindenberg & Elisabeth Kullberg

”Ett stort värde i att ständigt rannsaka sig själv och reflektera …”
Logg- och reflektionstexter i en akademisk professionsutbildning **135**
Andreas Nord

Aristoteles, Nussbaum och de 426 högstadieeleverna
Empiriska perspektiv på teorier om fiktionsläsningens demokratiska potential i en globaliserad värld **155**
Olle Nordberg

Språkhistoriedidaktik på Facebook **175**
Fredrik Olsson

Vad säger de nationella proven i årskurs 6 om elevers pågående skrivutveckling? 193
Anne Palmér & Siri Hussenius

Litteraturhistorieundervisningens möjligheter och utmaningar i en globaliserad värld 215
Magnus Persson & Björn Sundmark

Elever berättar om skrivande – individ och kontext i samspel 231
Erika Sturk, Carina Hermansson & Eva Lindgren

Ett helt svenskämne? 249
Marie Thavenius & Camilla Thurén

Förord

Temat för den fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning (SMDI14) var *Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*. Värdar för konferensen, som anordnades den 18 och 19 november 2020, var Smdi-forskare på Malmö universitet. Eftersom Sverige och världen var i en pandemi genomfördes konferensen digitalt, vilket var den första i Smdi:s historia – men inte den första konferens som organiserades från Malmö. För exakt 10 år sedan hade vi förmånen att bjuda in till temat *Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten*. På dessa tio år har Smdi:s nätverk vuxit och lockar fler och fler deltagare, vilket gör att konferensernas innehåll och form har förändrats med tiden. Vad som dock inte förändras är den användbara och angelägna metaforen broar. Broar används flitigt för att beskriva möten mellan forskarstuderande och seniora forskare från en mängd olika lärosäten i framför allt Sverige. Temat 2020 anspelar också på broar som förbinder olika aspekter av forskningsområdet svenska med didaktisk inriktning – språk och litteratur i en globaliserad värld med fokus på didaktiken som gemensam nämnare.

Det var många som hörsammat inbjudan och vi kunde räkna in ca 170 deltagare och sammanlagt tre plenarföreläsningar, 69 paperpresentationer och tre symposier. Traditionsenligt genomfördes också en förkonferens med 15 doktorander som presenterade och diskuterade en mängd angelägna projekt som är på gång i forskarsverige tillsammans med handledare och inbjudna kritiska granskare. Konferensen ramades in av tre plenarföreläsare: professor emerita Margareta Petersson, professor Nancy H. Hornberger från University of Pennsylvania samt professor Tommaso M. Milani från Göteborgs universitet.

De 13 bidrag som presenteras i denna konferensvolym omfattar tre artiklar baserade på plenarföreläsningarna och 10 artiklar baserade på paper-presentationer. Varje bidrag har granskats av två externa och anonyma granskare.

Margareta Peterssons plenarföreläsning *Globalisering, bildning och didaktik* kopplade ett djupt och brett grepp på konferensens tema och rör sig över stora avstånd i tid och rum, från fornhistoriska folkvandringar i Sydostasien till effekterna av vår egen tids globalisering, allt mot en fond av högaktuella och omstridda begrepp som bildning, postkolonialism och kosmopolitism. Hur har skönlitteraturen, historiskt och i nutid, hanterat globaliseringens alla komplexa

dimensioner? Petersson vägleder oss bland annat genom indiska fabler samtidigt som hon ger ordet till författare som Fredrika Bremer, Salman Rushdie, Monika Ali och Zadie Smith. Det handlar alltså om röster från när och fjärran, då och nu, som fortfarande är levande och talar till oss. I centrum för framställningen står först som sist den uppfordrande frågan vilken roll litteraturen kan och bör spela i dagens kulturellt heterogena skola och samhälle.

Konferensens andra plenarföreläsning hölls av Nancy H. Hornberger, som är en eftertraktad flerspråkighetsforskare vars forskning används framgångsrikt för att förklara den rådande situationen mellan majoritets- och minoritetsspråk. Hornberger har varit gästforskare på Institutet för språkstudier i Umeå och där varit en uppskattad medarbetare i uppbyggnaden av området inom samiska språk med sikte på lärarutbildning. Hon har också blivit utnämnd som hedersdoktor på Umeå universitet. Som plenar på vår konferens talade Hornberger utifrån rubriken *Researching and Teaching (with) the the Coninuaa of Biliteracy,* vars innehåll hon fördjupar i artikeln *My journey researching and teaching (with) the Continua of Biliteracy.* I den gör hon en exposé över en lång och framgångsrik forskarkarriär som startar 1980 i Philadelphia.

Tommaso M. Milanis plenarföreläsning tog sin utgångspunkt i hans mångfacetterade forskning som framförallt är inriktad på flerspråkighet ur ett samhälleligt perspektiv, och bland annat har bedrivits inom ett forskningsprojekt med fokus på samhällsorientering för vuxna nyanlända migranter. Utifrån rubriken *Andraspråksinlärning, utbildning och social (o)rättvisa i en flerspråkig kontext* höll Milani en språkideologiskt inriktad föreläsning om makt och social orättvisa i förhållande till flerspråkighet och utbildning. I artikeln *Civic orientation for adult migrants in Sweden – A multimodal critical discourse analysis of Swedish values and norms in the textbook About Sweden* gör Milani, tillsammans med Kerstin von Brömssen, Marie Carlson och Andrea Spehar, en kritisk diskursanalys av en lärobok i samhällsorientering för nyanlända vuxna migranter.

I Jonas Asklunds bidrag *Röst, kropp och skrift* undersöks genom en interventionsstudie betydelsen av meningsskapande praktiker i litteraturundervisningen med nyanlända elever. Asklund visar hur samtal, dramatisering, visualisering och högläsning kan bidra till kognitiv komplexitet och emotionell intensitet i arbetet med litteratur. Begrepp som ”interpersonal space” och ”pedagogic affect” tas i bruk för att förklara motivationens betydelse i andraspråksundervisningen.

I artikeln *Rörelser mellan konkretion och abstraktion i diskursivt skrivande – semantiska vågor i elevtexter från två nationella provuppgifter i svenska* analyserar Yvonne Hallesson, Andreas Nord och Maria Westman elevtexter från

två skrivuppgifter från det nationella provet Svenska 1 i relation till uppgiftsformuleringar och textunderlag. En slutsats är att de olika skrivuppgifternas utformning ger varierande utrymme att skriva mer innehållsligt komplexa texter. Uppgiftens formulering tillsammans med dess källmaterial tycks således påverka vilken typ av skrivande som möjliggörs.

I Björn Kindenbergs och Elisabeth Kullbergs artikel *I dialog med författaren* diskuteras hur gymnasieelevers syn på vad dikttolkning är förändras efter en intervention där eleverna skrivit, läst och tolkat varandras dikter. Resultatet pekar på att synen på författare och verk rört sig från att se dem som objekt till att se författaren som subjekt, och dikttolkning som en dialog mellan författare och läsare. Artikeln ger ett bidrag till det växande fältet poesididaktik.

I artikeln *”Ett stort värde i att ständigt rannsaka sig själv och reflektera” Logg- och reflektionstexter i en akademisk professionsutbildning* undersöker Andreas Nord hur socionomstudenter utvecklar sin professionella kunskap och skrivrepertoar genom att undersöka studenters loggböcker. Trots att studenterna upplever skrivandet som mycket mödosamt konstaterar Nord att de utvecklar en yrkesidentitet genom skrivandet. Nord ställer därför avslutningsvis frågan om skrivandet ska tonas ner eller skruvas upp i professionsutbildning.

Olle Nordbergs *Aristoteles, Nussbaum och de 426 högstadieeleverna* ger empiriska perspektiv på inflytelserika teorier om fiktionsläsningens demokratiska potentialer i en globaliserad värld. Studien utgår ifrån ett omfattande läsprojekt där ungdomar tagit sig an en roman som tematiserar rasism och mänskliga rättigheter. Resultatet bekräftar teoriernas argument om litteraturläsningens förmåga att fungera gynnsamt för demokratifrågor, och utgör därmed ett bidrag till den aktuella diskussionen om skönlitteraturens ställning i svenskämnet.

Fredrik Olsson analyserar i artikeln *Språkhistoriedidaktik på Facebook* svensklärares beskrivningar av och resonemang om språkhistorieundervisning. Resultaten visar bland annat att de olika språkhistorieundervisningsupplägg svensklärarna i Facebookgruppen beskriver och diskuterar har överlappande innehåll, samt att den variation som ändå förekommer får konsekvenser för vilka syften förvärvandet av dessa språkhistoriska kunskaper kan förväntas uppfylla.

I artikeln *Vad säger de nationella proven i årskurs 6 om elevers pågående skrivutveckling?* analyserar Anne Palmér och Siri Hussenius elevtexter skrivna vid nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, i syfte att beskriva årskurs 6-elevers pågående skrivutveckling avseende diskursivt skrivande. Textmåtten som används i studien är fruktbara för att beskriva åldersgruppens texter utifrån både skrivutvecklings- och genreperspektiv, och slutsatserna utifrån

dessa analyser kan användas som kunskapsgrund för skrivundervisning och skrivbedömning.

Magnus Persson och Björn Sundmark gör en jämförelse mellan svenskämnet och engelskämnet när det gäller formuleringar om litteraturundervisning i ämnesplanerna för gymnasiet, för att i artikeln *Litteraturhistorieundervisningens möjligheter och utmaningar i en globaliserad värld* resonera om vad våra studenter har att förhålla sig till när de inom en snar framtid är verksamma som lärare. Persson och Sundmark provar i essäform olika sätt att resonera om litteraturhistoriedidaktik i en globaliserad värld, och föreslår avslutningsvis en långt kraftigare betoning av interkulturalitet och intertextualitet i litteraturhistorieundervisningen.

I en interventionsstudie undersöker Erika Sturk, Carina Hermansson och Eva Lindgren mellanstadieelevers skrivande. I artikeln *Elever berättar om skrivande – individ och kontext i samspel* diskuterar författarna ett resultat som pekar på en samverkan mellan den skrivande eleven och de kontextuella resurser som står dem till buds och som används för att skapa mening i skrivandet. Om målet är att göra skrivande till något angeläget framhåller Sturk, Hermansson och Lindgren det som synnerligen betydelsefullt att erbjuda elever en palett av skrivmöjligheter.

I *Ett helt svenskämne?* av Marie Thavenius och Camilla Thurén undersöks genom en pilotstudie hur svenskämnet konstrueras i lärares utsagor och under svensklektioner. Beroende på vilket innehåll som betonas kan olika paradigm – och blandformer – urskiljas; tendensen är att materialet lutar åt ett nyttoinriktat ämnesparadigm samtidigt som det har drag av ett kommunikativt paradigm. En slutsats är också att paradigmbegreppet och de teoretiska ämnesparadigmen behöver utmanas och utvecklas.

Konferensvolymen offentliggörs även via nätverkets Svenska med didaktisk inriktning hemsida, www.smdi.se. Vi tackar Svenska Akademien för generöst stöd till konferensen.

Pia Nygård Larsson

Cecilia Olsson Jers

Magnus Persson

Globalisering, bildning och didaktik

Margareta Petersson

Begreppet *globalisering* har många innebörder och en lång historia utan tydliga gränser. I *Nationalencyklopedin* förklaras begreppet som världsomspännande handelssystem som korsar geografiska gränser. Sådana system sägs ha sin upprinnelse främst i olika koloniala sammanhang. En annan aspekt av globalisering är folkförflyttning, självvald eller påtvingad, och möten med främlingar. Begreppets innebörd växlar beroende på vilken tidsepok och vilka geografiska rum det berör. Räckvidden är stor och om begreppet ska kunna bidra till förståelsen av såväl samtid som historia krävs därför väl avgränsade studieobjekt. I det här kapitlet undersöks om och hur globaliseringen påverkar skönlitteratur och skola. En utgångspunkt är några aspekter av fornhistorisk globalisering i det sydasiatiska området. Indisk historia och indoengelsk skönlitteratur påminner om vikten av att emellanåt lyfta blicken från den välkända, svenska kontexten.

Ett nyckelord i undersökningen är ”bildning” och vad bildning kan innebära är centralt i mitt kapitel. Sverker Sörlin (2019) förknippar det med demokrati eftersom en demokratisk samhällsordning bygger på kunskaper och erfarenheter och kan stärka fritt tänkande, en uppgift av största vikt för undervisningen. En svår men viktig fråga är om det går att skapa ett demokratiskt klimat i skolan, en etisk miljö, som förvaltar det demokratiska samtalet. Ytterligare en väsentlig fråga är vad begreppet ”skönlitteratur” egentligen omfattar och hur man didaktiskt kan hantera det.

Det avslutande avsnittet lyfter fram dagens globaliseringseffekter: klimatförändring, migration och flyktingar vid våra gränser. Många indoengelska författare skriver om hur allt detta förändrar tillvaron.

Nyckelord: litteratur, läsning, didaktik, globalisering

”Detta har varit de främmandes sekel: bruna, gula och vita. Ett sekel präglat av den stora invandringens experiment [---]. Barn med för- och efternamn på kollisionskurs. Namn som inom sig döljer massutvandring, överfulla båtar och flygplan, kalla mottaganden, hälsokontroller.” skriver Zadie Smith i romanen *Vita tänder* (2000, 294). I den ger hon en mycket tydlig bild av globaliseringen.

Det gör också de indoengelska författarna Salman Rusdhie och Arundhati Roy som båda har en bestämd (om än motsatt) syn på globaliseringen. De representerar här den indoengelska litteraturen som är mitt forskningsområde. Roy ställer en fråga i sin essäsamling *Priset för att leva* (2001): ”Handlar globaliseringen om ’utplånandet av fattigdomen i världen’ eller är den en mutation och variant av kolonialismen, fjärrstyrd och digitalt manövrerad?” (107) Hon svarar genom att gestalta karaktärer. I romanen *De små tingens gud* (1998) är en av de märkliga figurer man möter Baby Kochamma som har installerat en parabolantenn på taket till huset i Ayemenem (i Kerala). ”Hon satt i sitt vardagsrum och behärskade världen på satellit-TV.” Den oerhörda entusiasm detta väckte hos Baby Kochamma är inte svår att förstå. ”Det var inget som skedde successivt. Det skedde över en natt. Blondiner, krig, svältkatastrofer, fotboll, sex, musik, statskupper – allihop kom med samma tåg. [---] Och i Ayemenem [---] kunde man nu kalla till sig hela krig, svältkatastrofer, pittoreska massakrer och Bill Clinton, som om de vore ens tjänstefolk” (37–38). Hon tycker sig delta i ett globalt sammanhang. Men Roy skildrar henne som förlorare. Huset hon bor i får nämligen förfalla, den fantastiska trädgården förvildas. Hennes make-up flyter ut över ansiktet. Hon sitter uppslukad och försvarslös framför sin TV, översköljd av västerländsk kultur.

En motpol till Roys pessimism finner man i Rushdies roman *Satansverserna* (1988). Där bygger kulturmöten från olika tider romanens tematiska mönster. Kontraster som den mellan Roy och Rushdie är återkommande teman i samhällsdebatten, liksom migrationen. Rushdie placerar i sin roman indiska utvandrare i Storbritannien och utforskar deras liv. I en essä diskuterar han hur en kultur kan överleva utanför ursprungslandet utan att förstelna. Utvandrarna håller nämligen av olika skäl fast vid gamla identiteter, traditioner och institutioner menar han och antyder därmed att den kultur som invandrarna skapar i sitt nya land varken är den de växt upp med eller den som värnas i hemlandet, där utvecklingen gått vidare. Och det betyder att några utvalda symboler, vanor, riter och språk får fungera som enande identitet. De konstruerar helt enkelt en tradition. Rushdie resonerar vidare i *Marken under hennes fötter* om vad som händer när man vågar släppa taget om det välbekanta och utsätta sig för möten med det främmande. Man finner då ”den förtrollade dalen vid universums slut, luftens välsignade kungarike. Underbar musik överallt” (1999, 185)

Globaliseringen öppnade för Rushdie en guldgruva av litterära former och möjligheter.

Men de globala rörelserna under 1900-talet och framåt har gått från väst till öst, alltså från väst till resten av världen, hävdar Roy i essäsamlingen *Priset för att leva* (1999). Hon har bara hunnit publicera två romaner eftersom hon prioriterat den samhällspolitiska debatten och skrivit mycket kritiskt om ämnen som kärnvapen, miljöförstöring, ursprungsbefolkning, tillgång till vatten, klimatproblem och fattigdom. ”Min instinkt [betonar hon] föranledde mig att lägga Joyce och Nabokov åt sidan, att uppskjuta läsandet av Don DeLillos tjocka bok och ersätta allt detta med rapporter om avrinningsförhållanden och konstbevattning” (10).

Vi tänker oss gärna att globaliseringen är ett modernt fenomen. Men Robert B. Marks urskiljer i *Den moderna världens ursprung* (2004) flera mer eller mindre globala världssystem och ser utvecklingen under 1500-talet, när jorden binds samman genom upptäcktsresor och handel, som den första verkliga globaliseringen (92). Amartya Sen, nobelpristagare i ekonomi, placerar emellertid i *Identitet och våld* (2005) globaliseringen längre tillbaka i tiden och lyfter särskilt fram 1000-talet då spridningen av vetenskap, teknologi och matematik förändrade världen *österifrån*. Så kan han visa Ost- och Sydostasiens mera okända men ärorika historia. Papper och tryckerikonst, krut, hjul, klocka och kompass hör till epoken (122). Sen ger många exempel på att en global ekonomi starkt bidrar till ett större välstånd i världen och till att de orättvisor och ojämlikheter som finns faktiskt kräver en global agenda. Det är inte svårt att hålla med.

Den amerikanske sanskritforskaren Sheldon Pollock (2003) går ännu längre tillbaka när han belyser ett av de äldsta exemplen på vad begreppet globalisering står för. Han utgår från de indoeuropeiska invandrarna som på 1700-talet f. Kr. slog sig ner i norra Indien där de utvecklade stadsstater och centraladministration (234). När västerländska språkvetare så småningom insåg likheterna mellan de indoeuropeiska språken och sanskrit blev intresset för jämförelser stort. Sanskrit uppfattades som människans urspråk men användes i Indien främst för religiösa riter och de lägsta kasterna var förbjudna att läsa eller ens lyssna till dem. Till och med skuggan från en untouchable, en kastlös, förorenade de högkastiga och så har det varit ända in i vår egen tid. Perioden kallas Induskulturen efter floden Indus i nuvarande Pakistan.

Johan Svedjedal (2012) tar ytterligare ett steg bakåt: ”Det är svårt att på allvar invända mot påståendet att människans spridning som art över jordklotet var den första fasen i en ekonomisk och kulturell globalisering” skriver han (22).

Tillbaka till samtiden. I mitten av 1800-talet slog industrialismen igenom i Europa. För att lyfta fram tidens forskning och tekniska framsteg öppnades den första världsutställningen i världen år 1851 i det nybyggda Kristallpalatset i Hyde Park i London av drottning Victoria. Utställningen fick en enorm uppmärksamhet. Den skapade en framstegstro men också en tro på att Storbritannien hade nått högst upp i sin konstruerade civilisationstrappa. En av dem som besökte världsutställningen var Fredrika Bremer. I sin mest politiska bok, *England om hösten år 1851* (1922), skriver hon om sitt besök i Kristallpalatset. På frågan om den globalisering som världsutställningen representerade var av godo eller ondo svarar hon entydigt positivt och lyfter samtidigt fram ett viktigt kosmopolitiskt budskap:

> Vid en tid då ordet och tanken spänna sina elektriska och elektriserande trådar snart rundt om hela jorden, då våra tidningar dagligen tillföra oss underrättelser från alla verldens delar och länder [---], och förbinda oss sålunda med våra medvarelser af alla folk, färger och slägten; då är det sannerligen tid för den enskilda menniskan att gå ut ur sin cell, sin lilla krets, sitt sjelfviska jag, draga andan i en verld af större interessen, större sympathier och säga: ”jag är menniska och intet menskligt bör vara mig främmande” (22).

Bremer uppmärksammade möjligheterna till resor med tåg och båt tack vare ångkraften och hon uppskattade tidningarna som spred nyheter från hela världen. Hon var en sann kosmopolit. Begreppen kosmopolitism och globalisering fungerar som samlingsbeteckningar för en rad förlopp. Här räcker det att nämna att globalisering ofta framstår som en nyliberal ekonomisk process (förflyttning av kapital, produkter och människor) och därmed kan uppfattas som ett hot mot nationalstaten. Kosmopolitism däremot betecknar världsmedborgare som Bremer. Ulrich Beck (2005, 24–25) betonar kosmopolitens hållning till öppna gränser, global rättvisa och kamp för global miljö. Stephen Bannon, Donald Trumps kampanjchef, spetsade till globaliseringsfrågan ett par veckor före det amerikanska presidentvalet 2020 och betonade att politiken inte handlar om höger och vänster utan om kosmopolitism och nationalism. Den kontrasten återkommer ofta i olika typer av texter. Om vi skulle följa Bannons åsikt skulle vi bli mycket begränsade, för ironiskt nog är det just *global* kompetens som räknas i de mest avancerade staterna i världen, påpekar idéhistorikern Sverker Sörlin i en av sina kritiska utläggningar om Bannon. I boken *Till bildningens försvar* (2019) skriver han att vi måste ta nationalismen på allvar, inte minst därför att den omhuldas av populister och är en växande politisk rörelse. Många ser nämligen migrationen som ett hot mot vår nation. 20% av befolkningen i Sverige är utlandsfödda och om samhället ska fungera måste de få skolutbildning. Men skolan förefaller

underfinansierad i förhållande till de stora problem som vi måste åtgärda och som oavbrutet beskrivs i pressen.

Lärarens roll är central påminner Olle Nordberg (2020) oss om. Kontakten mellan lärare och elev är central för elevens framgångar. I den bästa av världar skulle lärarna i skolan få tid att knyta kontakt med enskilda elever. Men förmågan att möta eleverna på ett relevant sätt är sällan medfödd. Eftersom förmågan är så viktig borde utbildning inom detta område kunna erbjudas lärarstudenterna.

Lärare har ett samhällsansvar. I vissa ämnen materialiseras ett sådant ansvar redan genom läroböckerna. I skolämnen som svenska är det svårare. Varje ansats till att läsa skönlitteratur ”instrumentellt” avvisas nämligen som regel och därmed försvinner en möjlighet till läsning av fiktion och kanske också förmågan att inse skillnaden mellan fiktion och sakprosa. Ändå innebär som jag ser det läraruppdraget inte bara att undervisa om läsning och skrivande. Jag tänker mig att lärare och lärargrupper också skulle kunna ha ett övergripande mål med undervisningen, inte minst på grund av utvecklingen– eller snarare avvecklingen av demokratin i världen. Jag tror alltså att en instrumentell läsning kan bidra till att skönlitterära texter placeras i en kontext, vilket kan göra dem mera intresseväckande.

En sådan kontext skapar exempelvis begreppet *antropocen*, människans tidsålder eller perioden då människan i allt snabbare takt förändrar villkoren för livet på vår planet. En hel del har skrivits inom humaniora och antropocen kan numera spåras i många skönlitterära böcker. Marie Öhman som är docent i litteraturvetenskap har exempelvis sysslat med frågorna i *Det mänskligas natur. Posthumanistiska perspektiv hos Lars Jakobson, Peter Hoeg och Kerstin Ekman* (2015). Författare och ekopoeter som Jonas Green skriver ofta om miljön som vanvårdas med katastrofala konsekvenser. En av de indoengelska författare som skarpast engagerat sig i klimatfrågan är Amitav Ghosh med bland annat romanen *The Hungry Tide* (2004). Han visar att skönlitteraturen kan belysa effekterna för enskilda människor och för hela samhällen.

Skolan har den viktiga uppgiften att förklara vad demokrati är och hur den kan användas i klassrummet. Att lära eleverna att skilja på sanna eller rimliga fakta och fake news som de möter på sociala medier är också en viktig uppgift. Eleverna bör lära sig *tolka* texter och bilder för att förstå vilket budskap en reklamskylt kan ha och hur handlingen i en roman byggs upp för att skapa nyfikenhet och känslor. Att få grepp om vilken bild författaren ger en viss person i en roman ingår i det som brukar kallas *distanserad* läsning som innebär att man tar ett steg ifrån boken och funderar på gestalter, historiska sammanhang, intrig

och språk. Kanske kan sådana inslag i skolan bidra till att eleverna finner ämnet meningsfullt och aktuellt.

Bildning

Det blev ett stort rabalder i september 2019 när Skolverket ville avskaffa historien före 1500-talet i grundskolan, alltså hela världshistorien fram till tidigmodern tid. Av mänskliga samhällens historia som inleds ungefär 8000 f. Kr. bedömdes bara de senaste femhundra som viktiga att känna till när man lämnar grundskolan. Opponenterna menade att hela världshistorien förändras om man tar bort den äldsta historien. Startar man först år 1500 förefaller ju de västerländska länderna vara de främsta, de moderna, föregångare för de länder som kallas försenade eller efterblivna. Skolverket stod i begrepp att ge en hel generation en kollektiv minnesförlust och en bristfällig bildning, hävdade opponenterna enligt Bolling (2019). Detta trots att internationella kunskapsmätningar tydligt visar på svenska elevers redan svaga kunskaper.

Ett exempel: Vad förloras när det gäller Indiens historia om allt före 1500-talet stryks? Svaret är: bland annat det stora indiska imperiet från ca 300 f. Kr till ca 1400 e. Kr. Indien var en högkultur och kunskapen om politik och kultur spreds genom täta kontakter mellan Syd- och Sydostasien, från Afghanistan till Java. Med handeln följde skrivkonst. Redan vid vår tideräknings början fanns mäktiga kungariken i Sydostasien som vilade på en klass välutbildade indier. De kunde skriva inte bara i härskarnas tjänst utan också för fantasin, som underhållning eller reflektion. Detta är av stort intresse för hur man tänker kring litteraturdidaktik idag! Jag återkommer till det. Fram till 1000-talet när arabiska handelsmän och islam fick allt större inflytande i Syd- och Sydostasien, fanns alltså en gemensam kulturell sfär, med besläktad världsbild och likartade konstformer och berättelser. Man talar om ett tusenårigt ”Sanskrit cosmopolis” och det brukar ses som en tidig globalisering påpekar Pollock (2003, 14–18). Indien och Sydostasien hängde alltså nära samman; lärda munkar, buddhister och brahmaner från Indien spred de stora eposen *Mahabharata* och *Ramayana* som har bevarats på tempel som Angkor Wat i Kambodja, Lara Djonggrang på Java och Smaragdtemplet i Bangkok. En av de främsta drivkrafterna till denna kultur var intresset för kunskap, kunskap som delades och spreds.

Hur skulle litteraturvetare ha behandlat den förändring som Skolverket föreslog när de satte 1500-talet som gräns? Skulle vi ha kastat klassikerna

överbord, från Platon till Georg Stiernhielm, som kallas den svenska skaldekonstens fader? Jag tror inte det.

Sverker Sörlin betonar att vi ”behöver ett bildningsbegrepp för den post-globalistiska och mörka nynationalistiska tid vi lever i nu” (155). Med ”postglobalism” kan han mena att öppenhet mellan länderna i världen idag inte är särskilt populär. Det aktualiserar också frågan om vilken bildningssyn som styr undervisningen. Att i skolan följa en kanon som är stabil decennium efter decennium verkar tillhöra ett förflutet bildningsideal, bland annat eftersom elev- eller studentgruppen inte längre är homogen. Sörlins öppnare bildningssyn med centrala frågor om demokrati och klimat som grund kanske skulle fungera bättre i undervisningen.

Detta hindrar inte att också äldre skönlitteratur är angelägen och har en historia i Sverige liksom i andra länder. Den historien är viktig liksom klimathistoria, genrehistoria, kvinnohistoria osv. Om vi inte vill slänga ut historien måste de författare vars verk många under lång tid upplevts som livsviktiga också finnas med i undervisningen.

Det största problemet när det gäller litteraturundervisningen menar litteraturdidaktikern Olle Nordberg är att alltfler lärare motiverar läsningen med att eleverna blir bättre i *andra* ämnen om de är flitiga läsare (12). Det kan vara sant men är ett svagt argument för att uppmärksamma skönlitteraturens värde. Sörlin skisserar ett alternativ utifrån medvetenheten om att vårt samhälle håller på att fragmentiseras. ”Sanningen har privatiserats” (56). Vi har helt olika källor till kunskap och åsikter. Han ser historia som ett gemensamt kollektivt minne som förvaltas av skola, språk och litteratur. Bildning är inte i första hand en fråga om ett specifikt kunskapsinnehåll, en kanon. Betydligt viktigare är att individen får en insikt om att man måste få formas på sitt eget sätt, genom egna erfarenheter, gemensamma insikter och undervisning. Bildning stärker demokratin, hävdar han och är alltså inte detsamma som kunskap, utan bildning är knuten till *omdömesförmågan* och här finns möjligen en förbättringspotential för lärarutbildningen med innehåll som lyfter fram samtal och lyssnande (76). Han betonar att bildning är implicit politisk, den grundas på tolerans och förutsätter att en offentlighet finns. En viktig aspekt av bildning är att den gör det möjligt att ta ställning och värdera (90f.). Den är inte mätbar med Pisa-mått, men trots det konstrueras alltför ofta kunskapsprestationer i skolan som mätbara.

Och inte minst viktigt i Sörlins bok är att han ser bildning som släkt med skepsis (100).

Olle Nordberg har skrivit en liten men innehållsrik och koncentrerad sammanfattning av hur litteraturvetenskap och didaktik kan vävas samman: *Litteraturdidaktik* (2020). Han delar generöst med sig av öppna litteratur-

didaktiska grundfrågor. Det räcker inte att läraren har goda kunskaper, hen måste också närma sig eleverna med engagemang och intresse för att få möjlighet att göra läsandet meningsfullt. Det räcker alltså inte att bara förmedla kunskaper. Läraren/lärarlaget kan också etablera en riktning i undervisningen för att framhäva valet av vilka delar av ett stort kunskapsmaterial som bör betonas för just denna skola, denna grupp, denna individ.

Skönlitteratur

Skönlitteratur är det centrala begreppet i litteraturvetenskap. Men med skeptikerns hållning måste man fråga sig vad skönlitteratur egentligen är. Det är ett begrepp som blivit allt svårare att definiera. Det beror på att litteratur är ett mycket sammansatt objekt, skriver Stefan Helgesson och Mads Rosendahl Thomsen i *Literature and the World* (2020). Begreppet ”litteratur”, skriver de, väcker en mängd associationer till materiella fenomen som bok och bokhylla, till formella egenskaper som poesins meter och rytm och till diskurser om litteratur, kritik, teori och litteraturhistoria. Det gör skönlitteratur till ett närmast wittgensteinskt familjebegrepp och det kan hanteras på många olika sätt (1).

Ett intressant experiment för litteraturläsningen kunde vara att dela upp en klass i mindre grupper. Alla grupper får läsa samma skönlitterära bok utifrån en självvald infallsvinkel. Eleverna/studenterna kan diskutera och eventuellt skriva ner hur boken mottagits eller hur den spritts i landet, om den översatts, om den har filmatiserats, om språk och metaforer, om vilket historiskt sammanhang boken hör hemma i osv. Som avslutning kan studenterna presentera för varandra vad infallsvinkeln visat. Sammanlagt kan en bred och fördjupad bild av en bok växa fram.

För eleverna skulle själva diskussionen om vad skönlitteratur egentligen är kunna vara en intressant utgångspunkt för samtal om vad som skiljer en skönlitterär bok från sakprosan, för att lära sig argumentera för en viss synpunkt och uppmärksamma detaljer i texten. Litteratur definieras på olika sätt i olika kontexter och den måste ses i ett historiskt sammanhang snarare än som ett objekt med en specifik uppsättning precisa egenskaper.

Den gemensamma grunden för skönlitteratur är att det finns ett skriftspråk även om också muntliga berättelser idag kallas litteratur. Man kan fråga om eleverna tänker sig att skönlitteratur är något som finns i hela världen, och om den alltid har funnits. Ser bildningsarvet likadant ut överallt? Sörlin har konstaterat att det litteraturvetenskapliga begreppet ”kanon” inte är ett stabilt utan ett historiskt begrepp. Det innebär att det förändras med tiden (34). Detsamma gäller förstås

begreppet skönlitteratur. På 1700- och tidigt 1800-tal i Europa menade man att skönlitteratur skulle ha en estetisk autonomi och denna autonomi fortsatte under modernism-perioden. Det var en tanke som ersatte den tidigare traditionella uppfattningen att skönlitteratur på en gång skulle vara både nyttig och roande. Den didaktiska, alltså i det här sammanhanget det uppfostrande, perspektivet var givet. Och synen på vad skönlitteratur är har fortsatt att förändras enligt Anders Pettersson (2006: 6–35).

Lärarnas roll i sådana diskussioner är som nämnts avgörande. De kan erbjuda en inkörsport till olika sätt att läsa och studera litteratur. Det centrala för Nordberg är *hur* man läser. Stort fokus måste ligga på inledningen, som i bästa fall kan fånga läsarens intresse. Den känsla som också en ovan läsare kan få av en god inledning är värdefull och möjliggör de första stegen till litterär kompetens. Ett välkänt exempel på en inledning finns i Leo Tolstojs roman *Anna Karenina* (1958): ”Alla lyckliga familjer är varandra lika, men den olyckliga familjen är alltid olycklig på sitt speciella sätt.” (9). Ett annat exempel är inledningen till Birgitta Trotzigs roman *I Kejsarens tid* (1975) ”En löjlig människa är den som vill vara något han verkligen inte alls är” (5).

Den gamla skillnaden mellan populärlitteratur och det som ofta ses som ”riktig” litteratur tycks ha fått mindre betydelse idag skriver Nordberg (43–44). Nytt är däremot att många ungdomar snabbt läser digitala texter som ofta är korta. Men det är lika nödvändigt att man lär sig läsa längre texter. Nordberg poängterar dessutom vikten av att man läser *hela* texter, inte bara utdrag.

I Indien var länge högtstående litterära texter på sanskrit med komplicerade metaforer och andra stildrag väsentliga, men det fanns också i traditionen en folklig litteratur. Lena Kåreland (2011) har skrivit om den mest kända samlingen *Panchatantra* (de fem böckerna) som anses vara världens äldsta sagosamling (98–101). Den innehåller djurfabler som nedtecknades på 200-talet f. Kr. och spreds till Västasien, Persien, Arabien och Syrien. *Panchatantra* kom till Europa på 1000-talet. Ursprungligen var den skriven för barn. Sagorna inspirerade europeiska författare som fabeldiktarna Aisopos och Jean de la Fontaine på 1600-talet. Samlingen innehåller en ramberättelse om en förtvivlad kung som finner att hans söner är okunniga och inte vill lära sig något. Han vänder sig till en vis brahman som tar hand om uppfostran och på bara sex månader förvandlar sönerna! Sådana furstespeglar fanns också i Europa på medeltiden. Sagorna är inte bara didaktiska utan också komiska, drastiska, groteska, sekulära och underhållande med spännande intriger. De skrevs på enkelt språk och fick läsare och lyssnare i alla samhällsklasser. Spridningen över världen var snabb och de översattes till minst 50 språk. Mest kända av de som inspirerades är Boccacio

med *Decamerone* och Chaucer i *Canterbury Tales* från 1300-talet. Även *Tusen och en natt* finns i traditionen och anses ha sina rötter i Indien och Persien.

Jag föreställer mig att om man fängslas av en bok kanske man också skulle vilja veta vad det är i boken som stimulerar känslorna. Vad får oss att gråta eller skratta? Rent didaktiskt kanske den uppslukande läsningen bör vara den som eleverna möter först och så småningom kan den åtminstone för de intresserade successivt kompletteras av den *kritiska* eller distanserade läsningen. Men varifrån kommer egentligen idén om att starka känslor signalerar en lägre litteratur? Och varför ansågs länge en passionerad läsare vara naiv, vulgär och ytlig? Man kan tänka i flera riktningar om detta. En historisk förklaring skulle kunna vara att de som i Europa kunde ägna sig åt litterära skrifter var få i äldre tider och vanligen män. Den ordningen levde kvar länge. Det är väl belagt att kvinnors litteratur under århundraden ansetts vara sämre än mäns inte minst för känslosamheten.

Idag ifrågasätter litteraturdidaktiker som Magnus Persson (2007; 2012) föreställningen om att den kritiska läsarten inte är förenlig med en uppslukande, njutningsfull och fantasirik läsning. Denna läsart bottnar ju i personligheten, i känslorna – inte bara hos eleverna utan också hos lärarna. Många vittnar om att man lär sig förstå sig själv genom böckerna. Möjligen skulle man kunna se den utgångspunkten som en potentiell drivkraft för vidare läsning. Och kanske säger vår tveksamhet inför känslorna och den uppslukande läsningen något viktigt om oss själva och vår tid.

I det antika Indien skulle känslor inte ha varit ett problem. Tvärtom. Där utforskade man tidigt ett stort antal estetiska frågor. De lärde var nämligen intresserade just av läsarnas känslomässiga reaktioner. Målet med litteraturen var att åhörarna eller efterhand läsarna inte bara skulle finna en litterär framställning vacker utan också fängslas av den och rentav hänföras. Den indiske Kalidasa skrev på 400-talet f.Kr. ett av tidens mest berömda drama, *Sakuntala.* Teaterdirektören i prologen föregår med gott exempel när han glömmer vilket drama han ska presentera för publiken, eftersom skådespelerskan han talar med i prologen sjungit en förförisk sång innan skådespelet började (253–368). En sådan känslighet uttryckte styrkan i skådespelet. Den populära läsningen på de indiska folkspråken hade länge samma ideal, med känslan som det centrala liksom försöken att fängsla åhörarna genom intrigen.

En litterär trend idag är fokuset på *världslitteratur*, ett begrepp som upptogs och spreds av Goethe på 1820-talet och har haft stor betydelse för förståelsen av litteraturens globala roll. Det finns starka inomvetenskapliga skäl till att också litteraturvetenskap behöver internationaliseras. Komparation leder nämligen till att vi kan se vårt ämne som historiskt, dvs. föränderligt. Johan Svedjedal har skrivit i och redigerat boken *Svensk litteratur som världslitteratur* (2012). Den

innehåller en samling välskrivna och intressanta iakttagelser om svensk litteratur som tagit sig ut i världen. Världslitteratur kan ju betyda både att vi i Sverige läser författare från olika delar av klotet och att världen läser våra böcker (30 och 47). Inte minst deckarförfattare som Stieg Larsson har liksom Selma Lagerlöf och Kerstin Ekman varit framgångsrika långt utanför Sveriges gränser (9–10). Helgeson och Thomsen har ett vidare perspektiv i boken *Literature and the World*, där flera aspekter av världslitteratur kort och koncist presenteras. Begreppet världslitteratur förutsätter ett globaliseringsperspektiv. Sociologen Ulrich Beck citerar den tyske författaren Heinrich Heine, som såg sig själv som kosmopolitismen personifierad och profeterade att hans perspektiv skulle bli allmän uppfattning i Europa. Därför kritiserade han patriotismen hos tysken: ”hans hjärta blir allt trängre, det drar ihop sig som läder i köld; han avskyr allt utländskt, han är inte världsmedborgare, inte längre europé, vill bara vara en trångsint tysk (13–14). Heine ser följdriktigt kosmopolitismen som en ”signatur för en ny tidsålder” (14).

När Rushdies bok *Midnattsbarnen* kom ut 1980 skrev Clark Blaise (1982): ”En kontinent har hittat sin röst.” (19.4.1982). Rushdie har fått läsare över hela världen. Arundhati Roy har visserligen bara skrivit två romaner. Men den första av dem, *De små tingens gud*, blev en global succé, som såldes i förväg till 18 länder. Det visar förväntningarna. Inom 6 månader var boken översatt till 27 språk, därefter till minst 40 språk. Händelserna utspelas i den fiktiva byn Ayemenem i Kerala och den orten finns numera markerad på Indiens turistkartor. Samtidigt tycktes den globala och den lokala reaktionen vara i otakt. Den lokala effekten i Roys Kerala var att åtala Roy för hennes föraktfulla gestaltning av en aktad kommunistisk veteranpolitiker och för vad man läste som obsceniteter. Kerala var när romanen utspelas en av delstaterna i Indien med kommunister vid makten.

Ytterligare en aspekt av litteraturens globalisering är att Arundhati Roy med självklarhet refererar till romaner av bland annat brittiska författare och därmed skapar ett litterärt rum som är öppet för hela världen. Hon kallar sin by för ”Mörkrets hjärta”. I romanens by finns en svart sahib, Kurz, som också är namnet på huvudpersonen i Joseph Conrads roman *Mörkrets hjärta*, och Kurz har gjort det otänkbara, skriver Roy, eftersom han övergivit sin brittiska identitet, sina välpressade stärkkragar och blivit ”native”. Roy anspelar på den fruktan många britter i kolonierna hade, just för att ”go native”. Hos Conrad går Kurz under men hos Roy sker motsatsen.

Salman Rushdies senaste roman heter *Quichotte* och den refererar till Cervantes roman *Don Quijote* (1610) som har översatts till olika medier: pjäser,

operor, musikaler, målningar, filmer, serie-album och tv-såpor. Också ett enskilt litterärt verk kan skapa ett stort eko.

Flykt och flytt

Enligt FNs flyktingorgan UNHCR får varje dag i genomsnitt 44400 människor lämna sina hem till följd av krig eller förföljelse. Här följer några sydasiatiska exempel. När slaveriet upphörde 1833 i de brittiska kolonierna (10 år senare i Indien), behövde britterna ändå billig arbetskraft till sina plantager och använde tvångsarbetare, dvs arbetare bundna i skulder. Britterna exporterade därför indier till Västindien, där nobelpristagaren Naipauls farföräldrar hamnade och till Sydafrika och andra afrikanska länder. I över 100 år exporterades arbetare också till Burma, Malaysia och Sri Lanka och detta blev förstås en grund för motsättningar mellan folkgrupperna. Mellan 1983 och 2009 pågick ett långvarigt krig mellan tamiler (som britterna placerat i norra Sri Lanka) och singaleser; idag ser vi en liknande utveckling mellan rohingyer och burmeser i Myanmar, som också var en brittisk koloni ända fram till 1900-talets mitt. Närmare en och en halv miljon människor från Indien skickades ut i världen. Många stannade kvar i de länder de kom till. Det finns därför en stor sydasiatisk befolkning i många världsdelar. Mellan 20 och 25 miljoner bor idag utanför Sydasien. De indoengelska författarna har skildrat deras liv i Storbritannien, USA, Afrika och Kanada.

Rushdie myntade slagordet ”The Empire writes back” efter det brittiska imperiets upplösning och det innebar att arbetarna från slutet av 1960-talet började flytta från de forna kolonierna till Storbritannien och till den amerikanska kontinenten och att de under resans gång började skriva om sina erfarenheter. I början av 2000-talet bodde mer än en halv miljon sydasiater i Storbritannien. Med invandringen följde att nyrasistiska och islamistiska grupper etablerades med alla de problem det medförde. I USA assimilerades invandrare snabbt, liksom i Kanada. De hade eller skaffade sig hög utbildning, och det är ju en förutsättning, även idag, för framgång, inte bara för invandrare.

1947 blev Indien en självständig stat. Landets första premiärminister Jawaharlal Nehru höll sitt tal ”Freedom at Midnight”. Det är naturligtvis inte en slump att Salman Rusdhie kallade sin genombrottsroman för *Midnattsbarnen*. Den generation som föds under den första timmen efter självständigheten vid midnatt har alla fått märkliga och magiska egenskaper. En flicka har så skarp tunga att hennes ord kan orsaka fysiska sår. En pojke kan växa och krympa som

Alice i underlandet. En flicka kan flyga när hon blundar och en pojke kan förflytta sig i tiden och alltså förutsäga framtiden (1983, 215–217).

Med britternas delning av landet etablerades Indien som en sekulär stat men paradoxalt nog genom att de delade subkontinenten på religiös grund, mellan hinduer och muslimer, alltså Indien respektive Öst- och Västpakistan. En stor folkomflyttning ägde rum men delningen blev traumatisk och kallas ofta för holocaust. Man beräknar att 10–15 miljoner människor flydde, flyttade, blev hemlösa. Känslor av förlust, flykt och rotlöshet efter delningen har författarna skildrat i flera decennier. Här finns otaliga berättelser om familjer som splittras och aldrig återser varandra, men också om familjer som integreras.

Delningen fick också andra effekter. En av de första uppgifterna för Sahitya Akademi (litteraturakademin), som grundades 1954 av Jawaharlal Nehru, den första premiärministern och ordförande i Akademin, var att man omedelbart började skriva den nya nationens litteraturhistoria. Akademins motto var: ”Indisk litteratur är *en* men skrivs på många språk.” Pollock. 2003, 6).

Zadie Smith (2000) bodde i USA fram till det senaste valet 2020 men lämnade landet som en protest mot Trumps parti och bosatte sig i London, där hon var född. Hennes roman *Vita tänder* blev ett genombrott. Hon har också skrivit essäer och som många av författarna mycket kritiskt. Hon noterar ironiskt britternas rädsla för invandrare: ”Men invandraren lockas till skratt när hon hör talas om nationalistens oro för infektioner, infiltrering, rasblandning – det är småpotatis, ingenting, jämfört med det som invandraren fruktar: att upplösas, att *försvinna*” (295). Det påminner om Conrads romanfigur Kurz som förlorar sina belgiska vanor i Afrika och går under.

Att invandrarna i London kom att inta olika roller visar Monika Ali (2003) i romanen *Brick Lane* (2003) som utspelas på 1970-talet i ett område som domineras av människor från Bangladesh, där konflikterna med främlingsfientliga grupper är många. Fadern i familjen, Chanu, vill inte att barnen ska växa upp i London. Han lär dem recitera dikter, framför allt Tagores lyrik. Men det går inte så bra. Dottern Shahana vill inte heller lyssna på klassisk bengalisk musik – och hon skriver bengali som en kråka till faderns sorg. Han får syn på hennes skolböcker. ”’Den mörka medeltiden’ sa Chanu med en förolämpad grimas. ’Det är vad de kristna kallar den i sina förbaskade böcker. Är det vad ni får lära er i skolan?’ Han slängde boken på golvet. ’Det var islams guldålder, vår civilisations höjdpunkt. Glöm inte det! Var rädda om er stolthet, annars är allt förlorat.’” (176f.)

Det är uppenbart i boken att den islamiska identiteten skapas i London, som uttryck för en protest mot hotande osynlighet. Både i Smiths och Alis romaner sluter sig de yngre männen samman i frustrerade fundamentalistiska grupper för

att bli synliga och, hävdar de själva, för att bevara sitt ursprung och den muslimska traditionen. I *Brick Lane* sammanstrålar gestalter från olika hörn av världen. Monika Ali visar att försöken till avgränsning leder till en trång värld, helt bengalisk och muslimsk – en Stephen Bannon-värld. Här finns den nygifta Nazneen och maken, den plufsiga Chanu som väntar på sin befordran. Utan framgång. Hon förväntas vara hemma men skapar en helt annan roll genom att sy och sälja kläder och börja tjäna pengar. Hon skaffar sig så småningom en älskare, en motpol till maken. Hennes väninna får sista repliken. ”Nu är vi i England. Här gör man som man vill” (408).

Men Chanu försöker hålla liv i traditionerna. Han berättar om Bangladeshs historia. Det hemland han tänker på är det gamla, där Rabindranath Tagores lyrik lever och där respekt och tradition härskar. Så bekräftar han Rushdies syn på hur traditioner påverkas i exillivet.

Nadeem Aslam skildrar livet bland pakistanska invandrare i Storbritannien i *Kartor för vilsna älskande* (2004). Platsen är en fattig invandrarförort i en namnlös brittisk stad. Av invånarna kallas den ”Ensamhetens öken”. I romanen står hedersmord i centrum och drabbar flera karaktärer. Vi får mycket nära följa de människor som gör sådana mord möjliga. En av huvudpersonerna är Kaukab, mor till tre barn och gift med en tolerant, sekulariserad muslim, som hon känner sig främmande för, eftersom hon själv är djupt troende och har tät kontakt med en imam i Pakistan som låser fast henne i traditionerna.

Kaukabs man har en bror som barnen älskar men han lever tillsammans med en kvinna som inte kan gifta sig, eftersom hon inte kan få ut skilsmässa från en man som lurat henne och gift sig bara för att få uppehållstillstånd. När romanen inleds är både brodern och hans kvinna försvunna och polisförhör pågår. Kaukab förlorar dessutom långsamt sina barn, som anpassat sig till brittiska livsformer och revolterat mot hemmet. Hon ringer ofta till den yngste sonen, inte för att prata, för han svarar aldrig, men för att lyssna på hans röst i ett intalat meddelande.

Kris uppstår när hon upptäcker att hennes man bjudit hem en vit flicka och hon oroar sig för vad hon ska ha på sig och vilken mat hon ska laga. Som läsare känns det som om man står bredvid henne i köket och lyssnar till hennes ord. Man känner svetten som blandas med matångor av potatis, lök, chili och mynta. Som läsare vet vi också vad ingen av de andra vid matbordet ännu anar, nämligen att äldste sonen väntar barn med en vit flicka. ”Måtte din son gifta sig med en vit flicka” lyder förbannelsen i trakten (142).

Till Kaukabs förskräckelse visar det sig att också maken planerat för måltiden, han har med sig en flaska vin, något hon oroar sig för. Det är alltför västerländskt. En av kvällens avgörande repliker uttalas av svågern: ”Man kan inte vänta sig att

jag ska tro på vad en illitterat köpman och lycksökare till predikant – för skolad teolog var han då inte – i arabiska öknen på 600-talet hade att säga om livets ursprung" (51). När Kaukab hör detta drabbas hon av förtvivlan och ursinne.

Om Rushdie sa muslimerna att han med *Satansverserna* öppnat islams hjärta inifrån och inbjudit hela världen att skratta. Kaukab tycker att svågern säljer ut allt det hon vördar, det som ger henne mening i livet, som ett billigt skämt. Det enda hon kan åstadkomma är en kökets revolt. Hon placerar fyra skor på en bricka och öser bönblandningen i skorna, som om de vore tallrikar och ställer ner dem på bordet med en smäll. Vid det laget är man som läsare så djupt inne i hennes känslovärld att detta känns befriande.

Skönlitteraturen kan öppna nya världar för läsaren. Och det är inte allt. Arundhati Roy betonar skillnaden mellan fakta och fiktion och framhåller att texter om ekonomi och sociologi fokuserar de storskaliga förändringarna i samhället. Skönlitteratur däremot gestaltar gärna på en gång de småskaliga och lokala upplevelserna av konkreta detaljer och subjektivt upplevda överblickar. Konstnären kan låta oss "flyga genom hela världar på några minuter, han kan stanna upp i timmar för att studera ett vissnande löv" (229).

Bidrar då litterär globalisering till förståelse av skönlitteratur? Ja, på flera sätt. En grundförutsättning är att böcker under århundraden färdats över klotet till nya läsare. Digitaliseringen har idag samma uppgift. Litteraturen måste få plats i skolans och universitetens undervisning och ge utrymme för reflektion och samtal. Att böcker finns i biblioteken är förstås självklart. När böcker sprids inspireras inte sällan författarna av varandra och använder varandras motiv, vilket Rushdie och Roy demonstrerar. Hur kommer det sig då att de har så olika syn på globaliseringen? Orsakerna är många. En enkel förklaring är att Roy utgår från de fattigas villkor. De lever utan de förmåner och möjligheter som Rushdie och Amartya Sen har. Också Bremer var som kosmopolit positiv till globaliseringen och liksom Roy intresserad av de fattiga människorna i de länder hon besöker. Globalisering kan också omvandlas till teman som jag antytt med några exempel. Eftersom invandrarbarnen är många skulle det kunna få stor betydelse om de svenska liksom de invandrade eleverna fick möjlighet att läsa böcker från invandrarnas länder och jämföra hur ett visst tema hanteras.

Behovet att förstå andra kulturer än den egna har kanske aldrig varit större än nu.

Referenser

Ali, Monica (2003). *Brick Lane.* London: Doublebay

Aslam, Nadeem (2006). *Kartor för vilsna älskande*. Stockholm: Bokförlaget Forum

Beck, Ulrich (2005). *Den kosmopolitiska blicken.* Göteborg: Daidalos

Blaise, Clark (1982). A Novel of India's Coming of Age. New York: *The New York Times, Book Review* 19.04.19

Bolling, Anders (2019). Antiken stryks från historieämnet i nytt skolförslag, Stockholm: *Dagens Nyheter* 26.09. 2019

Bremer, Fredrika (1922). *England om hösten år 1851*. Stockholm: Norstedts

Ghosh, Amitav (2004). *The Hungry Tide.* London: HarperCollins Publisher

Helgesson, Stefan & Mads Rosendahl Thomsen (2020). *Literature and the World.* New York: Routledge

Kalidasa (1927) "*Sakuntala*" i *Världslitteraturen. De stora mästerverken.* Stockholm: Albert Bonniers förlag

Kåreland, Lena (2011). Barnboken som brobyggare. *Världens litteraturer. En gränsöverskridande historia.* Lund: Studentlitteratur

Kåreland, Lena (2011). Panchatantra – världens äldsta sagosamling. *Världens litteraturer. En gränsöverskridande historia.* Lund: Studentlitteratur

Marks, Robert B. (2004). *Den moderna världens ursprung.* Lund: Arkiv förlag

Nordberg, Olle (2020). *Litteratur-didaktik. Teori–praktik–relevans –potential*. Stockholm: Liber

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

Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning.* Lund: Studentlitteratur.

Pettersson, Anders (2006). Introduction. Concepts of Literature and Transcultural Literary Studies. *Literary History. Towards a Global Perspective, vol. 1 Notions of Literature Across Times and Cultures.* Berlin: Walter de Gruyter

Pollock, Sheldon (2003). *Literary Cultures in History. Reconstructions from South Asia*. Berkeley: University of California Press.

Roy, Arundhati (1998). *De små tingens gud*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

Roy, Arundhati (2001). *Priset för att leva*. Nora: Nya Doxa

Rushdie, Salman (1983). *Midnattsbarnen.* Stockholm: Bonniers.

Rushdie, Salman (1999). *Marken under hennes fötter*. Stockholm: Albert Bonniers förlag

Sen, Amartya (2006). *Identitet och våld*. *Illusionen om ödet*. Göteborg: Daidalos

Smith, Zadie (2001). *Vita tänder*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

Svedjedal, Johan (2012). (Red). *Svensk litteratur som världslitteratur. En antologi.* Avdelningen för litteratursociologi, Uppsala universitet.

Sörlin, Sverker (2019). *Till Bildningens försvar. Den svåra konsten att veta tillsammans*. Stockholm: Natur och Kultur

Tolstoj, Leo (1958). *Anna Karenina.* Nacka: Forumbiblioteket

Trotzig, Birgitta (1975). *I kejsarens tid.* Stockholm: Bonniers

Öhman, Marie (2015). *Det mänskligas natur. Posthumanistiska perspektiv hos Lars Jakobson, Peter Hoegh och Kerstin Ekman*. Göteborg: Gidlund

Författarpresentation

Margareta Petersson är professor emerita i litteraturvetenskap vid Linné-universitetet. Hon har huvudsakligen intresserat sig för kulturmöten i reseskildringar och skönlitteratur (1988), för Salman Rushdie (1996) och för den indoengelska romanen (2008). Hon har varit redaktör för fem böcker, varav två om världslitteratur (2006 och 2011) och en om nordisk litteratur tillsammans med Rikard Schönström (2017), vidare en bok om skandinaver som skapade förmögenheter i de brittiska kolonierna (2018). Boken *Koloniala drömmar, kärlek och kvinnoroller* publicerades i december 2021.

My journey researching and teaching (with) the Continua of Biliteracy

Nancy H. Hornberger

The continua of biliteracy model offers an ecological framework to situate research, teaching, and language policy in multilingual settings. Biliteracy understood as "any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing" and continua as complex, fluid, and interrelated dimensions of communicative repertoires together describe the dynamic, rapidly changing and sometimes contested spaces where biliteracy use and learning occur. Formulated in the 1980s in the context of my multi-year, comparative ethnography of language policy in two Philadelphia public schools and communities, the continua of biliteracy model (CoBi) has served in the years since as heuristic in research, teaching, and program development locally, nationally, and internationally in Indigenous, immigrant, diaspora and decolonizing language education contexts. I trace my journey with collaborators and participants across several decades, highlighting experiences in immigrant contexts of Philadelphia and Indigenous contexts of South Africa, Sweden, and Peru where the continua of biliteracy have informed bilingual program development and Indigenous and second language teaching. Along this trajectory, CoBi has evolved and adapted to accommodate both a changing world and a changing scholarly terrain, foregrounding ethnographic monitoring, mapping, ideological and implementational spaces, voice, and translanguaging, antiracist and decolonial pedagogies in multilingual education policy and practice.

Keywords: Indigenous language education, ideological and implementational spaces, translanguaging, ethnography of language policy

The continua of biliteracy and how it grew[1]

The Continua of Biliteracy (CoBi) framework is useful in research and teaching as well as curriculum, program and policy development in multilingual classrooms, schools, higher education institutions and also out-of-school contexts. Importantly, it serves as a guide in the quest for greater social justice and equity in those endeavors. This chapter explores the origins of CoBi, some of the ways the framework has been used and how it has evolved through use. It is a story of my own journey through times and places and of the many who have participated in it with me.[2]

The story begins in Philadelphia in the 1980s, informed also by my prior decade in the Andes working with Quechua communities, and moves over time to other continents and sites of Indigenous language revitalization, Immigrant/refugee/heritage language education, diaspora and linguistic borderlands, and postcolonial and decolonizing contexts, mostly in the global South and far North. It is a story of decades and dialogues across the continua framework and other conceptual tools embedded in it or emergent in the field over time. In the 1990s, the ecology of language and voice in dialogue with CoBi were helpful in illuminating constraints and possibilities of bilingual education reforms and Indigenous teacher education in Bolivia, Peru, and the Brazilian Amazon. Further on, the ethnography of language policy enabled insights into implementational/ ideological spaces for multilingualism and biliteracy opened up by Māori immersion in Aotearoa/New Zealand, Guarani bilingual education in Paraguay and South Africa's post-apartheid multilingual

[1] Before I start, I want to thank the many visionary and dedicated scholars, colleagues, students, and language activists whose work plays a part in this story –some are named in the paragraphs that follow, many are not. I am very aware of the many shoulders my work stands on. I am greatly indebted to each one and cannot adequately acknowledge all of them. My very deepest thanks to the organizing team - Magnus Persson, Pia Nygård Larsson and Cecilia Olsson Jers - at Malmö University for the virtual conference *Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld* (SMDI 14) and to all those who participated at my plenary talk there. Gracias y añáy. Earlier versions were presented as invited talks at University of Hamburg's Language Education and Multilingualism Research Cluster, Temple University's TESOL Speaker Series in Philadelphia, University of British Columbia's Department of Language and Literacy Education in Vancouver, Penn GSE's Educational Linguistics Proseminar in Philadelphia, University of Oslo's MultiLing, IX Congreso Internacional de Psicología y Educación in Logroño, Spain, Universidad del Valle and Universidad del Quindío in Colombia, University of Indiana-Bloomington, and in Sweden at the Translanguaging in the Individual, at School and in Society conference at Linneaus University, and the University of Stockholm's SEMLA Seminar (virtual). I am deeply grateful for all these opportunities to share my work and benefited greatly from dialogue with colleagues and students who attended.The published paper appears in the inaugural issue of *Educational Linguistics* (Hornberger 2022b).

[2] Thanks to Professor Bassey Antia at University of Western Cape for the nickname CoBi.

language policies in the 2000s. The 2010s brought ethnographic monitoring and the mapping of CoBi in Sámi education in the global Far North and in the teaching of Spanish as L2 (second language) in Kichwa communities of the Peruvian Amazon in the Global South. Stronger advocacies for biliteracy, and for CoBi as a tool for a more just and richly multilingual-multicultural-multiliterate-multimodal education in e.g. immigrant and refugee communities in Europe, the US Latino diaspora and multilingual South African higher education, arose in the 2010s and intensify in the current decade with its resounding calls for decolonialist and antiracist pedagogies in the wake of the 2020 global pandemic.

CoBi and Philadelphia's minoritized language communities in the 1980s

Back to the beginnings: the continua of biliteracy (CoBi) model was formulated in the context of a multi-year, comparative ethnography of language policy beginning in 1987 in Philadelphia in two public schools and their respective communities. Through participant observation, interviewing, and document collection in and out of school in the Puerto Rican community of North Philadelphia and the Cambodian community of West Philadelphia, my Educational Linguistics graduate students and I sought to understand how national, state, and local policies and programs were situated, interpreted and appropriated in language and literacy attitudes and practices in classroom and community. This study built in many ways on the comparative ethnography of bilingual education policy I had carried out in the early 1980s in two Quechua communities of Puno, Peru (Hornberger 1988). In this new team ethnography in Philadelphia, the continua framework proved useful in analyzing data and drawing conclusions from our collaborative ethnographic research; and by the same token, the ongoing research informed the evolving framework.

A review of research literature on bilingualism and literacy at the time led to thinking about what we were looking at as biliteracy – which I defined as "any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing" (Hornberger 1990: 213; taking inspiration from Heath's 1982 literacy event). The emphasis on interaction and interpretation around writing contrasts with definitions that take biliteracy more narrowly to mean (mastery of) reading (and writing) in two languages (or in a second language). The emphasis on instances of biliteracy is multiscalar, including communicative events but also

actors, interactions, practices, activities, programs, sites, situations, societies, and worlds.

The literature revealed that dimensions commonly characterized by scholars, practitioners and policymakers as polar opposites, such as first versus second languages (L1 vs. L2), monolingual versus bilingual individuals, or oral versus literate societies, turn out under scrutiny of research to be only theoretical endpoints on what are in reality fluid and dynamic continua of language and literacy use – something that teachers of bilingual and multilingual learners have long been aware of in daily practice, but also somewhat worried about due to being told they shouldn't mix the languages, a dilemma I also experienced in my own early student teaching experience in a bilingual classroom of New York City's P.S. 20 Anna Silver School.

Crucially, the continua of biliteracy framework posits and depends on a dynamic and fluid understanding of communicative repertoire and the multi-dimensional aspects one needs to take into account in creating learning environments that recognize and build on those repertoires. My understanding of communicative repertoire goes back to sociolinguists' early recognition of verbal repertoire as "the totality of linguistic forms regularly employed in the community in the course of socially significant interaction" (Gumperz 1971: 184), and the "range of varieties of language, the circumstances, purposes, and meanings of their use" by individuals and communities (Hymes 1980: 106); and concords with recent sociolinguists' understandings of communicative repertoire as explicitly encompassing the collection of linguistic, communicative and semiotic resources people deploy to communicate and function in their multiple communities, including for example speech accents and language registers, modalities as well as gestures, posture and even ideologies (Blommaert 2010; Rymes 2010).

These foundational notions – of biliteracy as interpretation and interaction around writing in two or more languages and of fluid and dynamic continua making up communicative repertoires – are the building blocks for the continua model of biliteracy. I grouped the continua into three-dimensional sets bringing into focus the dimensions involved in creating learning environments (contexts) that recognize and build on (develop) students' language and literacy repertoires (media) and the meanings and identities expressed therein (content). The model's intersecting and nested continua thus represent the multiple, complex, and fluid interrelationships between bilingualism and literacy and of the contexts, media, and content through which biliteracy develops (Hornberger 1989, 2003).

Our research showed how *biliteracy contexts* for Puerto Rican and Cambodian students in 1980s Philadelphia were framed and constrained by national policies

emphasizing English acquisition at the expense of minority language maintenance, by an educational system using minority languages only to embed more powerful English literacy, and by the assimilative "charm" of English pulling students' biliterate development toward English (Hornberger 1992). Regarding *biliteracy media*, specifically Spanish and English, faculty and staff in schools serving the Puerto Rican community continually faced challenging decisions about placing students in English-dominant or Spanish-dominant streams, about distribution of English and Spanish in program structure and classroom, and about instruction and assessment in coexisting standard and non-standard varieties of English and Spanish (Hornberger and Micheau 1993). *Biliteracy development* in adult education programs for Puerto Ricans and Cambodians revealed the inadequacy of skills-based views of literacy emphasizing single, standardized schooled literacy in L2 vs. the benefits of cultural practice views (Hornberger and Hardman 1994). It was Ellen Skilton-Sylvester's spinoff dissertation research on literacy, identity and educational policy among Cambodian women and girls that led to expansion from the original nine continua of context, media, development to include three more continua of *biliteracy content* to account for identities and meanings expressed through biliterate practices and the important role of contextualized, vernacular, minority/ized texts in women's and girls' biliteracy (Hornberger and Skilton-Sylvester 2000; Skilton-Sylvester 1997, 2002, 2003).

In one Philadelphia study from the 1980s, I spent a year in two 4th-grade classrooms – one bilingual, one English-only – and was surprised to find how successful the English-only teacher seemed to be with her Cambodian students. Seeking to understand what was going on, I analyzed the data in terms of four themes drawn from literacy research – motivation, purpose, text, and interaction, identifying how the two teachers created (in similar and different ways) what I suggested were successful contexts for biliteracy. Emergent categories through which I analyzed similarities and differences across the two teachers were: attention to and accountability of each individual (motivation), clear task-definition and task-focused correction including teacher's acknowledgement of her own mistakes (purpose), exposure to a variety of genres (text), and signaling understanding, analyzing features, and reasoning (interaction) (Hornberger 1990).

For example, both teachers created a strong sense of motivation in the children to do well, but the bilingual teacher drew on her shared linguistic and cultural background to create a sense of community with the children, while the English-only teacher did not have that option and yet found ways to create a sense of classroom community to motivate the children. From this as well as my analysis

of purpose, text, and interaction, I concluded that when seen through the continua of biliteracy, one explanation for success of the English-only teacher of Cambodian children despite not using the students' first language as medium of instruction might lie in the interconnectedness of the continua – a particularly rich environment along one or two of the development continua makes up for poverty along another; in this case the missing L1 on the L1-L2 continuum was compensated for by the teacher's multiple strategies for creating an extremely rich written-oral and productive-receptive context (Hornberger 1990).

It was becoming clear from the research that the continua are interrelated dimensions of highly complex and fluid communicative repertoires; and it is in the dynamic, rapidly changing and sometimes contested spaces along and across the continua that biliteracy use and learning occur. I posited that the more bi/multilingual students' contexts of language and literacy use allow them to draw from across the whole of each and every continuum, the greater are the chances for their full language and literacy development and expression (Hornberger 1989).

When Ellen Skilton-Sylvester and I revisited the continua of biliteracy in 2000, we found there was an implicit argument in the 1989 paper that there has in fact not been attention to all points, and that educators –and society as a whole– need to work directly to counteract that. We laid this out in a figure depicting all twelve continua in one possible – and frequent – power weighting in educational systems around the world. We argued explicitly that there is a need to contest traditional power weighting [along the continua] by paying attention to, granting agency to, and making space for actors and practices at what have traditionally been less powerful ends of the continua (Figure 1, adapted from Hornberger and Skilton-Sylvester 2000: 99).

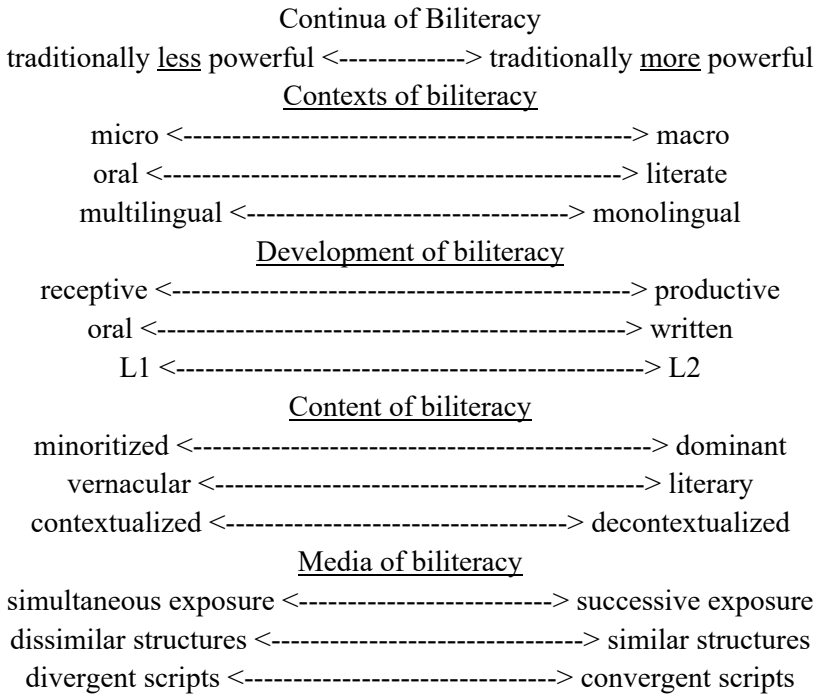


Figure 1: Power Relations in the Continua of Biliteracy (adapted from Hornberger and Skilton-Sylvester 2000: 99)

Continuing ethnographic research in Philadelphia schools by my graduate students into the 2000s yielded fine-grained analyses of curricular adaptations and culturally contextualized teaching strategies in bilingual classrooms, including: how, why, for what purposes, and in which varieties educators might or might not correct Latinx student "errors" in use of bilingual oral and literacy norms as they developed standard monolingual Spanish and English literacy skills in a bilingual middle school classroom (Cahnmann 2003); and how two elementary school bilingual education teachers creatively adapted mandated and scripted curricula by drawing on linguistic, cultural, and textual resources to ensure comprehensible instruction, inclusion of community funds of knowledge (Moll et al. 1992) and students' bilingual/biliterate development (Schwinge 2003).

Meanwhile, I was also using CoBi in my ongoing teaching and mentoring in Educational Linguistics at the University of Pennsylvania Graduate School of Education (Penn GSE), and tried to capture some of the ways I found it useful, using vignettes exploring dilemmas confronting language educators and how the continua framework might shape a response, namely: global/ local trends and

biliteracy contexts, standard/ nonstandard repertoires and biliteracy media, language/ content assessment and biliteracy development, and language/ culture/ identity and biliteracy content (Hornberger 2004).

I continue to use CoBi as the main framework in my Language Diversity and Education course, where we explore "the wide range of issues affecting educational policy and classroom practice in multilingual, multimodal, multicultural settings." Focusing on selected US and international cases, we begin at the macro level, looking at policy contexts and program structures, and move to the micro level to consider teaching and learning in the multilingual classroom. Throughout, we consider how discourses, ideologies and identities are interwoven in multilingual education policy and practice. We conclude with attention to the roles of teachers, researchers, and communities in implementing change in schools.[3]

Voice, biliteracy and CoBi as ecological heuristic in Indigenous education in the 1990s

Beyond Philadelphia, colleagues and I have taken up CoBi as a heuristic for research, teaching, teacher education and curriculum and program development in Indigenous and decolonizing education. In the 1990s, I spent two weeks at an annual Indigenous teacher education course in the Amazonian rainforest, sponsored by the *Comissão Pró-Índio do Acre*, Brazil, that impressed me deeply for its rainforest site, the Indigenous teachers' dual roles as learners and teachers-in-formation, the robust reflexive practice and interdisciplinarity of the program, the daily practice of multimodal interlingual communication by which participants from multiple Amazonian languages engaged in their learning, and the teachers' development of teaching materials reflective of local Indigenous culture, history, and artistic expression, including, e.g. Kashinawá geometric drawings (Menezes de Souza 2005). It was an experience which started me thinking more expansively about the multimodality of the media of biliteracy as instantiated in the teachers' daily communicative and pedagogical practices. Perhaps, too, it was not purely coincidental that the ecology metaphor became salient to me at this time, having spent an intense few weeks in the fragile

[3] I am grateful to generations of Penn GSE Educational Linguistics students and colleagues for the many ways they have supported and participated in this research and for being my academic home and community for the past 35 years (see Hornberger 2001 and Hornberger forthcoming for retrospective and prospective accounts of Educational Linguistics at its 25th anniversary and approaching its 50th, respectively).

Amazonian ecology among this current generation of its long-time custodians (Hornberger 1998; see also Cavalcanti and Maher 2018 for comprehensive updates on Brazilian multilingualism).

This experience and others in Peru, Bolivia, South Africa, and Paraguay, all of which saw dramatic new multilingual language policies in those years (see below), convinced me that in an ecology of languages where Indigenous languages and speakers have been marginalized for centuries in post-colonial contexts, bilingual intercultural education can become a vehicle for promoting language equality and language rights, and that the continua of biliteracy can be useful in this endeavor because of its ecological perspective, encompassing themes of evolution, environment, and endangerment. CoBi assumes one language and literacy develops in relation to one or more other languages and literacies (language evolution), situates biliteracy development –whether in the individual, classroom, community, or society– in relation to the contexts, media, and content in and through which it develops (language environment), and provides a heuristic for addressing unequal balance of power across languages and literacies (for both studying and counteracting language endangerment) (Hornberger 2002, 2003).

In the Bolivian Andes, I had the opportunity to observe Indigenous Quechua-speaking children thriving in schools implementing bilingual intercultural education in Quechua and Spanish several years into the sweeping 1994 National Educational Reform in a nation where Indigenous-language speakers make up 63% of the population, and indeed where current policy proclaims the Bolivian nation to be plurinational (López 2020). The 1994 Reform aimed to introduce bilingual intercultural education nationwide, making space for all thirty of Bolivia's Indigenous languages alongside Spanish as subjects and media of instruction in all schools, in a comprehensive and multi-faceted reform including also popular participation in school leadership and the introduction of constructivist pedagogies. Teaching and learning modules were developed by native speakers for all the languages. Those for Quechua and Aymara drew on the experience of the 1980s' Puno experimental bilingual education project (PEEB) where I had carried out my two-year ethnographic dissertation research (Hornberger 1988), while those for Guarani drew on the experience gained in a successful participatory literacy campaign carried out in 1992–1993 (López 1996).

A key provision of the Bolivian Education Reform was establishment of a library in every primary classroom of the nation, each stocked with a collection of 80 books provided by the Ministry of Education through UNESCO auspices. Included were six Big Books in Spanish– three based on oral traditions in

Quechua, Aymara, Guarani.[4] Approximately 18 inches by 24 inches with large print text and colorful illustrations, the Big Book could be seen by the whole class when held up in front. We visited Prof Berta's classroom one morning, which had a library corner housing a small collection including a couple of Big Books; she called on a child to come to the front to read aloud to his classmates. Later, when the class left for recess, a couple of children noticed my interest in the Big Books and came over to gleefully hold them up for a photo (fieldnote, 14 August 2000, Kayarani).

The use of Big Books written in Spanish but telling stories from Indigenous oral traditions was striking to me, particularly in light of the children's gleeful delight in the colorful books. This was perhaps a case of biliteracy content making space for the children's self-authoring drawing on languages and cultural genres of others. Here, I availed myself of Holland and Lave's (2001) interpretation of four Bakhtinian themes around voice which in turn inspired me to look back at my glimpses of Peru's Puno PEEB of the 1980s, of Paraguay's Guarani inclusion in school curriculum in the 2000s, and of Aotearoa/New Zealand's Māori immersion education across multiple decades, exploring how tensions along the continua of biliteracy in each case might illustrate the other three Bakhtinian themes highlighted by Holland and Lave: the individual in active dialogue with their environment, widely circulating discourses that animate processes of dialogism and self-authoring, and an active stance toward others and the dialects, languages, genres, and cultural forms they produce (Hornberger 2006).

It is not merely use of the minoritized language in each case that animates voice. Indeed, the relationship between voice and use of the minoritized language is a complex one, as Ruiz captured well in this quote:

> As much as language and voice are related, it is also important to distinguish between them. I have become convinced of the need for this distinction through a consideration of instances of language planning in which the 'inclusion' of the language of a group has coincided with the exclusion of their voice…Language is general, abstract, subject to a somewhat arbitrary normalization; voice is particular and concrete. Language has a life of its own – it exists even when it is suppressed; when voice is suppressed, it is not heard – it does not exist. To deny people their language….is, to be sure, to deny them voice; but, to allow them "their" language … is not necessarily to allow them voice. (Ruiz 1997: 320-321)

Yet, even if not all Indigenous or other language minority/ized children find voice through use of their own or heritage language as medium of instruction, many of them do and when they do, it is perhaps because of the ways that

[4] *El Zorro, el Puma y los Otros* ; *La Oveja y el Zorro; La Chiva Desobediente*.

biliterate use of their language alongside the dominant language mediates the dialogism, meaning-making, access to wider discourses, and taking of an active stance that are dimensions of voice. Minority/ized voices thus activated can be a powerful force for enhancing the children's own learning and promoting maintenance and revitalization of their languages (Hornberger 2006).

Ideological/ implementational spaces for CoBi: Ethnography of LPP in post-apartheid South Africa in the 2000s

Multilingual language policies that were burgeoning in the 1990s and 2000s opened up ideological and implementational spaces in the ecology for as many languages as possible, and in particular endangered languages, to evolve and flourish rather than dwindle and disappear. I started to argue that we educators, researchers, and language users need to fill those ideological and implementational spaces (Hornberger 2002: 30; Hornberger 2005, 2006, 2021). For example, I collaborated with colleagues in post-apartheid South Africa who exploited the ideological/implementational spaces opened up by the official recognition of nine African languages in the new Constitution of 1993, explicitly using the continua of biliteracy (CoBi) to structure pedagogical practices and program development.

One was the Battswood Primary School in Cape Town, where Neville Alexander and Carole Bloch, along with others at PRAESA (Program for Alternative Education in South Africa), were working to develop, try out and demonstrate workable strategies for teaching and learning with an additive bilingual approach at a formerly coloured Afrikaans/English dual medium school where, after apartheid, Xhosa-speaking children were arriving from townships in search of a better education than their parents had experienced under apartheid. The PRAESA team included Carole, an early literacy specialist, and a Xhosa-speaking teacher, Ntombi, working with resident Battswood teacher Erica in Grades 1 to 3.

This multilingual teaching team saw themselves as working at the less powerful micro, oral, multilingual ends of CoBi to challenge power relations at the macro, literate, monolingual English ends (Bloch 2002; Bloch and Alexander 2003; Bloch, Guzula, and Nkence 2010). They placed strong emphasis on oral and literate development of Xhosa, for example, through the use of multilingual songs and rhymes with the whole class in Grade 1, fostering oral, receptive, L1

development; and in Grade 3, interactive writing through dialogue journals and letter writing in Xhosa, fostering vernacular, contextualized, minoritized content.

Continuing PRAESA endeavors in the next decades included the *Little Books for Little Hands Stories Across Africa*[5] early literacy initiative and the Saturday Reading Clubs in the townships. I was invited one Saturday to join the team at one of the reading clubs where Neville, Carole, Ntombi Nkence, and another PRAESA member Xolisa Guzula participated on a regular basis. There was oral storytelling, which enthralled the children. After the storytelling, children each chose a book from the array of multilingual books the PRAESA team had brought along and spent an hour or so reading in the sun-filled patio of the school, with PRAESA team members circulating to stop by and share in reading with the children in one-to-one conversations (fieldnote, 14 August 2010, Vulindlela; Alexander et al. 2011)

Another implementational/ideological space being opened up in South Africa, using CoBi as heuristic, was the highly innovative dual language Contemporary English and Multilingual Studies three-year honors undergraduate degree developed at University of Limpopo, to date South Africa's only bilingual university-level program in English and an African language, founded in 2003 by Michael Joseph and Esther Ramani in direct response to the multilingual language policy and with the explicit aim of reclaiming the power of the powerless. Joseph and Ramani turned to CoBi and to Jim Cummins' (1982) 4-quadrants as theoretical basis for designing and implementing dual-medium curriculum and pedagogy to support students' academic biliteracy development in both English and Sepedi,[6] one of the nine African languages officially recognized in South Africa's Constitution of 1993. In the English-medium modules, taught by founders Joseph and Ramani who are not fluent speakers of Sepedi, they and their students practiced a flexible multilingual or translanguaging approach in which students were encouraged to claim spaces for both spoken and written Sepedi and other local varieties alongside South African English, other Englishes, and other international languages (Hornberger 2010; Joseph and Ramani 2004, 2012).

For example, in a seminar taught by Michael Joseph, students were preparing to engage in a third-year project exploring Sepedi-speaking children's private speech in their own communities, following Vygotskyan conceptual and methodological guidelines originally written in Russian, here studied and discussed with their instructor in English, and implemented in their communities

[5] http://www.praesa.org.za/little-hands-project/

[6] seSotho sa Leboa (Northern seSotho) is commonly referred to by the name of its major variety, Sepedi.

in Sepedi. The students conferred among themselves in class, freely code-switching in Sepedi and English, as to which of six child language development paradigms introduced in class that week best corresponded to a short text they had just read in English (fieldnote, 5 August 2008). As Joseph later put it, the program is an instantiation of the continua of biliteracy, of the ways in which translanguaging and transnational literacy practices therein enable a kind of learning that is at once about "discovering their culture and the great ideas in the literature, one unlocking the other" (Michael Joseph, personal communication, 28 July 2009).

The above studies all pursued ethnographic research at local levels to illuminate language policy implementation and interpretation, an approach colleagues, students and I began to formulate explicitly as ethnography of language policy in the 2000s (Canagarajah 2006, Hornberger 2013, 2015; Hornberger et al. 2018; McCarty 2011). My student David Cassels Johnson and I drew on our own studies of LPP spaces for multilingual education: his ethnographic dissertation research on shifting interpretations and implementation spaces for No Child Left Behind (NCLB) policy under two successive school district administrators in Philadelphia; and my ethnographic research in the PROEIB Master's Program for Professional Development in Bilingual Intercultural Education for the Andean Countries, in which I explored Indigenous educators' discourses on their developing sense of being Indigenous in PROEIB spaces such as their thesis research and an ethnography workshop I led (Hornberger 2013, 2014b). Johnson and I argued that ethnography of language policy offers a way to illuminate local interpretation and implementation of top-down language policy and planning (LPP); to expose human agency and ingenuity at the local level of implementation; to uncover indistinct voices, covert motivations, embedded ideologies, invisible instances, or unintended consequences of LPP; and to highlight opening up / closing down of implementational /ideological spaces (Hornberger and Johnson 2007, 2011).

Sápmi and the Amazon: Ethnographic monitoring and mapping CoBi in the 2010's

In my ethnographic work in South Africa, as well as in continuing work by and with Ph.D. students Hanna Outakoski on Sámi language education in Scandinavia, Frances Kvietok-Dueñas on Kichwa-Spanish bilingual education in the Peruvian Amazon, and Haley De Korne on Zapotec language revitalization in

Oaxaca, Mexico, we began to link the ethnography of LPP to Hymes' 1980 ethnographic monitoring proposal for evaluating U.S. bilingual education programs using ethnography in lieu of summative testing (De Korne 2021; De Korne and Hornberger 2017, Hornberger 2014a, Hornberger and Kvietok Dueñas 2019, Hornberger and Outakoski 2015). Foreseeing that bilingual education would be charged with failure based on political rather than educational grounds, in that it makes visible the unequal distribution of rights and benefits in multilingual contexts –as indeed happened and continues to happen wherever multilingual education is undertaken, Hymes pointed out that "an evaluation in terms of gross numbers can only guess at what produced the numbers" (Hymes 1980: 115) whereas if measures are to mean anything, ethnography is essential. He went on to outline three overriding purposes and activities of ethnographic monitoring: description of current communicative conduct in programs, analysis of emergent patterns and meanings in program implementation, and evaluation of program and policy in terms of social meanings, specifically with regard to countering educational inequities and advancing social justice (Hymes 1980; Van der Aa and Blommaert 2011).

I found myself doing some ethnographic monitoring in Sápmi beginning in 2012, at the generous invitation of Umeå University's Language Studies department. On one occasion, as I sat with faculty key to the development of the department's proposal for a Sámi language teacher education program they hoped to mount, we reviewed myriad curricular dimensions to be taken into account in designing the program, among them: 1) scarce human resources and competing institutions of Sámi language teaching, 2) dispersion of speakers and prospective teachers across hundreds of square miles in Sápmi with different varieties geographically concentrated in different areas, 3) accommodating both students learning the language and students learning to teach the language in the same course, 4) which specific Sámi varieties to include (North, South, and Lule) and 5) the feasibility of a common Sámi pedagogy across all of them (Outakoski 2013, Vinka et al. 2015). Indeed, the tensions and challenges were daunting and as I tried to share successful experiences I know of in other Indigenous contexts of the world, I empathized with the discouragements and congratulated the faculty on their perseverance and creativity in confronting them.

A faculty research group on the Literacy in Sápmi research project led by Professor Eva Lindgren brainstormed with me about ways CoBi could be useful in analyzing their data.[7] Data collection for this three-country study of youth

[7] Other members of the research team were Professors Kirk Sullivan and Asbjørg Westum and Ph.D. student Hanna Outakoski.

literacy in North Sámi, English, and each country's respective national language, Swedish, Norwegian, and Finnish, was by means of a literacy assessment in which youth who study or have studied North Sámi as a subject in school wrote texts in each of their three languages, one descriptive and one argumentative, for a total of 6 texts per youth in roughly age categories–nine, twelve, fifteen, and eighteen years old. This resulted in more than 800 texts composed by 150 youth, in five languages (North Sámi, Swedish, Norwegian, Finnish, and English). The richness and diversity of the data invited multiple angles of analysis for which the CoBi heuristic proved useful (Lindgren et al. 2011, 2016; Outakoski et al. 2019; Sullivan et al. 2019).

Multimodal multilingual communicative practices stood out to me as I learned about Sámi language revitalization classes taught out of the *SameTinget* 'Sami parliament' *Språkcentrum* 'Language Department' in Östersund, Sweden – ideological and implementational spaces opened up in part by legislative recognitions of Sámi rights in Sweden beginning in the 1980s and appropriated here by two language teachers appointed by the Sámi parliament, whom I visited with a colleague in 2013. In the two teachers' accounts of their Jågloe materials production, Mentor Program, and Language Barrier Project, a variety of materials and modalities emerged, including multilingual word cards for pre-schools, cooking and handcraft activities, theater and tourist office visits, and language network mapmaking with adult heritage language learners.

Yet, most memorable in their accounts was what they called the "process of tears" and the pain they found themselves working through with the elders and adults enrolled in their classes. They told us of the memories, anger, and shame their heritage learners felt for having learned NOT to speak Sámi, and of the resistance they met from their own families as they struggled to overcome their own internal "language police" (their words) to SPEAK – resistance that arose sometimes from the learners' own grown children who themselves resented not having been raised to speak Sámi. The teachers' story was a moving account of how these "passive speakers" became active speakers as they became a strong and supportive group: in the teachers' words, "they learn[ed] as a group, they [rose] as a group" (fieldnote, 28 May 2013).

I worked with one member of the Umeå team in particular, Sámi colleague Hanna Outakoski, as she was writing up her Ph.D. thesis in which she employed the continua of biliteracy as overarching theoretical framework spanning the wide scope of her work on: the linguistic structure of North Sámi in relation to Finnish; teachers' metapragmatic statements about Sámi language use, teaching, revitalization; and youth multilingual literacy practices across their North Sámi – English – Swedish, Norwegian, Finnish languages. Acknowledging the logic of

linguistic power relations and inherent power imbalance that informs the CoBi model, Hanna proposed mapping the continua for any particular North Sámi language community to identify both positive and problematic areas in literacy emergence and develop measures appropriate for rebalancing those power imbalances for language revitalization (Outakoski 2015).

Across the world, in an ethnographic monitoring experience undertaken by Educational Linguistics Ph.D. student Frances Kvietok Dueñas in the Peruvian Amazon, CoBi provided a tool to map relevant dimensions of Kichwa teachers' Spanish L2 pedagogy, and critically reflect with them on ways to shift pedagogy away from student shyness toward student voice. At the request of the CEBES (*Comunidades y Escuelas para el Bien Estar* 'Communities and Schools for the Good Life') school network in Alto Napo (Peruvian Amazon) which has since 2008 built and sustained community-school relationships in order to develop and implement an education by and for Indigenous peoples, Frances spent two months in 2013 working with Kichwa teachers in six schools as workshop leader with a focus on 'active methodological strategies for work in Spanish as a second language' that might go beyond the culturally relevant materials already used by at least some of the Kichwa teachers in their Spanish L2 lessons. Frances and I conceptualized her role as one of ethnographic monitoring, including participant observation and interviews as well as leading professional development workshops, modeling Spanish lessons and participating in lesson planning with teachers.

Drawing on CoBi, Frances modeled and reflected with teachers on crafting pedagogies of voice through strategies such as: using vernacular genres/styles (biliteracy content), developing lessons around topics taken from everyday contexts of Kichwa use e.g. river market transactions (biliteracy context), shifting participation practices from teacher-centered to student-centered (biliteracy development), and encouraging students' critical metalinguistic awareness of their uses of Kichwa & Spanish (biliteracy media). We argued based on her experience that mapping biliteracy teaching with the teachers in this way provided a tool to uncover tensions in the teaching of majoritized languages in this Indigenous context of postcoloniality, to challenge constructs of student shyness, and to propose pedagogies to support the flourishing of student voice (Hornberger and Kvietok Dueñas 2019).

Advocating for biliteracies: Back to immigrant/ refugee contexts in the U.S. and Europe

Coming full circle back to immigrant and refugee communities in Philadelphia, my students and I have continued to draw on CoBi, advocating for biliteracy as a tool for antiracist and decolonial pedagogies and social justice for raciolinguistically minoritized learners.[8] Comparing ideological spaces opened up by multilingual language policies in South Africa, Sweden and elsewhere with those abruptly closed down in the United States with the enactment of the No Child Left Behind Act in 2002, I had suggested that in addition to ideological spaces opening implementational ones, implementational spaces can serve reciprocally as wedges to pry open ideological ones as they are being closed down by policy (Hornberger 2006). This has become even more urgent in the current decade in the US, as spaces for multilingualism and immigration continue to close down in a context of enduring structures of racism imposed by standards-based reform, immigration restrictions and bans, and the ongoing and tragic violence against Black people and communities of color.

Holly Link and I drew on my ethnographic monitoring at University of Limpopo and on her ethnographic research in a Latino diaspora community outside Philadelphia where growing numbers of raciolinguistically minoritized Spanish-speaking, primarily Mexican origin or Mexican-heritage children have arrived in the last few decades. We analyzed the case of first grader Beatriz' fluid and dynamic communicative repertoire as she moved through the spaces and events of her day at home and at school, exploring her and other learners' translanguaging and transnational literacies in relation to CoBi and arguing for CoBi as a pedagogical resource to create new spaces in our policies and our schools, even in the face of increasingly English-only and high stakes testing policies in U.S. under NCLB. Although the sole language of instruction at Beatriz' school was English, its classrooms were becoming multilingual spaces as children from both Spanish and non-Spanish speaking households spoke and were learning Spanish for a variety of functions throughout the school day (Link 2016).

Using the metaphor of lenses as a way of thinking about bringing different sets of continua into focus (along the lines of the different lenses the optometrist drops

[8] Here I use the term *raciolinguistically minoritized* rather than the earlier terms *language minority* or *language minoritized* in reference to linguistically and culturally diverse children/learners/families/communities that have been historically marginalized in the US and around the world. I do this in recognition of groundbreaking work by Nelson Flores and others that makes explicit the raciolinguistic ideologies underlying that marginalization (Flores, 2019).

in front of your eyes, changing your focus), we considered in turn the CoBi lenses of context in terms of the sociolinguistics of globalization, content in terms of transnational literacies, media as communicative repertoire, and development via translanguaging, taken together as pedagogical resources for honing innovative programs, curricula, and practices that recognize, value, and build on the rich and varied communicative repertoires of students, their families, and communities (Hornberger and Link 2012).

In the same community, and in the context of today's deportation regime in the U.S. where millions of children live in families with undocumented immigrants, another recent Educational Linguistics Ph.D. Sarah Gallo and I looked closely at the case of second grader Princess' family's process of adjusting to major life changes with the impending deportation of her father who had been picked up by U.S. Immigration and Customs Enforcement (ICE) for littering, just one of the poignant stories emerging from Gallo's three-year ethnography on Mexican immigrant fathers and their elementary school aged children (Gallo 2017). Looking through the CoBi lenses at Princess and her family revealed the unintended language education consequences of immigration policy, the complex ways that children discursively contribute to family language policy and migration decisions, how limited opportunities to develop dynamic bilingualism or biliteracy in U.S. schools shape families' decisions, and the urgent need for educational policy and classroom practices that open up ideological and implementational spaces along CoBi to better prepare children for educational success on both sides of the border (Gallo and Hornberger 2019).

In Europe's increasingly multilingual societies and classrooms filled with immigrant and refugee students, scholars draw on CoBi in research and advocacy for multilingualism in teaching and policy-making. The University of Hamburg's multi-year (2013-2020) Research Cluster on Language Education and Multilingualism, whose director Professor Ingrid Gogolin invited me to provide a keynote about Researching with CoBi at their working conference in 2017, is ongoing throughout Germany with the aim of "determin[ing] which language biographies, learning settings, language education programmes and language learning strategies have favourable or unfavourable effects on the successful development of multilingualism. Results will be used to draw recommendations for educational policy & practice."[9] Other recent and ongoing studies in Europe availing themselves of CoBi are looking at multilingual study guidance in Swedish compulsory school (Warren 2016, 2017), collaboration with parents and multiliteracy in early childhood education (Kirsch and Aleksic 2018, 2021),

[9] http://www.kombi-hamburg.de

translanguaging pedagogy in a superdiversity classroom (Ticheloven et al 2019), teaching basic literacy with adult Swedish L2 speakers (Westerholme and Marrone 2016), and multilingual pupils' literacy acquisition and literary understandings of the Danish canon of literature (Kaasby and Hornberger, forthcoming).

2020 vision: CoBi as antiracist and decolonizing pedagogy, past and present

Today, in the wake of the global COVID-19 pandemic and of continuing violence against Black people and communities of color in the U.S. and around the world, there is a renewed commitment to address racism and oppression in our educational systems. Just a few months before Covid emerged onto the world stage, I had the unexpected delight of meeting Professor Bassey Antia of the University of the Western Cape (UWC) and learning about his use of the continua of biliteracy, or CoBi as he named it.[10]

In a context of intense debate around decoloniality in South African higher education in recent years, Antia adopted CoBi as a tool for implementing decolonial pedagogy in his *Multilingualism in Education and Society* course (Antia and Dyers 2017, 2019). Antia and co-lecturer/co-author Charlyn Dyers write:

> Hornberger can be read as arguing that the prospects of educational success, knowledge production, pedagogy and so on are enhanced when orthodoxies of colonial hegemony are subverted, and factors from each end of the power spectrum are allowed to interact. There is a need to challenge a more powerful colonial, Western modelling of the recipes for success in knowledge production and mediation: literacy, texts, monolingualism, writing, colonial languages, decontextualized (i.e. Western) perspectives, abstract styles, keeping distinct different varieties of languages. (Antia and Dyers 2019: 95)

Multilingualism in Education and Society is a third year course in the Department of Linguistics at UWC, enrolling about 200 students each year–speakers of

[10] I thank my student Esther Liu for initiating and facilitating Professor Antia's Educational Linguistics visit and talk in September 2019 in conjunction with his speaking at The Annual Conference of the International Association for the Integrational Study of Language and Communication: "Integrationism and Philosophies of Language: Emerging Alternative Epistemologies in the Global North and Global South" convened by Sinfree Makoni at Pennsylvania State University, September 1-2, 2019. Liu had met Antia during her summer internship at UWC and wanted to be sure he and I connected.

Afrikaans, English, isiXhosa, or a bilingual mix, from rural/ urban contexts, many are first-generation students, from underprivileged socioeconomic backgrounds, poorly resourced schools and holding down work simultaneously. Reflecting on the course, Antia and Dyers found that, despite university language policy acknowledging Afrikaans and isiXhosa as official languages, they were ironically devaluing students' multilingualism in a course celebrating multilingualism, "pathetically re-inscribing and reinforcing the very values and ideology we sought to deconstruct" (Antia and Dyers 2019: 94).

Having realized this, they set out to "de-alienate the academy for our students and ... heal some of the accruing injuries of coloniality" (Antia and Dyers 2019: 92, citing Dominguez 2017: 227). Beginning in 2013 and up to the present, they have developed new lectures, materials, and assessments for the course, availing themselves of CoBi, arguing that:

> Hornberger's model creates a third space in which opposites (e.g. of earlier anthropological research) are reconciled. It allows for what has been described as dialogic pedagogy in which Western knowledge and local knowledge are used and mediated to create new and powerful knowledge as well as more rounded and grounded graduates. (Antia & Dyers 2019: 95)

In terms of applying the CoBi model toward a decolonial pedagogy, they have sought to "undermine foundations of coloniality" in the course by 1) acknowledging students' different cultural backgrounds and exposure to languages and to oral/ literate knowledge acquisition practices, 2) facilitating information-processing across African home/non-home languages and across visual, aural and other modes, 3) ensuring that meanings draw on local/ non-local sources and are encoded in a mix of abstract/ non-abstract formulations, and 4) exposing students to learning in both informal and standardized language varieties.

Inclusion of multilingual course resources and assessments is ongoing since 2013. This includes reworking English lecture resources into formal and informal varieties of Afrikaans and isiXhosa, in both written Powerpoint slides and audio/podcast forms, accessible for registered students through the University's learning management system; it also includes multilingual assessments as of 2017. Analysis of students' reflective essays about their experience in the course points to themes reversing longstanding injuries of coloniality–by undermining English as the unquestioned de facto language of assessment, by recognizing and

valuing (rather than denigrating) African languages, and by enabling students to access course knowledge through oral/aural modes and not only written ones.

Antia and Dyers speak of "repurposing" CoBi as a model for theorizing a decolonial pedagogy. They have, indeed, invested energy and commitment in interpreting and situating the framework in a new context. For me, this repurposing is about "renewing the purpose" that has been at the heart of CoBi from the beginning. Founded on my own decades-long and deep-seated concerns for social justice, equity, and antiracism; framed in raciolinguistically minoritized Indigenous/ immigrant/ refugee research contexts; and drawing from sociolinguistics, educational linguistics, and educational anthropology–fields deeply informed by the U.S. non-violent civil rights and social justice movements, anti-war and anti-apartheid movements, I would argue that CoBi is and always has been about decolonial and antiracist pedagogies.

Imagining multilingual schools

The continua of biliteracy remain my foundational schema, allowing me to gauge my attention to the full gamut of issues relevant to the concerns which have always been at the core of my interest: how best to serve Indigenous/ immigrant/ refugee and other raciolinguistically minoritized students in our educational systems and how best to support language revitalization and well-being, social justice and equity for Indigenous/ immigrant/ refugee and other raciolinguistically minoritized groups in our societies.

The story of how CoBi evolved and grew as analytical heuristic for imagining just and equitable multilingual schools in contexts across the world is also a personal story looking back on my own trajectory researching and teaching with the continua of biliteracy over the past thirty and more years. To be sure, there have been ups and downs in that trajectory. More than once, I was on the verge of abandoning CoBi along the way, mostly for being too complex, too abstract, or just plain too difficult to teach others to use as heuristic. I sometimes felt I was trying to make CoBi do too many things. Or I wondered if the emergence of sister concepts like multiliteracies in the 1990s or translanguaging in the 2000s made CoBi redundant (Cazden et al. 1996; García 2007; Hornberger 2022a). Yet amidst these doubts and questionings, something always brings me back to it – a student's probing question perhaps, an inquiry from a colleague across the world who is applying it in a new context, permission to reprint the CoBi power relations figure, a request for an encyclopedia or handbook chapter, a talk, a keynote, an interview (Reyes and Hornberger 2016). I have gradually realized

CoBi is no longer only mine, but belongs to many. For my part, CoBi has become my mental schema–I continually map new cases and new conceptual breakthroughs onto it.

Imagining Multilingual Schools was the inspiring title of Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas and María Torres-Guzmán's (2006) book and 2004 international symposium convened at Teachers College, a motto that participants took heart from in the midst of oppressive US No Child Left Behind educational policy. I continue to engage, and encourage my students to engage, in imagining multilingual schools. To the extent that the continua of biliteracy and associated notions such as ecology of language and voice, ideological/ implementational spaces and the ethnography of language policy and planning, ethnographic monitoring and mapping CoBi, and antiracist and decolonial pedagogies contribute to furthering socially just and equitable cultural and linguistic diversity in our world through educational research, policy, and practice, it will be fulfilling the purpose for "imagining" it in the first place.

References

Alexander, Neville, Bloch, Carole, Jogee, Nadeema, Guzula, Xolisa, & Mahobe, Ntombizanele (2011). *Creating Literate School Communities: Vulindlela Reading Clubs*. Cape Town, South Africa: PRAESA.

Antia, Bassey. E., & Dyers, Charlyn (2017). Affirming the biliteracy of university students: current research on the provision of multilingual lecture resources at the University of the Western Cape. In D. M. Palfreyman & C. van der Walt (Eds.), *Academic Biliteracies: Multilingual Repertoires in Higher Education* (pp. 113-141). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Antia, Bassey E., & Dyers, Charlyn (2019). De-alienating the academy: Multilingual teaching as decolonial pedagogy. *Linguistics and Education, 51*, 91-100.

Bloch, Carole (2002). A case study of Xhosa and English biliteracy in the foundation phase versus English as a 'medium of destruction.' *Perspectives in Education, 20*(1), 65-78.

Bloch, Carole, & Alexander, Neville (2003). A luta continua!: The relevance of the continua of biliteracy to South African multilingual schools. In N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (pp. 91-121). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Bloch, Carole, Guzula, Xolisa, & Nkence, Ntombizanele (2010). Towards normalizing South African classroom life: the ongoing struggle to implement mother-tongue based bilingual education. In K. Menken & O. García (Eds.), *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers* (pp. 86-106). NY: Routledge.

Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. NY: Cambridge University Press.

Cahnmann, Melisa (2003). To correct or not to correct bilingual students' errors is a question of continua-ing reimagination. In N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (pp. 187-204). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cavalcanti, Marilda C., & Maher, Terezinha M. (Eds.) (2018). *Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World*. Routledge.

Canagarajah, Suresh (2006). Ethnographic methods in language policy. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 153-169). Malden, MA: Blackwell.

Cazden, Courtney, Cope, Bill, Fairclough, Norman, Gee, James, Kalantzis, Mary, Kress, Gunther, Luke, Allan, Luke, Carmen, Michaels, Sarah, Nakata, Martin (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60 -92.

Cummins, Jim (1982). Tests, achievement and bilingual students. *NCBE Focus, 9* (Feb.1982), 1-7.

De Korne, Haley (2021). *Language Activism: Imaginaries and Strategies of Minority Language Equality*. Berlin: De Gruyter Mouton.

De Korne, Haley, & Hornberger, Nancy H. (2017). Countering unequal multilingualism through ethnographic monitoring. In Marilyn Martin-Jones & Deirdre Martin (Eds.), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Approaches* (pp. 247-258). New York/London: Routledge.

Dominguez, Michael (2017). "Se hace puentes al andar": Decolonial teacher education as a needed bridge to culturally sustaining and revitalizing pedagogies. In Django Paris & H. Samy Alim (Eds.), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 225-246). New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

Flores, Nelson (2019). Translanguaging into raciolinguistic ideologies: A personal reflection on the legacy of Ofelia García. *Journal of Multilingual Education Research*, *9*, 45-60.

Gallo, Sarah (2017). *Mi Padre: Mexican Immigrant Fathers and Their Children's Education*. New York, NY: Teachers College Press.

Gallo, Sarah, & Hornberger, Nancy H. (2019). Immigration policy as family language policy: Mexican immigrant children and families in search of biliteracy. *International Journal of Bilingualism*, *23*(3), 757-770. https://doi.org/doi.org/10.1177/1367006916684908

García, Ofelia (2007). Foreword. In Sinfree Makoni & Alastair Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. xi-xv). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

García, Ofelia, Skutnabb-Kangas, Tove, & Torres-Guzmán, María E. (Eds.) (2006). *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Gumperz, John (1971). *Language in social groups*. Stanford: Stanford University Press.

Heath, Shirley B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society, 11*(1), 49-76.

Holland, Dorothy, & Lave, Jean (Eds.) (2001). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.

Hornberger, Nancy H. (1988). *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Berlin: Mouton.

Hornberger, Nancy H. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research, 59*(3), 271-296.

Hornberger, Nancy H. (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record, 92*(2), 212-229.

Hornberger, Nancy H. (1992). Biliteracy contexts, continua, and contrasts: Policy and curriculum for Cambodian and Puerto Rican students in Philadelphia. *Education and Urban Society, 24*(2), 196-211.

Hornberger, Nancy H. (1998). Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives. *Language in Society, 27*(4), 439-458.

Hornberger, Nancy H. (2001). Educational linguistics as a field: A view from Penn's program as it approaches its 25th anniversary. In Robert L. Cooper, Elana Shohamy, & Joel Walters (Eds.), *New Perspectives and Issues in Educational Language Policy: A Festschrift for Bernard Dov Spolsky* (pp. 271-296). Philadelphia: John Benjamins.

Hornberger, Nancy H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy, 1*(1), 27-51.

Hornberger, Nancy H. (Ed.) (2003). *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Hornberger, Nancy H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7*(2&3), 155-171.

Hornberger, Nancy H. (2005). Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *Modern Language Journal, 89*(4), 605-609.

Hornberger, Nancy H. (2006). Nichols to NCLB: Local and global perspectives on U.S. language education policy. In Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas, & María Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization* (pp. 223-237). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Hornberger, Nancy H. (2006). Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Maori contexts. *Journal of Language, Identity, and Education, 5*(4), 277-292.

Hornberger, Nancy H. (2010). Language and education: A Limpopo lens. In Nancy H. Hornberger & Sandra L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 549-564). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Hornberger, Nancy H. (2013). Negotiating methodological rich points in the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language, 219*, 101-122.

Hornberger, Nancy H. (2014a). On Not Taking Language Inequality for Granted: Hymesian Traces in Ethnographic Monitoring of South Africa's Multilingual Language Policy. *Multilingua, 33*(5/6), 625-647.

Hornberger, Nancy H. (2014b). "Until I became a professional, I was not, consciously, Indigenous": One intercultural bilingual educator's trajectory in Indigenous language revitalization. *Journal of Language, Identity, and Education*, *13*(4), 283-299. https://doi.org/10.1080/15348458.2014.939028

Hornberger, Nancy H. (2015). Portraits of language activists in Indigenous language revitalization. In Bernard Spolsky, Ofra Inbar-Lourie, & Michal Tannenbaum (Eds.), *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People* (pp. 123-134). New York: Taylor & Francis/Routledge.

Hornberger, Nancy H. (2021). Ideological and implementational spaces in Covid-era language policy and planning: Perspectives from Indigenous communities in the Global South. *Journal of Multilingual Theories and Practices, 2*(1), 71-97.

Hornberger, Nancy H. (2022a). Imagining multilingualism with Ofelia: Translanguaging and the continua of biliteracy. In Bahar Otçu-Grillman & Maryam Gorjian (Eds.), *Re-making Multilingualism: A Translanguaging Approach* (pp. 19-31). Multilingual Matters.

Hornberger, N. H. (2022b). Researching and teaching (with) the continua of biliteracy. *Educational Linguistics 1*(1).

Hornberger, Nancy H. (forthcoming). Educational Linguistics. In Mark Aronoff (Ed.), *Oxford Bibliographies in Linguistics*. Oxford University Press.

Hornberger, Nancy H., Anzures Tapia, Aldo, Hanks, David H., Kvietok Dueñas, Frances, & Lee, Siwon (2018). Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching, 51*(2), 152-186.

Hornberger, Nancy H., & Hardman, Joel (1994). Literacy as cultural practice and cognitive skill: Biliteracy in a Cambodian adult ESL class and a Puerto Rican GED program. In David Spener (Ed.), *Adult Biliteracy in the United States* (pp. 147-169). Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.

Hornberger, Nancy H., & Johnson, David C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly, 41*(3), 509-532.

Hornberger, Nancy H., & Johnson, David C. (2011). The ethnography of language policy. In Teresa L. McCarty (Ed.), *Ethnography and Language Policy* (pp. 273-289). NY: Routledge.

Hornberger, Nancy H., & Kvietok Dueñas, Frances (2019). Mapping biliteracy teaching in Indigenous contexts: From student shyness to student voice. *Anthropology and Education Quarterly, 50*(1), 6-25. doi:doi.org/10.1111/aeq.12276

Hornberger, Nancy H., & Link, Holly (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15*(3), 261-278.

Hornberger, Nancy H., & Micheau, Cheri (1993). "Getting far enough to like it": Biliteracy in the middle school. *Peabody Journal of Education, 69*(1), 30-53.

Hornberger, Nancy H., & Outakoski, Hanna (2015). Sámi time, space, and place: Exploring teachers' metapragmatic statements on Sámi language use, teaching, and revitalization in Sápmi. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics, 3*(1), 1-46.

Hornberger, Nancy H., & Skilton-Sylvester, Ellen (2000). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education: An International Journal, 14*(2), 96-122.

Hymes, Dell H. (1980). *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.

Joseph, Michael, & Ramani, Esther (2004). Cummins' four quadrants: A pedagogic framework for developing academic excellence in the new bilingual degree at the University of the North. *Paper presented at the international Conference of the Southern African Applied Linguistics Association (SAALA), University of Limpopo*.

Joseph, Michael, & Ramani, Esther (2012). "Glocalization": Going beyond the dichotomy of global versus local through additive multilingualism. *International Multilingual Research Journal, 6*(1), 22-34.

Kaasby, Mia, & Hornberger, Nancy H. (forthcoming). Metaphor and biliteracy: Examining multilingual multicultural pupils' interpretation of Danish canon literature.

Kirsch, Claudine, & Aleksić, Gabrijela (2018). The effect of professional development on multilingual education in early years in Luxembourg. *Review of European Studies, 10*(4), 148-162. Doi:10.5539/res.v10n4p148

Kirsch, Claudine, & Aleksić, Gabrijela (2021). Multilingual education in early years in Luxembourg: a paradigm shift? *International Journal of Multilingualism*. doi:DOI: 10.1080/14790718.2021.1905643

Lindgren, Eva, Sullivan, Kirk, Westum, Asbjørg, & Outakoski, Hanna (2011). Literacy in Sápmi project description *http://www.sprak.umu.se/forskning/forskningsprojekt/visa-forskningsprojekt*

Lindgren, Eva, Westum, Asbjørg, Outakoski, Hanna, & Sullivan, Kirk P. H. (2016). Meaning-making across languages: a case study of three multilingual writers in Sápmi. *International Journal of Multilingualism*. doi:10.1080/14790718.2016.1155591

Link, Holly K. (2016). *Doing Well in School: Repertoires of Success at the End of Elementary School.* (Ph.D.). University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.

López, Luis E. (1996). To Guaranize: A verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis. In N. H. Hornberger (Ed.), *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up* (pp. 321-353). Berlin: Mouton.

López, Luis E. (2020). What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays? Results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646

McCarty, Teresa L. (Ed.) (2011). *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge.

Menezes de Souza, Lynn Mario T. (2005). The ecology of writing among the Kashinawá: Indigenous multimodality in Brazil. In Suresh Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice* (pp. 73-95). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Moll, Luis C., Amanti, Cathy, Neff, Deborah, & Gonzalez, Norma (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice, 31*(2), 132-141.

Outakoski, Hanna (2013). Teaching an endangered language in virtual reality. In M. C. Jones & S. Ogilvie (Eds.), *Keeping Languages Alive : Documentation, Pedagogy and Revitalization* (pp. 128-139). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Outakoski, Hanna (2015). *Multilingual literacy among young learners of North Sámi: Context, complexity and writing in Sápmi.* (Ph.D.), Umeå University, Umeå, Sweden. (Umeå Studies in Language and Literature 27)

Outakoski, Hanna, Lindgren, Eva, Westum, Asbjørg, & Sullivan, Kirk P. H. (2019). Researching writing development to support language maintenance and revitalization: Design and methodological challenges. In Coppelie Cocq & Kirk P. H. Sullivan (Eds.), *Perspectives on Indigenous Writing and Literacies* (pp. 165-185). Leiden, Netherlands: Brill Publishing.

Reyes, Iliana, & Hornberger, Nancy H. (2016). Conversation Currents: The Continua of Biliteracy. *Language Arts, 93*(5), 397-402.

Ruiz, Richard (1997). The empowerment of language-minority students. In Antonia Darder, Rodolfo Torres, & Henry Gutierrez (Eds.), *Latinos and Education: A Critical Reader* (pp. 319-328). New York: Routledge.

Rymes, Betsy (2010). Classroom discourse analysis: A focus on communicative repertoires. In Nancy H. Hornberger & Sandra L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 528-546). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Schwinge, Diana (2003). Enabling biliteracy: Using the continua of biliteracy to analyze curricular adaptations and elaborations. In N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (pp. 248-265). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Skilton-Sylvester, Ellen (1997). *Inside, outside, and in-between: Identities, literacies, and educational policies in the lives of Cambodian women and girls in Philadelphia.* (Ph.D.), University of Pennsylvania, Philadelphia.

Skilton-Sylvester, Ellen (2002). Literate at home but not at school: A Cambodian girl's journey from playwright to struggling writer. In Glynda Hull & Katherine Schultz (Eds.), *School's Out: Bridging Out-of-school Literacies with Classroom Practice* (pp. 61-90). New York: Teachers College Press.

Skilton-Sylvester, Ellen (2003). Legal discourse and decisions, teacher policymaking and the multilingual classroom: Constraining and supporting Khmer/English biliteracy in the United States. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 6*(3&4), 168-184.

Sullivan, Kirk P. H., Belancic, Kristina, Lindgren, Eva, Outakoski, Hanna, & Vinka, Mikael (2019). The global in the local: Young multilingual language learners write in North Sámi (Finland, Norway, Sweden). In Ari Sherris & Joy K. Peyton (Eds.), *Teaching Writing to Children in Indigenous Languages: Instructional Practices from Global Contexts* (pp. 235-253). NY: Routledge.

Ticheloven, Anouk, Blom, Elma, Leseman, Paul, & McMonagle, Sarah (2019). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*. doi:DOI: 10.1080/14790718.2019.1686002

Van der Aa, Jef, & Blommaert, Jan (2011). Ethnographic monitoring: Hymes's unfinished business in educational research. *Anthropology and Education Quarterly, 42*(4), 319-334.

Vinka, Mikael, Waldmann, Christian, Kroik, David, & Sullivan, Kirk (2015). Developing a spoken corpus for South Saami language teaching and learning. In Eva Lindgren & Janet Enever (Eds.), *Språkdidaktik: Researching Language Teaching and Learning* (pp. 75-84). Umeå, Sweden: Umeå University Department of Language Studies.

Warren, Anne R. (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand - Nordisk tidsskrift tor andrespr!Jksforskning, 11*(2), 115-142.

Warren, Anne R. (2017). *Developing Multilingual Literacies in Sweden and Australia: Opportunities and Challenges in Mother Tongue Instruction and Multilingual Study Guidance in Sweden and Community Language Education in Australia.* (Ph.D.), Stockholm University, Stockholm, Sweden.

Westerholm, Anna, & Marrone, Marcello (2016). *Basic literacy: Teaching adults with Swedish as a second language* (English version of book published in Swedish - characterized as a literature review ed.). Stockholm, Sweden: Swedish National Agency for Education.

Author presentation

Nancy H. Hornberger, Professor Emerita of Education at the University of Pennsylvania, USA, is an educational linguist and anthropologist researching on multilingual education policy and practice in immigrant, refugee and Indigenous communities. With sustained commitment and work with Quechua speakers and Indigenous bilingual intercultural education in the Andes beginning in 1974, she has also taught, lectured, collaborated and advised internationally. A prolific author and editor, her books include *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up* (1997), *Continua of Biliteracy* (2003), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents* (2008), and *Honoring Richard Ruiz and his Work on Language Planning and Bilingual Education* (2017). Her enduring interests are in how best to support Indigenous and raciolinguistically minoritized learners in education

policy and practice and in ongoing collaboration with Indigenous and raciolinguistically minoritized researchers and communities in reclamation and development of their languages.

Former general editor of the *Anthropology and Education Quarterly* and the *Encyclopedia of Language and Education,* Hornberger is also co-editor of the international book series *Bilingual Education and Bilingualism*. Among her honors are the Distinguished Scholarship and Service Award from the American Association for Applied Linguistics (2008), Penn Provost's Award for Distinguished Ph.D. Teaching and Mentoring (2008), the George and Louise Spindler Award for Distinguished, Exemplary, and Inspirational Contribution to Educational Anthropology (2014), the honorary doctorate from Umeå University (2018), and the Charles A. Ferguson Award for Outstanding Scholarship (2019).

Civic orientation for adult migrants in Sweden – A multimodal critical discourse analysis of Swedish values and norms in the textbook *About Sweden*

Tommaso M. Milani, Kerstin von Brömssen, Marie Carlson & Andrea Spehar

Drawing upon the analytical techniques of multimodal critical discourse analysis, this article investigates the book *About Sweden*, an educational material employed in courses on civic orientation for newly arrived migrants. The analysis is informed by the following research questions: (1) What are represented as typically Swedish values and norms in the textbook? (2) How are such norms and values portrayed through written language and visual images? Visually the book relies on specific representations of Swedish nature without people. We argue that such pictures of the Swedish landscape are not ideologically neutral but carry connotations that are historically linked to forms of Swedish nationalism. Moreover, we interpret the lack of people in line with Berggren and Trägårdh (2006) notion of *statist individualism* (*statsindividualism*), an ideology according to which a strong interventionist welfare-state is not necessarily incompatible with the maximisation of individual freedom. Our textual analysis illustrates the textual tensions between, on the one hand, the choice of specific norms and values as Swedish, and, on the other hand, aversion towards overt national identity labels. Finally, we illustrate how Swedish values and norms in the textbook are just one link in a longer intertextual chain that connects the book to other policy documents as well as Swedish politicians' public statements in the context of current debates about migration in Sweden.

Keywords: Civic orientation, ideology, Multimodal Critical Discourse Analysis, nationalism, statist individualism

Introduction[1]

Over the last decades, European nation-states have responded to complex patterns of migration by developing policies and plans for the 'integration' of newly arrived migrants (see Osler, 2020). These include a plethora of educational provisions, which, at least on paper, intend to ensure that adult migrants have the opportunity to fully participate in the society to which they have migrated. Among such educational initiatives are courses in civic orientation for young and adult migrants (see e. g. Breidahl, 2017; Dryden-Peterson, 2020). It is precisely civic orientation that is in the spotlight in this article, with particular focus on the main textbook used in the courses for newly arrived adult migrants in Sweden. Drawing upon the analytical techniques of multimodal critical discourse analysis (Fairclough, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006), our investigation is informed by the following research questions: (1) What are represented as typically Swedish values and norms in the textbook? (2) How are such norms and values portrayed through written language and visual images? Moreover, we illustrate how Swedish values and norms in the textbook are just one link in a longer intertextual chain that connects the book to other policy documents as well as Swedish politicians' public statements in the context of current debates about migration in Sweden. Before delving into the analysis of relevant excerpts of the textbook, however, we first want to give some historical background on civic orientation for newly arrived adult migrants in Sweden in relation to the European context more broadly.

Background

Different social models for integration and citizenship are increasingly being debated in Europe. These discussions in both research and political organizations can be seen as a consequence of the decline in trust in those multicultural models which have informed the official management of ethnic and cultural diversity in several European contexts until fairly recently (Joppke, 2017). As the *Economist's* columnist Bagehot put it, 'the main political parties are united in their convictions that multiculturalism is a perniciously naïve idea whose time has gone, or ought never to have come at all' (2007). While this comment refers to the UK political landscape, a similar point could be made about the consensus

[1] We would like to acknowledge the Swedish Research Council, which financed the research project upon which this article is based (Dnr. 2018-04091).

about the widespread multiculturalism backlash in many other European contexts as well (see Vertovec & Wessendorf, 2010).

As a response to 'failed multiculturalism', European states have issued policies that seek to tie newcomers and their children more firmly to mainstream institutions and values. Under the headline of civic integration, these policies signal a departure from a 'multicultural past' (Joppke, 2017, p. 2–4) in that they not only deal with civic issues such as how to access the labour market or how to become active in public organisations, but also often rest on normative ideological views about what counts as necessary cultural knowledge, social and cultural values, and proficiency in the majority language that migrants need to master in order to be included (e.g. Breidahl, 2017; Goodman, 2010; Simpson & Whiteside, 2015).

This 'civic orientation turn' also applies to the Swedish context. A new law was passed in 2010 (Prop. 2009/10:60) with a view to defining 'rules about [the state's] responsibilities and efforts towards facilitating and accelerating the establishment of certain newly arrived migrants in the labour market and social life'[2]. At the same time, the responsibility for taking care of the 'establishment' (*etablering*) of newly arrived migrants was moved from the local governments – the municipalities – to the Swedish Public Employment Service (*Arbetsförmedlingen*). Such a shift to a labour market perspective was made under the belief that migrants' integration into Swedish society would become more efficient (Abdullah, 2017, p. 9) and more uniform across the country (Joyce, 2015).

Needless to say, education for newly arrived adult migrants is nothing new in Sweden and elsewhere since 'public, state-funded education has long been considered key to the process of civil enculturation in contemporary nation-states' (Mosher 2015, p. 20). In 1965, as immigration to Sweden had gradually increased after World War II, the Swedish Parliament made a decision to provide funds for free tuition in 'Swedish for Immigrants' (SFI) (Carlson, 2002; Lindberg & Sandwall, 2007)[3]. This educational provision was initially organised by study associations and folk high schools but has since undergone major structural changes. At present municipalities are obliged to offer 'Education in Swedish for immigrants' to anyone who lives in Sweden and lacks basic knowledge of the Swedish language. In addition, each municipality was required to organise and offer civic orientation courses to newly arrived migrants. These have been

[2] All translations of Swedish policy documents are our own.

[3] The name 'Swedish for Immigrants' with the abbreviation SFI has been changed to 'Education in Swedish for immigrants' (*Förordning* 2011:1108). Nevertheless, the abbreviation SFI is still much in use.

described by their organisers as 'giving the keys to Swedish society'. Civic orientation was originally part of SFI and was thus integrated into Swedish language instruction. However, the introduction of a new curriculum for SFI in 2007 ultimately led to the establishment of separate civic orientation education in 2010 (SOU 2010:16).

Civic orientation for newly arrived migrants is free of charge and is mandatory for anyone who has been granted a residence permit and is part of the Employment Service's 'establishment program'. The aim and scope of civic orientation courses are outlined in the Government Bill (Prop. 2009/10:60), which states that:

> Civic orientation should include knowledge acquisition and reflection on Sweden and what it means to live in Swedish society as well as information on rights and obligations. An important starting point should be respect for fundamental values such as human rights, democratic governance and equality between women and men.

Originally consisting of 60 hours' tuition, the length of civic orientation courses was increased to 100 hours in 2019. These courses can be combined with work, studies and other activities that may facilitate and speed up the 'establishment' of newly arrived migrants into the labour market (*Förordning* 2010:1138). With regard to the language of instruction, civic orientation is offered in the participants' 'mother tongues' or another language that they know; it can also be partly given in Swedish with or without an interpreter. In terms of content, the official regulation (*Förordning* 2010:1138) concerning this educational provision stipulates that civic orientation courses should contain eight compulsory parts under the headings of: 1) Coming to Sweden, 2) Living in Sweden, 3) Supporting oneself and developing in Sweden, 4) The individual's rights and obligations, 5) Building a family and living with children in Sweden 6) Having an influence in Sweden, 7) Looking after your health in Sweden, and 8) Ageing in Sweden (*Förordning* 2010:1138).

However, the regulation also emphasises that civic orientation should provide spaces for dialogue and reflection. It is stated that those who hold civic orientation classes – they are not called teachers or educators but *communicators* (*kommunikatörer*) – should have appropriate educational experience and subject knowledge (*Förordning* 2010:1138), and a textbook was prepared as a standardised teaching and learning resource throughout the country. Entitled *About Sweden*, the book is divided into eight chapters, each of which covers a compulsory topic stated in the regulation; it is available online free of charge in 9 different languages: Arabic, English, Dari, Farsi, French, Somali, Spanish,

Swedish, and Tigrinia. It is the 2018 English version of the textbook that is under investigation in this article.

Multimodal critical discourse analysis: What is it and what is it good for?

Critical discourse analysis (CDA) consists of a range of diverse theoretical and methodological approaches that share an interest in understanding how social differentiation and evaluation are (re)produced and/or contested through discursive means (see Wodak & Meyer, 2001; Åberg, 2020). Within CDA, discourse is conceptualised as a form of social practice in which individuals employ meaning-making resources such as language, images, gestures, and so on in mutual interactions in order to make sense of reality (Fairclough, 2003, p. 124).

While many strands of CDA focus on language in its narrow sense of spoken and written varieties, Kress and van Leeuwen pointed out how language is inherently *multimodal* because it 'always has to be realised through, and comes in the company of, other semiotic modes' (Kress & van Leeuwen, 1998, p. 186). Analytically, such a standpoint entails that 'any form of text analysis which ignores this will not be able to account for *all* the meanings expressed in texts' (Kress & van Leeuwen, 1998, p. 186, emphasis added). Thus, a critical multimodal approach can be particularly useful for understanding how values and norms are produced and tied to Swedishness in a textbook in which written language and photographs are employed together for educational purposes.

Kress and van Leeuwen (2006) offer a useful toolkit for reading images, based on Michael Halliday's theory of language. According to Halliday (1973), meaning-making systems have three main metafunctions: *ideational*, *interpersonal*, and *textual*. The ideational metafunction refers to the ability to represent the world; the interpersonal metafunction indicates the establishment of relationships between the writer/narrator and the audience; and the textual metafunction refers to the creation of coherent and cohesive wholes. By articulating a sequence of sounds or writing certain letters in a particular order, we can express abstract ideas such as 'national identity'. The second-person pronoun *you* allows us to establish an interpersonal relation between the speaker/writer and an audience of hearers/readers, and modal verbs (e.g. *may*, *might*, *should*) indicate the degree of commitment to truth and/or obligation on the part of the speaker/writer vis-à-vis the content of an utterance. Conjunctions,

adverbs, and other connectors (e.g. *but*, *accordingly*, *nevertheless*) link together sequences of talk and text into coherent and cohesive units.

These functions, Kress and van Leeuwen argue, can be performed by visual means as well. An abstract concept such as 'Swedish national identity' can be conveyed through the use of blue and yellow, the colours of the Swedish flag. Or to give another example, the idea of 'multiculturalism' can be visually rendered through a photograph depicting a group of people of different cultural, racial, and ethnic backgrounds. Interpersonal relationships can be created visually through the gaze, that is, 'the imaginary eye contact between represented participant and viewer' (Johnson, Milani, & Upton 2010, p. 228). Whenever represented participants stare at a camera, they establish an imaginary relationship with the viewer. Moreover, different camera angles and sizes of frame convey different relations of power and social distance between the viewer and the people inside the image. A close shot conveys the sense that the viewer is very near, intimate even, with the represented participants. Conversely, a long shot gives the impression of distance. A low-angle shot (i.e. taken from below) gives the impression that the people in the image look down and are in a position of power vis-à-vis the viewer. In contrast, a high-angle shot (i.e. taken from above) makes the represented participants look small and vulnerable in relation to the viewer. Finally, frames, layout, and colour can be employed to create visually cohesive and coherent wholes.

In sum, for Multimodal Critical Discourse Analysis, visual elements such as colour, shapes, and images constitute a set of *affordances* with meaning potential, and text producers need to make a selection among them every time they want to create a textual artefact. Whether intentional or not, these choices are never random but depend on a variety of factors which include *inter alia* the historical associations that, say, a colour has with a specific nation-state. Most crucially, meaning is created multimodally by the *juxtaposition* of a verbal element, e.g. the personal pronoun *we*, together with particular visual choices such as the Swedish flag, which links the pronoun to the 'imagined community' (Anderson 1983) of Swedes.

A common critique that has been levelled against CDA and MCDA is that they focus too much on what is *present* in a text, thus failing to take into account what is *absent*. What is not there in a text because it is *assumed* – the realm of *presupposition* – or because it has been *erased* (intentionally or not) should also be considered in any critical analysis. Therefore, in what follows, we not only

discuss who and what is in the textbook but also who and what could have been included.

It lies beyond the scope of this article to analyse the textbook *About Sweden* in its entirety (see however Silow Kallenberg & Sigvardsdotter, 2019 for a narrative analysis of the book). Therefore, we concentrate on the cover images as well as a section entitled 'Is there anything typically Swedish?', which can be found in the first chapter of the textbook. The reason for this selection is twofold. First, book covers, like magazines front pages and news article headlines, are among the visually salient parts of a book; they are 'a book's first communication to its reader, a graphic representation not simply of its content, but of its point in history' (Drew & Sternberger 2005, p. 8). Put differently, covers are chronotopic (Bakhtin, 1984); they link the content of a book to a specific time/space nexus. Second, the section addressing whether there is anything typically Swedish is particularly relevant for understanding which Swedish cultural values are overtly thematised in the book.

Welcome to Sweden – the country *without* people

As can be seen in Figures 1 and 2, the textbook opens with two images of the Swedish landscape: the first picture portrays a small group of rocky islets, most likely in the Gothenburg archipelago, while the second photograph represents a gravel path in an otherwise unspecified forest. As already mentioned in the theoretical section above, Kress and van Leeuwen (2006) highlight the importance of size frame (close-up, medium or long shot) and camera angle (from above or from below) for the positioning of the reader/viewer vis-à-vis the represented object and/or participant, and the concomitant production of relations of social power (distance/intimacy; dominance/vulnerability).

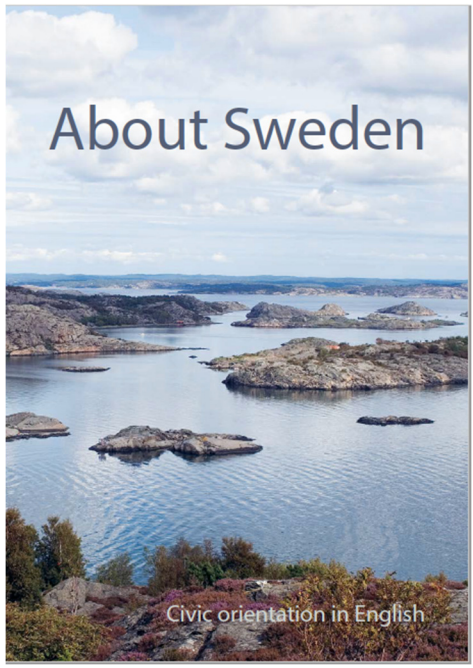


Figure 1. The book's cover

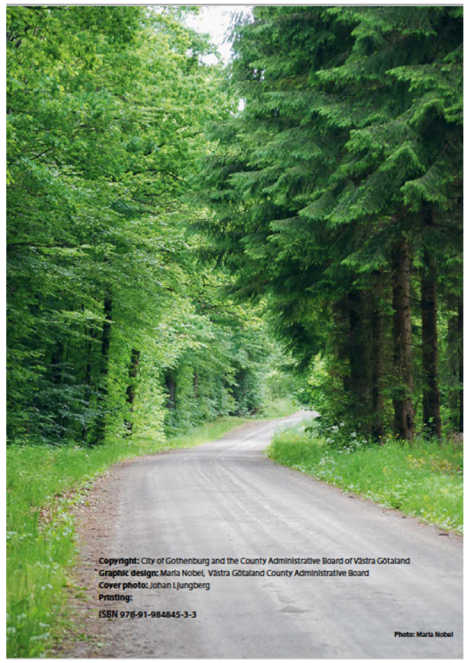


Figure 2. The book's copyright page

Writing specifically about size frames and camera angles in relation to landscapes, Kress and van Leeuwen suggest that

> Landscapes, too, can be seen from within; from a kind of middle distance, with a foreground object suggesting, perhaps, that the viewer is imaginarily located within the landscape, but stopping for a moment, as if to take stock of what is ahead, or from a long distance, from the air, perhaps, or from a 'look out' position (2006, p. 134)

While the photograph of the Gothenburg archipelago is taken from a 'look out' position, as if the viewer were looking at the landscape from a somewhat raised viewpoint, the picture of the forest clearly positions viewers within the landscape so as to include them. Moreover, the apparent lack of wind – the sea is calm, and the tree branches are still – contributes to imparting a sense of serenity, at the same time as the highly saturated (i.e. rich) colours (green and blue) enhance the naturalistic character of the images. From a multimodal critical discourse analytical perspective, then, the question that needs to be raised is: Is there anything problematic about these images? There is of course nothing inherently wrong with choosing two images of the Swedish landscape for a cover of a book that is *about* Sweden, after all. However, as we pointed out earlier, every choice of meaning-making resources (language and visuals) is never innocuous because it entails the exclusion of others which could well have been selected but have *not* been.

First, in the context of Sweden, the choice of the landscape locates the book within a long-standing tradition of Swedish National Romanticism. As a considerable body of literature has demonstrated (see e.g. Dahl, 1998; Ideland, 2019; Idevall Hagren, 2021), nature has historically played a key role in the production of Swedish national identity. While at the beginning of the 20th century, nature was overtly tied to essentialised ideas about a Swedish *volk* (Idevall Hagren, 2021), in the post-war period the Swedish landscape became a subtle cultural symbol through which Swedish nationalism could express itself in a context in which more overt nationalistic symbolism based on ethnicity and/or race was frowned upon (Dahl, 1998). What symbolic function nature plays today in relation to Swedish national identity is less clear-cut. On the one hand, an analysis of Sweden's national touring association yearbooks (Hagren Idevall, 2021) illustrates how the period 1971–2013 is characterised by the downplaying of unspoilt nature and the highlighting of industry and product branding. This is coupled with distancing from a unified idea of what counts as Swedish and the very deconstruction of Swedish national identity. On the other hand, the protection of the Swedish environment seems to have become a key discursive

element in the creation of problematic dichotomies of 'us/Swedes' who care about nature versus 'them/migrants' who instead pollute the environment (Ideland, 2019). Of course, we are not suggesting that the book about Sweden inherently carries National Romantic and/or far-right values. However, it is important to point out how a picture of the Swedish landscape is not ideologically neutral but carries connotations that are historically linked to forms of Swedish nationalism. We will return to this point later on when discussing the section of the textbook on Swedish values.

Second, people are conspicuous by their absence in the photographs above; the viewer is alone gazing at the islands and taking a stroll in the forest. Granted, people *are* represented in the remainder of the book. However, if we concur with Drew and Sternberger that covers are 'a book's first communication to its reader' (2005, p. 8), it is quite noteworthy that images characterised by *lack of* people and the solitary gaze of the viewer have been selected as the first visual communication to its readers. How can such representational choices be interpreted? An answer can be found in what Berggren and Trägårdh (2006) have called *statist individualism* (*statsindividualism*), an ideology according to which a strong interventionist welfare-state is not necessarily incompatible with the maximisation of individual freedom. The Swedish welfare state is an example, having created the institutional scaffolding that ensures that Swedish citizens can 'strive for independence, freedom and individual self-realisation at the expense of community, intimacy and traditional obligations' (Berggren & Trägårdh 2006, p. 23). The lonely gaze of the viewer observing Swedish nature could be a textual manifestation of this ideology of statist individualism. While we will delve below into how individualism and secularism are being debated in connection to the civic orientation programme, to judge from the pictures on its cover, it is safe to say for now that the book *About Sweden* welcomes newly arrived migrants into a calm natural environment in which a solitary gaze can appreciate nature without being disturbed by other people.

What's typically Swedish?

As pictures on the cover of the book represent different scenes from the Swedish landscape, so the image opening the section 'Is there anything typically Swedish?' portrays a stereotypical red cottage (*stuga*) (the wooden cabin typically used as a holiday home) next to a large Swedish flag waving in the wind against the backdrop of a sea or lake. Like in the case of the picture of the Gothenburg archipelago, the cottage is represented from above, from a 'look out'

position, indicating that the viewer is somewhat distant from, and not fully included in, the represented scene. The text above and below the image, however, cautions against too facile connections between the cottage, traditions, and Swedishness.

> It is difficult to say what defines Swedish culture and what is typically Swedish. All cultural groups in the world hold common values that give them a sense of affinity. Many of these values may be shared by several cultures; but it is also the case that they may not be shared by all the members of one group. It follows that what one person considers typically Swedish may not be seen that way by others.
>
> There are few things as complex and heterogeneous as a culture. The texts below describe some factors that many regard as typically Swedish and characteristic of Swedish culture. This does not mean that everyone in Sweden would agree with or recognise themselves in the descriptions that follow. (*About Sweden* 2018, p. 25)

This extract gives empirical evidence to Fairclough's observation that 'written texts often consist in themselves of nothing but statements' (2003, p. 109). In the specific case of this example, it is a list of statements about values in Sweden and elsewhere. But, as Fairclough also reminds us, the force of a statement varies depending on the presence or absence of a variety of modality markers such as the verbs *can* and *might* or other adverbs and expressions that modulate the authorial voice's degree of commitment to truth. So the statements 'All cultural groups in the world hold common values that give them a sense of affinity' and 'There are few things as complex and heterogeneous as a culture' are unmitigated statements of fact in which the authorial voice expresses uncompromising commitment to the truth value of the statements' propositional content. In contrast, in the sentences 'Many of these values *may* be shared by several cultures; but it is also the case that they *may not* be shared by all the members of one group' and 'It follows that what one person considers typically Swedish *may not* be seen that way by others' (emphasis added), the modal verb *may* indicates the authorial voice's hesitancy to take a definite position on the matter of cultural values. By the same token, in the sentence '*It is difficult* to say what defines Swedish culture and what is typically Swedish' (emphasis added), the expression 'It is difficult to say' expresses the authorial voice's reluctance to list a series of Swedish values. Overall, what transpires in the introductory section about Swedish values is an unwillingness to define what is typically Swedish, and this is a form of aversion that is similar to the dissociation from a unified idea of Swedishness found by Idevall Hagren (2021) in her analysis of Sweden's national touring association yearbooks. This hesitancy notwithstanding, a list of values is

provided nonetheless. Yet its applicability and generalisability are hedged with the help of a variety of linguistic devices ('many regard', 'This does not mean that everyone…').

The six values chosen as typically Swedish are:

1. Trust in the authority of the state and its agencies
2. The effect of the climate
3. Nature
4. Religion in Sweden
5. Alcohol
6. Relationship to time

With regard to trust in authority, the reader is informed that

> An individualistic society needs to be a strong central actor capable of offering the security that, for example, the family provides in a more collectivist society. In Sweden the state takes on this role. People in Sweden have a relatively high degree of confidence in government agencies' decisions, in the justice system and public officials. This can be partly explained by the fact that the construction of the modern Swedish state was a democratic process. (*About Sweden* 2018, p. 26)

The English version of the book badly renders the Swedish original text '*I ett individualistiskt samhälle krävs det en stark part som…*' (lit. In an individualistic society there is the need for a strong actor that…). It is not so much that an individualistic society *needs* to be an actor, but it requires one, that is, the state. Translation issues aside, what can be seen here is a textbook example of how statist individualism (Berggren & Trägårdh, 2006) is overtly thematised as a key characteristic of Swedish society. According to the book, while people in Sweden trust institutions, they are also said to be influenced by the weather:

> The weather is said to influence Swedish culture in different ways. The long, cold winters mean that people do not get together outdoors that much, instead meeting in cafés, restaurants or at home. (*About Sweden* 2018, p. 27)

Interestingly, while the role of the state in an individualistic society was expressed through an unmitigated statement of fact, the role of the weather is hedged through the construction 'is said to', which indicates the authorial voice's

partial distance from the truth of the statement. Whether affected by the weather or not,

> Many people in Sweden share an interest in and a closeness to nature. The right of public access to private land is a law that makes it possible to move freely in the Swedish countryside, regardless of who owns the land. Nature and the right of access to it are an important symbol of Swedish identity. Sweden also has an important and prominent role in international environmental efforts. (*About Sweden* 2018, p. 27)

This extract offers another example of caution against absolutes ('many people'); there is also avoidance of overt national identity labels such as 'Swedish people'; instead, the more inclusive 'people in Sweden' is employed, which refers to everyone who is resident in the Swedish territory *irrespective of* their nationality. This caution against overt nationalist identifications notwithstanding, we can also find here the only occurrence of the expression 'Swedish identity' in the whole book. Analogous to what was found in previous analyses of texts aimed at Swedish audiences (Dahl,1998; Idevall Hagren, 2021), the collocation of 'Swedish identity' with nature and *allemansrätten* (the right of access to nature) indicates the continued importance of the environment in defining what counts as 'Swedish', this time however addressing newly arrived migrants. Crucially, it is not so much nature *per se* that is at the heart of Swedishness, but rather the *individual's right* to access wildlife and *freedom* of movement in the countryside, which, in turn, are key components of the ideology of statist individualism (Berggren & Trägårdh, 2006). Finally, what is highlighted in the book is not only the role of the environment in the creation of national identity *in the national arena*, but also its function in the creation of Swedish national identity internationally, with Sweden presenting itself as the ecological moral conscience of the world (Ideland, 2019).

The section on values concludes with two short snippets on alcohol and time. While the former 'has been an important political issue', the latter is presented in such a way that Sweden appears as a time-conscious country where

> it is important to arrive on time. If you have decided to meet someone at 2 pm, they will expect you to arrive at 2 pm. Many people think it is disrespectful to arrive late. (*About Sweden* 2018, p. 29)

Overall, by reading the section of the book *About Sweden,* it is difficult, if not impossible, to give a conclusive answer about what is 'typically Swedish'. In contrast, what emerges is a sense of discomfort on the part of the authorial voice to bring closure to this issue. Rhetorically, such uneasiness is realised through a

variety of hedging discursive strategies ('many think', 'many regard', 'this does not mean', 'is said' etc.), and the usage of markers of low epistemic modalities ('may'). The only certainties in the text are: (1) the state plays an important role in an individualistic society such as Sweden and (2) the environment is a key symbol of Swedish identity nationally and internationally. Read against the backdrop of current academic discussions about Swedish nationalism, this section of the book *About Sweden* gives empirical evidence to the more theoretical observation that

> [In Sweden] nationhood is a highly sensitive concept that politicians tend to evade because it is typically associated with a repertoire of ethnic symbols and sentiments […] the Swedish state has committed itself to a pluralist idea of cohesion that does not define one center but many. This understanding does involve a rather indefinite civic notion of nationhood or Swedishness (Jensen, Fernandez, & Brochmann 2017, p. 618–619).

That being said, we disagree with the authors' argument that 'in Sweden […] citizenship does not stir up vigorous public debate and nationalist emotions' (Jensen, Fernandez, & Brochmann 2017, p. 618). As we illustrate in the following section, the issue of Swedish values stimulated a heated debate in the context of the most recent general election, and is currently being discussed in relation to a revision of the book *About Sweden*. It is precisely the issue of values that *intertextually connects* this textbook and a variety of other texts that have begun to circulate in political discourse over the last two years. It is to such texts that we now turn.

'We need to focus more on values'

On 15 February 2018, the Ministry of Employment published a press release stating

> The Government believes that civic orientation for newly arrived migrants should deal to a greater extent with the norms and values that underpin our society. The Jönköping Administrative Board (*länsstyrelse*) has therefore been given the task to evaluate civic orientation. The aim is to facilitate integration into the job market and society. (*Pressmeddelande* 15 February 2018)

What an increased focus on norms and values means is partly clarified in another section of the press release:

> Some of the values that characterise Sweden encompass equality, individual rights and duties, and a clear protection of children's rights. Equality between women and men is something for which we have fought for a long time, and we have made some breakthroughs in this regard. The Minister of Employment Ylva Johansson says: 'The Government wants civic orientation for newly arrived migrants to be more about these things.' (*Pressmeddelande* 15 February 2018)

Among the tasks given to the Jönköping Administrative Board was to review the educational material used in civic orientation, including the book *About Sweden.* Admittedly, gender equality, individual rights and duties, and children's rights are already part of the curriculum for civic education for newly arrived migrants, as is testified by the sections in the book *About Sweden* dedicated to these specific topics. However, these issues are not presented in the book through a nationalist lens as 'typically Swedish', but through a more legalistic civic perspective as principles that regulate the functioning of the Swedish state.

In the report produced by the Jönköping Administrative Board, the issue of norms and values in the book *About Sweden* is overtly raised:

> What's missing is a description of the ways in which values linked to individualism, secularism, or gender equality are characteristic of Sweden in relation to a global context. Sweden needs to be positioned more clearly in a global context of values with a view to preventing a kind of Swedish blindness to the specificities of its culture, or the questioning of whether there are values that are more usual in Sweden. (*Meddelande* 2018:14, p. 5)

In an appendix to the report, which deals specifically with proposals about how to revise the book, it is suggested that:

> In order to avoid misunderstandings related to the notion of 'Swedish values', the book should clarify that civic orientation should impart knowledge of the norms and values that characterise Sweden in a global perspective. […] In brief, it could be said that civic orientation shall aim at making Swedish values known but what is taught will be characteristic of universal values such as those that emerge from human rights. (*Meddelande* 2018:14, p. 43)

What can be seen here is a textual tension between a *particularising discourse* that seeks to emphasise what is Swedish, on the one hand, and a *universalising discourse* that downplays what might be particular to Sweden and instead highlights the universal character of human rights, on the other. Unlike in the book *About Sweden*, which seeks to hedge and downplay the particularising

discourse, there is an attempt to find a balance between particularising and universalising forces with the help of the World Value Survey's cultural map. It is proposed that:

> In revising the book, the map and the issues it tackles should be given great prominence, *inter alia* because the cultural world map fulfils basic requirements of an objective and compelling assessment. (*Meddelande* 2018:14, p. 46)

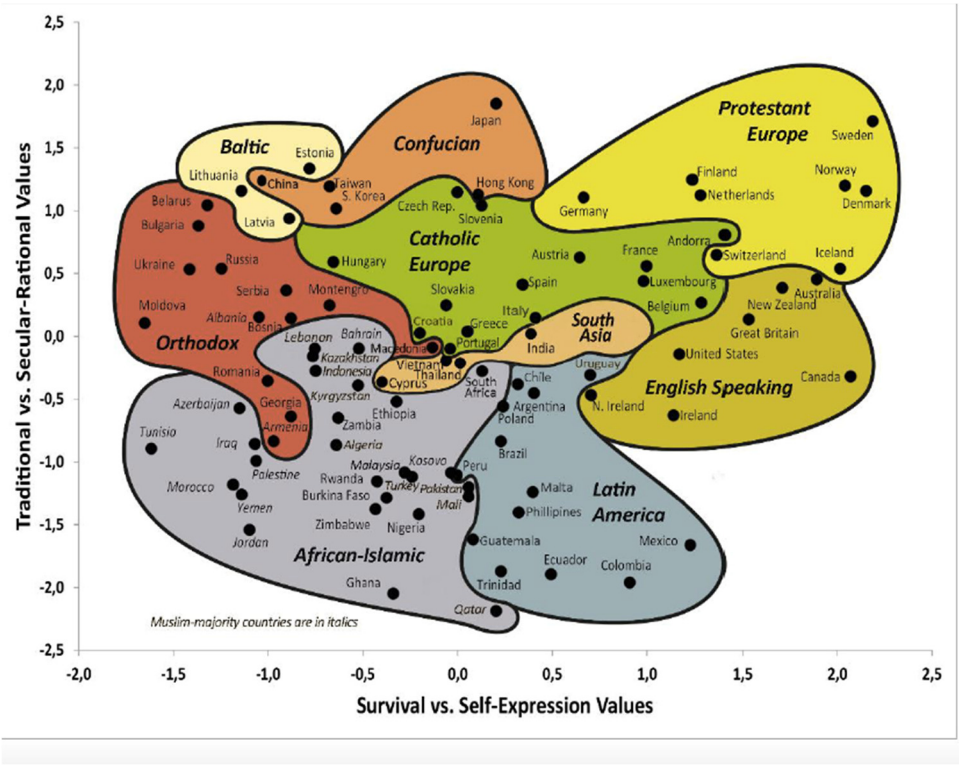


Figure 3. The World Value Survey's cultural map

As can be seen in Figure 3, each country is positioned along two axes: survival vs. self-expression and traditional vs. secular rational. According to the definitions given on the website of the World Value Survey (World Value Survey, 2020), *survival values* relate to economic and physical security while *self-expression values* typically deal with the protection of the environment, gender equality, and tolerance. *Traditional values* are those related to religion, authority, and traditional family, and societies that espouse these values have 'high levels of national pride and a nationalistic outlook' (World Value Survey,

2020). The opposite of traditional values can be seen in societies with *secular-rational values*.

From a critical multimodal perspective, maps are always to some extent ideological; they are simplified two-dimensional representations of a more complex three-dimensional reality. In this specific instance, it is noteworthy how Nordic *exceptionalism* is visually displayed on the map, with Sweden as the outlier in the top-right corner just above Denmark and Norway. Crucially, this position in not neutral if one considers that the spatial metaphor *up* is typically 'associated with positive concepts such as better, more and stronger' (Tversky, 2001) and *right* 'has more positive connotations in most cultures' (Gattis, 2001). Against this backdrop, Sweden is visually represented as a positive beacon of secular values in the world.

Moreover, in terms of content, the World Value Survey links national pride and a nationalistic outlook to traditional values only. In other words, it is assumed that nationalism only takes shape in traditional forms. However, as Billig (1995) and many other scholars (e.g. Oakes, 2001; Carlson, 2002) have convincingly demonstrated, nationalism can take different forms, which include *inter alia* the insertion of civic and secular values into the national narrative. The World Value Survey and the cultural map have received substantive critique from a variety of perspectives. A careful analysis of the knowledge production of the World Value Survey (Lundgren ,2015) demonstrates how the choice of variables ultimately led to 'ethnocentric conclusions', which in turn (re)produce the superiority of the West vis-à-vis the Rest. As Lundgren cogently puts it:

> It is an example of an approach where researchers take what they think is best in the Western world and then check if the rest of the world have it. Which, inevitably, it seems, they do not. […] Thus, it is often implicitly concluded that Western societies are more advanced than the rest of the world, not only in the sense that they are more democratic and prosperous, but also in the sense that Western values and culture are more 'developed'. Not only are we, in the West, more democratic. We also have a culture that puts us ahead of the rest of the world in terms of human development. *So in a way, when producing this kind of knowledge, we are at the same time involved in writing the success story of the Western world*. (2015, p. 51, emphasis added)

Perhaps the World Value Survey is not so objective as those who propose to revise the textbook *About Sweden* seem or wish to believe. A revision of the textbook along the lines suggested above would possibly lead to (1) a loss of room for dialogue and reflection, which is at the heart of civic orientation, and

(2) the privileging of one perspective – the Swedish – as a normative viewpoint which migrants need to adopt.

Where is civic orientation heading?

As part of the political agreement between the Social Democratic Party, the Liberal Party, the Centre Party, and the Green Party in 2019, it was proposed that:

> **A clear gender equality perspective in all integration measures.**
>
> Civic orientation and Swedish language instruction should become compulsory from day one in Sweden. *Additional and improved civic orientation – 100 hours* – that begins earlier, during the asylum time, should be introduced for the same group. (*Utkast till sakpolitisk överenskommelse* 2019, emphasis added)

It was also suggested that language requirements should be introduced for naturalisation.

> We want to strengthen the status of citizenship and support an inclusive society. Therefore, passing a test in the Swedish language and *in basic civic knowledge* should become a requirement for citizenship in Sweden. (*Utkast till sakpolitisk överenskommelse* 2019, emphasis added)

It is only possible to speculate about what is going to happen in the near future. What is certain, however, is that the issue of citizenship is becoming increasingly politicised in Sweden and linked ever more closely to issues of values and norms. What we have also demonstrated in this article is that the content of the book *About Sweden* and civic orientation as an educational provision have already become key epistemological sites in which such struggles over Swedish norms and values are being played out.

References

Abdullah, Afrah (2017). *Readiness or resistance? Newly arrived adult migrants' experiences, meaning making, and learning in Sweden*. Linköping: Linköping University.

Åberg, Ingvill B. (2020). Diversity is the others: A critical investigation of 'diversity' in wwo recent education policy documents. *Intercultural Education, 31*(2), 157–172.

Anderson, Benedict (1983). *Imagined communities: On the origins and spread of nationalism*. New York: Verso.

Bagehot (2007). In praise of multiculturalism. *The Economist* 14 June 2007.

Bakhtin, Mikhail (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Austin: University of Texas Press.

Berggren Hans, & Trägårdh, Lars (2006). *Är svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige*. Stockholm: Norstedts.

Billig, Michael (1995). *Banal nationalism*. Thousand Oaks: Sage.

Breidahl, Karen. N. (2017). Scandinavian exceptionalism? Civic integration and labour market activation for newly arrived immigrants. *Comparative Migration Studies, 5*(2), 1–19.

Carlson, Marie (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Gothenburg: University of Gothenburg.

Carlson, Marie (2017). 'Immigrant woman', 'swedishness' and 'gender equality'. *Tidskrift för genusvetenskap, 38*(3), 53–76.

Cavalcanti, Marilda C., & Maher, Terezinha M. (Eds.) (2018). *Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World*. Routledge.

Dahl, Gudrun (1998). Wildflowers, nationalism and the Swedish law of commons. *Worldviews: Environment, Culture, Religion, 2*, 281–302.

Drew, Ned, & Sternberger, Paul (2005). *By its cover: Modern American book cover design*. New York: Princeton Architectural Press.

Dryden-Peterson, Sarah (2020). Civic education and the education of refugees. *Intercultural Education*. Advance online publication.

Fairclough, Norman (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Förordning 2010:1138. Förordning om samhällsorientering för vissa nyanlända invandrare.

Goodman, Sara W (2010). Integration requirements for integration's sake? Identifying, categorising and comparing civic integration policies. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 36*(5), 753–772.

Gattis, Merideth (2001). Space as a basis for abstract thought. In Merideth Gattis (Ed.), *Spatial schemas and abstract thought* (1–12). Cambridge: MIT Press.

Halliday, Michael A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold.

Joppke, Christian (2017). *Is multiculturalism dead? Crisis and persistence in the constitutional state*. Cambridge: Polity.

Kress, Günther, & van Leeuwen, Theo (1998). Front pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In Allan Bell & Paul Garrett (Eds.), *Approaches to media discourse* (186–219). Oxford: Blackwell.

Kress, Günther, & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

Ideland, Malin (2019). *The eco-certified child: Citizenship and education for sustainability and environment*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Idevall Hagren, Karin (2021). Nature, modernity, and diversity: Swedish national identity in a touring association's yearbooks 1886–2013. *National Identities, 23*(5), 473–490.

Jensen, Kristian K., Fernandez, Christian, & Brochmann, Grete (2017). Nationhood and Scandinavian naturalization politics: Varieties of the civic turn. *Citizenship Studies, 21*(5), 606–624.

Johnson, Sally, Milani, Tommaso M. & Upton, Clive (2010). Language ideological debates on the BBC 'Voices' website. In Sally Johnson & Tommaso M. Milani (Eds*.), Language ideologies and media discourse* (223–251). London: Continuum.

Joyce, Patrick (2015). *Integrationspolitik och arbetsmarknad en översikt av integrationsåtgärder i Sverige 1998–2014*. Stockholm: Delmi.

Lindberg, Inger, & Sandwall, Karin (2007). Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect 22*(3), 79–95.

Lundgren, Åsa (2015). Knowledge production and the World Values Survey. Objective measuring with ethno-centric conclusions. In Inga Brandell, Marie Carlson & Önver A. Çetrez (Eds.), *Borders and the changing boundaries of knowledge* (35–52). Istanbul: Swedish Research Institute in Istanbul.

Meddelande (2018). Länsstyrelsens återrapportering av uppdrag om översyn av samhällsorientering för nyanlända.

Mosher, Rhiannon (2015). Speaking of belonging: Learning to be 'good citizens' in the context of voluntary language coaching projects in Amsterdam, the Netherlands. *Journal of Social Science Education, 14*(3), 20–30.

Oakes, Leigh (2001). *Language and national identity: Comparing France and Sweden*. Amsterdam: John Benjamins.

Osler, Audrey (2020). Education, migration and citizenship in Europe: Untangling policy initiatives for human rights and racial justice. *Intercultural Education*. Epub ahead of print.

Pressmeddelande. 2018. Samhällsorientering för nyanlända ska handla mer om normer och värderingar.

Prop. 2009/10:60. Nyanlända invandrares arbetsmarknadsetablering - egenansvar med professionellt stöd.

Silow Kallenberg, Kim & Sigvardsdotter, Erika (2019). Om Sverige, svenskhet och de Andra i samhällsorientering för nyanlända. *Arkiv. Tidskrift för samhällsanalys, 11*, 71–96.

Simpson, James, & Whiteside, Anne (Eds.) (2015). *Adult language education and migration: Challenging agendas in policy and practice*. London: Routledge.

SOU 2010:16. Sverige för nyanlända: Värden, välfärdsstat, vardagsliv.

Tversky, Barbara (2001). Spatial schemas in depictions. In Merideth Gattis (Ed.), *Spatial schemas and abstract thought* (79–112). Cambridge: MIT Press.

Vertovec, Steven, & Wessendorf, Susanne (2010). *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*. London: Routledge.

Wodak, Ruth, & Meyer, Michael (Eds.) (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.

Författarpresentation

Tommaso M. Milani is Professor of Multilingualism in the Department of Swedish at the University of Gothenburg

Kerstin von Brömssen is Senior Professor of Educational Science at University West

Marie Carlson is Professor Emerita of Sociology and Senior Researcher in the Department of Swedish at the University of Gothenburg

Andrea Spehar is Associate Professor of Political Science at the University of Gothenburg

Röst, kropp och skrift

Betydelsen av meningsskapande praktiker under litteraturarbetet med nyanlända elever

Jonas Asklund

Flerspråkiga elevers skolresultat gynnas av relationer mellan lärare och elever som utmärks av samarbete, respekt och lyhördhet. I de klassrum som präglas av den typen av interaktion kan sådana former av *interpersonal space* (Cummins, 2017) uppstå som i hög grad bidrar till elevers språkliga, kognitiva och identitetsmässiga utveckling. I den här studien undersöks hur detta mellanmänskliga rum mellan deltagarna kan påverkas positivt av olika meningsskapande praktiker. I anslutning till tidigare litteraturdidaktisk forskning undersöks hur samtal, dramatisering, visualisering och högläsning kan bidra till en kognitiv komplexitet och en emotionell intensitet under litteraturarbetet med nyanlända elever på gymnasiets introduktionsprogram. Med hjälp av teorier om *pedagogic affect* (Watkins, 2016) diskuteras hur de kortvariga tillstånd av nyfikenhet, irritation, spänning och glädje som råder bland deltagarna kan härledas till såväl den skönlitterära textens form som till den didaktiska planeringen av litteraturarbetet. Därmed ges ett bidrag till diskussionen om motivationens betydelse i andraspråksundervisningen.

Nyckelord: nyanlända elever, litteraturdidaktik, meningsskapande praktiker, *pedagogic affect*

Bakgrund, syfte och frågeställningar

Andraspråksforskaren Jim Cummins använder begreppet *interpersonal space* för att understryka lärmiljöns betydelse för elevers språkliga, kognitiva och identitetsmässiga utveckling. Han beskriver det som ett mellanmänskligt utrymme där eleverna i bästa fall kan ges möjlighet att gå in gemensamma lärprocesser. Under olika former av samspel välkomnas och tillvaratas då de jämbördiga deltagarnas olika kulturella och språkliga erfarenheter (Cummins, 2000; 2017). Jag vill i den här studien belysa hur användningen av olika meningsskapande praktiker (Ljung-Djärf, 2004) kan påverka ett sådant rum under arbetet med lättläst skönlitteratur tillsammans med nyanlända elever. När dessa praktiker – till exempel i form av högläsning, dramatisering, kortskrivande och reflekterande samtal – används i litteraturarbetet kan deltagarna skapa mening av den lästa texten på olika sätt, samtidigt som de kan ges möjligheter till språklig utveckling och former av identitetsinvesteringar.

Många lärare vittnar om att det blivit allt svårare att arbeta med elevers läsförståelse. Över lag måste unga läsare få hjälp att utveckla förståelsen för fiktionsberättelsernas berättarmodus och deras skiftande perspektiv av didaktiskt medvetna pedagoger. Det innebär att olika formella drag i texten måste lyftas fram också under litteraturarbetet med andraspråkselever, vilket är en utmaning på flera sätt. Syftet med den här studien är att belysa hur meningsskapande praktiker kan bidra till att sådana drag i den skönlitterära texten ges kroppslig, auditiv och grafisk gestalt. Det kan i sin tur leda till en fördjupad kognitiv och språklig komplexitet i samtalen och till en känslomässig kraft bland deltagarna i form av en *pedagogic affect* (Watkins, 2016). Jag ställer mig följande frågor: På vilka sätt kan meningsskapande praktiker användas som didaktiska strategier i arbetet med den skönlitterära texten för att fördjupa elevernas resonerande samtal? I vilken mån kan dessa praktiker bidra till litteraturarbetets känslomässiga intensitet?

Tidigare forskning

Andraspråkselevers arbete med fiktionsberättelser har blivit föremål för allt fler studier. Catharina Economou undersöker till exempel gymnasieelevers litteratursamtal inom ramarna för ämnet Svenska som andraspråk och pekar på de möjligheter till identitetsinvestering som samtalet erbjuder eleverna i form av igenkänning och bekräftelse, men också till känslomässig reflektion och

engagemang (Economou, 2014; 2015). Hon understryker det lärarledda samtalets betydelse för en så kallad transformativ pedagogik (jfr Cummins & Early, 2011) och ifrågasätter därför de nya skrivningarna i läroplanen för Svenska som andraspråk i Lgr 11. Dessa ger läsning av skönlitteratur ett mindre utrymme än det som erbjuds inom ämnet Svenska, vilket enligt Economou kan leda till att andraspråkselevernas undervisning reduceras till en kontextlös färdighetsträning. Med utgångspunkt i den egna undervisningen visar Economou på elevernas förmåga att anlägga flera olika läsarter i sina diskussioner och att knyta romanens handling till egna kulturella erfarenheter. I hennes studier visar sig eleverna vara kompetenta läsare som tillgodogör sig litteraturens meningserbjudanden under ett språkligt, kognitivt och identitetsmässigt utvecklande arbete. När det gäller undervisningen av nyanlända grundskoleelever betonar Anna Lyngfelt vikten av att de texter som läses också ger eleverna möjligheter till identifikation. Tillsammans med olika former av kontextuellt stöd är det något som i slutänden stärker elevernas motivation (Lyngfelt, 2017). Betydelsen av att meningsskapande praktiker används, här i form av gemensamma och lekfulla skrivuppgifter i samband med läsningen, och att dessa ligger på elevernas nivå, har också framhävts i forskningen om nyanlända elever i grundskolan (Winlund, Lyngfelt & Wengelin, 2017). Slutligen har också studier om skolbibliotekariens samarbete med hem och skola visat på dessa praktikers betydelse för elevernas läsförståelse. Ulla Damber visar hur pedagoger och bibliotekarier uppfattade former av tecknande, dramatisering och skrivande som väsentliga strategier när det gällde elevernas förmåga att anlägga olika perspektiv på de berättelser som de läste (Damber, 2017).

Det har alltså funnits tydligt ett intresse för andraspråkselevers arbete med fiktionsberättelser i de senaste årens litteraturdidaktiska forskning. I likhet med andra studier om nyanlända elevers möte med den svenska skolan har tonvikten inte legat på elevernas språkliga brister utan på deras kommunikativa och kognitiva förmågor (Axelsson & Nilsson, 2013; Nilsson & Bunar, 2016). Nu hör visserligen inte undersökningar om andraspråkselevers litteratursamtal till strömfåran i svensk litteraturdidaktisk forskning, men studier om de identitetsinvesteringar som dessa elever gör under litteraturarbetet och de meningsskapande praktikernas betydelse för otränade läsares motivation har en tydlig relevans för detta praktikfält mellan språk-, litteratur- och utbildningsvetenskap. Kanske kan studier som dessa bidra till att avhjälpa den brist på mer avancerad metodanalys och metodutveckling som påtalats i forskningen (Skar & Tengberg, 2016). Inte minst inom lärarutbildningarna kan de ge studenter praktiska insikter i hur olika meningsskapande praktiker kan

väcka elevernas kognitiva och emotionella engagemang och utveckla deras förmåga att tala om texten som ett estetiskt objekt.

Teoretisk bakgrund

Den australiensiska pedagogikforskaren Megan Watkins understryker betydelsen av att läraren planerar med hänsyn till de rumsliga villkoren för undervisningen och till deltagarnas fysiska närvaro. Med hjälp av begrepp som *pedagogic space* undersöker hon betydelsen av möblering, inredning och placering i det flerspråkiga klassrummet (Watkins, 2007; 2012). Hon gör det i syfte att beskriva hur lärarens undervisningsstrategier kan bereda rum för det hon kallar en *affective force* under samspelet med eleverna. Med det begreppet beskriver hon en kraft bland deltagarna som har förmågan att väcka gensvar, en lust att lära och inte minst en vilja att uppnå ett visst mål (Watkins, 2007; 2012). Hennes intresse för blick, kropp och röst gäller självklart även lärarens närvaro i klassrummet: ”In relation to school-based pedagogy, affective force may not only be generated by the strategies that teachers use, it may also be a function of their presence and performance in a classroom” (Watkins, 2007, s. 768). De här ögonblicken av kognitiv och emotionell respons bland elever och lärare betraktar Watkins som en form av *pedagogic affect*, och hon beskriver den som en inbördes kraft som yttrar sig i form av ett produktivt självbemyndigande från deltagarnas sida (Watkins, 2006; 2016). Med begreppet pedagogisk affekt teoretiserar Watkins det målinriktade arbete som utförs tillsammans med andra med glädje, lust och häpnad inför resultatet av en gemensam ansträngning. I likhet med andra forskare som intresserat sig för former av *affective transmission* mellan deltagarna (Seyfert, 2012) betonar Watkins det kortvariga, flytande och ömsesidiga i denna dynamik. När hon i en av sina klassrumsundersökningar diskuterar den pedagogiska affekten ringar hon särskilt in ”the pedagogic relations between teacher and student and the students as a whole, and of a kind of connective tissue, an interaffectivity that ebbed and flowed within the room” (Watkins, 2016, s. 76).

Beskrivningen ovan har flera beröringspunkter med Cummins teori om det mellanmänskliga utrymmets betydelse för andraspråkselevers skolframgång, men Watkins lägger större vikt vid de korta stunderna av affektladdad gruppdynamik vid ett visst undervisningstillfälle. Inte minst understryker hon betydelsen av pedagogens kroppsliga närvaro för att denna känsla av *berördhet* verkligen uppstår, eftersom hon vill se deltagarnas upplevelse av affekt som en effekt av de olika praktiker som kommer till användning i undervisningen (Watkins, 2016). Man kan också notera att Watkins, till skillnad från Cummins

som mer generellt diskuterar andraspråkselevers skolframgångar, främst studerar klassrumsmiljöer på låg- och mellanstadiet. I ett mer litteraturdidaktiskt perspektiv har hennes undersökningar flera likheter med den forskning i Norden som till exempel betonat spänningen mellan det spontant lekfulla och medvetet iscensatta i litteratursamtalet och som beskrivit det som en praktik präglad av en rörelse mellan det kända och det oväntade (Aase, 2005). Även här har man velat undersöka den betydelse som lärarens kroppsliga närvaro kan ha för elevernas reception av den skönlitterära texten under läsningen (Fatheddine, 2016). Det här tydliga intresset för litteraturarbetets uppförandekaraktär och dess mer kroppsliga sidor märks också i den forskning om förkroppsligade lärpraktiker som publicerats under de senaste åren. De har till exempel satts i samband med utvecklingen av elevernas motivation och läslust (Elam & Widhe, 2015) men också med gruppdynamiken i rummet och andra sociala aspekter på undervisningen (Nordenstam & Widhe, 2016). Gemensamt för dessa ansatser är att man undviker tankefigurer där kropp och tanke uppfattas som varandras motsatser. Snarare betonar man hur ett kognitivt och emotionellt fördjupat möte mellan eleverna och den skönlitterära texten möjliggörs när den ges gestalt under former av dramatisering, högläsning och illustrering (Widhe, 2019).

Metod, material och genomförande

Den här studien har en etnografisk ansats i den meningen att jag beskriver de korta stunderna av affekt jag upplevde bland deltagarna vid två serier av litteraturarbete med elever på introduktionsprogrammet år 2017 och 2019. Eftersom jag gör tolkningar av sådant som jag uppfattade under arbetet och tyckte mig förstå av det insamlade intervjumaterialet kan den analytiska utgångspunkten sägas vara hermeneutisk. Fokus ligger här på två enstaka händelser under arbetet med de respektive romanerna som jag vill diskutera med hjälp av de teoretiska perspektiv som presenterats ovan.

Min funktion kan beskrivas som forskande lärare (Economou, 2015) men med tillägget ”tillfällig” eftersom jag vid båda tillfällena ledde ett litteraturarbete i en annan lärares klass. Den kritik som riktats mot lärarforskning angående svårigheten att skilja mellan rollen som lärare och forskare (Løkensgard Hoel, 2001) är alltså inte helt relevant här. Man kan snarare säga att arbetet inte påverkades av mina kunskaper om eleverna och de undervisningspraktiker som de redan utvecklat tillsammans med den ordinarie svenskläraren. Däremot löpte jag som tillfällig lärare risken att skapa en känsla av otrygghet bland eleverna (Economou, 2015), men mitt intryck är att den eventuella oron lindrades av att

elevernas ordinarie svensklärare gick in som deltagare under de båda litteraturarbetena. Det handlade snarare om en samlad nyfikenhet som riktades mot mig som besökande lärare under de sex respektive fyra tillfällen som ägnades åt arbetet.

Materialet är hämtat från två klasser på gymnasiets introduktionsprogram med 16 respektive 10 deltagare. Tillsammans läste vi en lättläst roman som också delades ut till eleverna: *Lever du* (2017) av Christina Wahldén och Annelie Drewsen respektive *Dagboken* (2016) av Annelie Drewsen. I litteraturarbetet ingick högläsning, samtal, skrivande, former av visualisering och liknande praktiker såsom debatt och dramatisering. Eleverna i de båda klasserna befann sig i övre tonåren och hade olika bakgrunder, vilket gjorde att klassrummet var språkligt och kulturellt mycket heterogent, även om arabiska var det dominerande förstaspråket i de båda klasserna. Antalet pojkar och flickor var jämnt. Det empiriska underlaget i den här studien består av mina korta anteckningar från de två perioderna av litteraturarbete och de semistrukturerade intervjuer som avslutade dem. Vid båda tillfällena gjordes inspelningarna i ett anslutande grupprum dit eleverna kom enskilt efter lektionens slut. Materialet transkriberades kort därefter av mig enligt en skriftspråksanpassad princip (Norrby, 2014) vilket bland annat innebär att jag inte markerar gester, pausers längd eller olika former av avbrott. Slutligen kodades materialet med hjälp av en tematisk innehållsanalys (Boyatzis, 1998).

Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (2017) följdes på så sätt att tillstånd inhämtades från rektorn och att svenskläraren frågade gruppen om det fanns ett intresse av att delta i studien, innan jag besökte eleverna första gången. Vid det tillfället berättade jag om syftet med arbetet och visade den bok som skulle läsas. Eleverna informerades om frivilligheten av att delta i arbetet men också om att de avslutande intervjuerna var frivilliga, innan jag inhämtade deras samtycke till att delta. Vid det första tillfället betonade jag också att det insamlade materialet inte skulle delas med elevernas svensklärare och att jag skulle anonymisera deras namn vid en eventuell publicering av resultatet. Under det första tillfället deltog fem av eleverna i den avslutande intervjun och vid det andra valde samtliga tio elever att delta.

Som tidigare nämnts låg en lättläst roman för unga till grund för samtalen. Våra litteratursamtal fördes inom ramarna för ett större litteraturarbete på så sätt att de kombinerades med aktiviteter som innefattade former av läsande, skrivande, visualiseringar och dramatiseringar (jfr Jönsson, 2007). Den gemensamma läsningen syftade vid båda tillfällena till samtal där olika särdrag i texten uppmärksammades samtidigt som de enskilda deltagarnas reflekterande bidrag välkomnades. Här beskrivs inte litteraturarbetet med respektive roman i sin

helhet, utan jag vill exemplariskt lyfta fram två undervisningsförlopp som båda tog sin utgångspunkt i ett visst litterärt drag i varje roman. I det ena fallet gäller det bruket av en jagberättare och den begränsade synvinkel det medför, och i det andra det bildspråk som jagberättaren använder sig av för att ge ord åt sin ensamhet och förtvivlan. Eftersom de båda romanerna behandlade ämnen som de flesta eleverna i introduktionsklasserna kände till väl – migration, separation och bristfällig kommunikation – öppnades flera möjligheter för deltagarna att under samtalen börja diskutera huvudpersonernas olika val och handlingsalternativ. Därmed kan man säga att de två romanerna ansluter till ett vanligt mönster i lättläst litteratur för unga (Nordenstam & Olin-Scheller, 2018) i den meningen att berättelserna ofta bjuder in läsaren till olika handlingsorienterade, subjektsorienterade och värderingsorienterade läsarter (Tengberg, 2011).

Meningsskapande praktiker i två undervisningsförlopp

I det här avsnittet beskriver jag in några av de praktiker som bidrog till ett fördjupat meningsskapande under litteraturarbetet. Det handlar om rollspel med anslutande samtal respektive översättning med anslutande högläsning. Inledningsvis ges en kort sammanfattning av handlingen i respektive roman, och därefter beskrivs ett visst undervisningsförlopp mer ingående. Båda redogörelserna avslutas med en diskussion om den *affective force* (Watkins, 2007; 2012) som jag dels tyckte mig se bland deltagarna, dels också upplevde själv.

Rollspel och samtal

I *Lever du?* (2017) skildras tonåringen Navid som nyanländ befinner sig på en svensk flyktingförläggning utan hopp om att någonsin få kontakt med sin familj igen. Han berättar om sitt liv i nutid, men genom en parallell berättelse får läsaren samtidigt också ta del av hans mors tankar i det iranska flyktingläger där hon befinner sig med Navids syskon. Genom några för Navid traumatiska återblickar får vi veta att hans pappa omkommit på den byggplats i Iran dit han tagit sig med sonen i jakt på arbete. De berättartekniska greppen i romanen gör det möjligt att anlägga flera olika läsarter i diskussionerna om den, och i det följande vill jag visa på den betydelse som rollspelet fick under samtalen om de tomrum som berättelsen innehåller. Om några mer metakognitiva och handlingsorienterade

läsarter anläggs under samtalet kan deltagarnas intresse till exempel riktas mot Navids pappa, som bara omnämns kort av Navid och hans mor Donya. Varför tog han sin son ur skolan och lämnade byn i Afghanistan för att söka arbete i ett annat land? Av Navids och Donyas berättelser att döma tycks det ha rått delade meningar i släkten om det kloka i ett sådant företag. På ett liknande sätt kan berättartekniken i romanen leda läsarens intresse mot Navids systrar och deras liv i flyktinglägret tillsammans med Donya. Om dem får vi inte veta mycket, mer än att Donya som fattig änka utan kontakt med släkten befinner sig i en mycket utsatt situation.

Under våra samtal i klassen om Navids tid i Iran framkom det att eleverna uppfattade relationen mellan honom och fadern på ganska olika sätt, vilket gjorde det möjligt för mig att introducera rollspelet som ett inslag i litteraturarbetet. Jag berättade att jag ville spela Navids pappa, och efter en stunds diskussion gav eleverna honom namnet Abdullah. Efter att eleverna hade förberett några frågor till honom, satte jag mig på en stol längst fram i klassrummet och förklarade att han nu trätt ut ur berättelsen och kunde svara på deras frågor. Efter en viss förundran accepterade eleverna denna inbjudan till ett rollspel och ställde därefter flera kritiska frågor till mig, frågor som tydde på att de vid sidan av en handlingsorienterad läsart i diskussionen också ville ställa mer värderingsorienterade frågor. De ville till exempel veta varför jag hade tagit äldste sonen med mig och lämnat familjen ensam och hur jag kunde tro att jag kunde tjäna pengar med Navid i Iran. Flera elever var mycket kritiska till Abdullahs beslut att ta Navid ur skolan och därmed riskera att försämra hans framtida möjligheter till utbildning. De reagerade starkt på mina försök att sätta mig in i hans situation och göra honom rättvisa genom att argumentera för det rimliga i hans handlande. Mitt eftertänksamma svar att jag ville lära upp min son på byggarbetsplatsen möttes med tydlig misstro av vissa deltagare, och några elever ville veta varför jag överhuvudtaget hade så många barn om jag inte kunde försörja dem alla. När jag efter en stunds eftertanke svarade att många barn är en stor rikedom, gav plötsligt några andra elever mig ett tydligt och känslomättat stöd. Uppenbarligen rådde här delade meningar om Abdullahs handlande, vilket inte framgått lika tydligt under de föregående samtalen. I samband med den här ganska tillspetsade situationen fick jag i min egenskap som lärare en mycket kritisk fråga från en elev om hur jag kunde tro att jag visste något om Abdullah och hans situation. Frågan var berättigad; är det inte direkt oetiskt att för en stund *låtsas* vara fattig, tyngd av oro och utan framtid? Som jag uppfattade frågan när den ställdes handlade den dels om det kunskapsteoretiska värdet av rollspelet, dels om det var moraliskt rätt. De intervjusvar jag kunde samla in efter

litteratursamtalen tyder dock inte på att eleverna uppfattade rollspelet som något stötande, utan att de snarare ansåg att det kunde göra mer eller mindre bra:

> **Taj:** […] Det är inte så lätt som man tänker. Det är bra för att man kan prata direkt med en person. Annars är det väldigt svårt när man tänker aha den pappan, men vilken pappa, det står i boken, men man kan inte se, men det var bra för du blev en pappa, och vi kunde prata direkt med dig samtidigt. Och du svarade på våra frågor.

Sammanlagt uppfördes tre dramatiseringar – av mig, av en elev och av den skolbibliotekarie som deltog i litteraturarbetet – som på olika sätt väckte elevernas intresse under våra litteratursamtal. Flera elever berättade under intervjuerna att de inte känt någon medkänsla med Navid och hans familj som romanfigurer betraktade, men att våra rollspel hade berört dem. Efter det första rollspelet påpekade jag att vi inte heller får veta så mycket om Navids systrar, och jag frågade om någon av pojkarna i klassen ville spela hans äldsta syster vid nästa tillfälle. En av dem erbjöd sig att spela henne, och eleverna gav henne namnet Hanin. Det fanns många att ställa till henne eftersom hon bara omnämns i mammans tankar som en ung och snart giftasvuxen flicka. Donya har noterat hur vissa män i lägret ger döttrarna uppskattande blickar, och några giftermålsanbud har redan kommit som hon dock avslagit med motiveringen att hennes man snart ska komma och hämta henne och barnen. Som läsare förstår man att hon är mycket oroad över situationen, men vi vet som sagt inget om hur Hanin känner och tänker. Efter att pojken som nu skulle spela Hanin hade fått berätta lite om sig själv och sitt liv i lägret för oss, ställde en flicka i klassen direkt en fråga om hur Hanin upplevde de många kommentarerna hon fick från unga män i lägret. Därmed lämnade vi en mer handlingsorienterad läsart för att länge dröja i vad jag uppfattade som olika subjektsorienterade läsarter. Frågan om Hanins utsatthet i lägret som dotter till en fattig änka angick flickan som ställde frågan och den pojke som spelade i Hanin i lika hög grad, vilket gjorde att det utspelades ett långt och känsloladdat samtal mellan dem. Pojken som spelade Hanin berättade att hon försökte att inte visa hur illa berörd hon blev och att hon brukade tänka på de unga männens systrar i stället och att hon undrade om männen verkligen skulle acceptera att deras kvinnliga släktingar blev behandlade på samma sätt. Jag uppfattar det som att de båda eleverna här både anlade subjektsorienterade och värderingsorienterade läsarter i sitt samtal, och deras intensiva diskussion följdes med spänning av de övriga eleverna. Dessa stunder av stark uppmärksamhet på det som skedde i klassens mitt återkom flera tillfällen under litteratursamtalen, och som jag uppfattade det handlade det om ett både kognitivt och emotionellt intresse från deltagarnas sida. I den efterföljande intervjun kommenterade

elevernas svensklärare detta intresse som ett exempel på engagerad kommunikation. Hon tyckte sig till exempel se en hög grad av samspelande mellan eleverna och tydliga former av turtagning i deras samtal. Det målinriktade engagemanget bland deltagarna var mycket tydligt vid alla tre tillfällena och spelets regler följdes med ett uppenbart intresse, oavsett vem som gick in i rollen eller vilken romanfigur som gestaltades:

> **Omar**: Jag tycker att det var bra, för att man kan ställa många frågor. Och det är bra att om man säger till någon som har en bra fantasi, som kan fantisera. Det är bra om man ställer frågor, då fantiserar han, då får man olika förslag. Jag tycker att det är roligt att göra så här.

De två förlopp som jag beskrivit ovan utgick båda från våra inledande diskussioner om de formella dragen i den roman som lästes, den brist nämligen på information om Navids far och hans syskon som följer av de två jagberättarnas begränsade perspektiv. Med hjälp av möbleringen i rummet, där alla deltagare satt i en u-form, kunde uppmärksamheten riktas framåt mot den person som för tillfället gick in i sin roll under dramatiseringen. Under rollspelen gestaltades och förhandlades några av de föreställningar som fanns bland deltagarna om dessa romanfigurer, och det kommunikativa samspelet präglades av en inledande spänning och irritation men också av nyfikenhet och glädje över hur rollspelet utvecklades. Med Watkins kan dessa växlande och kortvariga ögonblick av berördhet betraktas som en *affective force* bland litteraturarbetets deltagare. Den rörelse mellan förundran, kritik, medhåll och glädje som jag tyckte mig se under de här dramatiserande förloppen kan med Watkins betraktas som en *pedagogic affect* som delvis uppstått som en följd av undervisningens upplägg. En bidragande faktor till detta kan dels ha varit gestaltningen av rummet och själva möbleringen, dels mitt försök att lämna min lärarroll för en stund och i stället gestalta Navids far och resonera utifrån hans situation. Även själva rollspelet som en tre gånger upprepad undervisningsstrategi under litteraturarbetet kan ha spelat in. Fiktiva människor som vi inte visste något om framträdde plötsligt och oförmedlat i vår mitt som ett resultat av en gemensam kognitiv och emotionell ansträngning.

Översättning och högläsning

Även *Dagboken* (2016) handlar om en ung människa på flykt, men här står inte saknaden av en familj så mycket i förgrunden som förlusten av ett språk. Huvudpersonen Tarek berättar om sitt liv i Sverige som ensamkommande

flykting utan kontakt med sin familj. Handlingen kan beskrivas som hans möte med en förstående lärare som visar intresse för hans livsöde och hans ganska förtvivlade dagboksanteckningar om hur ensam han känner sig i det nya landet och i det nya språket. Till slut lyckas hans svensklärare få honom att vilja kommunicera med andra människor igen. Till skillnad från Navid använder sig Tarek av ett närmast poetiskt språk i sin berättelse, och med en rad bildliga uttryck beskriver han sin språkliga och existentiella belägenhet. Han formulerar den med ord som att ”hemma har dött”, att de svenska orden ”inte har någon smak” och att samtal på det nya språket är som ”att försöka gå utan ben”. *Dagboken* är en berättelse som på flera sätt visar på modersmålets betydelse för våra tankar och känslor, något som Tarek bittert får erfara.

Den mycket starka framhävningen av språk och språkets bruk i Tareks berättelse gör att romanen inte bjuder in till olika handlingsorienterade läsarter lika lätt som Navids berättelse. Därför ville jag pröva möjligheterna att under diskussionerna om *Dagboken* anlägga mer betydelseorienterade och metakognitiva läsarter med fokus på det enskilda språkliga uttrycket. Här planerade jag först för olika former av visualiseringar, där eleverna arbetade i par med ett så kallat berättelseansikte för att rita fram romanfiguren Tarek och hans psykosociala situation. Inför samtalen om elevernas berättelseansikten skrev jag också upp Tareks bildliga uttryck på tavlan så att vi skulle ha dem tillgängliga framför oss. Därefter arbetade vi auditivt med texten, på så sätt att jag högläste de textpassager som vi skulle diskutera och att vi någon gång också arbetade med anslutande parläsning. Det visade sig att Tareks reflektioner om modersmålets betydelse för hans tankar, känslor och självuppfattning grep tag eleverna på flera sätt. Under diskussionen om hans ord om att ”hemma har dött” påpekade en elev att det ju inte bara var husen som var lagda i ruiner och människorna som hade flytt – det var också ett språk som hade gått förlorat för Tarek och med det även de associationer, minnen och känslor som var förbundna med språket. Vid det lektionstillfället bad jag eleverna att arbeta med översättning till deras respektive modersmål av den textpassage vi nyss högläst. Min tanke var att eleverna själva skulle få kämpa med orden, så som Tarek gör i sin berättelse. De flesta eleverna satt i sådana par att de kunde hjälpa varandra med uppgiften, men den visade sig vara ganska svår. En elev försökte förklara för oss andra varför ordet för veckodagen fredag är så mycket mer betydelseladdat på arabiska än på svenska, eftersom det står för människor, möten, liv och rörelse. Frågan om Tareks utsatthet i gränslandet mellan olika språkliga världar berördes också i intervjuerna, där en elev resonerade på följande sätt om de ramar som språket sätter för ens tankar:

Anna För mig, så jag tror det var intressant att prata om boken på en annat sätt, liksom översätta och sånt. Så det … du måste tänka lite mer om den som skrivs i boken, om du måste översätta den, så det är lite svårare.

Jonas Varför det?

Anna För att liksom, jag vet inte om det är med alla så, men när jag pratar i en språk, det liksom jag är i den språket, jag har liksom tankar på denna språket, jag pratar denna språket, och om du måste gå liksom från en språk till en annat, det är lite, det är lite svårt att tänka … på båda språken.

Min uppfattning är inte att eleverna greps av medlidande med Tarek under läsningen, och det är heller inget som framträder i intervjumaterialet. Under samtalen i klassrummet anlades ofta en värderingsorienterad läsart i så måtto att eleverna uttryckte sin frustration över Tareks oförmåga att ta sig samman och gå vidare i det nya landet och bejaka det nya språket. I den mån man kan tala om en känslomässig reaktion under litteraturarbetet handlar det alltså främst om irritation. Men det hindrar inte att eleverna kunde beröras på andra sätt. När jag under samma lektion bad dem läsa upp sina översättningar för varandra av den där textpassagen uppstod en mycket laddad och märklig situation i klassrummet. Deras svensklärare föreslog nämligen att eleverna skulle sitta i omöjliga par under sina uppläsningar av Tareks tankar på sina respektive modersmål. Det väckte först allmän förvåning, men svenskläraren visste vad hon gjorde, och under några minuter fylldes rummet av högläsning på arabiska, serbiska, kurdiska, somaliska, pashto, spanska och slovenska för åhörare som kände till texten väl men inte kunde förstå något av det som yttrades. Det låter kanske först som ett pedagogiskt misslyckande, men elevernas ansikten formligen strålade och deras kroppshållning visade på en stolthet, glädje och fascination inför det som skedde. Mitt intryck var att elevparen delade en känslomässigt stark men kortvarig upplevelse av högläsningen som en form av *samvaro* utanför det svenska språket. En elev resonerade på följande sätt om möjligheten att bättre uttrycka känslor genom att översätta till det egna språket:

Jamil Att vi försökte översätta våra, vad heter det, ordet till våra språk.

Jonas Varför var det intressant?

Jamil För att man känner eftersom du kan ta det här ordet, och du kan med din egen känsla och din eget språk kanske det finns många ord som kan beskriva det här, man kan säga mycket känslor som kan ta ut det. För att till exempel man lär sig nya språk, kanske inte blir samma sak

Jonas Nej?

Jamil som samma känsla, men fast om du gör på ditt språk, kan det betyda mycket.

Även dessa undervisningsförlopp tog sin början i diskussioner om ett formellt drag i den roman som lästes, det vill säga Tareks användning av bildliga uttryck för att beskriva sin svåra belägenhet. Med hjälp av berättelseansiktets visualisering och rollspelets kroppsliga gestaltande kunde några av de föreställningar uttryckas som fanns bland eleverna om Tareks smärta och uppgivenhet. Sådana praktiker som översättning och högläsning ledde till vad jag uppfattade som mycket tydliga och ofta känsloladdade samspel mellan eleverna. Också dessa korta ögonblick av berördhet vill jag se som former av en *pedagogic affect* i undervisningen. Trots irritationen över romanfiguren Tareks oförmåga att gå vidare fanns ett tydligt intresse bland eleverna av att tillsammans diskutera och översätta hans bildliga uttryck för en språklig och kulturell utsatthet som flera av dem kände igen, utan att de för den sakens skull ville anlägga mer subjektsorienterade läsarter. När eleverna med sitt högläsande och lyssnande tog del av bänkgrannens översättning gav de också uttryck för vad jag uppfattade som en kort stund av ömsesidig förundran och förtjusning inför de respektive språkens mer materiella sidor såsom ljud, frasering och rytm.

Sammanfattning, diskussion och utblick

Det ömsesidiga förhållandet mellan lärare och elev eller eleverna sinsemellan beskrivs av Jim Cummins som ett *interpersonal space* med avgörande betydelse för andraspråksinlärares framgång i skolan. I den här studien undersöks hur olika meningsskapande praktiker kan påverka detta mellanmänskliga utrymme positivt under arbetet med en lättläst roman, till exempel genom att främja en klassrumsgemenskap präglad av symmetriska maktrelationer som på olika sätt bjuder in deltagarna till former av identitetsinvesteringar (Cummins, 2017). I det material som den här studien bygger på finns exempel på både kritisk nyfikenhet och glad förväntan bland deltagarna men också på irriterat ifrågasättande. De olika praktikerna kan därmed ses som delaktighetsskapande stödstrukturer för de elever och pedagoger som deltog i litteraturarbetet. Gemensamt för dessa praktikers påverkan på litteraturarbetet är de tillfällen av berördhet hos deltagarna som jag tyckte mig se under litteraturarbetet, och som jag här har diskuterat som en form av *affective force* bland dem (Watkins, 2007; 2012). I anslutning till forskningen om en pedagogisk affekt i klassrummet vill jag se dessa tillfällen som en effekt av den pedagogiska planeringen av klassrummet och dess möblering, av lärarens användning av kropp, röst och blick men naturligtvis också av de

undervisningsstrategier som kom till användning under litteraturarbetet (Watkins, 2016).

Med stöd i mitt visserligen ganska begränsade material vill jag hävda att dessa meningsskapande praktiker i kroppslig, grafisk och auditiv form bidrog till en kognitiv och emotionell komplexitet i samtalen om den lästa litteraturen. När deltagarna i litteraturarbetet skrev fram, läste upp och själva gestaltade de olika romanfigurernas liv kunde sådana tankar, känslor och erfarenheter problematiseras diskursivt som kanske bara antyds i berättelsen. I studiens material finns även flera exempel på att deltagarna inledde olika former av förhandlingar om romanfigurerna inom ramarna för dessa praktiker. I likhet med tidigare forskare vill jag därför se en dubbelriktad rörelse under litteraturarbetet – dels i riktning mot texten som ett självständigt estetiskt objekt, dels mot de olika läsarter som deltagarna ville anlägga (Widhe, 2019). De elever som deltog i studien befann sig på gymnasiets introduktionsprogram, men de visade sig kunna anlägga flera olika läsarter i sina diskussioner och på olika sätt knyta an romanens handling till egna erfarenheter. Tidigare studier (Economou, 2014; 2015) har visat att andraspråkselever är kompetenta läsare som kan tillgodogöra sig skönlitteraturens meningserbjudanden under ett språkligt, kognitivt och identitetsmässigt utvecklande arbete, och eleverna i den här studien utgör inget undantag. I likhet med tidigare forskning om kroppsligt meningsskapande (Elam & Widhe, 2015; Nordenstam & Widhe, 2016) pekar också resultatet i den här studien på att meningsskapande praktiker kan främja elevernas motivation och läslust under arbetet men också gruppdynamiken i klassrummet.

Referenser

Aase, Laila (2005). Litterære samtalar. I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen & Laila Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Samlaget.

Axelsson, Monica & Nilsson, Jenny (2013). ”Welcome to Sweden…”. Newly Arrived Students´ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education 6*(1), 137–164.

Boyatzis, Richard (1998). *Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development*. SAGE.

Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Cummins, Jim & Early, Margaret (Red.) (2011). *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books.

Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid.* Natur & Kultur.

Damber, Ulla (2017). Librarian and Teacher Collaboration. Enhancing Second-Language Learners´ Literacy Development. I Joron Pihl, Kristin Skinstad van der Kooij & Tone Cecilie Carlsten (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (s. 75–88). Sense Publishers.

Economou, Catarina (2014). Flerspråkiga elevers möte med Doktor Glas. I Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (s. 279–304). Göteborgs universitet.

Economou, Catarina (2015). Litteraturarbete i ett svenska som andraspråksklassrum. *Acta Didactica Norge 9*(1), 1–20. https://doi.org/10.5617/adno.1704

Elam, Katarina & Widhe, Olle (2015). Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv. I Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (Red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 171–182). Gleerups.

Fatheddine, Djamila (2016). Litteraturundervisning betraktat ur ett kroppsligt perspektiv. *Forskning om undervisning och lärande 4*(2), 68–85.

Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö Studies in Educational Sciences, nr 33, Diss. Malmö Högskola.

Ljung-Djärf, Agneta (2004). *Spelet runt datorn. Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan*. Malmö Studies in Educational Sciences, nr 12, Diss. Malmö Högskola.

Lyngfelt, Anna (2017). Reading in your first and second language. On the use of prior knowledge when processing fictional texts at school. *Social Sciences and Education Research Review 4*(2), 78–99.

Løkensgard Hoel, Torlaug (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Studentlitteratur.

Martinson, Bengt Gunnar (2015). Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap. Ett tvärvetenskapligt fält i rörelse. I Maria Jönsson & Anders Öhman (Red.), *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter* (s. 171–190). Studentlitteratur.

Nilsson, Jenny & Bunar, Nihad (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research 60*(4), 399–416. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160

Nordenstam, Anna & Olin-Scheller, Christina (2018). Lättläst – en demokratifråga. *Utbildning & Demokrati 27*(3), 35–52.

Nordenstam, Anna & Widhe, Olle (2016). Högläsning för äldre elever. En mötesplats för teori och praktik. *LIR. JOURNAL* (8), 96–113.

Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra* (3 rev. uppl.). Studentlitteratur.

Seyfert, Robert (2012). Beyond Personal Feelings and Collective Emotions. Toward a Theory of Social Affect. *Theory, Culture & Society 29*(6), 27–46. https://doi.org/10.1177%2F0263276412438591

Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (2016). Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning? I Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam & Olle Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (s. 353–373). Göteborgs universitet.

Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan,* Diss. Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Watkins, Megan (2006). Pedagogic Affect /Effect: Embodying a Desire to Learn. *Pedagogies. An international Journal 1*(4), 269–282. Doi.org/10.1080/15544800701341533

Watkins, Megan (2007). Disparate bodies. The role of the teacher in contemporary pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education 28*(6), 767–781. https://doi.org/10.1080/01425690701610100

Watkins, Megan (2012). *Discipline and Learn. Bodies, Pedagogy and Writing*. Sense Publishers.

Watkins, Megan (2016). Gauging the Affective. Becoming Attuned to Its Impact in Education. I Michalinos Zembylas & Paul A. Schutz (Red.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (s. 71–82). Springer International Publishing.

Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed.

Widhe, Olle (2019). Litterära personer och kroppsligt meningsskapande i grundskolans litteraturundervisning. I Ingrid Lindell & Anders Öhman (Red.), *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen* (s. 89–111). Natur & Kultur.

Winlund, Anna, Lyngfelt, Anna & Wengelin, Åsa (2017). Nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan. *Educare* (1), 50–71.

Författarpresentation

Jonas Asklund arbetar som lektor i litteraturvetenskap på lärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad. Hans forskningsintressen under de senaste åren har dels gällt skildringar av känslor i skönlitterära texter från olika tider, dels litteraturdidaktik i andraspråksundervisningen.

Rörelser mellan konkretion och abstraktion i diskursivt skrivande

Semantiska vågor i elevtexter från två nationella provuppgifter i svenska

Yvonne Hallesson, Andreas Nord & Maria Westman

I studien analyseras elevtexter från två olika diskursiva skrivuppgifter från det nationella provet i Svenska 1 i relation till uppgiftsformuleringar och textunderlag. Det övergripande syftet är att undersöka vad som utmärker elevtexterna semantiskt och om innehållsliga mönster framträder som kan relateras till uppgiftsformulering respektive till olika betyg, för att mer specifikt utforska vad som utmärker elevtexterna utifrån hur de växlar mellan partier med mer abstrakt och mer konkret/personligt innehåll och mellan olika perspektiv. Materialet består av 40 elevtexter representerande betygsstegen B, C, D och E. Analysverktyget är hämtat från Legitimation Code Theory, LCT (Maton 2013, 2014, 2019) där semantisk tyngd undersöks genom analys av semantiska vågorrörelser inom elevtexterna. För att fördjupa analyserna har också en enkel form av pronomenanalys genomförts. Resultatet visar att de olika skrivuppgifterna leder till texter med olika grad av variation i vågrörelserna. För den ena uppgiften synliggörs en viss tendens till att texter med högre betyg visar större vågrörelser mellan abstrakta och konkreta innehållsliga delar, medan texter med lägre betyg inte visar lika tydlig variation. För den andra uppgiften synliggörs inga tydliga skillnader mellan texter med olika betyg, utan där är vågrörelserna överlag mer begränsade, utom för texterna på D-nivå. En slutsats kan vara att uppgifternas utformning öppnar upp för två olika typer av ställningstaganden, där den ena ger utrymme att skriva en innehållsligt mer komplex text, vilket i sig ger bättre underlag för att differentiera mellan de olika betygsstegen. Uppgiftens formulering tillsammans med dess källmaterial tycks således påverka vilken typ av skrivande som möjliggörs.

Nyckelord: nationella prov, skrivande, semantiska vågor

Inledning

Diskursivt skrivande framstår som en viktig kompetens i gymnasieskolan. Förmågor som att utreda, resonera och argumentera är centrala för att ta till sig innehåll och syfte i många olika ämnen (Skolverket, 2011). Trots att diskursivt skrivande i hög grad är ämnesspecifikt när det gäller innehållsliga mönster, språk och struktur (Fang & Coatoam, 2013; Fang m.fl., 2008; Langer, 2011; Schleppegrell, 2004), har ämnet svenska getts ett särskilt ansvar för elevers diskursiva skrivutveckling, inklusive att pröva och bedöma denna förmåga. Med den läroplan som infördes 2011 har det diskursiva skrivandet poängterats än tydligare. Detta synliggörs både i själva läroplanen, där det framgår att undervisning i ämnet bland annat ska ge gymnasieelever möjlighet att utveckla ”[k]unskaper om genrer” samt ”förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (Skolverket, 2011, s. 161), och inom de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk. Ett av proven ges under den första kursen på gymnasiet, Svenska 1. Inom detta prov ska eleverna producera en argumenterande eller utredande text på ett givet tema. Temana anknyter ofta till generella samhällsproblem, snarare än teman från svenskämnets centrala innehåll, vilket annars kanske hade varit väntat (jfr Borgström, 2014).

I den här studien analyseras elevtexter från två olika uppgifter från detta prov, som alltså ska elicitera diskursivt skrivande, i relation till uppgiftsformuleringar och textunderlag. Det övergripande syftet är att undersöka vad som utmärker elevtexterna semantiskt och om innehållsliga mönster framträder som kan relateras till uppgiftsformulering respektive till olika betyg. Ett mer specifikt syfte är att utforska vad som utmärker elevtexterna utifrån hur de växlar mellan partier med mer abstrakt och mer konkret/personligt innehåll och mellan olika perspektiv. Detta blir särskilt intressant i relation till att uppgifterna inte anknyter till svenskämnets innehåll, utan att utgångspunkten blir källtexter som står för det innehåll som ska hanteras vilket gör konstruktionen av själva skrivuppgiften särskilt kritisk.

Forskningsbakgrund

Hur elever löser diskursiva skrivuppgifter på gymnasiet har studerats av bland andra Apelgren och Holmberg (2018). De undersöker hur textstruktur skapas i elevtexter från olika klasser och konstaterar att flertalet elevtexter inte uppvisar

någon progression i form av utvecklad logisk textstruktur. Drygt hälften av de undersökta eleverna fortsätter att skriva texter med en associativ struktur genom gymnasiet, dvs. texter där textens olika steg förbli oklara för läsaren, medan bara en tredjedel av eleverna visar en viss form av progression från associativ till mer logisk struktur. Endast ett fåtal elever hade en mer avancerad förmåga att strukturera, som de antingen redan hade utvecklat eller utvecklade under den tid studien pågick.

Undersökningar finns också av själva proven. Provkonstruktionen undersöks bland annat av Borgström (2014), som visar vilka erbjudanden i form av olika typer av yttranden som skrivuppgifterna öppnar för. Borgström lyfter också en konflikt mellan de anspråk proven sägs ha och de uppgifterna öppnar upp för, och pekar på en normkonflikt mellan genrekrav och mottagaranpassning som blir problematisk för eleverna. I en tidigare studie av det material som ligger till grund för denna studie konstateras också att de två skrivuppgifterna öppnar upp för elevtexter med olika grad av personliga inslag (Hallesson & Westman, 2021).

Skrivprovet som vi analyserar är konstruerat som så kallade *integrerade* skrivuppgifter (Knoch & Sitajalabhorn, 2013). Det innebär att skrivuppgiften utgår från textkällor som ska användas vid skrivandet. Det finns flera studier som specifikt rör hur källor används i sådana studier. Dessa visar att elevtexterna använder och påverkas av källmaterialet (Malmström, 2012; Östlund Stjärnegårdh, 2006, 2012). Även den nyss nämnda tidigare studien av samma material som föreliggande studie (Hallesson & Westman, 2021) undersöker genom intertextualitetsanalys på vilka olika sätt källmaterialet används. Det framkommer att elevtexterna skiljer sig i fråga om hur, hur mycket och vad ur källtexterna som används. Texterna på de lägre betygsstegen tenderar att ligga nära eller missförstå källtexten, medan texterna med högre betyg oftare går i dialog med källtexten. Också för uppgiften relevanta, självständiga resonemang har betydelse för de högre betygsstegen. Att källreferenshantering och källanvändning påverkar bedömningen av elevtexter har även konstaterats av bland andra Östlund Stjärnegårdh (2006) och Stolt (2016).

Ett annat område som har utforskats rör provens påverkan på undervisningen. Att de nationella proven påverkar både elevernas betyg och skrivundervisningen är klart (Skollagen 2010:800 15 kap. 25 a §), och denna påverkan har dessutom efter införandet av läroplanerna 2011 diskuterats i allt större utsträckning (Larsson, 2018). Ytterligare en effekt som proven kan ha för undervisningen är att provens konstruktion kan styra hur argumenterande och utredande skrivande kan tolkas i skolan (jfr Borgström, 2014). Att proven prövar förmågan att skriva en argumenterande eller resonerande text utan koppling till ett specifikt ämnesinnehåll kan understödja en tolkning av skrivande som en rent generisk

förmåga. Apelgren och Holmberg (2018) lyfter utifrån den ovan nämnda studien av diskursiva texters kvalitet just avsaknaden av ett ämnesspecifikt stoff att diskutera och problematisera som en av de svårigheter som det diskursiva skrivandet i svenskämnet är förbunden med. Att det inte finns autentiska frågor att diskutera kan göra skrivandet till mer av formövningar. Ett ”stofflöst” skrivande är också problematiskt utifrån synsätt inom forskning om ämneslitteracitet. Här poängteras nämligen att olika ämnens diskursiva texter ser olika ut när det gäller hur ämnesinnehåll hanteras, struktureras och uttrycks språkligt (Fang & Coatoam, 2013; Fang m.fl., 2008; Schleppegrell, 2004; Shanahan & Shanahan, 2012), vilket gör det svårt att tala om – och lära ut och pröva – generiska mönster för diskursiva texter. Denna spänning gör det intressant att studera just de nationella proven och vad som händer när allt stoff ska härledas ur de källtexter som ges inom proven och när specifikt ämnesstoff saknas.

Upplägg av skrivprovet i Svenska 1

Skrivande prövas genom särskilda delprov inom de nationella proven i svenska och svenska som andra språk på samtliga nivåer av skolsystemet där nationella prov ges. Proven för gymnasieskolans kurs Svenska 1, som är underlag för den här artikeln, består av tre delprov som vart och ett prövar de respektive förmågorna tala, läsa och skriva. Skrivdelen ska pröva delar av läroplanens centrala innehåll rörande skrivande, främst ”skriftlig framställning av argumenterande text” (Skolverket, 2011). Skrivprovet är som sagt konstruerat med textkällor som ska användas vid skrivandet, dvs. som så kallade integrerade skrivuppgifter. Valet att konstruera integrerade skrivuppgifter kan bygga på antagandet att eleverna i och med interaktionen med ett källmaterial ska pröva ett mer diskursivt skrivande i stället för det rent skönlitterära skrivandet och att hanteringen av källor också ska ingå i det som prövas.

De förutsättningar eleverna ges under skrivdelen av de nationella proven är att utifrån ett antal källtexter svara på en skrivuppgift under en avgränsad tid. För de två uppgifterna som vi behandlar ges följande instruktioner:

Livsstil och köpvanor

I artikeln ”Sopdykarna kan leva gott på vårt överflöd” av Elin Lindman (*Sydsvenskan* 27.2.2011) intervjuas några ungdomar som menar att det är fel att producera saker och sedan kasta dem. Andra tycker att det är bra med dagens konsumtion eftersom den skapar välstånd. Är det positivt eller negativt att handla varor som vi gör i dag?

På webbplatsen *Dagens konsument* pågår en debatt om köpvanor och livsstil. Redaktionen ber läsarna bidra med debattinlägg och du bestämmer dig för att medverka. Syftet med debattinlägget är att väcka intresse för frågan och att övertyga läsarna.

Skriv ditt debattinlägg. **Ta ställning** till om dagens konsumtion av varor är positiv eller negativ och **argumentera** utförligt för din åsikt. **Presentera** något från Lindmans artikel som är relevant för din argumentation. Tänk på att läsarna inte har tagit del av artikeln.

Rubrik: **Livsstil och köpvanor**

Inför allas blickar

I skolan och arbetslivet är det mycket vanligt med muntliga presentationer, men många människor känner obehag inför sådana situationer. Detta kan bli ett problem i ett modernt informationssamhälle, skriver Peter Letmark i artikeln ”Därför blir vi skräckslagna” (*Dagens Nyheter* 4.5 2012). Varför tycker många att det är jobbigt att tala inför andra?

Din skoltidning vill ta upp frågan om talängslan och ber därför elever skriva inlägg och diskutera ämnet. Du bestämmer dig för att bidra. Syftet med inlägget är att ge läsarna perspektiv på frågan och bidra till diskussionen.

Skriv ditt inlägg. **Resonera** kring varför muntliga presentationer kan upplevas som obehagliga och **diskutera** hur talängslan kan arbetas bort. **Presentera** något från artikeln av Letmark som är relevant för resonemanget. Tänk på att läsarna inte har tagit del av artikeln.

Rubrik: **Inför allas blickar**

Till de två skrivuppgifterna hör en särskilt viktig källtext vardera. Båda utgörs av tidningsartiklar skrivna av journalister och båda är publicerade i två större dagstidningar i Sverige, Dagens nyheter och Sydsvenskan. Båda artiklarna är i reportageform. Till uppgiften *Livsstil och köpvanor* hör en artikel om ”sopdykare”. Den behandlar det nutida fenomenet sopdykare inom ramen för en diskussion om överkonsumtion. Detta öppnar upp för resonemang om mer övergripande samhälleliga och globala perspektiv på frågan. Till uppgiften *Inför allas blickar* hör en artikel som rör ”talängslan” och här relateras till ett ämne som berör många elever på ett personligt plan (Hallesson & Westman, 2021; Westman & Hallesson, 2018).

Material

Studien bygger på ett urval av ett större insamlat textmaterial slumpmässigt valt ur Nationella provs provbank (jfr Hallesson & Westman, 2021). Provbankens textmaterial utgör ett referensmaterial som får användas för forskning, så länge inte hela texter återges. För föreliggande studie valdes fem elevtexter vardera för varje uppgift från elever vars provbetyg blivit B, C, D respektive E, alltså 40 texter sammantaget. Vi valde dessa för att få en spännvidd av godkända texter med olika betyg, men utan ytterligheterna A och F.

Analys av semantiska vågor

För att undersöka hur elevtexterna växlar mellan partier med mer abstrakt och mer konkret/personligt innehåll och mellan olika perspektiv har vi använt verktyg från Legitimation Code Theory, LCT (Maton, 2013, 2014, 2019). Närmare bestämt har vi undersökt *Semantic gravity* – semantisk tyngd (Maton, 2014, kap. 6) genom en analys av *semantiska vågrörelser* inom elevtexterna. Semantisk tyngd handlar om graden av kontextbundenhet (”the context dependence of meaning”) inom texter, samtal med mera. Analysen synliggör alltså vågrörelser mellan mer eller mindre kontextbundna betydelser som uttrycks. Det är sålunda ett användbart analysverktyg utifrån våra syften, då det kan visa huruvida olika typer av innehåll knyts samman i elevtexterna, exempelvis om och på vilket sätt mer kontextbundet innehåll såsom personliga erfarenheter, observationer etc. relateras till exempelvis mer teoretiska resonemang och generaliseringar etc.

I den praktiska analysen konstruerade vi en analysmatris, en så kallad Translation device (TD), med utgångspunkt i materialet och i de generella teoretiska principerna (jfr Maton & Chen, 2016; se också Hallesson m.fl., 2022). Denna TD etablerades i en process där vi definierade olika nivåer som framträdde

i materialet, från konkret till abstrakt nivå, formulerade indikatorer, det vill säga sammanfattande beskrivningar, och tog fram exempel i form av utdrag ur empiriska data som synliggör nivåerna. TD:n visar alltså vad olika tyngddimensioner innefattar i materialet (se figur 1). I figuren används den engelska förkortningen SG, som står för *semantic gravity*, semantisk tyngd. Minustecknen står för minskande tyngd, plustecknen för ökande. Mittnivå markeras av en nolla (SG0).

	Indikatorer	**Elevtextexempel**	
		Inför allas blickar (I)	*Livsstil och köpvanor (L)*
SG- -	Kritiska/teoretiskt grundade generaliserade slutsatser/förutsägelser/värderingar – nivå: globalt/ allmänmänskligt/strukturellt perspektiv härrör ur forskning/vetenskap, abstrakta modeller och/eller teoretiska begrepp, eller strukturell analys	”En annan förklaring till att folk lider av talängslan är att forskning har visat att man kan ärva skräcken att tala inför andra” (I:B4)	”Om vi fortsätter att leva i detta extrema konsumtionssamhälle kommer jordens resurser någon gång snart vara mycket hotade” (L:B10)
SG-	Induktiva generaliserade slutsatser/förutsägelser/värderingar – nivå: närsamhälle härrör ur resonemang och/eller härledningar, explicit eller implicit	”Furmark hävdar också att informationssamhället ställer alldeles för höga krav på personer om man jämför med förr i tiden” (I:B3)	”Som alla vet så produceras det enormt mycket varor i dagens samhälle samtidigt som en stor del av dom varorna slängs” (L:C1)
SG0	Induktiva sammanfattande slutsatser/förutsägelser/värderingar/rekommendationer/handlingsnormer – nivå: individ/grupp härrör ur resonemang och/eller härledningar, explicit eller implicit, om individuellt beteende; råd/normativa påståenden på en sammanfattande nivå [mitt tips är...]	”Det är viktigt att man utsätter sig för det som är obehagligt för att bryta rädslan” (I:D4)	”Det är så mycket mat som affärerna slänger eftersom vi bara vill ha den mat som är lagad samma dag eller går ut först om en vecka” (L:D6)
SG+	Sammanfattande beskrivning av händelse/situation/beteende eller av attityd/känsla rekommendationer/ handlingsnormer – nivå: individ/grupp redogör sammanfattande utifrån personlig erfarenhet; råd/normativa påståenden med föreslagna situationer	”Vidare så skulle jag råda om att presentera någonting du vet att du är bra på de första gångerna du presenterar någonting inför grupp, och ta det i små steg” (I:B2)	”Därför skulle jag vilja avsluta med att uppmana er alla till att när ni är i en butik nästa gång så följ utgångsdatum och välj inte bara de varor som är producerade senast” (L:D4)
SG++	Beskrivning av personlig händelse/situation/beteende eller av attityd/känsla/åsikt – nivå: individ redogör för personlig erfarenhet eller upplevelse av konkret situation	”Jag själv var mycket lugnare andra gången jag skulle stå inför klassen eftersom att första gången oftast är värst” (I:B5)	”När jag kommer hem ställer jag mig själv frågan: Varför har jag tio olika sorters ris att välja på medan andra människor svälter” (L:C2)

Figur 1. Translation device (TD). SG = *Semantic gravity,* dvs. semantisk tyngd

I vårt arbete valde vi att göra en TD med fem nivåer för att kunna fånga vågrörelser på relativt detaljerad nivå (figur 1). Den går från mycket konkret, på SG++ längst ner, till mest abstrakt, SG--, högst upp. I enheten har vi definierat nivåer som ska fungera för båda uppgifterna, dels eftersom de utgör delar av samma prov, dels för att det möjliggör jämförelser mellan uppgifterna. Utifrån dessa kategorier har vi sedan analyserat elevtexterna. I den praktiska analysen har vi för enkelhetens skull utgått från den grafiska meningen som grundläggande analysenhet, men har också i analysen noterat om det sker rörelser mellan olika tyngd inom en mening.

Hur en TD konstrueras påverkar förstås vilka resultat som blir synliga. Föreliggande analys bygger bland annat på textens referenter och deras placering i tid och rum (se Hallesson m.fl., 2022 för en utförligare beskrivning av överväganden i samband med konstruktionen av TD:n). Som ett steg i analysprocessen formulerade vi en hypotes om att pronomenanvändning kunde knytas till graden av abstraktion, och vi valde att gå vidare med en enkel pronomenanalys. Pronomens betydelse har noterats i tidigare studier, exempelvis genom att nivån som signalerar stor semantisk tyngd i studenttexter karakteriseras av ”first-person pronouns that signal how the student’s personal dispositions and experiences serve as the basis for selecting, recontextualizing and evaluating texts” (Maton, 2014, s. 120). Pronomenanalysen inspirerades av tidigare typologier för självreferenser (se t.ex. Starfield & Ravelli, 2006; Tang & John, 1999; Wharton, 2012), men utvecklades och justerades på så sätt att vissa typer slogs samman för att fånga de dimensioner som visade sig aktuella för NP-materialet. Tabell 1 illustrerar de kategorier vi etablerat.

Tabell 1. Modell för pronomenanalys

Beteckning	Förklaring
Generiskt *vi*, *man*, *du*, *jag*	’vi alla’ – med universell syftning
Metatext-*jag*	’jag som skribent’ – skribenten talar om texten som struktur
Tyckar-*jag*	’skribent-jag som källa till värdering’
	’skribent-jag som källa till kunskap/slutsats’
Biografiskt *jag*	’jag som har upplevt eller erfarit något personligen’

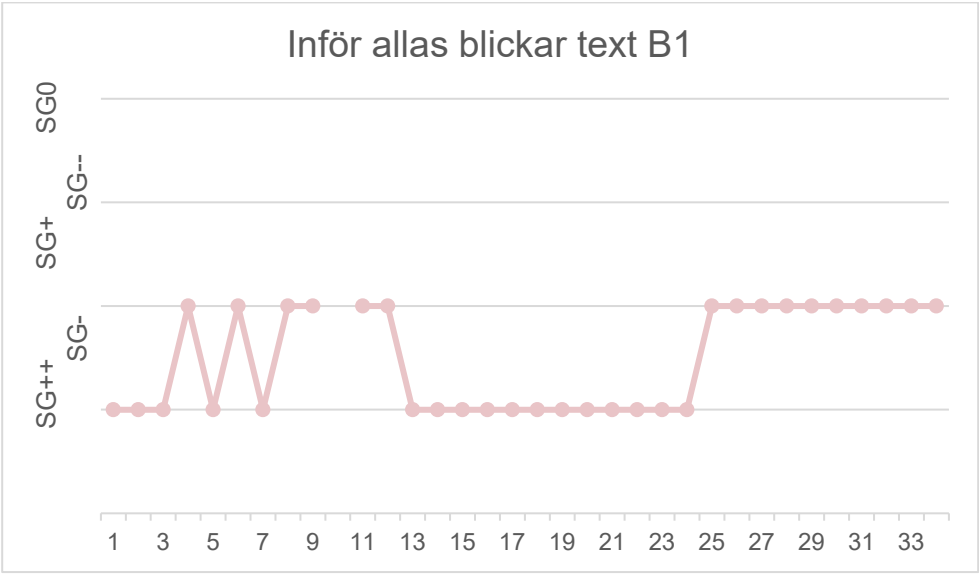
Den första kategorin motsvarar den som Tang och John (1999, s. S27) kallar ”‘I’ as the representative”, och som syftar på ’vi alla’ – *vi* med universell syftning, t.ex. ”Det sätt *vi* utnyttjar vår planet på idag kommer inte att hålla i längden”. Vi har dock även fört hit andra exempel då pronomen refererar till en sådan generell instans, nämligen det mer generiska *man* som Linell och Norén (2004) kallar ’jag’-*man*, dvs. där talaren själv ingår, men där det samtidigt ”impliceras att det

som sägs skulle kunna ha sagts om vem som helst i den omtalade situationen" (2004, s. 121). Hit förs även *du* när det har generisk syftning (Skärlund, 2017) och i något enstaka fall även *jag* när det har generell betydelse, oftast i fiktiva exempel: "Det finns så många människor som lider av en så stor rädsla över vad andra människor skall tycka, gjorde *jag* rätt, var *jag* tillräckligt bra?". Metatext-jaget är en instans av skribentidentiteten och används för metakommentarer om hur texten är strukturerad, t.ex. "det är det här som *jag* vill lyfta upp i detta debattinlägg", medan det biografiska *jaget* ofta signalerar personliga erfarenheter: "Detta är ett ämne som *jag* är väldigt bekant med". Detta motsvarar det "reflexive I" som diskuteras av Starfield och Ravelli (2006). "Tyckar-*jag*" motsvarar det *jag* som finns i det som Gee (2011, s. 153) kallar för "cognitive statements" som förekommer när någon "talks about thinking and knowing" (t.ex. "I think …", "I know ….", "I guess …"): "*Jag* tycker det är viktigt att vi börjar sänka våra krav på maten".

I ett tredje steg jämfördes analysen av pronomenanvändning med analysen av semantiska vågor. Det visade sig då att vissa pronomentyper var särskilt relevanta i relation till våganalysen.

Resultat av våganalys

Analysen visar på skillnader mellan de båda uppgifterna, men också delvis mellan texter som representerar olika betygssteg. Av upphovsrättsskäl kan vi inte citera hela elevtexter, men figur 2 och figur 3 visar exempel på rörelserna inom två texter som representerar en text från B-nivån för respektive uppgift. För enkelhetens skull representeras varje mening av en punkt i figurerna. Det betyder att rörelser som sker inom grafiska meningar inte åskådliggörs, men det ger ändå en bild av de globala rörelsemönster som representeras av dessa texter. De meningar som saknar värde (som syns som ett brott i vågen) är meningar som består av ren metatext och därför inte har getts något värde för semantisk tyngd.

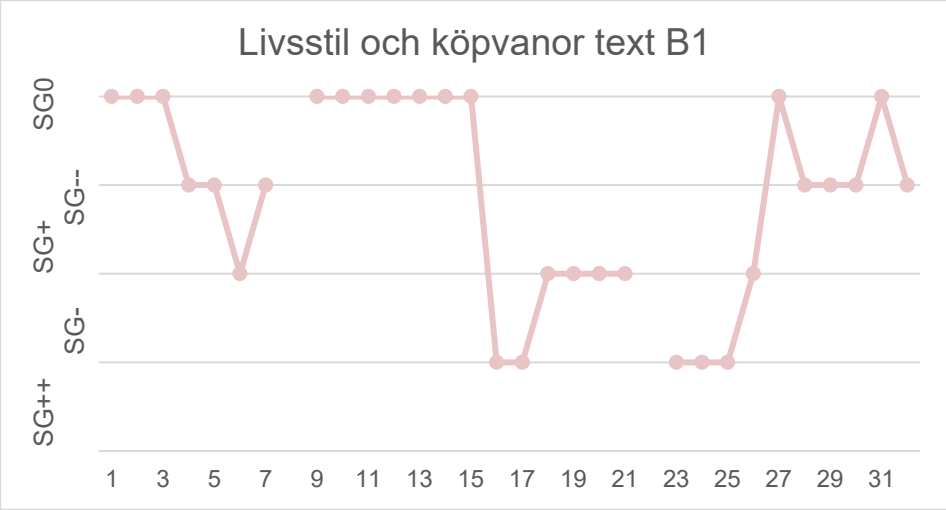


Figur 2. Vågrörelser i B-text *Inför allas blickar*

B-texten i figur 2 växlar inledningsvis mellan ett konkret, SG+, och ett mer sammanfattande plan, SG0. Den inleds med att en bild av en specifik händelse målas upp: ”Hjärtat bankar som en gonggong i bröstet, stressen sitter uppe i halsen och svetten börjar sakta men säkert komma fram på sina håll.” Denna konkreta händelse utvecklas ytterligare i några meningar (mening 1–3) varpå en sammanfattande slutsats om individers beteende dras (mening 4): ”Människor upplever den här rädslan och det är idag ett stort problem bland många”. Här finns sålunda en rörelse från SG+ till SG0. Samma mönster upprepas sedan ett par gånger (mening 5–8).

Textens andra del (mening 11 och 12) inleds på SG0 med en sammanfattande slutsats hämtad från källtexten där en psykologiprofessor konstaterar att talängslan är den vanligaste rädslan som människor upplever. Därefter följer ett längre parti på SG+ som karakteriseras av konkreta rådgivande inslag med föreslagna situationer om hur talängslan kan mildras. Ett språkligt drag i den delen är användande av pronomenet *du* i generisk betydelse, vilket bidrar till att kontextförankra innehållet: ”Du kanske ska börja med dig själv eller varför inte väggen. Ta det som du tycker är lättast. Sedan kanske du vågar ta dig an ett syskon eller en nära vän, och vips så står du där på torget och håller ett hyllningstal inför hela [Staden].” (mening 19–22). Texten avslutas sedan med ett längre parti på SG0 som utmärks av slutsatser om människors talängslan på gruppnivå, t.ex. ”Människor har och kommer alltid ha talrädsla det är inget vi kan göra något åt”

(mening 31). I dessa mer sammanfattande partier om individers beteende är det generiska pronomenet *vi* särskilt framträdande i denna text.



Figur 3. Vågrörelser i B-text *Livsstil och köpvanor*

B-texten i figur 3 visar i jämförelse med B-texten på *Inför allas blickar* större variation när det gäller semantisk tyngd och rör sig mellan fyra nivåer, från SG-- till SG+. Den inleder med ett globalt perspektiv: ”Vi i västvärlden lever i ett ständigt överflöd och lyx” (mening 1, SG--), vilket utvecklas i ett par meningar för att därefter kopplas till människors beteende på samhällsnivå (mening 4–5, SG-). Detta leder i sin tur till en slutsats om människors beteende på gruppnivå ”Vi köper nya saker i en rasande fart […]” (mening 6, SG0). På så vis skapas en semantisk våg i texten från SG-- till SG0. Resten av texten rör sig sedan till stor del på ett abstrakt plan med några mer kontextbundna inslag. Resonemanget på abstrakt nivå förs kring globala fenomen som miljöförstöring och människors globala ansvar för vår planet, t.ex. ”Om vi förbrukar jordens alla resurser nu kommer vi med säkerhet att ångra det i framtiden” (mening 12, SG--)”. De mest kontextbundna inslagen (mening 16–17, 23–25, SG+) i elevtexten bygger till största del på inslag från den källtext eleverna ska använda, varifrån konkreta exempel hämtas. De handlar om dels sopdykning, t.ex. ”I sin artikel har Lindman intervjuat studenten Fredrik Nilsson från Lund som i flera år har hållit på med så kallad sopdykning som innebär att man tar till vara på livsmedel som kastats i onödan” (mening 16), dels konsumenters beteenden, ”Fondell antyder att dagens kund är väldigt kräsen och att det resulterar i att fullt bruklig mat slängs” (mening 24). När det gäller pronomen domineras texten av generiska *vi* och *man*, där *vi*

mestadels återfinns på abstrakt nivå medan *man* förekommer mest på SG0, t.ex. ”För att bidra till en lösning kan man börja smått […]” (mening 20).

De båda B-texterna i figur 2 och 3 visar vid en jämförelse alltså ganska tydliga skillnader, där *Livsstil och köpvanor*-texten, i figur 3 visar större rörelser mellan olika abstraktionsnivåer i texten än vad *Inför allas blickar*-texten i figur 2 gör. Texten i figur 2 rör sig mellan två nivåer, SG+ och SG0, och visar därmed begränsad vågrörelse. Den ligger mestadels på ett tämligen kontextbundet, konkret plan med några mer sammanfattande inslag. Inslag från källtexten används vid ett tillfälle för att presentera en slutsats. *Livsstil och köpvanor*-texten visar däremot tämligen stor variation med tydliga vågor mellan abstrakta och konkreta nivåer. I den texten används källtexten för konkreta exempel medan elevens mer självständiga resonemang förs på ett mer globalt plan.

För att åskådliggöra de mer generella mönster som framträder vad gäller skillnaderna mellan texter sammanfattas några större tendenser i tabell 2. Här har elevtexterna kategoriserats utifrån tre värden: texter med *begränsad* vågrörelse, där vågorna enbart – eller i stort sett enbart – rör sig mellan två nivåer (som i texten i figur 2); texter med *viss* vågrörelse, dvs. som rör sig mellan tre nivåer, och de som – i likhet med texten i figur 3 – har *större* vågrörelser, dvs. upprepade gånger rör sig inom ett spann som täcker fyra nivåer.

Tabell 2. Fördelning av vågrörelser

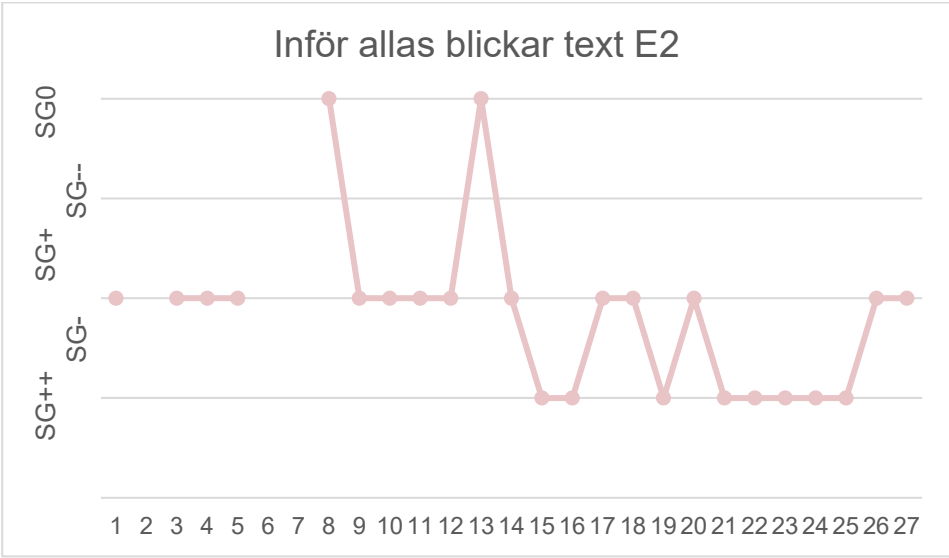
	Inför allas blickar		***Livsstil och köpvanor***	
B	I:B1	Begränsad	L:B1	Större
	I:B2	Viss	L:B2	Större
	I:B3	Viss	L:B3	Större
	I:B4	Viss	L:B4	Större
	I:B5	Begränsad	L:B5	Viss
C	I:C1	Viss	L:C1	Begränsad
	I:C2	Begränsad	L:C2	Större
	I:C3	Begränsad	L:C3	Större
	I:C4	Begränsad	L:C4	Större
	I:C5	Begränsad	L:C5	Större
D	I:D1	Viss	L:D1	Viss
	I:D2	Viss	L:D2	Viss
	I:D3	Större	L:D3	Begränsad
	I:D4	Större	L:D4	Viss
	I:D5	Större	L:D5	Begränsad
E	I:E1	Begränsad	L:E1	Begränsad
	I:E2	Begränsad	L:E2	Begränsad
	I:E3	Viss	L:E3	Begränsad
	I:E4	Begränsad	L:E4	Begränsad
	I:E5	Begränsad	L:E5	Begränsad

Som framgår av uppställningen finns det tendenser till skillnader i vågrörelser, både mellan betyg och mellan uppgifter (för högre betyg). Majoriteten av texterna har begränsade vågrörelser (mellan två nivåer), ofta begränsade till mitten och nedre halvan av skalan (SG0/SG+). En avvikande text är *Livsstil och köpvanor* C1, där en begränsad rörelse i stället sker från mitten och till övre halvan. Generellt gäller för elevtexterna på uppgiften *Inför allas blickar* att det finns få texter med mer omfattande vågrörelse. D-texterna avviker här, vilket vi återkommer till nedan. För elevtexterna på *Livsstil och köpvanor* finns däremot utpräglade vågrörelser i majoriteten av B- och C-texterna. Värt att notera är också att E-texterna alltid har en begränsad vågrörelse; dock förekommer det i en del texter med låg vågrörelse det vi med en lite djärv metafor kallar ”raketer”: plötsliga och lite oväntade hopp till annan nivå. Ett exempel på vad dessa kan bestå i är ett ointegrerat påstående på mer generell nivå (”Friganism underlättar för miljön” i första utdraget nedan) eller ett ointegrerat citat eller referat på annan abstraktionsnivå (formuleringen om ”Letmarks evolutionära förklaringar i andra utdraget):

> Maten i sig som ligger i containrar och mosmaskiner kan vara fullständigt ätbara och ha ett bäst-föredatum som inte har passerat än. Friganism underlättar för miljön. Någon måste ju hämta all den stora mängd färska maten som sedan skall slängas. (*Livsstil och köpvanor* E2)

> Man kan tappa bort sitt material, få kroppsliga påslag och andra massa pinsamma reaktioner. Det är då rädslan träder fram och Letmarks evolutionära förklaringar kommer in i huvudet på dig. Det är därför jag tror det här är den största anledningen till talängslan. (*Inför allas blickar* E2)

Figur 4 visar hur en hel text, som innehåller två ”raketer”, ser ut. Det rör sig om samma text som första utdraget ovan är hämtat ur. Detta är en text som förutom dessa två ”raketer” visar begränsad vågrörelse.



Figur 4. Vågrörelser i E-text *Inför allas blickar* med ”raketer”

Att det verkar finnas ett visst samband mellan våg och betyg för *Livsstil och köpvanor* kan hänga samman med att stoffet i tidningsartikeln som utgör källmaterialet ger underlaget för att skapa en text som knyter ihop konkretion/erfarenheter med en abstrakt/generell dimension. Därmed kan en skillnad i textkvalitet framträda utifrån hur mycket skribenten drar nytta av de möjligheter som detta ger. *Inför allas blickar* eliciterar däremot tydligtvis inte vågrörelse, kanske för att uppgiften och dess textunderlag (en annan tidningsartikel) erbjuder mindre abstrakt/generellt relevant stoff att ta avstamp i för en diskussion. Det som realiserar högre abstraktionsgrad i dessa texter är framför allt redogörelser för evolutionsbiologiska mekanismer bakom talängslan som kan hämtas ur underlagstexten. Dessa uppgifter går inte att utveckla särskilt mycket. Värt att notera är att D-texterna inom *Inför allas blickar* avviker från det generella mönstret och visar större vågrörelse. Dock är förklaringen till att dessa uppvisar större grad av rörelse mellan nivåerna inte någon stark tendens till abstrakt resonerande, utan det förklaras främst av att flera av dessa texter når mer abstrakta nivåer genom förhållandevis osjälvständiga citat eller referat av vissa evolutionsbiologiska resonemang i källtexten, i kombination med redogörelser för personliga erfarenheter. Dessa knyts dock inte särskilt tydligt ihop. Detta illustrerar också att det inte finns något entydigt samband mellan vågor och

textkvalitet, eftersom det också är viktigt *hur* vågen görs och vad den består av. (Detta perspektiv utvecklas för samma material i Hallesson m.fl., 2022.)

När det gäller användande av pronomen ser vi vissa tendenser i relation till analysen av semantiska vågor. Analysen visar att pronomen med generisk referens används som en central resurs av nästan alla skribenter. Generiska *vi* och *man* är vanligast förekommande i materialet. Medan generiskt *man* förekommer på alla nivåer märks det generiska *vi* framför allt i mer abstrakta resonemang från SG0 till SG-- (se diskussion av figur 3). Också generiskt *du* respektive *jag* förekommer i materialet, om än i begränsad utsträckning. Dessa återfinns bland annat i fiktiva exempel och sammanfattande beskrivningar av situationer på SG+-nivåer:

> […] så kanske **ni** som läsare tänker, ”Men **jag** vill inte köpa någonting som går ut dagen efter **jag** köper det” (*Livsstil och köpvanor* B5)

> Har **du** någon gång stått i affären med en klase bananer i handen? (*Livsstil och köpvanor* B3)

> […] det kan vara när **du** berättar ett skämt för klassen (*Inför allas blickar* B3)

Generiskt *du* används också ofta i de rådgivande partier på SG+ som är vanliga i *Inför allas blickar*-texter: ”prata inför en eller två som du känner dig väldigt trygg med” (jfr diskussion av figur 2). Biografiskt *jag* är förhållandevis sällsynt men när det används förekommer det i samband med SG+ eller SG++:

> **Jag** står i affären bland alla olika rissorter **jag** tänker för en stund på vilken sort jag ska ta och det slutat med att jag tar ett ris från det välkända märket jag såg på tv-reklamen häromdagen. (*Livsstil och köpvanor* C2)

Biografiska *jag* liksom generiska *du* och *jag* tycks alltså fylla funktionen att kontextförankra innehåll. Tyckar-jag (*jag anser* etc.) är ganska vanligt förekommande men kan inte relateras till semantiska nivåer. Snarare används de för att strukturera texten, för att till exempel framföra en tes eller en slutsats. Också metatext-*jag* förefaller ha en textstrukturerande funktion som gäller materialet i helhet. De förekommer dock sparsamt. När det gäller koppling till betyg kan vi konstatera att E-texter generellt sett visar mindre konsekvent pronomenanvändning.

Diskussion och slutsatser

Vad finns då för slutsatser att dra? När det gäller betygssteg[1] kan vi se en skillnad mellan texter som representerar olika betygssteg på uppgiften *Livsstil och köpvanor*, på så sätt att texter med högre betyg tenderar att visa större vågrörelser mellan abstrakta och konkreta innehållsliga delar, medan texter med lägre betyg inte uppvisar lika tydlig variation. Ett sådant mönster märks emellertid inte för den andra uppgiften, *Inför allas blickar*, där texterna i stället överlag visar mer begränsade vågrörelser, med undantag för D-texterna. Det som skapar vågor i D-texterna är dock inte elevernas eget abstrakta resonerande utan snarare osjälvständiga citat från källtexten, som plockats in i ett i övrigt personligt hållet resonemang. Det kan då tolkas som att det just i dessa exempel är användandet av källtexterna som ger vågutslag, då källtexterna återanvänds på ett tydligt men inte alltid fullt integrerat sätt. *Livsstil och köpvanor*-texterna innehåller generellt sett mer självständiga resonemang som inte kommer från källtexten om t.ex. global uppvärmning, miljöaspekter osv. (jfr Hallesson & Westman, 2021), och detta slår igenom mer i texter på högre betygsnivåer. Det framstår utifrån vår analys därför som att uppgiften *Livsstil och köpvanor* ger eleven utrymme att skriva en innehållsligt mer komplex text än *Inför allas blickar*, och att den förstnämnda uppgiften därmed också ger bättre underlag för att differentiera mellan olika betygssteg.

Det är inte självklart vad i uppgifterna som ligger bakom detta, men en del av förklaringen ligger sannolikt i att uppgiften *Livsstil och köpvanor* och det textunderlag som ska ge stoffet i högre grad förmår skribenterna att inta ett strukturellt samhällsperspektiv, medan *Inför allas blickar* och dess underlagstext istället öppnar upp för ett mer rådgivande perspektiv. Att proven är beroende av inspiration och stoff som hämtas ur speciellt sammanställt textmaterial ger uppenbarligen en viss sårbarhet. På sätt och vis är det förvånande att man valt att inte dra nytta av det stoff som ingår i svenskämnet. Apelgren och Holmberg (2018, s. 33) menar visserligen att förmågan att strukturera texter – som är centralt för uppgifterna – inte är ämnesspecifik, men pekar ändå på att avsaknaden av ämnesspecifikt stoff är en utmaning inom svenskämnet och skrivandet av diskursiva texter. Att proven ändå förlitar sig på stoff från tillfälligt valda källor är på sätt och vis också symptomatiskt för den stofflöshet som ibland uppfattats som utmärkande för svenskämnet. Detta anknyter till en diskussion med långa anor, där svenskämnet som ett ämne ”utan eget innehåll” har diskuterats

[1] Det är dock viktigt att minnas att betygen baseras på fler aspekter än de som vår undersökning har haft till syfte att belysa.

(Malmgren, 1996; Thavenius, 1996). Samtidigt är det ju så att svenskämnet faktiskt har ett eget innehåll som skulle kunna utnyttjas mera. Det innefattar inte bara generiska kunskaper om och i att tala, läsa, skriva och lyssna utan även kunskaper *om* språk och litteratur, exempelvis om skönlitterära verk och verkningsmedel, språkriktighet, språklig variation samt olika former av språkbruk (jfr Skolverket 2011, s. 162f.). Att utnyttja detta mera, som proven för kursen Svenska 3 gör, skulle kanske kunna bidra till att motverka bilden av svenskämnet som ”innehållslöst” och i stället framhålla det rika innehåll kring språk och skönlitteratur som faktiskt finns (jfr Skolverket 2011).

Vi har undersökt proven i gymnasiekursen Svenska 1. Det vore intressant att i vidare studier jämföra proven i Svenska 1 och Svenska 3 för att undersöka om elevers skrivande på de nationella proven i svenska gynnas av teman som tydligare knyter an till svenskämnets centrala innehåll och kunskapskrav. Intressant att utforska vore om och hur generiska och ämnesspecifika kompetenser kan komplettera varandra och om uppgifter knutna till ett svenskämnesinnehåll skapar större autenticitet på ett sätt som gynnar elevernas diskursiva skrivande och möjligheter att variera kontextbundenhet.

Referenser

Apelgren, Britt-Marie, & Holmberg, Per (2018). *På spaning efter progression: En studie av textstruktur i gymnasieelevers uppsatser på svenska och engelska*. Skolverket.

Borgström, Eric (2014). *Skrivbedömning: Uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. Örebro universitet.

Brooke, Mark (2019). Using semantic gravity profiling to develop critical reflection. *Reflective Practice, 20*(6), 808–821. https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1682986

Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language*. Acta Universitatis Upsaliensis.

Fang, Zhihui, & Coatoam, Suzanne (2013). Disciplinary Literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56*(8), 627–632.

Fang, Zhihui, Schleppegrell, Mary J., Lukin, Annabelle, Huang, Jingzi, & Normandia, Bruce (2008). *Reading in secondary content areas: A language-based pedagogy*. University of Michigan Press.

Gee, John Paul (2011). *Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (3:e uppl.). Routledge.

Hallesson, Yvonne, & Westman, Maria (2021). ”Talskräck” och ”sopdykare” – Intertextuella resurser i gymnasieelevers skrivande på det nationella provet i svenska för gymnasieskolan. I Lennart Jølle, Ann Sylvi Larsen, Hildegunn Otnes

& Leiv Inge Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 244–266). Universitetsforlaget.

Hallesson, Yvonne, Nord, Andreas, & Westman, Maria. (2022). Semantiska vågor i diskursiva elevtexter: En analysmodell. I Pia Sundqvist, Christian Waldmann, Boglárka Straszer & Birgitta Ljung Egeland (Red.), *Språk i skola, på fritid och i arbetsliv: Aktuella arenor för svensk forskning inom tillämpad språkvetenskap* [Language in school, leisure time, and working life: Current arenas for Swedish research in applied linguistics] (s. 31–54). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. https://doi.org/10.15626/asla2022.29

Kirk, Steve (2017). Waves of Reflection: Seeing knowledges in academic writing. I Jenny Kemp (Red.), *EAP in a rapidly changing landscape: Issues, challenges and solutions*. Proceedings of the 2015 BALEAP Conference. Garnet Publishing.

Knoch, Ute, & Sitajalabhorn, Woranon (2013). A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focussed definition for assessment purposes. *Assessing writing, 18*, 300–308.

Landqvist, Mats, & Karlsson, Anna-Malin (2018). ”Dom tar emot det, tar tag i det och sen så går man vidare”: Semantiskt arbete för gemensamt kunskapsbyggande i konsultationer om medfödda hjärtfel hos foster. *Språk och interaktion*, *4*, 145–171.

Larsson, Maria (2018). *Resultatet av ett prov: Svensklärare om washbackeffekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*. Karlstads universitet.

Linell, Per, & Norén, Kerstin (2004). Vad man kan göra – om den dialogiska bestämningen av pronomens användningsbetydelser. I Ingegerd Bäcklund, Ulla Börestam, Ulla Melander Marttala, & Harry Näslund (Red.), *Text i arbete: Festskrift till Britt-Louise Gunnarsson den 12 januari 2005* (s. 115–124). Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. (2. uppl.). Studentlitteratur.

Malmström, Martin (2012). *Tillbaka till texten: Om derivativt skrivande i en svensk gymansieklass*. Malmö högskola.

Maton, Karl (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education, 24*(1), 8–22. https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005

Maton, Karl (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.

Maton, Karl (2019). Semantic waves: Context, complexity and academic discourse. I J. R. Martin, Karl Maton, & Yeagan J. Doran (Red.), *Accessing academic discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory* (s. 59–85). Routledge.

Maton, Karl, & Chen, Rainbow Tsai-Hung (2016). LCT in qualitative research: Creating a translation device for studying constructivist pedagogy. I Karl Maton, Susan Hood, & Suellen Shay (Red.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory* (s. 27–48). Routledge.

Meidell Sigsgaard, Anna-Vera (2015). Demokrati og semantiske bølger i andetsprogsundervisningen. *Viden om literacy, 18*, 12–22.

Schleppegrell, Mary (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum.

Shanahan, Timothy, & Shanahan, Cynthia (2012). ”What is disciplinary literacy and why does it matter?” *Topics in Language Disorders, 32*(1), 7–18.

Skollag (SFS 2010:800).

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.

Skärlund, Sanna (2017). *Man, en och du: Generiska pronomen i svenskans historia*. Lunds universitet.

Starfield, Sue, & Ravelli, Louise J. (2006). “The writing of this thesis was a process that I could not explore with the positivistic detachment of the classical sociologist”: Self and structure in New Humanities research theses. *Journal of English for Academic Purposes, 5*(3), 222–243. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.07.004

Stolt, Sofia (2016). *Vägen till vitsordet: En studie av värderande yttranden i bedömarkommentarer på studentexamensuppsatser i modersmål och litteratur*. Helsingfors universitet.

Szenes, Eszter, Tilakaratna, Namala, & Maton, Karl (2015). The knowledge practices of critical thinking. I Martin Davies, & Ronald Barnett (Red.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (s. 573–591). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137378057_34

Tang, Ramona, & John, Suganthi (1999). The ‘I’ in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes, 18*, S23–S39. https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00009-5

Thavenius, Jan (Red.) (1999). *Svenskämnets historia*. Studentlitteratur.

Wharton, Sue (2012). Presenting a united front: Assessed reflective writing on a group experience. *Reflective Practice, 13*(4), 489–501.

Westman, Maria, & Hallesson, Yvonne (2018). Skrivkompetenser: Exemplet nationella prov. I *Läslyftet för gymnasiet: Modulen Utvecklande skrivundervisning*. Del 2. Skolverket.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2006). *Att förmedla egna och andras tankar: Om gymnasisters källhantering i det nationella provets skrivuppgift*. Uppsala universitet.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2012). Att läsa och sedan skriva. I Synnöve Matre & Atle Skaftun (Red.), *Skriv! Les! 1: Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 157–172). Akademika forlag.

Författarpresentation

Yvonne Hallesson är universitetslektor och docent i svenska vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Hon undervisar framför allt på lärarutbildningar och har en bakgrund som gymnasielärare i svenska. I sin forskning intresserar hon sig för relationen mellan språk och lärande, ofta med fokus på läs- och skrivutveckling, ämneslitteracitet och texters roll för lärande.

Andreas Nord är professor i svenska språket vid Uppsala universitet och gästprofessor i samma ämne vid Karlstads universitet. Han har under senare år särskilt forskat om texter, skrivande och interaktion i professionella kontexter, särskilt i myndighetssammanhang, och skrivande i skola och högre utbildning.

Maria Westman är docent och universitetslektor i didaktik med inriktning svenska vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet. Hon undervisar främst inom lärarutbildningen och har en bakgrund som gymnasielärare i svenska. Forskningsmässigt intresserar hon sig för didaktiska och teoretiska aspekter av språk-, läs- och skrivutveckling i olika åldrar med ett särskilt intresse för skrivandet.

I dialog med författaren – om gymnasieelevers syn på dikttolkning

Björn Kindenberg & Elisabeth Kullberg

I denna artikel undersöks gymnasieelevers syn på vad dikttolkning innebär, före och efter en undervisningsintervention där eleverna själva författat och tolkat varandras dikter. Elevernas syn på tolkande läsning av dikter har analyserats ur ett dialogicitetsperspektiv på text och meningsskapande. Resultatet av analysen tyder på att eleverna förflyttat sig från en syn på författaren och dennes verk som objekt, till att se diktförfattaren som subjekt och dikttolkning som en akt där de som läsare går i dialog med författaren. I artikeln diskuteras på vilket sätt förändringen kan förstås i relation till interventionen och vilka implikationer resultaten kan ha för utformning av lyrikundervisning. Artikeln ger därmed ett bidrag till det lyrikdidaktiska fältet, i vilket det i stor utsträckning saknas empiriska studier om undervisning och elevers förhållande till läsning av poesi.

Nyckelord: läsning, skönlitteratur, lyrikdidaktik, texters budskap, dikttolkning, dialogicitet

Inledning

Genom skönlitteratur kan läsaren ta del av djupa mänskliga erfarenheter både i samtiden och i det förflutna (Langer, 2011), ett erfarenhetsdeltagande som i förlängningen kan ses som en grundläggande rättighet för medborgare i ett demokratiskt och pluralistiskt samhälle (Nussbaum, 2011). Poesin, en av våra äldsta skönlitterära uttrycksformer, fångar sådana mänskliga erfarenheter, ofta i några få ord. Dikter erbjuder således en tacksam ingång för litteraturundervisning (Wolf, 2004). Trots detta för poetiska uttrycksformer en relativt undanskymd tillvaro i skolan, och likaså i litteraturdidaktisk forskning (Creely, 2019;

Sigvardsson, 2017; Farber, 2015). Den studie som här presenteras behandlar lyrikundervisning i gymnasieskolan, i vars styrdokument lyrik nämns endast på ett ställe, i kursplanen för ämnet Svenska (Skolverket, 2011). Som nämnts har poesin emellertid ett djupt existentiellt värde och kan också fungera som en didaktisk brygga till andra litterära genrer, särskilt om elever själva kan involveras i den diktskapande processen (Creely, 2019; Wolf, 2014). Detta gör lyrikundervisning angeläget att studera, inte minst mot bakgrund av att det inom det lyrikdidaktiska fältet finns begränsad empirisk kunskap om lyrikundervisning i skolan (Sigvardsson, 2020).

Syftet med denna studie är att utforska förändringar i elevers syn på vad tolkande läsning av lyrik innebär, i relation till en undervisning som låter eleverna träda i dialog med författaren genom att själva författa dikter, tolka andras dikter samt möta tolkningar av den egna dikten. Studien har utgått från följande frågeställning: Vilka förändringar kan urskiljas i elevers syn på innebörden av tolkande läsning av dikter, efter en undervisning byggd på eget författande och tolkningar?

Artikeln tar inledningsvis upp tidigare forskning som rör lyrikundervisning och elevers författande och tolkande läsning av dikter. Därefter presenteras det teoretiska perspektiv som studien vilar på, vilket utgår från Bachtins (1981) teorier om dialogicitet. Detta teoretiska perspektiv har också utgjort grunden för en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) av materialet, vilket beskrivs i avsnittet ”Metod och material”. Resultatet av analysen presenteras i ett nästföljande avsnitt och diskuteras avslutningsvis i artikeln.

Tidigare forskning

Att det generellt sett finns få lyrikdidaktiska studier är en bild som framträder i litteratur- och forskningsöversikter (Sigvardsson, 2017; Peskin, 2007; Wolf, 2004). Mot bakgrund av detta efterlyser Sigvardsson (2020) mer forskning om det hon kallar *poetiska läspraktike*r och om hur undervisning kan främja sådana praktiker. Föreliggande studie ska ses som en ansats att utforska denna typ av undervisning.

Av den litteraturdidaktiska forskningen som haft fokus på elevers läsning av skönlitterärt berättande texter (se t.ex. Johansson, 2014; Schmidt, 2013; se även Sigvardsson, 2020) kommer här några studier med relevans för denna artikel lyftas fram. Elevers läsning av dikter har exempelvis studerats av Harker (1994) som med hjälp av *think aloud protocols* undersökt hur högpresterande gymnasieelever tolkade dikter. Enligt Harker hade förvånansvärt få elever

förmåga att göra personliga tolkningar av dikter. Malmgren och Nilsson (1993) har dock kunnat visa att elever har lättare att ta till sig dikter när dessa skrivits av jämnåriga och utifrån en kontext som överensstämmer med elevernas egen.

När det gäller elevers eget skrivande av dikter som inslag i lyrikundervisning finns påtagligt lite forskning. I en tidig surveystudie i anglosaxisk undervisningskontext konstaterade Benton (1984) ett påfallande lågt intresse bland lärare för att använda elevers eget lyrikskrivande som en undervisningsresurs. Studier ger dock ingen entydig bild när det gäller lyrikundervisningens plats och innehåll: Benton har i en senare studie påvisat en ökad förekomst av lyrikundervisning som en följd av att denna lyfts fram i läroplaner (1999), medan Creely (2018) dragit slutsatsen att skolans lyrikintresse är på nedåtgående som en följd av det ökade mätbarhetsfokuset. Det är därför svårt att sluta sig till hur och i vilken grad elevers *eget* författande av lyrik används i undervisning.

Även om relationen mellan dikttolkning och eget skrivande av poesi inte närmare belysts, så finns ett flertal lärarundervisningserfarenheter dokumenterade, vilka pekar på ett möjligt och potentiellt fruktbart samspel mellan poesiskrivande och en fördjupad tolkningsrepertoar hos elever. I ett svenskt sammanhang har Wolf (2004) pekat på poesiskrivandets didaktiska potential. Wolf argumenterar för att elever ska erbjudas tillfällen att skriva dikter som en form av ”poetisk fostran” (2004, s. 39) och beskriver ett flertal metodiska förslag till hur en sådan fostran kan realiseras i undervisning.

Vidare har Moore (2002) fört en konceptuellt, om än inte empiriskt, grundad argumentation för att lyrikundervisning bör utgå från perspektivet att lyriken är en form av över tid pågående *konversation* till vilken elever bjuds in. Moores observation, baserad på egna undervisningserfarenheter, är att elevers eget lyrikskrivande har en starkt positiv påverkan på elevernas förståelse av lyrik. På liknande sätt har Creely (2018) argumenterat för elevers eget skrivande som en ingång till en lyrikundervisning där ”the writing and the studying of poetry [are] in synergy, and seamlessly unfolding in the classroom, lesson to lesson, constructed upon the pleasure of words” (s. 65).

Studien som presenteras i denna artikel kan sägas tangera de praktikerfarenheter som Creely (2018, se även 2019) och Moore (2002) åberopar, genom att den närmare utforskar elevers syn på vad poesitolkning innebär och sätter denna syn i relation till en undervisning byggd på elevers eget poesiskrivande samt tolkning av egna och andras dikter.

Teori

Studien utgår från ett *dialogiskt perspektiv* på tolkande läsning av dikter, hämtat från Bachtin (1981). Hos Bachtin har begreppet dialog en fördjupad innebörd, vilket har beskrivits som att Bachtin ”betraktar själva existensen som i grunden dialogisk” (Dysthe, 1996, s. 63). Ett dialogiskt perspektiv på diktläsning innebär att såväl diktaren som diktens mottagare ingår i en större socialt och historiskt betingad dialog, där diktarens medvetenhet om denna *dialogicitet* formar dikten som yttrande. Bachtin ser inte yttranden som isolerade från det som föregått eller följer på dem, tvärtom är yttranden aktiva medskapare av dialogen: [the utterance] cannot fail to become an active participant in social dialogue. After all, the utterance arises out of this dialogue as continuation of it and as a rejoinder to it” (1981, s. 276).

Den analys av elevers syn på tolkande läsning av dikter som beskrivs i denna studie bygger på det bachtinska begreppsparet *auktoritativ diskurs* och *inre övertygande diskurs* (Bachtin, 1981). Begreppet ”diskurs” har använts (t.ex. hos Dysthe, 1996) som översättning av det ryska ordet ”slovo”, som ordagrant betyder ”ord”, men som också kan förstås i betydelsen ”sättet att använda ord” (Bachtin, 1981, s. 427). Här använder vi ordet ”diskurs” baserat på den engelska översättningen av ”slovo” till ”discourse” (se t.ex. Bachtin, 1981). Diskursbegreppet ska alltså förstås som de olika sätt på vilken socialt och ideologiskt sammanhållna gemenskaper talar om och förhåller sig till sin omvärld. Den *auktoritativa diskursen* representerar då maktbärande grupperingars sätt att förhålla sig till dikttolkning, medan *den inre övertygande diskursen* representerar ett privat, men ändå socialt influerat, sätt att förhålla sig till denna tolkning.

I den auktoritativa diskursen utgår tolkningen av ord och yttranden från någon form av historiskt, institutionellt eller politiskt givet sanningsanspråk. Det är en diskurs som privilegierar enhetlighet och där mottagaren förväntas acceptera diskursens anspråk på sanning. Flera tolkningsmöjligheter kan rymmas inom den auktoritativa diskursen, till exempel kan Shakespeares verk ges både en psykologisk och en samhällskritisk uttolkning. Bachtins poäng är dock att dessa tolkningsmöjligheter läggs fram som givna, exempelvis av traditionen eller av tongivande litteraturvetare, och att läsaren/mottagaren/eleven i någon bemärkelse får acceptera dessa. I den inre övertygande diskursen däremot utvecklas förståelsen av litterära yttranden genom att dessa, i samspel med intryck och

erfarenheter från omvärlden, kläs i mottagarens egna ord, utvecklas och tillämpas i nya sammanhang (Dysthe, 1996).

Att bli en medvetet reflekterande och tolkande läsare handlar inte om att förkasta den auktoritativa diskursen till förmån för den inre övertygande. Snarare handlar läsarens medvetandegörande om en livslång, diskursiv strid (”a constant struggle between these two types of discourse”; Bachtin, 1981, s. 424); en process i vilken individen både införlivar och frigör sig från den auktoritativa diskursen. Den inre övertygande diskursen är alltså inte en kognitiv process, eller ens en privat konstruerad diskurs, utan en diskurs som tar form i mötet med andra, ”in a special relation with actual others” (Matusov, 2007, s. 224).

Metod och material

Studien har genomförts i samverkan mellan en forskargrupp och två medforskande gymnasielärare (varav den ena läraren är medförfattare till denna artikel). De båda lärarna undervisade i gymnasiekurserna Svenska (kurskod SVSVE02) respektive Svenska som andraspråk (SVASVA02), med 27 respektive 30 elever. Såväl deltagande lärare som elever har lämnat informerat samtycke till att delta och gällande etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017) har följts under projektet.

Studien ingår som ett delprojekt i ett större, flerårigt projekt som spänner över flera skolformer och årskurser och som utgått från en *designbaserad forskningsansats* (Cobb m.fl., 2003), där forskningen tar sin utgångspunkt i problem som uppstår i undervisningspraktiken. I relation till dessa problem genereras *designprinciper*, vilka kan beskrivas som både praktikerfarenhets- och teoriunderbyggda utgångspunkter för utformning av undervisning (Wickman m.fl., 2018).

I den studie som här presenteras har undervisningsproblemet bestått i att få elever att fördjupa sin tolkande läsning av lyrik. Den designprincip som tagit form under det större projektets gång har formulerats som att undervisning som utvecklar elevers förmåga att tolka dikter ska erbjuda dem möjlighet att själva författa dikter, tolka andra elevers dikter samt möta kamraters tolkningar av den egna dikten. I den studie som här presenteras har en undervisningsintervention planerats utifrån denna designprincip, vilket beskrivs nedan.

Undervisningsinterventionen skedde under en lektion och utformades så att eleverna anonymt fick skriva en dikt utifrån ett tema de själva valde. Dessa dikter lästes och diskuterades sedan av klasskamrater, först i mindre grupper och sedan i helklass. Eleverna fick därigenom möta andra elevers tolkningar av den egna

dikten, i överensstämmelse med designprincipen. Utöver denna riktade undervisningsintervention undervisade lärarna även enligt ordinarie planering, vilket betydde att eleverna läste och analyserade olika dikter samt bekantade sig med litterära begrepp för analys av dikter (till exempel ”berättarperspektiv” och ”metaforer”). Interventionslektionen och den tillhörande undervisningen dokumenterades i form av lärarloggar och lektionsplaneringar.

För att få utgångspunkter för att jämföra och spåra förändringar i synen på tolkande läsning av dikter fick eleverna, före och efter interventionen, formulera sin syn på tolkande läsning av dikter. Detta gjordes genom att eleverna först sattes samman i mindre grupper där de läste och samtalade om dikten *Döden* av Gustaf Fröding. Samtalet skedde med ledning av ett antal öppna frågor som lärarna förberett, exempelvis: ”Hur tolkar ni budskapet i dikten?”[1]. Gruppdiskussionerna sammanfattades skriftligt av en elev i varje grupp i slutet av diskussionen och instruktionerna för sammanfattningen var att få med så många som möjligt av synpunkterna från diskussionen. En av frågorna var specifikt riktad mot syn på tolkande läsning: ”Vad behöver man kunna för att hitta budskap i en dikt?” Elevernas svar på denna fråga samlades in för analys.

Efter interventionen ställdes denna fråga åter till eleverna, men nu som en del av en individuell uppgift vilken samtidigt utgjorde ett kursexaminationsmoment. Det analyserade materialet utgörs alltså dels av skriftligt sammanfattade elevgruppsdiskussioner gjorda före interventionslektionen, dels av skriftliga enskilda elevreflektioner gjorda efter interventionen. Totalt bestod materialet av 12 sammanfattningar av elevgruppsdiskussioner (2–4 meningar per referat) samt 39 individuella elevsvar (här benämnda ”individuella elevreflektioner”, vilka varierade mellan 2–10 meningar per svar).

Då den teoretiska ansatsen (Bachtin, 1981) innebär att meningsskapande setts som en kollektiv och dialogiskt baserad process, snarare än som en individuell eller kognitiv förmåga, har vi undersökt utsagor från diskussionen som helhet snarare än från enskilda elever (se Dufva m.fl., 2004, för ytterligare diskussion kring denna typ av ansats). Trots materialtypernas olika karaktär (elevdiskussionsreferat respektive individuellt skrivna svar) har materialet,

[1] Begreppet ”tolka budskap” ska i denna artikel uppfattas som synonymt med det vi benämnt som ”tolkande läsning”. Även om termen ”budskap” som synonymt med ”tolkning” problematiserats inom den litteraturdidaktiska forskningen (se exempelvis Lundström, Manderstedt, och Palo 2011), så används termen ”budskap” i såväl kursplanetexter som av lärare på ett sätt som rymmer innebörden av ”tolkande läsning”

utifrån de teoretiska antagandena, utgjort ett adekvat underlag för att spåra förändringar gällande elevers syn på innebörden av tolkande läsning.

I vissa fall har begränsningar i elevernas språkliga uttrycksförmåga medfört ytterligare ett lager av tolkning i analysarbetet, vilket särskilt gällt utsagor från elever som läst ämnet Svenska som andraspråk. Forskare och lärare har i sådana situationer tillsammans, och med stöd i undervisande lärares kännedom om de olika elevernas språkliga nivå, enats om en tolkning av vad eleven avser att uttrycka som verkat rimlig i förhållande till helheten. Ett exempel på en sådan tolkningssituation är denna utsaga där eleven säger att det är viktigt att kunna ”illustrera sig själv i texten”, vilket i sammanhanget tolkats som ”känna igen sig själv i texten”. I det stora hela har det rört sig om endast ett fåtal situationer av tvetydighet och i resultatpresentationen har vi därför valt att inte särskilja de olika undervisningsgrupperna.

Analysförfarandet

Materialet analyserades gemensamt av forskare och lärare. En tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) har utgjort grunden för behandlingen av materialet och analysprocessen kan schematiskt delas in i tre steg som beskrivs i detta avsnitt:

a) Manifest kodning av elevutsagor

b) Latent kodning/tematisering

c) Jämförelse av framträdande teman före och efter intervention

Inledningsvis (steg a) gjordes en så kallad *manifest kodning* (Braun & Clarke, 2006), huvudsakligen utförd av de två lärare som genomfört interventionen. Manifesta koder är sådana som formuleringsmässigt ligger nära materialets ”yta”, i det här fallet formuleringar i elevernas egna utsagor om vad de ansåg behövs för att förstå en dikts budskap. Exempelvis gavs elevutsagan ”Först och främst måste man känna till alla ord [för att förstå budskap]” den manifesta koden ”Måste känna till alla ord”. Andra exempel på manifesta koder var ”Kunna läsa mellan raderna ” och ”Ha fantasi, kreativitet, analys”. I tabell 1 återges exempel på manifesta koder.

Tabell 1: Urval av koder och teman som illustrerar det analytiska tillvägagångssättet

Kodning och tematisering		
Manifesta koder	**Latenta koder**	**Tema**
Författare väljer att skriva klurigt	Författaren ett subjekt; gör något aktivt	Författaren: ett dialogiskt subjekt
Författaren vill väcka känslor	Författaren ett subjekt; vill något Författaren riktar sig till läsaren	
Man behöver känna igen situationen för att hitta budskapet	Dikten har ett budskap	Läsaren: ett monologiskt subjekt
Du måste kunna läsa mellan raderna för att hitta budskapet	Budskapet finns i texten och kan analyseras fram	

I den efterföljande fasen (steg b) organiserades manifesta koder om i form av det som Braun och Clarke (2012) benämner som *latenta koder*, det vill säga mer tolkande koder ”under ytan” på elevernas formuleringar. Medan exempelvis yttrandet ”författare väljer att skriva klurigt” representerar en manifest kod (se Tabell 1) kan en latent kodning vara att se detta val som ett uttryck för att författaren är ett ”aktivt subjekt”. Latenta koder som på olika sätt kan synas höra samman fördes samman i mer övergripande teman. Teman representerar de sammanhållande mönster och samband som forskaren tycker sig se inom och mellan koderna (Braun & Clarke, 2012). Både den latenta kodningen och tematiseringen gjordes utifrån en högre nivå av abstraktion och tolkning, jämfört med de datanära manifesta koderna. Den latenta kodningen och tematiseringen orienterades också efterhand mot det teoretiska ramverk studien utgått från, det vill säga mot ett dialogiskt perspektiv på tolkande läsning av dikter.

I tabell 1 ges exempel på hur ett urval manifesta koder som berör författaren: ”Författaren väljer att skriva klurigt” och ”Författaren vill väcka känslor” på detta sätt orienterats mot ett tema. I dessa båda exempel framträder författaren som någon som är en aktiv del av förutsättningen för en tolkande läsning och samtidigt också som en person som har en annan person (en läsare) i åtanke vid skapandet av dikten. Mot bakgrund av det dialogiska perspektivet gavs detta i analysen temat *dialogiskt subjekt*, vilket speglar att författaren är inbegripen i en dialog med läsaren.

En kontrasterande tematisering gjordes av utsagor där författaren (diktaren) framstår som frånvarande medan läsaren framhävs. I tabell 1 exemplifieras den framhävda läsaren med två manifesta koder (”Man behöver känna igen situationen…” respektive ”Du måste kunna läsa mellan raderna…”) vilka speglar

att budskapet hittas av läsaren, snarare än uppstår i mötet författare-läsare. Ur ett dialogicitetsperspektiv kan detta förstås som att författaren och läsaren *inte* träder i dialog. Tolkningen bestäms av läsaren som genom mentala handlingar (”analysera”, ”läsa mellan raderna”) hittar ett givet budskap, vilket fångats med det latenta temat ”Budskapet finns i texten och kan analyseras fram”.

De kontrasterande exemplen har här tematiserats som att såväl författaren som läsaren visserligen i båda fallen är subjekt, men att författaren i det första fallet framträder som *dialogiskt subjekt* (en som talar med läsaren) och läsaren i det senare exemplet som ett *monologiskt subjekt* (en som uttalar sig om författaren). För att betona att såväl författare som läsare utför handlingar, har andra latenta koder som berör relationen mellan författare och läsare förts samman till en övergripande tematisering av tolkande läsning som antingen en *monologisk* eller *dialogisk aktivitet*, som löper parallellt med subjekt-/objektdistinktionen. Dessa teman återges i tabell 2 nedan och utvecklas i resultatavsnittet.

I en avslutande fas (steg c) gjordes sedan en jämförande analys av tematiseringen av materialet före och efter intervention för att se om förändringar i elevernas syn på budskap och tolkande läsning kunde urskiljas. Förändringar identifierades genom en undersökning av vilka teman som var mer eller mindre framträdande före och efter intervention. Även om inte en renodlad kvantitativ analys av materialet gjorts, så gick det att se att eleverna i de olika samtalen betonade vissa aspekter (till exempel författarens röst) mer än andra, bland annat genom att oftare, och mer utförligt, ta upp dessa. Vidare undersöktes vilka kvalitativt sett nya teman som framträtt i materialet efter interventionen.

Resultat

Analysen visar till att börja med på en tydlig tematisk förskjutning i elevernas syn på dikttolkning, från tolkande läsning som *monologisk aktivitet* till tolkande läsning som en *dialogisk aktivitet*. I tabell 2 jämförs de teman som varit framträdande i elevernas utsagor före interventionen, med framträdande teman efter interventionen. Förskjutningen i synen på tolkande läsning, från att se tolkande läsning som en monologisk aktivitet till att se den som en dialogisk aktivitet, kan också ses som en diskursiv förflyttning från en *auktoritativ* till en *inre övertygande* diskurs (Bachtin, 1981).

I elevernas utsagor har dessa tematiska förändringar kommit till uttryck på olika sätt, exempelvis som en rörelse bort från att läsaren hittar ett ”rätt” budskap, till att dikten har flera möjliga budskap. Tabellen ska dock inte läsas som att samtliga elever

helt och hållet förflyttat sig från den ena synen till den andra, utan som att vissa teman varit mer framträdande efter interventionen än före densamma.

Tabell 2: Framträdande teman före och efter intervention

Före intervention	Efter intervention
Tolkande läsning en *monologisk aktivitet (auktoritativ diskurs*)	Tolkande läsning en *dialogisk aktivitet* (*inre övertygande diskurs*)
Författaren som monologiskt objekt Exempelvis uttryckt som att: - Dikten är en produkt av samtiden - Författaren står i bakgrunden (fokus på läsaren)	Författaren som dialogiskt subjekt Exempelvis uttryckt som att: - Dikten är medvetet komponerad - Författaren har ett syfte - Författaren vill väcka känslor
Läsaren som monologiskt subjekt Exempelvis uttryckt som att läsaren ska/måste - Kunna alla orden (lexikalisk innebörd) - Läsa mellan raderna, tänka utanför boxen, analysera - Hitta ett rätt budskap	Läsaren som dialogiskt subjekt Exempelvis uttryckt som att läsaren ska: - Förstå ordens mening - Att orden är medvetet valda av författaren - Omfamna/erkänna de känslor dikten vill förmedla - Våga tolka - Söka i sitt inre - Förstå att det finns flera budskap

I följande avsnitt beskrivs och exemplifieras vad som utmärkte elevernas olika utsagor om tolkande läsning av dikter samt de tematiska förskjutningar som kunde utläsas efter interventionen.

Dikttolkning som monologisk aktivitet

Här presenteras först elevutsagor som exemplifierar tolkande läsning som en monologisk aktivitet, en aktivitet i sin tur kopplad till en *auktoritativ diskurs* som gör anspråk på ”sanna” budskap. Detta var utsagor som var framträdande som teman före interventionen (se tabell 2). I elevernas referat av sina gruppdiskussioner före intervention tycktes dikttolkning ofta vara förknippat med att hitta *ett* budskap (eleverna talade om ”budskapet” i singularis). Följande utdrag från ett gruppdiskussionsreferat illustrerar detta:

> Det är lättare att kunna relatera och förstå budskapet i dikten om man själv känner igen sig i det som skrivs (referat av gruppdiskussion, före intervention)

Här ses dikten som något som har ett singulärt budskap (”budskapet i dikten”). I utdraget nämns inte författaren, som därmed står i bakgrunden, utan det är i stället läsaren som framhävs som den som genom egna erfarenheter kan ”förstå

budskapet”. Detta tyder alltså på en syn där tolkande läsning är en process som sker hos läsaren, läsaren är ett *monologiskt subjekt*. Även på andra sätt var det monologiska läsarsubjektet framträdande före intervention, där eleverna i många utsagor fokuserade på läsaren som den som behöver ”läsa mellan raderna”, ”tänka utanför boxen” eller ”analysera”.

Många utsagor före intervention berörde inte författaren överhuvudtaget och när denne nämndes så var det i en passiv funktion; en som läsaren behövde ”sätta sig in i” (citat från referat av gruppdiskussion), vilket vi tolkat som att den auktoritativa diskursen så att säga tas för given. Författaren var inte icke-existerande, men dock beroende av läsarens aktiva handling (att läsaren ”sätter sig in i” författaren). Eleverna såg med andra ord dels läsaren som monologiskt subjekt, i centrum för den tolkande läsningen, dels författaren som ett *monologiskt objekt* (se tabell 2).

Författaren var som påpekats sällan omnämnd i elevutsagorna före intervention. I en utsaga lyftes dock vikten av att läsaren behöver ”förstå vem som har skrivit dikten och varför, för de skriver av en anledning” (från referat av elevgruppsdiskussion före intervention). Eleverna har inte specificerat den ”anledning” till diktskapande som de nämner, vilket gör utsagan svårtolkad. Den kan tolkas som att författaren är ett subjekt, men också som att denne är ett (monologiskt) objekt, en mer eller mindre passiv produkt av sin omvärld (omvärlden blir alltså själva ”anledningen” till att författaren skriver som hen gör).

I elevernas utsagor kunde vidare en påtaglig skillnad noteras före och efter intervention avseende synen på de ord som bär upp dikten. Att dikttolkning kräver ett stort ordförråd var en vanligt förekommande uppfattning i elevsvaren, såväl före som efter intervention, några exempel ges här:

> Det är viktigt att kunna alla ord i dikten (referat av gruppdiskussion före intervention)
>
> Man behöver kunna majoriteten av orden på grund av de nästan osammanhängande meningarna (referat av gruppdiskussion före intervention)

En skillnad i sättet att tala om diktens ord kan dock utläsas före och efter interventionen. Före interventionen framstod, i elevernas utsagor, förmågan att ”förstå alla ord” som en mer eller mindre teknisk fråga om att känna till ordens lexikala betydelse (exempelvis formulerat som att ”man måste förstå vad alla ord betyder eftersom texten är lite gammaldags”). Elevernas uppfattning verkade alltså vara att om läsaren bara kan orden går det att relativt enkelt hitta budskapet. Den tolkande läsningen sågs med andra ord som en monologisk aktivitet, där

läsaren söker den auktoritativa diskursens ”rätta svar”. I nästföljande avsnitt återkommer vi dock till elevers utsagor om ord i dikter, för att visa hur utsagorna efter interventionen tvärtom kunde spegla en syn på tolkande läsning som en dialogisk aktivitet.

Dikttolkning som dialogisk aktivitet

I detta avsnitt presenteras utsagor som knutits till dikttolkning som en dialogisk aktivitet, det vill säga en aktivitet som rör sig i en *inre övertygande* diskurs (Bachtin, 1981) och som ger utrymme för flera tolkningar och budskap. I tematiseringen av elevernas utsagor gick det att se en övergripande förskjutning i riktning mot dialogisk aktivitet, från att utsagorna företrädesvis handlade om att hitta ”textens budskap” till att hitta ”ett budskap” (av flera möjliga). Ett exempel på detta från elevernas reflektioner efter intervention ges här:

> Den viktigaste delen i att hitta ett budskap enligt mig är nog att man kan vara öppen för olika betydelser i texten. Alltså att man kan se det från olika perspektiv (elevreflektion, efter intervention)

I utdraget talar eleven om budskap inte i första hand som singulära och/eller på förhand givna, utan som något som skapas som en av många olika [möjliga] betydelser. Just att eleverna fick möta andras tolkningar av dikter tycks ha bidragit till synen på budskap som möjliga snarare än givna, en syn som exemplifieras i följande utsaga:

> Vi har arbetat med många olika dikter och jag har diskuterat alla med olika människor. Det har varit lärorikt och man har lärt sig att se saker från olika vinklar på ett nytt sätt. Har även fått en annan syn på dikter då jag förstår mer om hur man kan tolka samma dikt på helt olika sätt (elevreflektion, efter intervention)

Denna utsaga speglar en syn på tolkande läsning som en aktivitet där flera tolkningsmöjligheter finns. Utsagorna kan också ge intryck av att det är läsaren som ”skapar” dessa budskap, vilket gör att synen på läsaren tangerar den som tagits upp i föregående avsnitt, det vill säga att läsaren är det aktiva subjektet, på bekostnad av författaren som subjekt. Samtidigt finns dock en skillnad. I utsagan ovan, liksom i andra elevutsagor efter intervention, ses inte läsaren längre som den som genom att ”tänka utanför boxen” avgör tolkningen. Snarare handlade elevernas utsagor nu om att ”förstå författaren” (exempel från elevreflektion efter

intervention) och om att förstå denne som en person som gör medvetna val vid diktens utformning; det som ”poeten vill förmedla”, som en elev uttryckte det.

I elevernas utsagor efter intervention finns flera uttryck för en sådan syn på författaren som ett *dialogiskt subjekt*, som medvetet gör sin dikt öppen för tolkning. Så här beskrevs denna medvetenhet i två olika elevutsagor:

> Många författare väljer att skriva dikter lite klurigare för att dikten på det sättet blir mer intressant (elevreflektion, efter intervention)

> Det är inte alltid författaren skriver exakt det den menar utan de uttrycker deras känslor genom metaforer och liknelser som gör läsaren nyfiken (elevreflektion, efter intervention)

I dessa utsagor ges uttryck för författaren som en person som aktivt konstruerar dikten så att den ska bli ”lite klurigare” för att göra den ”mer intressant” i relation till en läsare. Det speglar en förskjutning i synen på författaren; eleverna såg efter interventionen författaren som någon som konstruerar dikten på ett sätt som ”gör läsaren nyfiken”. Denna förändrade syn på författaren kunde också utläsas av att elevutsagor efter interventionen uppmärksammade ”diktjaget”, vilket kan ses som ett uppmärksammande av författaren som subjekt.

En ytterligare förändring efter interventionen bestod i att eleverna betonade en känslomässig dimension av att förstå budskap:

> [om man förstår] känslorna som framkommer, blir det sedan enklare för läsaren att lista ut vad som vill förmedlas och vad diktens budskap handlar om (elevreflektion, efter intervention)

> Man ska inte hålla sig inom en liten bubbla om vad som är och inte är okej att koppla denna dikt till (elevreflektion, efter intervention)

I utdragen lyfts betydelsen av ”känslorna som framkommer” och som hör till dikttolkningen; en process som inte bör styras av oro över vad som är ”okej” att associera till. Denna betoning av emotionella aspekter av dikttolkning uttrycktes av en annan elev som att läsaren behöver ”förstå känslan i dikten” (elevreflektion, efter intervention). En elev beskrev den känslomässiga upplevelsen som att hen ”fått gå in i sitt djupaste jag” och beskrev vidare:

> utan att kunna svara på vad man känner kring dikten och vilka känslor den ger ut så tror jag det kan vara svårt att verkligen få sig en uppfattning av vad dikten handlar om (elevreflektion, efter intervention)

Utöver sådana emotionella aspekter tillkom efter intervention även en betoning av vikten av långsam och reflekterande läsning, av att ”tänka igenom en mening i taget, så man förstår vad allting faktiskt betyder” och att ”ha tålamodet att läsa dikten flera gånger”, eller som i denna utsaga:

> Man ska inte läsa och bara tolka det som står och sedan tror att man förstår. Läs igenom den flera gånger och försök (elevreflektion, efter intervention)

De kvalitativa förändringarna kan sammanfattas som att utsagorna, efter interventionen, gått i riktning mot långsam läsning och ett erkännande av emotionella dimensioner, samt i riktning mot ett erkännande av författarens roll i att erbjuda tolkningsmöjligheter. Sammantaget speglar detta en förflyttning från en *auktoritativ diskurs*, där den kompetente läsaren mer eller mindre oproblematiskt ”analyserar” fram den rätta tolkningen, till en *inre övertygande* diskurs där det inte på samma sätt finns rätta tolkningar.

Avslutningsvis ska här beröras några utsagor som tog upp förståelse av ord och hur dessa analyserats. Både före och efter interventionen tog eleverna upp vikten av att kunna många ord, eller som det ofta uttrycktes ”alla orden”. Efter interventionen tillkom dock uttryck för mer kvalitativa aspekter av betydelsen av ord, i relation till vad som ovan diskuterats; diktens många tolkningsmöjligheter och författarens medvetna val:

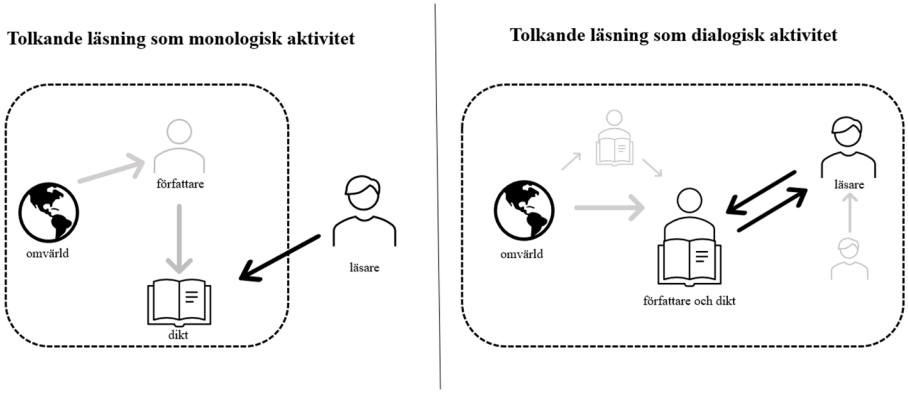
> i en dikt brukar det vanligt viss inte finnas många ord vilket gör så att var ord spelar stor roll. Alltså varenda liten detalj spelar stor roll (elevreflektion, efter intervention)

> många författare väljer att skriva dikter lite klurigare för att dikten på det sättet blir mer intressant (elevreflektion, efter intervention)

Dessa utdrag illustrerar hur eleverna efter interventionen såg på valet av ord som något som sker genom en medveten handling, utförd i relation till läsaren. Författaren väljer orden, men gör det inte som en isolerad eller slumpmässig handling, utan orden blir ledtrådar (”varenda detalj är viktig”). Sammanfattningsvis såg eleverna alltså, efter interventionen, såväl författaren som läsaren som dialogiska subjekt.

Diskussion

I denna studie har förändringar i elevers syn på tolkande läsning av poesi undersökts. Litteraturens och poesins möjliggörande av kulturell vidsynthet, reflektion och pluralistiska föreställningar om världen har diskuterats av bland annat Nussbaum (2011). Sett ur detta perspektiv menar vi att undervisning som berör skönlitteratur, också innebär en undervisning som är relevant för den alltmer globaliserade värld elever befinner sig i. Den dialogicitetsbaserade undervisning eleverna deltog i byggde på en undervisningsintervention där eleverna själva författat och tolkat dikter, innefattande dikter skrivna av andra elever. Även om undervisningen som sådan inte belysts i denna studie, så har vi efter interventionen kunnat konstatera en förflyttning i elevernas syn på vad dikttolkning innebär, i riktning från tolkande läsning som monologisk aktivitet inom en auktoritativ diskurs, till tolkande läsning som dialogisk aktivitet, där det kan ses som en del av en inre övertygande diskurs. I figur 1 föreslås ett sätt att förstå förflyttningen.



Figur 1: Visuell representation av tolkande läsning som monologisk och dialogisk aktivitet

I den monologiska aktiviteten, i den vänstra delen av figur 1 (som alltså illustrerar den tolkande läsningen före intervention), är läsaren/eleven en central aktör. Den enkelriktade pilen från läsaren till dikten åskådliggör *läsaren som monologiskt subjekt*; det är läsaren som hittar ”budskapet” i dikten, en på förhand given mening i texten. Författaren är i den monologiska aktiviteten närvarande för läsaren som ett objekt, formad av omvärlden och skild från tolkningen av dikten (vilket symboliseras av den nedtonade grå färgen). I den högra delen av figuren, vilken representerar en syn som var mer framträdande efter interventionen, är sambandet mellan läsare, författare, text och omvärld mer komplext och vi

försöker där återge den tolkande läsningen som en dialogisk process, utan egentligt slut. I den tolkande läsningsprocess eleverna då gör inryms även andra författare, diktverk och andra läsare. För att understryka att verket inte är en enkel ”produkt” av författarens omvärldserfarenheter, har vi i den högra figuren satt samman författare och text.

Den stora skillnaden är alltså att det efter intervention finns en dialogisk relation mellan läsare och författare där eleverna här beskriver författaren som en person som komponerar dikten med en medvetenhet om en läsare. Denna medvetenhet om läsaren gör författaren till ett dialogiskt subjekt snarare än objekt. Elevernas syn på tolkande läsning har blivit mer dynamisk; de uppfattar i högre grad att författaren väljer ord och uttryck för att medvetet skapa tolkningsmöjligheter och att den tolkande processen inbegriper känslor och utforskande.

Den här presenterade studien tyder på att det egna skapandet av lyrik, där de själva trätt in i en dialog av yttrande och respons, främjat det dialogiska synsättet. I litteratur som beskriver lyrikundervisning (t.ex. Wolf, 2004) återfinns även mer praktikgrundad undervisningskunskap som styrker denna bild och pekar på betydelsen av att elever genom samtal, tolkning och eget skrivande av poesi bjuds in till vad Moore (2002) kallar ”larger conversations” (2002, s. 45) med historiska och samtida poeter. På svenska har Wolf (2004), i linje med denna studies resultat, talat om elevers möjligheter till eget diktande och tolkande som en ”poetisk fostran” (2004, s. 39) som fördjupar deras syn på dikter och dikttolkning.

Det kan vara värt att beakta att givet det bachtinska dialogicitetsperspektiv som vi här anlagt på dikttolkning, kan vår kategorisering av ”monologiska” subjekt uppfattas som problematisk. Läsare och författare är ju utifrån detta perspektiv i någon bemärkelse alltid inbegripna i en form av dialog, utsträckt över tid och rum. Bachtin (1981) kontrasterar dock själv heteroglossiska (flerstämmiga) yttranden med monoglossiska. Vi har på motsvarande sätt valt att betrakta ”monologiska subjekt” som en beskrivning av ”mindre dialogiska” subjekt. Vi menar alltså att objekt-/subjektdistinktionen är viktig för att förstå hur eleverna uppfattar författar-/läsarrelationen, det vill säga ytterst för att komma åt deras syn på tolkande läsning. I undervisning som vill främja tolkande läsning av skönlitteratur förhåller man sig som lärare dock till elevernas aktiva tolkande läsning, snarare än till elevernas ”metaperspektiv” på fenomenet. I didaktiska situationer torde det därför vara bättre att tänka i termer av monologisk respektive dialogisk *läsart* (jfr Tengberg, 2011) för att betona handlingsorienteringen i läsandet, liksom för att undgå motsägelsen ”monologiskt subjekt”.

Oavsett eventuell problematik gällande terminologi tyder dock denna studie på att relationen läsare-författare bör uppmärksammas i undervisningen, detta delvis

i kontrast med receptionsteoretiska studier som ställer läsaren och dennes textuella föreställningsvärld i centrum (t.ex. Langer, 2011). Studiens resultat tyder på att en undervisning som erbjuder eleverna möjlighet att själva identifiera sig som diktare också erbjuder möjlighet att träda i dialog med författaren och i förlängningen också en möjlighet att fördjupa sina analyser och upplevelser av dikter.

Då det rör sig om en småskalig delstudie, med ett empiriskt material begränsat till två grupper av elever, bör såväl resultat som implikationer givetvis behandlas med viss försiktighet. Klassrumsnära forskning, är också en komplex företeelse där intervention och undervisningskontext ofta är svåra att särskilja (Carlgren m.fl., 2017). Trots sådana metodologiska utmaningar menar vi att det är ett rimligt antagande att elevers aktiva författande och tolkande av dikter kan vara en fruktbar princip för utformning av undervisning som leder dem i riktning mot en mer komplex syn på dikter och tolkning av dikter.

Referenser

Bachtin, Michail (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.

Benton, Peter (1984). Teaching poetry: The rhetoric and the reality. *Oxford Review of Education, 10*(3), 319-327.

Benton, Peter (1999). Unweaving the Rainbow: Poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education*, *25*(4), 521–531. https://doi.org/10.1080/030549899103964

Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Carlgren, Ingrid; Erikssson, Inger & Runesson, Ulla (2017). Learning study. I Ingrid Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning: Exemplet Learning study*. (s. 17–30). Stockholm: Gleerups.

Cobb, Paul, Confrey, Jere, DiSessa, Andrea, Lehrer, Richard, & Schauble, Leona. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, *32*(1), 9–13.

Creely, Edwin (2018). What's poetry got to do with it? The importance of poetry for enhancing literacy and fostering student engagement. *Literacy learning: The middle years*, *26*(3), 64-70.

Creely, Edwin (2019). "Poetry is dying": Creating a (re) new (ed) pedagogical vision for teaching poetry. *Australian Journal of Language and Literacy, 42*(2), 116-127.

Dufva, Hannele, Alanen, Riikka, & Hall, Joan Kelly (2004). Metalinguistic awareness and dialogue: Bakthinian considerations. I Joan Kelly Hall, Gergana Vitanova, & Ludmila A. Marchenkova (Red.), *Dialogue with Bachtin on second and foreign*

language learning: New perspectives (s. 89-107). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum.

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Farber, Jerry (2015). On Not Betraying Poetry. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature Language Composition and Culture*, *15*(2), 213–232. https://doi.org/10.1215/15314200-2844985

Harker, W. John (1994). "Plain sense" and "poetic significance": Tenth-grade readers reading two poems. *Poetics*, *22*(3), 199–218. https://doi.org/doi.org/10.1016/0304-422X(94)90005-1

Johansson, Maritha (2014). Att tolka en skönlitterär text: Mikro-och makrotolkningar hos svenska och franska gymnasieelever. I Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam, & Olle Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter—Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (Vol. 1, s. 237–256). Göteborg: Förlag Göteborgs Universitet.

Langer, Judith (2011). *Envisioning Knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers' College Press.

Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena, & Palo, Annbritt (2011). Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensklärarutbildningen. *Utbildning & Demokrati, 20*(2), 7-26.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. (2011). Stockholm: Skolverket.

Malmgren, Lars-Göran, & Nilsson, Jan (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar: Om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.

Matusov, Eugene (2007). Applying Bachtin Scholarship on Discourse in Education: A Critical Review Essay. *Educational Theory*, *57*(2), 215–237. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00253.x

Moore, John Noell (2002). Practicing Poetry: Teaching to Learn and Learning to Teach. *The English Journal*, *91*(3), 44–50. https://doi.org/10.2307/821511

Nussbaum, Martha. C. (2011). Creating capabilities: The human development approach. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Peskin, Joan (2007). The genre of poetry: Secondary school students' conventional expectations and interpretive operations. *English in Education*, *41*(3), 20–36. https://doi.org/doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.tb01162.x

Schmidt, Catharina (2013). *Att bli en sån som läser: Barns menings- och identitetsskapande genom texter* [Diss]. Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro universitet.

Sigvardsson, Anna (2017). Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings from a Systematic Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *61*(5), 584–599. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172503

Sigvardsson, Anna (2020). *Möten med dikten: Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan* [Diss]. Luleå tekniska universitet.

Tengberg, Michael. 2011. *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Karlstads universitet, Symposion Brutus Östlings bokförlag.

Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Vetenskapsrådet.

Wickman, Per-Olof, Hamza, Karim & Lundegård, Iann (2018). Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen. NorDiNa, 14(3), 239–249.

Wolf, Lars (2004). Till dig en blå tussilago: Att läsa och skriva lyrik i skolan (2:a [utökade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Författarpresentationer

Björn Kindenberg är lärare i svenska och svenska som andraspråk samt fil lic i språkdidaktik och verksam vid Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS), en plattform för praktiknära, ämnesdidaktisk forskning vid FoU-enheten, Stockholms stad.

Elisabeth Kullberg är gymnasielärare i svenska, svenska som andraspråk, engelska och spanska och verksam vid en gymnasieskola i Stockholm. Hon har en bakgrund som gymnasie- och komvuxlärare i Kristianstad, Norrköping, Göteborg och Madrid. Elisabeth har under två läsår medverkat i forskningsprojektet Budskap bortom raderna som drivs i regi av STLS.

Författarna vill också ge ett tacksamt erkännande till Helena Bergström, lärare och medverkande i projektet, samt till Carmina de Leeuw, Anna-Maija Norberg, Ann Ohlsson, Enni Paul och Jenny Rosén för organisation av projektet "Budskap bortom raderna - läsa och tolka skönlitteratur".

”Ett stort värde i att ständigt rannsaka sig själv och reflektera …”

Logg- och reflektionstexter i en akademisk professionsutbildning

Andreas Nord

Skrivande kan användas för att knyta samman kunskaper och erfarenheter på ett sätt som utvecklar skribenten. Detta är ett av skälen till att reflektionsskrivande i dag förekommer inom många akademiska professionsutbildningar. Här analyseras ett material från en sådan utbildning, nämligen en socionomutbildning där en strimma om ”personlig och professionell utveckling” återkommer under fem terminer. Avsikten med kursstrimman är att studenterna ska utveckla sin professionella identitet bland annat genom att skriva loggtexter och sammanfattande kritiska reflektioner. En biavsikt är också att de ska utveckla sitt skrivande, även om det inte ges specifika anvisningar om textens form. Ett material av logg- och reflektionstexter analyseras dels utifrån vilka innehållsdimensioner som framträder, dels utifrån struktur och uppbyggnad, för att belysa hur skrivandet kan fungera som redskap för kunskapsutveckling respektive utveckling av skrivrepertoaren. Resultaten visar att texterna i synnerhet blir ett framgångsrikt redskap för att knyta kunskaper till föreställningar om den framtida professionen och att diskutera och synliggöra eget lärande. Analysen av strukturen visar samtidigt att texterna är informella och att texten ofta byggs utifrån generaliseringar och ställningstaganden som inte underbyggs av någon redovisad analys. Att skrivandet stödjer studenternas utveckling av en yrkesidentitet indikeras av att det i många texter finns metakommentarer om hur studenten upplever sig ha utvecklats genom skrivandet – samtidigt som skrivandet ofta beskrivs som svårt. Detta väcker frågor om ambitionen att utveckla skrivandet bör tonas ner – eller om ett utvecklat arbete med skrivandet, exempelvis genom arbete med modeller för skrivande och responsgrupper, skulle kunna ha positiva effekter både på form och reflektion.

Nyckelord: akademiskt skrivande, reflektionsskrivande, kritisk reflektion, skrivutveckling, professionsutbildning

Inledning och syfte

Skrivande kan användas för att knyta samman kunskaper och erfarenheter på ett sätt som utvecklar skribenten. Detta är ett av skälen till att reflektionsskrivande i dag förekommer inom många akademiska professionsutbildningar. Inte minst inom socionomutbildningar ses reflektion som en viktig del i studenternas byggande av den professionella identiteten – att skapa ett professionellt socionom-jag skilt från det privata jaget – med beredskap att ta sig an de många professionella och etiska dilemman som yrket ofta innebär (Lundberg, 2017). Det uppfattas inom dessa utbildningar också som att ett sätt att stödja studenterna i att utveckla en skrivrepertoar som är till nytta i det kommande yrkeslivet, där ”aktiv och professionell självreflexion” (Lundberg, 2017, s. 321) är en viktig del av arbetet med exempelvis utredningsrapporter (jfr Ström, 2017).

I denna artikel undersöks texter skrivna inom ett kursmoment inriktat på ”personlig och professionell utveckling” (förkortat PPU) inom socionom-programmet vid ett stort svenskt universitet. Avsikten med kursstrimman är just att studenterna ska utveckla sin professionella identitet genom träning i de speciella generiska färdigheter och förhållningssätt som krävs inom socialt arbete men också genom reflektionsskrivande. För att uppnå detta skriver studenterna loggar och sammanfattande kritiska reflektioner, och en uttalad biavsikt är också att de ska utveckla sitt skrivande, även om det inte ges specifika anvisningar om textens form.

Materialet som analyseras består av logg- och reflektionstexter och de analyseras dels utifrån vilka innehållsdimensioner som framträder, dels utifrån struktur och uppbyggnad. Syftet är att belysa hur skrivandet kan fungera som redskap för kunskapsutveckling respektive utveckling av skrivrepertoaren. Studien ingår i forsknings- och utvecklingsprojektet ”Att bygga professionell identitet genom skrivande” (Siv-Britt Björktomta och Andreas Nord) vars övergripande syfte är att utforska och utveckla PPU-momentet.

En utgångspunkt för studien är att skrivande som praktik kan vara förbunden med kunskapsbearbetning, det vill säga att skrivande kan vara en del i lärande och att tänkande kan stödjas genom skrivande (jfr t.ex. Bereiter & Scardamalia, 1987). Samtidigt är skrivande alltid i lägre eller högre grad normerat, det vill säga att det ansluter till (eller bryter) en uppsättning normer för vad som i det konkreta sammanhanget ses som lyckad och giltig text (t.ex. Berge, 1990). Normerna är

visserligen situerade, eftersom de gäller i ett specifikt sammanhang, men samtidigt är en del av de kunskaper som de är knutna till alltid överförbara till nya sammanhang, genom att de bidrar till den individuella skribentens repertoar. Att få tillgång till behärskande av normer, särskilt sådana som har giltighet i många sammanhang, kan således vara en viktig del av utvecklingen av professionell skrivkompetens, inte minst i professionssammanhang (jfr Schriver, 2012).

PPU-momentet

Socionomprogrammet är en generalistutbildning som sträcker sig över sju terminer. Utbildningen ger kompetens för arbete inom hela fältet socialt arbete. Det aktuella upplägget för kursstrimman ”Personlig och professionell utveckling” (PPU) infördes vårterminen 2017 och omfattar två högskolepoäng under terminerna 1–5, sammanlagt 10 hp. Inom PPU-kurserna skrivs två typer av texter: loggtexter och kritiska reflektioner. Loggtexterna är avsedda att vara ”ett personligt verktyg där studenten får reflektera över kursmomentet i relation till sin egen inlärning och utvecklingsprocess” (enligt instruktionsdokumentet). Den kritiska reflektionen utgår från loggarna, men förväntas vara mer sammanfattande och analyserande.

Typupplägget under termin 1–4 består av att tre loggtexter skrivs som sedan sammanfattas och diskuteras i en kritisk reflektion. Till varje loggtext hör en aktivitet av något slag, exempelvis ett diskussionsseminarium eller en dramadag. Upplägget ser alltså ut på följande sätt:

- Aktivitet 1 → Logg 1
- Aktivitet 2 → Logg 2
- Aktivitet 3 → Logg 3
- Kritisk reflektion summerar och diskuterar logg 1–3.

Under termin 5 skrivs inga loggar utan endast en kritisk reflektion, och den återknyter då till samtliga terminers PPU-kurser och de tidigare skrivna logg- och reflektionstexterna.

Samtliga uppgifter ska göras och lämnas in till läraren för att kursen ska bli godkänd. Loggtexterna får återkoppling men betygsätts inte och den kritiska reflektionen ges endast betyg utifrån skalan godkänt–underkänd. Även om

texterna ska skrivas för studentens egen skull är alltså lärarna också en mottagare för dem.

Till omfånget är texterna som skrivs korta; omfångsrekommendationen är cirka 1 sida eller 350 ord. De förväntas inte ansluta till någon specifik form, utöver att de ska ha en viss grafisk form avseende typsnitt, grad och radformatering. För de kritiska reflektionerna finns dock en serie frågor som kan användas – och ofta används – som stöd för dispositionen av texten.

Som sagt har PPU-kurserna ett dubbelt mål. Dels ska de, enligt kursplanerna, göra det möjligt för studenterna att utveckla ”en handlingskompetens för den kommande yrkesrollen”, dels ska kursen utveckla studenternas skrivande. Det sistnämnda täcks inte av några formella kursmål, men i instruktionen till loggskrivandet formuleras det som att loggskrivandet är ”ett pedagogiskt verktyg när det gäller utvecklingen av studentens akademiska skrivande” (instruktionen).

Reflektionsskrivande – funktion och form

Textkulturen inom högre utbildning omfattar en mycket rik flora av texter (se t.ex. Nesi & Gardner, 2012), med ett varierande innehåll och uppbyggnad. Reflekterande texter tycks vara bland de minst enhetliga vad gäller formen. I litteraturen finns det gott om mer normativa modeller (t.ex. Bain m.fl., 2002; Ryan & Ryan, 2013) och fallstudier av reflektionsskrivande (t.ex. Hargreaves, 2004; Wharton, 2012), men det är svårt att med någon precision slå fast vad som egentligen bygger en ”bra” reflektionstext. Ett sätt att ringa in en reflektionstext är dock att peka ut vilka komponenter de ska bestå av. Enligt Wharton (2012, s. 490) handlar det om ett skrivande ”which requires the writer to: narrate personal experience; comment on associated feelings; appraise their performance; discuss what they have learned; and relate the learning to some aspect of future action”. Denna definition täcker in många aspekter som brukar återkomma i beskrivningar av reflektionstexter: personlig erfarenhet och upplevelser, redovisning av eget lärande och koppling till framtida handlande. En kvalitetsskillnad som ofta nämns handlar om djupet, där mindre lyckade exempel blir rent *deskriptiva*, det vill säga återger enbart händelser eller referat av litteratur utan försök att förklara eller motivera händelser (Hatton & Smith, 1995, s. 40, 48). Den djupaste nivån kallas av bland annat Hatton & Smith för den *kritiska* nivån och innefattar ett strukturellt eller samhälleligt perspektiv – ”the broader historical, social, and/or political contexts” (s. 41). Det finns flera mellannivåer mellan den deskriptiva och kritiska. I idealet om utveckling av kritiskt reflekterande betonas också gärna kopplingar mellan teori och praktik – inte enbart mellan ”beliefs, experiences or practices”

(Stevenson m.fl., 2018, s. 264) – som kan möjliggöra för studenter att utveckla egna idéer tillsammans med andras idéer.

Även om de flesta är eniga om reflektionens och reflektionsskrivandets potential för kunskapsutveckling och utveckling av ett professionellt förhållningssätt (jfr t.ex. Schön, 1983) lyfts också ofta utmaningar. Som akademiskt skrivande brukar reflekterande skrivande nämligen betraktas som svårt, och kanske även motsägelsefullt, för studenter som hittills främst har stött på andra typer av akademiska genrer (Rai, 2006; Solin, 2008; Wharton, 2012). Nesi & Gardner noterar till exempel att redan det inslag av personlig närvaro – ofta i form av ett text-*jag* – som ofta krävs i texten kan stå i motsättning till det mer distanserade skrivande som annars premieras i akademiska sammanhang: ”many of the features which contribute to the success of reflective writing flout academic conventions within the Western higher education ’essayist’ tradition” (2012, s. 229).

Även för lärare kan reflektionsskrivande upplevas som svårt att hantera (Hargreaves, 2004). Hur kan texter som ska spegla en individs utvecklingsprocess egentligen värderas? En effekt blir ofta att studenterna får begränsad stöttning i sitt skrivande och ofta mycket kortfattande instruktioner avseende formen – Ryan & Ryan talar om att skrivande ofta sker ”without necessary scaffolding or clear expectations for students” (2013, s. 255). Ruth Grüters (2011) gör liknande iakttagelser i en studie av studenters reflekterande bloggar vid en norsk lärarutbildning. Eftersom instruktionerna inte klargör vad som förväntas av studenterna så tenderar de, enligt Grüters, att ta till andra, mer välkända mönster vilket resulterar i ”både resonnerende og personlige, bekjennende tekster” utifrån mönster som studenterna har mött tidigare (2011, s. 118). Hon finner drag av både utredande text och dagbok i bloggarna.

Ännu en kritisk aspekt rör att reflektionsskrivande där mycket står på spel – det vill säga inom uppgifter som uppfattas som ”high-stakes” – riskerar att bli strategiskt, och därmed mindre lyckat som autentisk reflektion (Hargreaves, 2004; Ross, 2011; Wharton, 2012). Å andra sidan har det visat sig att reflektionsskrivande som inte är formaliserat och bedömt (”low-stakes”) tenderar att prioriteras lågt av studenterna och ägnas begränsat engagemang (Ross, 2011; Tosh m.fl., 2005).

Material

Textmaterialet samlades in i början av 2018. Studenterna informerades muntligen och skriftligen om projektet och de studenter som gav medgivande till att deras texter blev forskningsmaterial undertecknade en godkännandeblankett. Texterna samlades in genom att en projektassistent laddade ner filer ur kursplattformen, avidentifierade dem och gav varje text en kod. Kodnyckeln förvaras i kassaskåp i ett förseglat kuvert, som endast bryts (och återförseglas) om en student meddelar att hen vill återta sitt samtycke, så att studentens texter kan raderas från materialet. Texterna behandlar inte känsliga personuppgifter och det går inte att identifiera enskilda studenter utifrån innehållet i texterna. Vi är ändå sparsamma med att återge längre utdrag ur materialet.

Textmaterialet består i sin helhet av 489 insamlade studenttexter från tre studentgrupper och totalt ett nittiotal studenter. För denna artikel har en systematisk genomgång gjorts av 10 loggtexter och 5 reflektionstexter vardera per studentgrupp, alltså totalt 30 loggtexter och 15 reflektionstexter.

Från termin 1 (studentgrupp 3) analyseras logg 1, hädanefter T1L1, som har följande instruktion:

> **Logg 1. Vad är socialt arbete?**
>
> *Det finns ingen enhetlig definition av socialt arbete. Beskriv med egna ord hur du förstår socialt arbete. Varför har du valt denna utbildning?*
>
> I gruppen diskuteras och arbetar studenterna med frågan vad är socialt arbete och vad gör en socionom.
>
> I loggen reflekterar studenten över sin egen förståelse av detta tema.

Från termin 2 (studentgrupp 2) analyseras logg 3, T2L3, som har instruktionen:

> **Logg 3.Personliga egenskaper och färdigheter som socionom**
>
> Under dramadagen arbetar studenterna med egna värderingar och etiska dilemman utifrån SSR:s etiska kod.
>
> I loggen reflekterar studenten över sin egen förståelse av detta tema. Vilka egenskaper och färdigheter menar du att en socionom behöver?

Från termin 4 (studentgrupp 1) analyseras logg 1, T4L1, med följande instruktion:

> **Logg 1: Min egen roll/mina egna roller i grupper.**

> Som socialarbetaren kommer du att ingå i många olika gruppkonstellationer under ditt yrkesliv. Under PPU-seminariet samtalar och reflekterar studenterna om roller utifrån bilderna av olika roller i arbetsgrupper (delas ut under PPU-seminariet).
>
> I loggen reflekterar studenten över sin egen förståelse av detta tema.

Utöver det analyseras kritiska reflektioner från termin 1 (studentgrupp 3), 3 (studentgrupp 2) och 5 (studentgrupp 1), hädanefter T1KR, T3KR respektive T5KR. För de kritiska reflektionerna gäller samma instruktion alla terminerna:

Läs igenom dina tre loggar för den aktuella PPU-terminen. Gör en sammanfattande analys av innehållet. Här kommer förslag på frågor som du kan ha som underlag i ditt skrivande:

- Vilket/vilka teman har du bearbetat?
- Finns det en röd tråd i dina loggar? Eller saknas det en tråd? Beskriv?
- Kan du urskilja en progressivitet i dina loggar? Beskriv?
- Några centrala aspekter som du särskilt vill/kan lyfta fram?
- För- och nackdelar?
- Svagheter – styrkor?

Innehållsdimensioner

Första steget i analysen innebär att avtäcka vilka innehållsdimensioner som framträder. För att kartlägga innehållsdimensionerna görs en tematisk analys av vad texterna behandlar. Den bygger på några av de aspekter som man utifrån en genomgång av litteraturen kan vänta sig, i första hand den ovan citerade inringande definition av reflekterande text från Wharton (2012, s. 490). Den genererar fem frågor:

1. Återberättas någon personlig erfarenhet eller upplevelse?
2. Kommenteras känslor knutna till upplevelsen?
3. Värderas någon form av egen prestation?
4. Diskuteras eget lärande?
5. Görs kopplingar till framtida handlande (inom professionen)?

Eftersom vissa definitioner av reflekterande text även betonar texten som arena för att gå i dialog med teori, respektive att lyfta resonemang till en strukturell eller samhällelig nivå, formuleras ännu en fråga:

6. Förs resonemanget till en strukturell/samhällelig nivå genom dialog med andras röster eller användning av teoretiska modeller och begrepp?

Dessa sex komponenter täcker inte allt som händer i texterna och det är inte heller avsikten, men de ger en god indikation på inom vilka rymder dessa svar rör sig.

Tabell 1 sammanfattar resultaten. Det är tydligt att det finns både variation mellan uppgifterna och generella mönster. Först ska den uppgiftsspecifika variationen kommenteras med start i loggarna.

Tabell 3. Fördelning av innehållskomponenter

	Loggar			Kritisk reflektion		
	T1L1	**T2L3**	**T4L1**	**T1KR**	**T3KR**	**T5KR**
Personlig erfarenhet eller upplevelse	I 8 av 10 återberättelse från seminarium eller bakgrund till att söka programmet	I 4 av 10 återberättelse från dramadag	I 5 av 10 återberättelse av personliga erfarenheter eller från seminarium	–	–	I 4 av 5 återberättelse av erfarenheter från praktik eller seminarium
Känslor	I 2 av 10	I 1 av 10	I 1 av 10	–	–	I 1 av 10 upplevelse under praktiken
Värdering av prestation	–	–	–	3 av 5 värderar gjorda loggar	2 av 5 värderar gjorda loggar	1 av 5 värderar gjorda loggar
Eget lärande	I 7 av 10	I 5 av 10	–	Samtliga 5	Samtliga 5	Samtliga 5
Framtida handlande	I samtliga 10 koppling till professionell verksamhet	I samtliga 10 koppling till professionell verksamhet	I 8 av 10 koppling till professionell verksamhet	I 3 av 5 koppling till professionell verksamhet	I 4 av 5 koppling till professionell verksamhet	Samtliga 5
Strukturell nivå	I 2 av 10	–	–	–	–	–

Loggarna

Analysen visar att de olika logguppgifterna sinsemellan bäddar för något olika innehåll i svaren. I instruktionen för termin 1:s logg 1 (T1L1) ställs frågan ”Varför har du valt denna utbildning?”, och flera av svaren innehåller

redogörelser för personliga erfarenheter som gjort studenten intresserad av att arbeta med socialt arbete, vilket inte annars förekommer i loggarna. För T2L3 gäller generellt att det finns stor variation mellan svaren beroende på vilken aspekt i uppgiften skribenten tar fasta på. Texter som tar fasta på första ledet kan innefatta referat av SSR:s etiska kod, som behandlas på förberedelseseminariet, medan instruktionens fråga ”Vilka egenskaper och färdigheter menar du att en socionom behöver?” hos några genererar listor över positiva egenskaper hos en socionom (L3T2:208 och 210). I T4L1 finns en tendens att svaren anpassas till rubriken ”Min egen roll/mina egna roller i grupper” så att studenten diskuterar vana, personlig fallenhet eller vilja och ovilja att inta vissa roller. Sju av de tio loggarna kan beskrivas som tydligt självcentrerade, i den mening att de mer eller mindre ensidigt utgår från skribentens eget perspektiv och persona, och två av dessa (T4L1:104 och T4L1:110) är snarast självrannsakande (se exempel längre fram).

Det finns dock också många gemensamma drag för loggarna. Dessa – och ytterligare variation – blir synliga vid en genomgång av loggarna komponent för komponent.

Återberättelser av erfarenheter är centralt enligt många tidigare studier av reflektionsskrivande, men i loggtexterna saknas nästan helt återberättelser av erfarenheter utanför utbildningskontexten. Återberättande finns visserligen ofta, men det handlar då i stället nästan alltid om sådant som hänt inom utbildningen, ofta inom den aktivitet som förberedde loggskrivandet, till exempel den dramadag som föregick loggskrivandet (i fyra av svaren på T2L3). Avvikande är tre svar på L1T2 1. Uppgiften innehåller frågan ”Varför har du valt denna utbildning?”, och dessa svar innehåller, som tidigare nämnts, redogörelser för personliga omständigheter som gjorde studenten intresserad av att arbeta med socialt arbete (exempelvis ”I mitt arbete på förskolan har jag fått möta familjer och barn som har varit i behov av stöd och hjälp […]”, T1L1:302). Ett speciellt – och avvikande – exempel är T4L1:104 som är en utpräglat självrannsakande text där studenten diskuterar sig själv och sin roll i basgruppen inom utbildningen, särskilt i relation till en annan student i gruppen:

> I min nuvarande sub-grupp märkte jag tidigt att det är en person som gärna vill ha stort inflytande över hur arbetet utförs, eller framförallt över innehållet och resultatet. Det är på många sätt positivt, […]. Däremot upplevde jag att hen sökte medhåll från en av våra lärare innan hen tyckte att det material vi insamlat dög för uppgiften. (T4L1:104)

Detta sätt att dra in ganska privata upplevelser har likheter med Grüters (2011) iakttagelser i studien av lärarstudenters reflekterande bloggar, där hon hittar en

”narcissistisk textstrategi” som tar sig uttryck i närmast dagboksartade inlägg. En skillnad är dock att det som dyker upp i loggtexterna ändå alltid har tydlig relevans för det som är temat – ser man på hela den text som utdraget ovan kommer ur, är det tydligt att framställningen ändå innebär att den personliga upplevelse som beskrivs relateras till studentens personliga utveckling inom utbildningen. Och denna typ av framställning är som sagt ovanlig.

Samma student berör i sin logg också relaterade känslor (och jämför hur hen hade upplevt situationen i fråga förr och nu). Känslor knutna till återgivna upplevelser kommenteras annars nästan aldrig i loggarna. Aspekten värdering av egen prestation saknas helt – vilket är rimligt givet att de inte beskriver någon prestation.

Diskussion av eget lärande är däremot vanligt i T1L1 och, i lägre grad, T2L3. På termin 1 logg 1 berör sju av tio texter det på något sätt, till exempel genom formuleringar som ”Jag också har fått en bredare förståelse för …” (T1L1:303). I loggarna på termin 4 T4L1 diskuteras däremot inte lärande alls. Vad variationen beror på är svårt att avgöra.

Kopplingar till framtida handlande inom professionen görs vidare nästan helt genomgående, ibland direkt och uttryckligt men oftast mer indirekt genom beskrivningar och generaliseringar av vad yrkesrollen innebär och dess utmaningar. Detta upptar ofta en stor del – ibland nästan hela – loggen, och det är inte ovanligt att hela avsnitt i texten byggs upp utifrån generaliserande påståendet om yrket (se exempel och diskussion om detta längre fram). Här varierar loggarna en del, med genomgående stark koppling i T1L1- och T2L3-texterna men betydligt mindre koppling i vissa av T4L1-texterna där sådan koppling helt saknas i två av loggarna.

Det finns också en intressant variation i hur kopplingen till professionen görs. Ofta görs den ganska distanserat, som beskrivningar av vad *man* som socionom gör. Det förekommer dock också att studenter går in i rollen och talar om sig själva med ett *jag* som socionom:

> Som socialarbetare kommer **jag** att arbeta med myndighetsutövning. **Jag** kommer att besitta makt över en annan människas möjliga livssituation. (T1L1:304)

> Ett exempel är att **jag** i mötet med en klient/brukare kanske kan inneha en omhändertagande attityd, som är välmenande, men som bidrar till att försätta personen i en ofrivillig offerroll. Personens värdighet och egna förmåga till att styra sitt eget liv förminskas ju i detta fall, vilket är precis tvärtemot det **jag** vill. (T2L3:203)

Denna typ av *jag* som bryggar till en professionell identitet förekommer i två texter vardera på varje logg. Det finns alltså redan hos studenter på första terminen.

Ett mer strukturellt eller teoribaserat perspektiv berörs endast undantagsvis. Det görs i en logg som utifrån begreppet intersektionalitet sätter in framtida arbete i ett större perspektiv, och som också exemplifierar hur en mer teoretisk förståelse kan vävas in. Att detta sällan förekommer i loggarna kan förklaras av att förberedelseaktiviteterna sällan handlar om teori eller begrepp.[1]

Kritisk reflektion

De kritiska reflektionerna är ganska annorlunda jämfört med loggtexterna. De är förhållandevis lika varandra mellan terminerna, och ofta tydligt präglade av den frågelista som ingår i instruktionen, som kommer att styra vilka aspekter som behandlas. De kritiska reflektionerna från termin 5 avviker i så måtto att studenterna inte har skrivit några loggar samma termin utan ser tillbaka på tidigare terminers loggar och kritiska reflektion. Dessa texter aktualiserar även i flera fall erfarenheter från en nyss avslutad praktikperiod (egentligen *Handledd verksamhetsförlagd utbildning*, *H-VFU*).

I de kritiska reflektionerna från termin 1 och 3 återberättas normalt inte några erfarenheter. Under termin 5 tas däremot, som sagts, erfarenheter från praktiken upp ibland. Gemensamt för texter från alla terminerna är att loggarna berörs, oftast genom att innehållet återberättas. I flera fall under termin 1 och 3 värderar studenten också sitt loggskrivande. En kommenterar sina loggtexter så här:

> Inom varje logg finns definitivt en röd tråd men jag inser själv att den kanske inte alltid är supertydlig och mina texter känns inte hundra procent strukturerade och korrekt akademiska. (T3KR:202)

Det värderande kan också utsträckas till hela PPU-kursen. En sådan värdering förekommer ofta som avslutning av texten (se exempel längre fram).

Samtliga diskuterar också lärande, både sammanfattande om generaliserade lärdomar och om eget lärande på ett metaplan. Exempelvis skriver en student på termin 5:

> Det allra viktigaste jag tar med mig från den här terminen och från PPUn är vetskapen om att det här är ett arbete jag verkligen kan göra och jag kan göra det bra på mitt eget sätt. Självfallet har jag otroligt mycket kvar att lära och min

[1] I en logg, utanför det material som här studeras, är utgångspunkten för loggen ett visst begrepp. I svaren på den berörs givetvis denna dimension.

> uppfattning är att en aldrig blir färdigutbildad som socionom utan det finns alltid mer att lära. Men jag har fått ett större självförtroende i min socionomroll och jag ser fram emot att utvecklas ännu mer och bygga på min socionomidentitet. (T5KR:102)

Det är däremot inte självklart att de kritiska reflektionerna kopplar till den professionella verksamheten. Där loggarna i allmänhet tydligt blickar framåt mot yrkesliv blickar ju de kritiska reflektionerna tillbaka på loggarna och inåt, mot det egna lärandet, och i flera av de kritiska reflektionerna saknas professionsdimensionen helt.

Summering av innehållsdimensionen

En summering av innehållsanalysen av loggar och reflektionstexter är att svaren – givetvis – påverkas av vad uppgiftens tema är, och att det finns stor variation, men också att loggtexterna oftast pekar framåt mot arbetslivet medan reflektionstexterna täcker in diskussion om individuellt lärande. Resultaten visar således sammantaget att skrivandet i synnerhet blir ett redskap för att knyta kunskaper till föreställningar om den framtida professionen (loggarna) och att diskutera eget lärande (kritiska reflektionen). En intressant iakttagelse är att den lista över typiska innehållskomponenter i reflekterande text som användes för analysen inte helt täcks in varken av loggarna eller den kritiska reflektionen, men att texterna i kombination berör de flesta komponenterna. Texterna från en termin kan således närmast sägas tillsammans bilda en reflekterande portfölj. I relation till tidigare forskning är det dock värt att notera att den tendens att fastna i återberättande eller (alltför) personligt utlämnande texter, som där framstått som fallgropar i denna typ av skrivande, inte kan ses här. I stället är alltså i synnerhet loggtexterna genomgående förhållandevis distanserade och med få kopplingar till individuella, personliga erfarenheter utanför utbildningen (bortsett från när instruktionen ställer frågan om varför man sökt utbildningen). Det finns inslag av mer erfarenhetscentrerad och ibland även närmast självrannsakande framställningar, men det är undantag i loggarna. I gengäld sätts studenten själv ändå alltid i centrum i de kritiska reflektionerna.

Struktur

Andra steget i analysen rör strukturen. Som framgick ovan ger anvisningarna för skrivandet av loggar och kritiska reflektioner ramar för *vad* texterna ska behandla, men inte för *hur* de ska skrivas (utöver rena formaliaanvisningar) trots att en avsikt med dem är att studenterna ska få möjlighet att utveckla sitt skrivande. En fråga som uppstår blir därför vad studenterna gör för att hitta en form för sina

texter. För att belysa det utforskas hur studenttexterna är uppbyggda, i termer av struktur (ordning, disposition) och återkommande mönster.

En referenspunkt för analysen har varit en modell utvecklad för att bedöma textutveckling i gymnasieelevers diskursiva skrivande av Apelgren & Holmberg (2018).[2] I denna modell urskiljs fyra analysaspekter kopplade till det de benämner som ”associativ struktur” respektive ”logisk struktur”. Modellen sammanfattas i Tabell 4. Denna modell har här tillämpats på ett förenklat sätt, så att varje logg- och reflektionstext getts ett värde på en femgradig skala som sträcker sig från mest överensstämmande med modellens karakteristik av associativ struktur till mest överensstämmande med dess karakteristik av logisk struktur. I Tabell 5 sammanfattas plottningarna av texterna utifrån skalan.

Tabell 4. Modell för att bedöma elevtexters struktur (efter Apelgren & Holmberg, 2018)

Analysaspekt	**Associativ struktur**	**Logisk struktur**
Global struktur/Textens organisation	Oklar "stegstruktur"	Följer "stegstruktur" (åsikt + skäl alternativt problem + orsak + ev. slutsats) Åsikter/orsaker presenteras i tydlig följd och är tillräckligt utvecklade
Inledning och avslutning	Inledning och/eller avslutning saknas Inledning/avslutning har oklar relation till övrig text	Inledning ringar in ämnen Inledning signalerar disposition Avslutning knyter ihop (sammanfattning, slutsats, rekommendation e.d.)
Styckesindelning	Ingen eller tveksam styckesindelning	Styckesindelning följer disposition
Språkliga drag som på lokal nivå signalerar struktur	Sambandsmarkörer få och/eller mindre väl utnyttjade	Sambandsmarkörer effektivt utnyttjade: *En orsak; en annan orsak* *För det första, för det andra* *Sammanfattningsvis* *Dock…*

Tabell 5. Karakterisering av loggar och kritiska reflektioner utifrån associativ/logisk struktur

	Associativ <——————————————————> Logisk				
T1L1	–	3 texter	2 texter	2 texter	3 texter
T2L3*	–	3 texter	3 texter	4 texter	–
T4L1	1 text	3 texter	6 texter	–	–
T1KR	–	1 texter	2 texter	2 texter	–
T3KR	2 texter	2 texter	1 texter	–	–
T5KR	–	4 texter	1 text	–	–

*) en text (T2L3:210) är ej inplacerad: den utgörs av en punktlista omramad av en mycket kort inledning och avslutning.

[2] Den är visserligen primärt utvecklad för analys av utredande och argumenterande texter, men fungerar väl även för de aktuella reflektionstexterna.

Inte oväntat varierar det mellan texterna hur genomarbetade de är, men ett kanske något oväntat fynd är att en högre andel av loggarna på termin 1 kan beskrivas som mer planerade texter än loggarna från termin 3, som i sin tur i högre grad är logiskt uppbyggda än de från termin 4. Det går inte att spekulera i orsaken, men kanske är det enklare för studenter en tid in i utbildningen att skriva mer associativa texter.

Att flera av de kritiska reflektionerna framstår som mer associativa är förmodligen en effekt av frågelistan i instruktionen. Den ger många olika aspekter att ta upp, vilket i många fall leder till texter som byter ämne mellan styckena. Studenterna arbetar inte heller annat än undantagsvis med rubriker eller metatext. Inte heller i loggarna används mellanrubriker och metatext, och oftast saknar de utvecklad inledning eller avslutning. De är dock ofta mer sammanhållna tematiskt än de kritiska reflektionerna, även om det inte alltid finns någon tydlig koppling mellan avsnitten. Många av texterna – både loggar och kritiska reflektioner – har drag av den typ av skrivande som Dysthe m.fl. (2011) kallar ”tanketexter”, det vill säga skrivande avsett att bearbeta tankar snarare än att förmedla ett budskap till en läsare. Detta är inte oväntat utifrån att de ska fungera som redskap för tänkande (typiskt för tanketexter); dock är ju deras funktion inom utbildningen dubbel i och med att de också alltid ska läsas och (i fråga om de kritiska reflektionerna) också bedömas av en lärare.

Generellt finns det ändå en svag tendens till återkommande disposition i texterna. I loggarna finns en tendens att texten tar avstamp i den aktivitet som föregått loggen som på något sätt återberättas. De kritiska reflektionerna tenderar att starta med en sammanfattning av loggarna, om en sådan sammanfattning finns med, följt av ett stycke om lärande och avslutningsvis en värdering av kursmomentet eller egen utveckling.

Det finns också ett annat mycket tydligt mönster som gäller loggarna (och en av de kritiska reflektionerna – T5KR:103 – som är skriven som en logg). Det har beröringspunkter med aspekten ”stegstruktur” hos Apelgren & Holmberg (2018), men handlar snarare om styckenivån än hela texten. Mönstret är att det finns en mycket stark tendens att loggtexterna byggs runt generaliserande påståenden, ofta om förutsättningar eller krav i arbetslivet, som framställs som slutsatser eller övertygelsepunkter. De kan utvecklas i texten, men blir mycket sällan egentligen underbyggda av någon typ av redovisad analys. Följande stycke kan illustrera detta. Den understrukna meningen generaliserar om yrket, och de följande meningarna utgör fler generaliseringar som bygger på och utvecklar:

> […] Att vara en god lyssnare och kunna känna och visa empati är enligt mig en kärnegenskap om man är yrkesverksam som socionom. För att en person ska vilja öppna upp sig och prata om jobbiga händelser gällande livet behöver en socionom

> vara tillmötesgående som verkligen visar att man lyssnar att man förstår vem man pratar med. Som socionom möter man exempelvis barn, äldre, missbrukare, nyanlända och människor med olika funktionsvariationer och därför är det viktigt att kunna relatera till olika människor och olika situationer. Det är även viktigt att tänka på hur man bemöter alla dessa personer med olika bakgrunder och livsöden. Till detta hör även till att visa att man finns där för att möta en människa och inte ett problem. (T2L3:207)

Utdraget kommer ur en av de texter som fått högst värde för logisk disposition, och resonemanget är koherent och tydligt. Trots det blir analysen och resonemangen som ligger under implicita och bortom det läsaren får ta del av. Det blir mer av ett slags credo än en faktisk slutsats. Det säger sig självt att för att kunna skriva fram dessa sammanfattningar av kraven har studenten behövt göra mycket tankearbete. Hur detta såg ut får vi som läsare dock inte se. Man kan här alltså konstatera att lärande måste ha skett, och lite hårdraget kan man säga att texten således inte redovisar reflektion – men att reflektion har skett. (Lite tidigare i texten har det framgått att det skedde redan under seminariet.)

Mönstret att organisera stycken utifrån generaliserande påståenden är som sagt genomgående i loggarna, och i princip samtliga loggtexter byggs i högre eller lägre grad upp av generaliserande påståenden på styckenivå, även om alla texter inte är så välkomponerade som den i utdraget ovan. Det är också värt att notera att logginstruktionerna kan ge implicit stöd för detta sätt att bygga text genom att i flera fall servera samma typ av generaliseringar. Exempelvis utgår instruktionen för T4L1 från påståendet ”Som socialarbetaren kommer du att ingå i många olika gruppkonstellationer under ditt yrkesliv.”

Det är inte helt självklart hur detta mönster kan förklaras, men en möjlighet kan vara att studenterna i detta skrivande faller tillbaka på normer från ungdomsskolan, där ställningstagande texter – utan nödvändigtvis så mycket argumentation – har varit en typ av ”default”-skrivande i linje med en expressivitets- och kreativitetsdiskurs som tidigare varit rådande (jfr Ivanič, 2004). I så fall är det en parallell till Grüters observation att de bloggskrivande studenterna föll tillbaka i sedan tidigare välbekanta genrer. En annan förklaring kan vara att utbildningen i övrigt premierar diskursivt och resonerande skrivande, dock då i allmänhet med utgångspunkt i teorier och begrepp (jfr Eklund Heinonen m.fl. (2018) som belyser samma utbildning). Man kan i alla fall konstatera att det skrivande som dyker upp här ligger långt från det som krävs i arbetslivets mer dialogiska skrivande där många olika röster behöver hanteras, som det skisseras

av Lundberg (2017). Den ”aktiva och professionella självreflektion” som där efterfrågas förutsätter nog texter som är mer explicita med sina överväganden.

Diskussion

Vad blir då de övergripande slutsatserna om skrivande inom PPU-momentet utifrån den bild som texterna ger? Vad säger analysen av texterna om hur skrivandet kan fungera som redskap för kunskapsutveckling respektive utveckling av skrivrepertoaren?

Slutsatserna vad gäller kunskapsutveckling är tydliga. Upplägget ger i mycket hög grad studenterna möjlighet att utvecklas som blivande socionomer genom att få möjlighet att knyta kunskaper till föreställningar om den framtida professionen och att diskutera och synliggöra eget lärande. Slutsatserna vad gäller utveckling av skrivrepertoaren är inte lika entydiga, men pekar mot att upplägget – även om det upplevs som meningsfullt – knappast sägas ge särskilt mycket möjligheter för studenterna att *vidga* sin skrivrepertoar i meningen att möta nya mönster för skrivande och att lära sig att behärska dem. Snarare bygger skrivandet vidare på det de tidigare har mött, utan att någon tydlig utvecklingsväg syns.

Denna tolkning stöds av kommentarer i texterna. De kritiska reflektionerna avslutas, som tidigare nämnts, ofta av mer utvärderande avsnitt, och ofta kommenteras PPU-momentet här – genomgående i mycket positiva ordalag. Studenten beskriver ofta hur hen upplever sig ha utvecklats genom momentet och aktiviteterna knutna till det. När skrivandet kommenteras beskrivs det dock ofta som svårt, ibland som svårt men givande. Ett par exempel från första respektive tredje terminen är:

> Genom loggarna har man fått en chans att faktiskt sitta ner och tänka till kring ämnen man annars möjligtvis inte hade tänkt till om. Trots att det varit en utmaning att skriva loggarna, att sätta sig ner och verkligen tänka till, så har det bidragit till en utveckling och en öppenhet. En svaghet var till en början en illvilja att överhuvudtaget skriva loggen. Illviljan övergick sedan till en förståelse när jag själv insåg hur mycket det gav mig att sitta och reflektera med en öppenhet. Det blev till slut även en styrka. (T1KR:301)

> Gällande loggarna anser jag själv att den allra viktigaste kunskapen hämtas in på plats på seminariet genom diskussioner med andra samt genom reflektion efteråt, att få ner något på papper har varit svårt för mig under terminen. […] Trots svårigheter ser jag att loggarna bidrar med något positivt. Först och främst eftersom det ger en ytterligare chans att i lugn och ro smälta tankarna kring vissa ämnen. […] (T3KR:205)

> Jag ser ett stort värde i att ständigt rannsaka sig själv och reflektera över min utveckling i rollen som blivande socionom. Jag hoppas att jag genom skrivandet av loggar och kritiska reflektioner fortsättningsvis, inte bara genom utbildningen utan också under mitt yrkesverksamma liv, kommer att fortsätta med ett reflekterande och kritiskt tänkande kring mig själv i min yrkesroll. (T3KR:201)

Värt att notera i dessa exempel är att nyttan i skrivandet tydligtvis för dessa studenter mer ligger i tankearbetet förbundet med dem än i formulerandet av själva texterna. Det stödjer antagandet att viktiga delar av arbetet är sådant som ligger utanför texten.

Implikationer och förslag

Vad blir då implikationerna av detta? En slutsats är att momenten på flera sätt är värdefulla och en viktig del i studenternas professionella utveckling och bör värnas inom utbildningen.

När det gäller själva skrivutvecklingsdimensionen finns det svagare stöd att tala om en konkret utveckling. En möjlig slutsats vore att det är önskvärt att ”styra upp” skrivandet mer, med utförligare instruktioner etcetera. Detta är dock inte en självklar lösning, och en av studenterna som citerades ovan kommenterar just detta:

> Kanske skulle instruktionerna kunna vara ännu tydligare för att specificera vad vi ska reflektera kring? Samtidigt ser jag det som positivt att de är tolkningsbara och öppna, det gör skrivandet (och säkert även läsandet) mer intressant. (T3KR:205)

En fara är att de upplevda positiva aspekterna av skrivandet kan gå förlorade om ett större fokus på formen drar uppmärksamheten till sig. Som framkom ovan är PPU-upplägget inte kopplat till graderade betyg (utöver underkänt–godkänt) och endast den sammanfattande kritiska reflektionen blir formellt examinerad. Detta innebär att skrivandet här kan beskrivas som utpräglat ”low-stakes”. Detta är sannolikt en fördel, eftersom vi vet att uppgifter där mycket står på spel, exempelvis vad gäller betyg, kan locka fram ett strategiskt beteende på bekostnad av genuin kunskapsproduktion (Hargreaves, 2004; jfr Ross, 2011; Wharton, 2012).

Ett intressant utifrånperspektiv ges av en brittisk studie utförd av Lucy Rai och Theresa Lillis (2013), som intervjuade yrkesverksamma men relativt nyutbildade socionomer som såg tillbaka på sin utbildning och skrivandet där. Trots att socionomerna såg mycket lite som var direkt tillämpligt på yrkeslivets skrivande,

menade de att mycket av skrivandet ändå var av värde för deras professionella arbete:

> Both essays and reflective writing required rigour, planning and scholarly skills which social workers valued and, in many cases, recognised as contributing to their professional writing. The transfer of learning was not necessarily explicit for social workers, but experience in thinking critically about changes in how they positioned themselves in the text (reflective writing) and the use of evidence (both essays and reflective writing) to build an argument appeared to be relevant and valuable to their professional writing. (Rai & Lillis, 2013, s. 362)

Det är inte klart hur mycket av detta som går att överföra till svenska förhållanden, men värt att notera är här vilka aspekter av skrivandet det är som lyfts som värdefulla: planering, självpositionering och byggandet av argumentation. I relation till analysen av särskilt loggarna framstår aspekter som planering och byggande av argumentation som ganska svaga delar av texterna. Det är oklart om skrivandet verkligen kräver utveckling av sådana förmågor.

Detta är i så fall skäl att satsa på att utveckla skrivandet, så att det blir mer utmanande och utvecklande. Det som sker inom PPU-momentet i nuläget kan primärt betraktas som en sorts tankeskrivande (se Dysthe m.fl., 2011), men en där texterna *dokumenterar* spåren av en reflektionsprocess snarare än är del av den. Denna typ av skrivande blir inte i sig särskilt utvecklande för skrivförmågan.

Man kan också tänka sig att ett något mer utvecklat stöd för skrivandet eventuellt även skulle kunna göra reflektionen djupare för en del studenter. Någon systematisk kvalitetsvärdering av innehållet i loggar och kritiska reflektioner texterna gjordes inte i genomgången ovan, men det gick inte att undgå att notera att graden av djup varierar mycket mellan texterna. Många av de modeller som utvecklats har just som syfte att ge studenterna en struktur att gå i dialog med för att genom skrivandet nå längre i sin process.

Värt att notera är dock också att vissa förändringar i upplägget har gjorts sedan materialet samlades in 2018. Hit hör ett utökat rekommenderat omfång på texterna, striktare deadlines för loggar så att processtid verkligen ska finna inför reflektionstexten, liksom introduktionen av en lärobok som ska stödja reflektionsprocessen (Bie, 2009). Några steg har alltså tagits mot att ge studenterna mer stöttning i sitt arbete.

Det går dock också att hitta fler sätt att stötta studenterna i utvecklingen av skrivrepertoar genom skrivande inom denna okända genre. Här är det – utöver utförligare instruktioner – tänkbart att inspireras av klassiska skrivpedagogiska upplägg som gemensam analys av tidigare skrivna texter, arbete med modeller för texters uppbyggnad och arbete i responsgrupper där studenterna läser varandras texter (se t.ex. Dysthe m.fl., 2011). En fördel med detta är att skrivandet

kan resultera i mer mottagartillvända texter med fler led explicitgjorda, vilket kan öppna för en mer meningsfull respons från lärare, att studenterna kan ta del av varandras resonemang och tankar – och i förlängningen fördjupa både tanke och textprodukt – liksom att det skrivande som blir resultatet i högre grad förbereder för det skrivande som krävas i arbetslivet.

Referenser

Apelgren, Britt-Marie & Holmberg, Per (2018). *På spaning efter progression: En studie av textstruktur i gymnasieelevers uppsatser på svenska och engelska*. Skolverket.

Bain, John D., Ballantyne, Roy, Mills, Colleen & Lester, Nita C. (2002). *Reflecting on Practice: Student Teachers' Perspectives*. Post Pressed.

Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum.

Berge, Kjell Lars (1990). *Tekstnormers diakroni: Noen idéer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring*. Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.

Bie, Kristin (2009). *Reflektionshandboken* (Bo Kärnekull & Ethel Kärnekull, övers.). Gleerups.

Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug Løkensgard ([2002] 2011). *Skriva för att lära: Skrivande i högre utbildning* (Sten Andersson, övers.). Lund: Studentlitteratur.

Eklund Heinonen, Maria, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Nord, Andreas (2018). *"Mer än bara text och ord": Akademiskt skrivande i utbildningar i socialt arbete och sociologi*. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

Grüters, Ruth (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier.

Hargreaves, Janet (2004). So how do you feel about that? Assessing reflective practice. *Nurse Education Today*, *24*(3), 196–201.

Hatton, Neville & Smith, David (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, *11*(1), 33–49.

Ivanič, Roz (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, *18*(3), 220–245.

Lundberg, Susanna (2017). Akademiskt och professionellt skrivande inom socionomutbildningen. *Socialvetenskaplig tidskrift*, *2017*(3–4), 315–327.

Nesi, Hilary & Gardner, Sheena (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge University Press.

Rai, Lucy (2006). Owning (up to) Reflective Writing in Social Work Education. *Social Work Education*, *25*(8), 785–797.

Rai, Lucy & Lillis, Theresa (2013). ‘Getting it Write’ in social work: Exploring the value of writing in academia to writing for professional practice. *Teaching in Higher Education*, *18*(4), 352–364.

Ross, Jen (2011). Traces of self: Online reflective practices and performances in higher education. *Teaching in Higher Education*, *16*(1), 113–126.

Ryan, Mary & Ryan, Michael (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, *32*(2), 244–257.

Schriver, Karen (2012). What we know about expertise in professional communication. I Virginia Wise Berninger (Red.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (s. 271–312). Taylor and Francis.

Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Solin, Anna (2008). Import genres in academia: The academic portfolio as a discourse technology. I Martin Edwardes (Red.), *Technology, Ideology and Practice in Applied Linguistics: Proceedings of the 40th Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics, University of Edinburgh, 6-8 September 2007* (s. 87–88). Scitsiugnil Press.

Stevenson, Marie, James, Bronwyn, Harvey, Arlene, Kim, Minkang & Szenes, Eszter (2018). Reflective writing: A transitional space between theory and practice. I Kristyan Spelman Miller & Marie Stevenson (Red.), *Transitions in Writing* (s. 264–299). Brill.

Ström, Peter (2017). *Utredning inleds: Språk, genredrag och ansvar i barnavårdsutredningar*. Linnaeus University Press.

Tosh, David, Light, Tracy Penny, Fleming, Kele & Haywood, Jeff (2005). Engagement with Electronic Portfolios: Challenges from the Student Perspective. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l’apprentissage et de La Technologie*, *31*.

Wharton, Sue (2012). Presenting a united front: Assessed reflective writing on a group experience. *Reflective Practice*, *13*(4), 489–501.

Författarpresentation

Andreas Nord är professor i svenska språket vid Uppsala universitet och gästprofessor i samma ämne vid Karlstads universitet. Han har under senare år särskilt forskat om texter, skrivande och interaktion i professionella kontexter, särskilt i myndighetssammanhang, och skrivande i skola och högre utbildning.

Aristoteles, Nussbaum och de 426 högstadieeleverna

Empiriska perspektiv på teorier om fiktionsläsningens demokratiska potential i en globaliserad värld

Olle Nordberg

Skönlitteraturen har sedan Aristoteles *Om diktkonsten* ansetts ha en särskild potential att utveckla människans tankevärldar och perspektiv. Detta förklaras främst genom fiktionsberättelsers sätt att samspela med betraktarens eller läsarens inlevelse och inifrånförståelse av mänskliga val och handlanden. Perspektivet har uppmärksammats inom det litteraturdidaktiska fältet under lång tid och har också påverkat läroplansformuleringar och lärarutbildningen i viss utsträckning, inte minst i dess utvidgade form där boksamtal och öppenhet för personliga tolkningar lyfts fram och där demokratiska och toleranta värden har ansetts kunna utvecklas och växa. Samtidigt målas i vår samtid en bild av att litteraturläsningen är hotad, eller redan död, och att dessa perspektiv har spelat ut sin roll.

I den här artikeln sätts teorier om denna skönlitteraturens potential i relation till 426 ungdomars läsning av en roman som bland annat berör rasism och mänskliga rättigheter, *På natten är allt sant* (Stoltz 2018). Inom ramen för ett omfattande läsprojekt i en mellansvensk småstadskommun har eleverna läst boken och haft boksamtal med deras egna tolkningar och tankar i centrum. I artikeln presenteras svaren på forskningsfrågorna 1) *Vilka större linjer i receptionen av romanen i form av engagerade och affektiva reaktioner och reflektioner går att se i materialet?* 2) *Hur ser ungdomarna i undersökningen på fiktionens sätt aktualisera frågor om rasism och människovärde?* och 3) *Hur uppfattar eleverna den gemensamma läsningen och samtalens betydelse för deras förståelse för och engagemang i romanen?* Resultaten visar att den potential som alltsedan antiken diskuterats på teoretisk nivå framträder mycket tydligt. Elevernas egna tankar om romanen och om fiktionsläsning innebär därför ett

starkt inlägg både i frågan om skönlitteraturens legitimering i skolan och ett viktigt bidrag till det litteraturdidaktiska forskningsfältet i stort.

Nyckelord: Litteraturdidaktik, empirisk läsforskning, svenskämnet som demokratiämne, skönlitteraturens roll i skolan

Inledning

I dagens globaliserade och mångkulturella demokratier finns ett flertal allvarliga tendenser. En splittring i separata ideologiska gruppbildningar, rasistiskt inriktade sammanslutningar, manipulativa budskap och bristande tolerans för andras åsikter tycks breda ut sig – och det är en oroande utveckling. Mot allt detta utgör skönlitteraturen traditionellt en potentiell motvikt enligt både forskning och läroplanernas övergripande syftesformuleringar för skolans svenskämne. Den sägs bland annat kunna utveckla en djupare förståelse av andra människor, en kritiskt tolkande inställning till komplexa eller tvetydiga budskap och en god tolerans i, och genom, litteratursamtal (se t.ex. Molloy, 2017; Nussbaum, 2010; Rosenblatt, 2002). Redan Aristoteles formulerade på 300-talet före vår tideräkning sina tankar om den drabbande litteraturen och konsten, i hans fall främst den atenska tragedin. Grundtanken i hans teori var att varje människa som engagerat sig och levt sig in i en påhittad berättelse om mänskligt handlande genomgår betydelsefulla inre tankeprocesser kommer ut på andra sidan med nya perspektiv på tillvaron. Dessa processer, menade Aristoteles, var specifikt kopplade till fiktionen och dess alldeles egna sätt att berätta och efterbilda – och just därför såg han fiktionen som långt viktigare än exempelvis historikers texter baserade på fakta (Aristoteles, 1994, s.37f.). På liknande sätt har litteraturvetare och litteraturdidaktiker framhållit denna speciella potential som det fiktionella berättandet och i synnerhet skönlitteraturen rymmer, där läsning anses kunna leda till vidgade perspektiv, utvecklad empati och en demokratisk och tolerant människosyn genom de sätt att läsa som fiktionen kräver: inlevelsefullt, estetiskt, tolkande, aktivt reflekterande, meningsskapande, omvärldsorienterande (jfr Bruner, 2003; Langer, 2017; Rosenblatt, 2002; Torell, 2002). Den amerikanska filosofen Martha Nussbaum som haft stort inflytande på det litteraturdidaktiska området har särskilt lyft dessa perspektiv och pekat på deras stora betydelse för både individ och samhälle, ofta med hänvisning till just Aristoteles (Nussbaum, 1990, 1997, 2010.) Återkommande har också, i dialog med dessa idéer, betydelsen av den känslomässiga, affektiva läsningen uppmärksammats (Felski,

2009, 2020). Under hela 2000-talet har det här förhållningssättet inte bara format och utvecklat didaktiska inriktningar utan även biblioterapeutiska och livskunskapsorienterande sådana (Nilsson & Pettersson, 2009). Genomgående har boksamtal lyfts fram som en viktig beståndsdel i den personlighets-utvecklande och omvärldsorienterande läsningen (Alkestrand, 2016; Bergmark & Viklund, 2020; Nordberg, 2020).

En sammanfattning av det väsentligaste i dessa resonemang om vad som krävs för att litteraturläsning ska bli utvecklande kan göras i tre punkter. Läsaren behöver enligt detta synsätt:

1. Drabbas/engageras/leva sig in i en påhittad berättelse
2. Relatera denna läsupplevelse till sig själv *och* till verkligheten/omvärlden
3. Fördjupa och berika sin läsupplevelse i samtal med andra som tagit del av samma berättelse.

Samtidigt hävdas ofta i debatten att denna resurs gått förlorad. Litteraturen förklaras död med jämna mellanrum, ungdomar anses läsa för lite och för dåligt, de har tappat koncentrationsförmågan i en hetsande digital värld (Carr, 2020; Öhman, 2015). Parallellt med detta visar forskning att skolan i teori och praktik ofta nedprioriterar litteraturläsning av anledningar kopplade till tidsandans nyttighets/mätbarhetsprägel och styrdokumentens mer konkreta och pragmatiska delar – i synnerhet de som handlar om kunskapskrav och bedömning (Bergmark & Viklund, 2020; Kåreland, 2015; Sigvardsson, 2020). Grundskolans skolverksinitierade *Läslyftet* kan ses som ett tydligt exempel på det instrumentella fokus som råder, där skönlitteraturen och den tolkande, personlighetsutvecklande läsningen knappt finns med överhuvudtaget (Erixon & Löfgren, 2018). Det finns all anledning att fråga sig hur denna utveckling påverkat grundlärarutbildningen. Även i gymnasiets motsvarighet till läslyftet spelar skönlitteraturen en synnerligen undanskymd roll (Bergmark & Viklund, 2020; Sigvardsson 2020). Under hela 2000-talet har dessutom den s.k. legitimeringsfrågan, eller varför-frågan svävat närmast hotfullt och gamlikt över litteraturläsningen – ett hot underblåst av den många gånger missvisande och pessimistiska läskrisdebatten (Martinsson, 2015; Nordberg, 2017, 2020; Persson, 2007, 2012). I förlängningen av allt detta aktualiseras frågan om skönlitteraturens potential som den tecknats i inledningen fortfarande kan anses vara giltig?

Ett sätt att försöka besvara den är att intressera sig för huvudpersonerna här, skolungdomarna själva. Påfallande sällan har elevernas egna röster om den så kallade läskrisen eller deras tankar om läsprocesser och boksamtal vägts in i dessa

sammanhang (jfr Nordberg, 2017, 2019). I artikeln kommer just dessa röster vara i fokus, närmare bestämt en grupp på drygt 400 högstadieläsare ur årets upplaga av projektet *Alla läser!* (se Nordberg, 2021), som under en fyra veckorsperiod läst och diskuterat Lina Stoltz roman *På natten är allt sant* (2018). En diskussion förs med utgångspunkt i elevernas tankar om det lästa huruvida litteraturens tolerans- och personlighetsutvecklande funktion som den beskrivs ovan gäller, samt om och i så fall hur de klassiska teorierna om reception, meningsskapande och personlig utvecklig och högstadieläsarnas tankar om Stoltzs roman samspelar.

Bakgrund

Forskningsprojektet *Alla läser!* har som övergripande mål att studera den demokratiska potentialen i skönlitterär läsning på bred empirisk grund. Med läsning avses här läsning av en gemensam skönlitterär bok som aktualiserar ämnen som har med tolerans, demokrati och identitet att göra, och som behandlas regelbundet genom boksamtal under läsningens gång. Dessa samtal baseras i huvudsak på elevernas läsupplevelser enligt vad jag i andra sammanhang kallat för *bokcirkelmodellen* (Nordberg, 2019, 2020, 2021). Projektet har utvecklats i samarbete med en svensk småstadskommun där alla skolelever i skolår 4 till 12 i kommunala skolor varje läsår sedan starten 2019 stadievis läser en gemensam roman under fyra veckor. Kommunens avsikter är att på en generell nivå lyfta den skönlitterära läsningen i den aktuella bygden, och därigenom sätta igång invånarnas tankar, utmana invanda mönster och normsystem. Kommunen, som av en företrädare i riksmedia nyligen beskrevs som ”en klassisk brukskommun” är starkt färgad av industri och lantbruk, befinner sig en bit under det nationella genomsnittet vad gäller andel personer med eftergymnasial utbildning. I vissa avseenden är också skolresultaten under rikssnittet. Många av våra informanter kommer från hem utan bokhyllor och läsande vuxna. På flera sätt motsvarar de vad som inom den empiriska läsforskningen ibland kallats icke-akademiska läsare eller ”ordinary readers”, fjärran från de teoretiska konstruktioner om idealläsare som empirikerna ofta kritiserat (Miall, 2006, s. 2; Boutolossi & Dixon, 2003, s. 7f. Se även Asplund, 2010; Hansson 1970). Detta kan ses som en intressant dimension till det som undersöks i artikeln, det vill säga mötet mellan forskares teoretiskt utarbetade modeller om litteraturläsningens potential och dessa ungdomars faktiska läsupplevelser.

I tre repriser 2019–21 har i enlighet med denna design upp emot 1600 skolelever i den aktuella kommunen, från mellanstadiet till gymnasiet,

tillsammans med ett trettiotal lärare läst och samtalat om ungdomsböcker enligt bokcirkelns grundpremisser.[1] Bokvalen har gjorts tematiskt med olika inriktningar för varje period:

1. Demokrati och totalitarism (*Den utvalde* av Louis Lowry (1993)
2. Genusroller och genusförväntningar (*Billie: Avgång 9.42 till det nya livet* av Sara Kadefors (2016) och *Den jag var* av Meg Rossof (2005).
3. Integration och etnicitetsfrågor i förhållandet mellan majoritet och minoriteter i Sverige (*Katitzi* av Katarina Taikon (1969/2015) och *På natten är allt sant* av Lina Stoltz (2018).

Grundidén hos både oss forskare[2] och de ansvariga från kommunen när det gäller genomförandet har varit att hålla berättelsen och den gemensamma diskussionen i centrum. Vår hållning har varit att varje lärare får utforma hur detta sker på bästa sätt i samspel med sina unika undervisningsgrupper. Lärarna har fått följande övergripande instruktion:

1. Grundidén är bokcirkelns! Läs boken gemensamt i klassen. Diskutera innehållet med eleverna. Låt deras tankar och frågor om det lästa få utgöra grunden för diskussionerna så långt det är möjligt. Ställ öppna frågor - undvik kontrollfrågor.
2. Läs och diskutera en del i taget. Dela upp läsningen på det sätt du finner lämpligast för din klass. I de yngre åldrarna kanske det passar bäst att läsa högt en bit varje dag, i gymnasiet kan boken exempelvis delas upp i 3–5 delar som eleverna läser hemma. Varje del diskuteras på lektionstid i skolan i smågrupper eller i helklass. Arbeta för att alla elever har läst lika långt till varje sådant tillfälle. Högläsning fungerar ofta bra även i äldre åldrar.
3. Fyll i digitala enkäter före och efter läsningen. Om ni inte har tillgång till datorer går det också att göra på papper, men vi föredrar digitala svar. Både lärare och elever fyller i enkäter. Enkäterna får ni sända till er.

Viktigt att tillägga är att litteraturläsningen i det aktuella projektet inte ses som ett direkt och nyttigt redskap för värdegrundsarbete eller fördjupningar i andra skolämnen (Jfr: Lyngfelt & Nissen, 2018; Penne, 2013; Thavenius, 2005). I

[1] Under läsperioden 2022 kommer 1600 elever att delta – och då läser alla samma bok: Cannie Millers *Kriget om källan* (1983).

[2] I projektet ingår också Torsten Pettersson och Anna Lyngfelt.

stället är fiktionens mimetiska och estetiska potential i fokus där litteraturen läses i sin egen rätt utifrån sina förutsättningar (Ibid.).

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att kvalitativt och i viss mån kvantitativt, på empirisk bas, belysa och diskutera litteraturdidaktiska kärnfrågor om vad gemensam läsning, samtal och inlevelse faktiskt kan betyda för elevers tankeutveckling och vidgade perspektiv i allmänhet, och i demokratisk mening i synnerhet. Studien syftar även till att sätta etablerade teorier om fiktionsläsningens potential att öppna nya synsätt och skapa en djup förståelse för andra människors livssituationer och livsval i relation till över 400 läsare på högstadiet i en mellansvensk brukskommun, och därigenom kunna bidra till det litteraturdidaktiska forskningsområdet.

Frågeställningarna som behandlas i artikeln, och som knyter an till inledningens tre punkter, är:

- Vilka större linjer i receptionen av romanen i form av engagerade och affektiva reaktioner och reflektioner går att se i materialet? (Att drabbas/engageras/leva sig in i en påhittad berättelse)
- Hur ser ungdomarna i undersökningen på fiktionens sätt aktualisera frågor om rasism och människovärde? (Att relatera sin litterära erfarenhet till verkligheten/omvärlden)
- Hur uppfattar eleverna den gemensamma läsningen och samtalens betydelse för deras förståelse för och engagemang i romanen? (Fördjupa och berika sin läsupplevelse i samtal med andra som tagit del av samma berättelse)

Teori och metod

Som framgått finns en receptionsteoretisk utgångspunkt för den här studiens problemformulering. Det finns också en tydlig empirisk ansats i sammankopplingen mellan etablerade teorier – som legat till grund för styrdokument och vedertagna uppfattningar om litteraturläsningens goda effekter – med verkliga läsares reaktioner. Den empiriska teoridelen utgår från Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2008) och innebär i korthet en så öppen ingång som

möjligt i empirisamlandet, utan exempelvis på förhand formulerade tankar om idealläsare och textens tolkningsmöjligheter (Jfr Bortolussi & Dixon, 2003; Nordberg, 2017; Pettersson, 2016). Genom enkäter som fyllts i före och efter varje läsperiod har vi undersökt läs- och medievanor i allmänhet, attityder till fiktionsläsning i synnerhet och allra mest noggrant elevernas läsningar av de aktuella böckerna. Enkätsvaren kategoriseras och analyseras i enlighet med hur informanterna svarat, inte efter på förhand definierade ämnesområden eller tänkta svarsgrupper. Vi har också genomfört fokusgruppsintervjuer i varje skolstadium, både med elever och lärare efter varje läsomgång. Att kombinera större, induktivt orienterade enkätundersökningar med fördjupande intervjuer som utformas i en deduktiv process är vanligt inom GT (Se t.ex. Glaser, 2010, s. 173 ff. Se även Glaser & Strauss, 2008, s. 45ff.). I enkäterna varvas olika sätt att fråga där både öppna och riktade frågor förekommer, liksom flervals och fritextsfrågor. Genom att fråga på olika sätt ser vi möjligheter att komma djupare (för en utförlig diskussion, se Nordberg 2017, s. 159). Hela projektet präglas av en mixed methods-hållning där olika sätt att samla in och analysera data kombineras och trianguleras.[3]

I artikeln kommer en fokusgruppsintervju som genomförts med sju högstadieelever att analyseras tillsammans med några huvudintryck från de enkäter som fyllts i efter läsningen av *På natten är allt sant.* Romanen berättar historien om Liv och Jemal som möts mot alla odds över de destruktiva gränser som rasism, fördomar och våld mellan grupper skapar. Det är en slags Romeo och Julia-tematik, men utan klichéartad förutsägbarhet. Tvärtom är historien laddad och trovärdig på ett sätt som inte fastnar i det förväntade – och som bjuder in till samtal om vilka krafter som styr och påverkar våra liv. Den berör ungdomars sätt att navigera genom livets många val, om goda förebilders roll och om hur grupptryck och förväntningar verkar i motsatt riktning. Den handlar förstås också om stark förälskelse.

Enkätmaterialet är ifyllt av 500 elever före läsningen och 426 efter. De allra flesta deltagarna går på högstadiet, men ett tiotal går på yrkesförberedande gymnasieutbildning i åk 1. Utgångspunkten för den analys som görs i artikeln är elevsvar på efterenkätens frågor som berör läsupplevelsen, omvärlds-

[3] För en mer utförlig redogörelse för projektets teori och metod, se Nordberg, 2021.

orienteringen och tankar om boksamtal. Samma teman återkommer i intervjuanalysen.

Enkätsvaren

Enkäten efter läsperioden innehåller totalt 23 frågor. Det som kommer att behandlas här är följaktligen bara en liten del av helheten. De enkätfrågor som berörs är kopplade till artikelns frågeställningar. Analysen görs till stor del i den ordningen eleverna svarat på frågorna. Det påverkar dispositionen och gör att forskningsfrågorna behandlas i en annan ordning än de skrivits tidigare, även om elevernas svar ofta berör alla tre frågorna. Varje citat motsvarar en elevs svar.

Tankar om kopplingen mellan fiktionen och verkligheten

Den allra första enkätfrågan, utöver frågor om årskurs och kön, är en öppen fritextsfråga: *Vilka tankar och känslor har du fått av boken som du har läst med klassen?* Bland de elever som utvecklar sina svar i lite längre passager gäller genomgående att de tar ett steg ut ur fiktionen och relaterar innehållet till omvärlden, ofta med avstamp i känslor som läsningen väckt (Jfr Langer, 2017; Nordberg, 2017; Torell, 2002):

> Mina känslor var förvirrade. Å ena sidan kände jag mig ledsen och å andra sidan kände jag mig arg, eftersom boken berättade om saker som händer i vår verklighet. De tankar som vandrade i mitt huvud när jag läste boken handlade inte bara om de händelser som hänt i själva boken, utan snarare kopplade jag dem direkt till vår verklighet och hur dessa händelser händer omkring oss och vissa gör ingenting åt det.

> Känslor jag fått från boken var att det är nåt som händer i verkligheten och det gör mig förbannad att dagens ungdomar bygger murar mellan varandra och tycker illa utan att känna varandra.

> Genom att läsa boken så kan man få en annan syn om saker och få reda på hur andra tänker och har det. Jag tycker att det var bra att läsa boken så att man kunde få en förståelse om hur det kan vara för vissa.

> när jag läst boken har jag funderat kring hur världen omkring mig faktiskt ser ut. Jag har funderat kring hur jag ser andra människor och om jag bedömer situationer annorlunda beroende på hur människor ser ut. För mig är och kommer alltid jämlikhet att vara väldigt viktigt och jag tycker att boken tar upp allt det här på ett ganska extremt men ändå bra sätt.

> Jag har har [sic.] känt att vissa saker som hänt i boken händer också i det verkliga livet, att många har det på det sätt som de hade det i boken. Har rört upp många känslor som ilska, glädje och i många fall orättvisa.

Hur ett engagemang i fiktionsberättelsen legat till grund för omvärldskopplingar och reflektioner om människosyn och värdegrund framgår tydligt i dessa svar. Den typen av resonemang återkommer då vi senare i enkäten bland annat frågat mer riktat om elevens tankar om hur de uppfattar romanen: *Vad tycker du att boken vill säga? Vad har du för tankar om det budskapet?* och längre fram än mer explicit: *Har läsningen av boken påverkat ditt sätt att se på samhället och din egen omgivning? Förklara hur du tänker.*

Några svar från dessa båda frågor återges nedan och dessa representerar en stor samstämmighet, framförallt i svaren om vad boken vill säga där drygt 70 % formulerar och uttrycker i sympati med det toleranta och normkritiska budskap de upplever finns inbäddat i romanen, att jämföra med endast 1 % som svarar i motsatt riktning.[4]

> Jag tror den vill säga att vi bör våga trotsa normen.

> Jag tror att boken vill säga att det är fel att ha fördomar om någon på grund av hur den ser ut eller vart den kommer ifrån. Jag tror även att ett budskap kan vara att det inte alltid är så lätt i livet, speciellt för tonåringar i gymnasiet som inte hittat sig själva än.

> jag tror att det är att folk kan ändra sig, som Liv hon var rasistisk i början men sen blev kär i den hon skrek på. och att man kan bete sig på ett sett bara för att man är uppväxt med det och har vänner som är så. tror inte hon fattat att man behöver inte va som folk sagt man ska vara

> det har fått mig att försöka förstå mer hur andra tänker

> Jag har absolut fått en större bild om hur det är med rasistiska fördomar i familj och sådan

> Ja. Jag har börjar förstått att det fortfarande finns många personer där ute som inte alls accepterar andra människor som inte är svenskar. Och det är inte rätt. Alla

[4] Noterbart är att endast 6 svar av 426 på frågan om hur de uppfattat bokens budskap (1 %) formulerade en åsikt i en odemokratisk riktning där den här är den mest utförliga: ”Jag tycker att boken försöker normalisera utländska människor och deras språk, kultur och att det är okej att dom håller på att förstöra samhället.” Det är svårt att avgöra vad som döljer sig bakom blanka svar eller svar som ”vet inte” men att 305 elever (72 %) formulerar sig i tolerant riktning i denna fråga indikerar att andelen främlingsfientliga svar är i klar minoritet. Bland övriga svarstyper finns bland annat tankar om otrohet och sådana som bara skriver ”bra bok” och liknande omdömen.

> borde acceptera alla. Men tyvärr gör inte alla det. Och såklart ska alla få ha sina egna åsikter, men att säga deras rasistiska åsikter rätt ut är inte ens nära okej

Som framgår finns flera reflektioner där tankarna om boken tycks leda vidare från läsupplevelsen till omvärldsperspektivet. Att den processen lämnar bestående intryck på elevernas sätt att förhålla sig är en rimlig slutsats utifrån deras svar.

Tankar om inlevelsens och igenkänningens betydelse

I den öppna inledningsfrågan, liksom i flera av de efterföljande förekommer också svar som tydligt handlar om inlevelsens betydelse och där kopplingen till det egna livet lyfts fram som betydelsefullt, inte minst för läsmotivationen. I några fall blir detta ett avgörande skäl till att boken engagerar vilket i sin tur leder till resonemang om litteraturläsning i allmänhet. Det finns också svar som visar att inlevelsen kan vara indirekt, att den samtidigt kan finnas till både Liv och Jemal eller vara kopplad till personer i ens närhet.

> det finns vissa ställen som man känner igen sig i och det får en att faktiskt känna samma sak som personerna i boken

> den var bra, jag tycker om att läsa denna sortens böcker. som man själv kan relatera till och verkligen förstå.

> ja man kunde leva sig in i personernas tankar för det är tankar som man själv har ibland så et var enklare att fatta hur dom tänker

> Jag levde mig in i boken som nästan aldrig förr, det tror jag var pga att det handlade om just ungdomar i våran ålder. jag levde mig in i Jemal speciellt och det är för jag är i nästan samma situation som honom i en relation.

> man kunde se personer från ens egna bekanta som påminde om karaktärerna i boken

> Jag förstod både Liv och Jemal.

> jag kunde leva mig in i vad båda kände och tänkte. det bror nog på att jag själv är tonåring

> Jag levde mig in i Jemals tankar och känslor mest tror jag. Och jag tror det beror på att jag också har en utländs bakgrund. Jag har aldrig blivit utsatt för riktigt grov rasism men jag har alltid varit rädd för att det ska hända mig eftersom jag vet att det händer väldigt många.

> Jag tyckte att jag kunde leva mig in i Livs karaktär ganska mycket. Det var stunder där då hon var väldigt vilse i sina känslor och tankar och jag kan känna igen mig mycket i det.

Det finns också svar som mer ospecificerat anger att engagemanget och berättelsen påverkat elevernas sätt att se på litteraturläsning:

> Jag blev exalterad varje gång vi skulle läsa boken, den gav mig olika känslor beroende på vad som hände, jag hade hopp för Liv och Jemal.

> Jag har känt mig mera motiverad att gå till skolan för jag tyckte boken var så bra.

> tycker att jag har fått bra tankar om böcker generelt. aldrig gillat böcker men tycker den hära boken var bra

> Jag fick känslan att många nog kunde relatera till boken, på så sätt var den bra. Jag har dock aldrig fastnat för en bok för jag tycker inte om att läsa men den här var bra ändå.

Sammantaget framträder i alla dessa svar betydelsen av engagemang och inlevelse i fiktionsberättelser för att de, direkt uttryckt, ska ge läsaren något tillbaka (jfr Öhman, 2015).

Tankar om boksamtals betydelse

När det gäller den tredje frågeställningen, om boksamtals betydelse, framträder tankar om detta på olika ställen i enkätundersökningen, men inte lika ofta i de öppna textsvaren som inlevelse och verklighetskopplingar gör. I enkäten ställs även direkta frågor både före och efter läsningen om hur eleverna uppfattar litteratursamtal i allmänhet, och i vilken grad de finner dem intressanta, personlighetsutvecklande och om de kan säga någonting om verkligheten. I en sammanfattande fritextkommentar ombeds eleverna beröra alla tre aspekterna och förklara hur de tänkt. Där återkommer verklighetskopplingen och det intressanta i att höra och ta intryck av vad andra tänkt om texten, liksom att detta skapar en djupare förståelse för berättelsen. Mer ovanligt är att det personlighetsutvecklande metaperspektivet berörs, även om det förekommer:

> Det kan ju utveckla dig som person genom att höra andras tankar och åsikter

> Det blir bra tankar. Det kan utveckla mig mycket som person. Och det är säger väldigt mycket om verkligheten jag har bevittnat lite i verkligheten om den här boken som handlar.

> Faktum blir jag lite intresserad när jag hör olika åsikter. För ja, faktiskt så kan jag förstå människor mer och lära mig hur andra tänker och förstå verkligheten där vi lever mer.

En kategori svar för fram att man har kvar sin ståndpunkt även om det är intressant att lyssna på andras. Några undrar hur det skulle vara möjligt att boksamtal skulle kunna utveckla ens person. Det finns också svar där det först går att se en frågande inställning, men där det utvecklas en tanke att läsning och samtal faktiskt kan leda till något intressant:

> ja det är rätt ointressant eftersom det inte är böcker jag tycker är bra och förstår inte ens varför det skulle utveckla mig men ja det kan göra så jag får en annan blick på vissa saker och man kan känna igen sig.

> Att läsa böcker i skolan tycker jag är skittråkigt för att oftast är böckerna tråkiga. Att prata om böcker i klassen gör att man får veta vad alla tycker och känner och kanske lever in sig själv.

> Jag tycker att det är inte jätte roligt att prata om böcker, men när man väl gör det får man en glöd som bara vill ur en. Man babblar på och allting kommer fram om inte lite mer.

De ovanstående exemplen visar hur en tämligen enkel reflektion om boksamtal kan leda till att en ganska negativ grundinställning blir tydligt utmanad i elevernas egna resonemang.

Intervjun

Veckan efter läsperiodens slut genomfördes en semistrukturerad fokusgrupps-intervju (Wibeck, 2010) med sju högstadieelever, tre killar och fyra tjejer. Eleverna kom från olika klasser med representanter från alla tre årskurser, och hade volonterat till intervjun. Samtalet fördes via zoom där eleverna satt samlade i ett klassrum med en konferensmikrofon och med mig på storbild.[5] Intervjun tog 53 minuter och precis som med det stora enkätmaterialet kan bara delar återges här, delar valda i enlighet med artikelns frågeställningar. Eleverna har fingerade namn vilka använts i transkriptionen, medan jag har mitt ordinarie förnamn.

Projektets generella syfte med att göra intervjuer är att komplettera och fördjupa de resultat som enkätstudierna genererar. På så sätt görs också denna

[5] Detta distansupplägg berodde på pandemin. Vanligtvis besöker vi alltid skolorna.

analys, som utgår från resultaten som presenteras i föregående kapitel, för att fokusera och lyfta fram fördjupade svar inom de tre aktuella huvudområdena som växt fram under intervjun. Likt ovan följer redovisningen den ordning som frågorna ställts. Detta gör att de tre fokusområdena kommer i annan följd här.

Tankar om boksamtals betydelse

Den allra första frågan som ställdes var hur eleverna upplevde diskussionerna de haft om boken. Svaren gick i positiv riktning och eleverna gav exempel på hur de hade kunnat framföra sina åsikter och tolkningar, samt lyssnat på andras på ett lyhört och intresserat sätt. De tog också upp hur samtalen, både i klasserna och med andra som läst boken på skolan, syskon och kompisar, gjorde att de kom djupare ner i berättelsen och förstod den bättre.

Hur diskussionerna också haft en påverkan på tonläget och attityderna i hela klasser framkom tidigt i intervjun där Malin, Josefin och Lea resonerar om detta.

> Olle: Ok, är det någon som har upplevt något liknande att diskussionerna har väckt tankar så där [---] nu när vi ändå hade den frågan uppe?
>
> Malin: Ja men asså, jag har tänkt så hära, att nu kanske man tänker mer på kommentarer som sägs typ. Som man egentligen inte tänkte på tidigare, men boken var…
>
> Isabelle: Men man vet liksom vad saker betyder liksom så.
>
> Malin: Ja.
>
> Isabelle: Och jag kan ju också uppleva det, våran klass har ju tidigare vart att man har hört mycket rasistiska kommentarer, men nu när man har diskuterat den här boken, liksom pratat om den så märker man att vissa personer som tidigare kunde uttryckt sig kanske visar mera respekt på annat sätt än vad dom gjorde innan vi läste den här boken som, fattar ändå så hära: oj det här betyder det här, oj det här visste inte jag. Alltså folk verkar typ lära sig mer om hur, asså
>
> Malin: Samhället
>
> Isabelle: Ja hur samhället fungerar, hur asså rasism, hur enkelt det är att uttrycka sig fel när man vet vad nånting betyder.
>
> Olle: Ja just det
>
> Josefin: Ja fast ändå så, folk i vår klass till exempel, så fortsätter
>
> Isabelle: Ja dom fortsätter ju

Josefin: Asså typ, å bara skiter i

Lea: …vad det betyder

Josefin: Ja vad det betyder

Olle: Just det

Lea: Men dom har ändå fått en mer inblick nu och förstår ändå bättre, och sen så, dom har ändå fått en mer inblick i det.

Det framgår mot slutet av passagen att trots att jargongen delvis fortsätter uppfattar Malin att det har hänt något även med de som uttrycker sig på detta sätt, och underförstått med de som förväntas vara publik och åhörare till dessa uttalanden.

Sammanfattningsvis kan sägas att den intervjuade gruppen lyfter fram diskussionerna som utvecklande och betydelsefulla på många plan. Deras egen upplevelse av boken har fördjupats och samtalen har enligt eleverna lett till bättre gruppklimat, och på generell nivå mer respektfulla sätt att uttrycka sig.

Tankar om kopplingen mellan fiktionen och verkligheten

Att utblickande tankar har skett både i läsningen och i diskussionen framgår i avsnittet ovan. Följande passage kommer också från en fråga om boksamtalens betydelse i ett sammanhang där jag frågar om diskussionerna kan få effekten att man själv omvärderar sin egen tolkning.

Josefin: Asså det har ju fått mig att alltså tänka på ett helt annat sätt än vad jag gjorde innan jag läste boken.

Olle: Oj, vad spännande.

Josefin: Asså jag har asså börjat se hur andra ser på saker och ting, eh än vad jag själv har gjort.

Olle: Så du har liksom fått ett perspektiv som inte är ditt eget utan du har gått ut och…

Josefin: Ja

Olle: Se genom andra ögon på nåt sätt då?

Josefin: ja

Olle: Kan du ge något exempel på det, nåt mer?

Josefin: Nämen det här med rasismen. Det är, alltså jag… innan jag läste den här boken… så… alltså det var inte en så stor grej, men efter den hära… efter boken så har jag kunnat sett hur fel det egentligen är. Folk är ändå lika mycket värda.

Jag frågar i ett annat skede av intervjun om fiktionen och litteraturen kan erbjuda en speciell möjlighet till att inta olika perspektiv och förstå saker inifrån andras medvetande. Konrad svarar:

Konrad: Ja alltså jag skulle säga att man alltså, man läser eh skönlitteratur eller fiction [engelskt uttal] alltså, man är inte lika, eh jag är inte lika fast i en kropp eller vad jag ska säga. Det är alltså … då är… När man läser fiction och så då är man ju, då blir jag, då är jag inte riktigt en del av den världen så att säga och då blir det att man ser med andra ögon och kan lättare gå in i karaktärerna, från dom olika karaktärernas perspektiv i boken liksom. Om nån skulle berätta en riktig historia från nånting som har hänt här, alltså i verkligheten, då hade jag haft svårare att gå in i och se perspektivet, ur dom olika personerna i den historien om den har hänt på riktigt liksom… än vad det är att gå in i karaktärer i en litteraturbok liksom.

Olle: Så att, fiktionens förutsättning ger en slags speciell möjlighet att komma in då?

Konrad: Ja det skulle jag säga.

Konrads tämligen utförliga resonemang synliggör och leder hela vägen tillbaka till de idéer som läggs fram i Aristoteles poetik.

Tankar om inlevelsens och igenkänningens betydelse

Diskussionerna om personlig igenkänning i intervjun hamnar delvis i vardagliga upplevelser av rasistiska kommentarer men berör också grupptryck och grupptillhörigheters destruktiva inverkan i allmänhet. Eleverna tar upp hur de själva likt Liv och Jemal befunnit sig i sitt kompisgäng men samtidigt inte sympatiserat med allt som sägs och görs där och att den förändring som båda huvudpersonerna i romanen söker är slags förutsättning för att de finner varandra. Eleverna i fokusgruppen utvecklar inte sina tankar så långt när det gäller inlevelse baserad på direkt igenkänning, även om Josefin berättar om hur hon starkt kunde identifiera sig med Liv i situationen med kompisar med åsikter som hon själv alltmer tar avstånd från. Hans berättar att han kan följa båda som en slags åskådare utan att direkt koppla detta till sin egen livssituation. Resonemangen

förs mer på generell nivå och hamnar ofta i de mer allmänt utblickande omvärldsorienterade tankarna.

En intressant passage i samtalet som hör ihop med det föregående men som också lyfter just inlevelsen som en viktig förklaring till att fiktionstexter ger en djupare förståelse, ett djupare engagemang i brännande frågor än faktatexter återges nedan:

> Olle: Om ni skulle ha läst en faktatext om grupperingar eller rasism, skulle ni fått samma engagemang eller inlevelse och diskussioner runt ämnet än om ni läste en sån här skönlitterär bok?
>
> Josefin: Alltså nu förknippas det mycket med känslor och så deras liv och så förknippas det mycket hur, alltså hur dom har det när dom har det så här och alltså, i en [Olle: Mm] med rasism. Det känns som att när det handlar om andra människor att man kan mera liksom, men jag kan mera förstå mig på hur det är. I faktatext står det bara: Det är så här. Men när det gäller böcker och så då kan man förstå, okej, så här känner en annan människa, då kan man mer ta upp det på ett annat sätt.
>
> Malin: Det är mer mänskligt så det blir lättare att ta emot.
>
> Flera: Ja exakt.
>
> Lea: Och man förstår, alltså det blir mer mottagligt för att även om jag kanske inte blivit utsatt för rasism så kan man koppla det till andra saker som har hänt i ens liv. Så att det blir mer liksom att du förstår på ett helt annat sätt än om du bara hade läst: Aa det är såhära, det finns motsättningar i grupper, men nu fick man liksom en inblick i hur de motsättningarna kan vara mellan olika grupper.
>
> Olle: Ja.
>
> Josefin: Och att det alltså finns på riktigt, jag tror att faktatext så tror man alltså ok det är så här, men att man får se att det finns på riktigt, då förstår man liksom ok att det är här på riktigt liksom, det kan man förstå på ett annat sätt.

Här framträder tydligt i resonemanget att skönlitteraturens sätt att gestalta ämnet genom en berättelse enligt eleverna gör att problemet rasism kan upplevas på djupet, inifrån, och faktiskt som mer verkligt via fiktionen genom den inlevelse som inte nödvändigtvis är direkt kopplad till det egna jaget.

Resultat i sammanfattning

I de exempel från elevmaterialet som redovisats finns väldigt tydliga linjer till inledningens teoretiska ”grovskiss” över hur skönlitteraturens speciella potential kan frigöras. Fiktionsläsning kan uppenbarligen leda till att läsare bearbetar sina tankar i sitt eget inre och tillsammans med andra i diskussioner på ett sätt som utvecklar läsarnas tankevärldar i bland annat demokratisk och empatisk riktning. När det gäller de tre områden som berörs i frågeställningarna står det klart att:

1. Inlevelse och att bli berörd påverkar läsarens vidare engagemang på olika sätt. Inlevelsen kan vara nära och personlig och/eller på en mer generell nivå där läsare beskriver att de relaterar till ungdomsmiljön, till strukturer och inte enbart till huvudpersonernas karaktärer. Huvuddragen i receptionslinjerna berör det destruktiva i normsystem, grupptryck och rasism – och tankar om kärlekens och den toleranta öppenhetens möjligheter att utmana den strukturen.
2. Omvärldskopplingarna och tankarna om rasismen i läsarnas närmiljö och i samhället i stort är mycket frekventa och välutvecklade. En klar majoritet (72 %) har beskrivit hur romanen fått dem att se på rasismfrågan med nya ögon, men också på normer och grupperingar i allmänhet.
3. Den gemensamma läsningen och diskussionerna lyfts av eleverna fram som ett sätt att komma djupare ner i boken, men också som ett sätt att få vidga sin egen tolkning genom att lyssna på andras. Dock är det inte lika många informanter som uttryckligen har formulerat detta i en jämförelse med inriktningarna i fråga 1 och 2.

Avslutande reflektion

Att Aristoteles tankar om fiktionens potential fortfarande är aktuella framkommer i den här undersökningen. Det samma gäller vad Martha Nussbaum och andra teoretiker skrivit fram om just de empatiska och demokratiska dimensionerna i dessa tankeprocesser. Resultatet visar att det finns all anledning att fortsätta att väga in läsarorienterade och receptionsteoretiska perspektiv i lärarutbildningen och i Skolverkets material om läsning, och det är en viktig sak i sig själv.

Frågan är dock om inte just det 426 ungdomar i 13-16-årsåldern, som lever sina liv i en praktiskt inriktad småstadsmiljö, har uttryckt om sin läsning av romanen *På natten är allt sant* litteraturdidaktiskt väger allra tyngst? Jag lägger

min röst på det. I elevernas egna tankar om vad skönlitteraturen genom inre reflektion och i samspel med andra kan ge finns övertygande svar på varför-frågan som utan vidare konkurrerar ut nyttighetsargumenten och det instrumentella förhållningssättet. Förankringen i verkliga läsupplevelser ger en särskild kredibilitet och stärker idén att fånga upp och bygga vidare på elevernas tankar i utformandet av litteraturundervisning.

Källkritik och faktakoll tycks ta allt mer plats i skolan, inte minst som ett motmedel till de oroande tendenserna som beskrevs i inledningen. Samtidigt blir jag i min litteraturdidaktiska gärning för varje dag alltmer övertygad om att fiktion, inlevelse och fantasi är ännu viktigare i den processen. Denna studie pekar i den riktningen.

Referenser

Aristoteles (1994). *Om diktkonsten*. Alfabeta.

Asplund, Stig-Börje (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkars litteratursamtal*. [Doktorsavhandling. Karlstads universitet].

Bergmark, Ulrika & Viklund, Sara (2020). *Litteratursamtalets pedagogik. Relationer, lärande och utveckling.* Gleerups.

Bortolussi, Marisa & Dixon, Peter (2003). *Psychonarratology. Foundations for the empirical study of literary response.* Cambridge University Press.

Bruner, Jerome (2003). *Making stories: Law, literature and life*. Harward University Press.

Carr, Nicholas (2020). *The shallows. What the Internet is doing to our brains*. W.W. Norton.

Erixon, Per-Olof & Löfgren, Maria (2018). Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läslyftet. *Utbildning & Demokrati.* 27(3), 7–33. https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1106

Glaser, Barney (2010) *Att göra grundad teori. Problem, frågor och diskussion*. Sociology Press.

Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1967/2008). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.

Hansson, Gunnar (1970). *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*. Prisma.

Kadefors, Sara (2016). *Billie. Avgång 9:42 till nya livet.* Bonnier Carlsen.

Kåreland, Lena (2015). *Skönlitteratur för barn och unga. Historik, genrer, termer, analyser.* Studentlitteratur.

Lowry, Lois (1993). *Den utvalde.* Natur & Kultur.

Langer, Judith. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.

Lyngfelt, Anna & Nissen, Anna (2018). Skönlitteraturbaserad etikundervisning och fiktionalitet. *Utbildning & Demokrati,* 27(3). 119–137. https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1111

Martinsson, Bengt-Göran (2015). Läspanikens anatomi. I M. Tengberg & C. Olin-Scheller (Red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 197–208). Gleerups.

Miall, David. S. (2006). *Literary reading. Empirical and theoretical studies*. Peter Lang.

Molloy, Gunilla (2017). *Svenskämnets roll. Om didaktik, demokrati och critical literacy*. Studentlitteratur.

Nilsson, Skans Kersti & Pettersson, Torsten (2009). *Litteratur som livskunskap,* Borås: Högskolan i Borås.

Nordberg, Olle (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Nordberg, Olle (2019). *Berättelser som förändrar. Utvärdering och didaktisk diskussion kring ett nationellt läsprojekt.* Uppsala universitet. (Svenska i utveckling, 35).

Nordberg, Olle (2020). *Litteraturdidaktik. Teori – Praktik – Relevans – Potential*. Liber.

Nordberg, Olle (2021). "Alla Läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhälleliga relevans", *Utbildning & lärande,* vol. 1 2021.

Nussbaum, Martha C. (1990). *Love's knowledge. Essays on philosophy and literature*. Oxford Univ. Press.

Nussbaum, Martha C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal educatio*n. Harward University Press.

Nussbaum, Martha C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Penne, Sylvi (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Verum (Red.), *Literacy i laeringskontekster* (s. 42–54). Cappelen Damm.

Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen.* Studentlitteratur.

Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning.* Studentlitteratur.

Pettersson, Torsten (2016). Fictionality and the empirical study of literature. *Comparative Literature and Culture.* 8(2). https://doi.org/10.7771/1481-4374.3138

Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.

Rosoff, Meg (2005). *Så har jag det nu*. Brombergs.

Sigvardsson, Anna (2020). *Mötet med dikten. Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan.* [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].

Stoltz, Lina (2018). *På natten är allt sant*. Barents förlag.

Taikon, Katarina (1969/2015). *Katitzi.* Natur & Kultur.

Thavenius, Jan (2005). *Öppna brev – om lärarutbildningens kulturella praktik*. Malmö högskola.

Torell, Örjan. Kapitel 1–4. I Ö. Torell (Red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige*, Ryssland och Finland (s. 11–100). Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr 12.

Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*, Lund: Studentlitteratur.

Öhman, Anders (2015). *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Gleerups.

Författarpresentation

Olle Nordberg är universitetslektor i svenskämnets didaktik, med inriktning litteraturdidaktik, vid Uppsala universitet. Han har återkommande i sin forskning kombinerat storskaliga 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.

Språkhistoriedidaktik på Facebook

Fredrik Olsson

Språkhistoria är en del av ungdomsskolans svenskämne som det förefaller finnas begränsat med didaktisk forskning och diskussion om (Pettersson, 2014, s. 153; Holmberg & Nordenstam, 2016, s. 60). I studien som ligger till grund för denna artikel analyseras svensklärares beskrivningar av och resonemang om språkhistorieundervisning. Frågeställningarna fokuserar dels vilket innehåll i och vilka mål med språkhistorieundervisning som kan urskiljas, dels vilka kunskaper eleven förväntas tillgodogöra sig och vad hen förväntas kunna göra med sina språkhistoriska kunskaper. Materialet har inhämtats från en Facebookgrupp för svensklärare, och utifrån en tematisk analys av yttranden i gruppen presenteras tre teman i form av språkhistorieundervisning med fokus på beskrivningar av historiska språkskeden, språkförändringars mönster och orsaker respektive samtida och framtida språkförändringar. Resultaten visar dels att de olika språkhistorieundervisningsupplägg svensklärare beskriver och diskuterar har överlappande innehåll, dels att den variation som ändå förekommer får konsekvenser för vilka syften förvärvandet av dessa kunskaper kan förväntas uppfylla. Överlappningen består i att den språkhistorieundervisning som beskrivs inrymmer dåtidsorienterade kunskaper om svenska språket. Skillnaderna i vad som betonas i undervisningen tycks medföra att eleven förväntas kunna använda kunskaperna i antingen deskriptivt-explanativt syfte för att kunna beskriva och förklara hur språk eller språkbruk förändras, eller i preskriptivt syfte för att kunna ta ställning i aktuella språkfrågor.

Nyckelord: språkhistoriedidaktik, språkhistoria, språkdidaktik, svenskämnes-didaktik

Inledning

Flera ämnen i den svenska grund- och gymnasieskolan har motsvarigheter inom en akademisk disciplin, exempelvis matematik, fysik, biologi, historia och geografi. Till skillnad från dessa ämnen är skolans svenskämne ett slags legering av ämnen som historiskt sett hör till olika akademiska discipliner, främst litteraturvetenskap och språkvetenskap. Att tala, lyssna, läsa och skriva är språkliga färdigheter, eller kunskaper *i* ett språk, som idag har en till synes oomtvistad plats inom skolans svenskämne. I de språkvetenskapliga discipliner (svenska språket och nordiska språk/nordistik) som kan sägas utgöra grunden för språkdelen av skolans svenskämne ligger tyngdpunkten dock oftare på kunskaper *om* språk.

Dessa aspekter finns också i skolans svenskämne; exempelvis ryms språksociologi/sociolingvistik inom det centrala innehåll som i kursplanen för gymnasiekursen Svenska 1 beskrivs som ”språklig variation […] som hänger samman med till exempel ålder, kön och social bakgrund” (Skolverket, 2011, s. 162). På motsvarande sätt ryms språkhistoria inom ”[d]et svenska språkets ursprung, historiska utveckling och släktskapsförhållanden” och ”[s]språkförändring” i det centrala innehållet i gymnasiekursen Svenska 3 (Skolverket, 2011, s. 176), och i grundskolans årskurs 7–9 är ”[s]språkbruk genom tiderna” (Skolverket, 2019, s. 262) en del av det centrala innehållet för ämnet svenska. Sådana kunskaper *om* språket förefaller dock få begränsat med utrymme i offentligt förda didaktiska diskussioner om svenskämnets språkdel (Pettersson, 2014, s. 153; Holmberg & Nordenstam, 2016, s. 60). I dessa diskussioner står grundläggande språkfärdigheter ofta i fokus. Grundläggande färdigheter förefaller också dominera inom den del av forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning som intresserar sig för ämnets språkdel. Undervisning om och lärande av exempelvis språkhistoria och grannspråk tycks utgöra en ”blind fläck” (Holmberg & Nordenstam, 2016, s. 60).

I denna studie utgör språkhistoriska kunskaper exempel på kunskaper *om* språk. Mot bakgrund av ovanstående syftar studien till att bidra med kunskap om vilket kunskapsinnehåll som förmedlas i språkhistorieundervisning i ungdomsskolan, och i vilket syfte. Materialet som analyseras har samlats in i en Facebookgrupp för svensklärare, och de frågeställningar som formulerats för studien är:

- Vilket innehåll i och vilka mål med språkhistorieundervisning kan urskiljas i svensklärares beskrivningar av och diskussioner om ämnesområdet?

- Vilka kunskaper förväntas eleven tillgodogöra sig, och vad förväntas eleven kunna göra med sina språkhistoriska kunskaper?

Tidigare forskning

Som nämndes inledningsvis förefaller det finnas mycket lite svenskämnesdidaktisk forskning om språkhistoria. Språkhistoria och språkhistorieundervisning förekommer dock som exempel i en del studier som främst intresserar sig för andra aspekter av svenskämnet. Exempelvis visar Bergman (2007, s. 175-176) att lärarna i hennes studie uppfattar språkhistoria som en del av svenskämnet som inte är särskilt viktig och inte så tungt vägande i betygsättning. En annan uppfattning som uttrycks är att språkhistoria visserligen är roligt och ett av svenskämnets mest intressanta ämnesområden men att elevernas bristande förkunskaper (bland annat gällande grammatiska begrepp) och svårigheter med att engagera eleverna i denna del av ämnet gör att innehållet förenklas och behandlas i liten omfattning (Bergman, 2007, s. 114, 175-176).

I viss mån överlappande resultat förs fram av Ask och Lindgren (2014) vars artikel utgör ett av få exempel på specifikt språkhistoriedidaktiska studier. De analyserar svensklärarstudenters språkhistorielektionsplaneringar och visar att lektionsförslagen ger uttryck för den underliggande presuppositionen att språkhistoria är svårt att undervisa om. En strategi som används av lärarstudenterna för att hantera detta är att föra in lättsamma och humoristiska inslag i språkhistorieundervisningen (Ask & Lindgren, 2014, s. 9). En annan strategi lärarstudenterna använder är att knyta an undervisningen till elevernas livsvärldar, vilket Ask och Lindgren (2014, s. 11) menar innebär att stora delar av ämnesområdet, vilka lärarstudenterna har svårt att koppla till elevernas livsvärldar, inte kommer att behandlas.

Bergman (2007) konstaterar att en av de observerade lärarna introducerar ämnesområdet språkhistoria med hjälp av innehåll som betonar ”aktuella och kontroversiella språkfrågor med sociala, politiska och historiska dimensioner” (Bergman, 2007, s. 255). Frågorna utmanar eleverna och ger upphov till dialog och debatt, men därefter ägnas arbetsområdet åt ”ett mer traditionellt historiskt upplagt tema som är mer slutet” (Bergman 2007, s. 255). Förskjutningen kan delvis förklaras av att läraren i fråga säger sig vilja använda introduktionen till att engagera eleverna i ett ämnesområde som annars möter stort motstånd medan det

vidare arbetet i stor utsträckning utgår från läromedel (Bergman 2007, s. 255-258).

Internationell forskning om kunskaper om språk i skolans L1-ämne[1] förefaller i stor utsträckning handla om grammatik och grammatikundervisning (se till exempel van Rijt & Coppen, 2017). Inte heller med en internationell utblick tycks det alltså finnas någon omfattande språkhistoriedidaktisk forskning. Ett till synes sällsynt exempel utgör Hårstad (2016) som anlägger ett historiskt perspektiv på hur språkhistoria inom ramen för det norska L1-ämnet hanterats och diskuterats. Hårstad (2016, s. 12) visar bland annat att styrdokument för det norska L1-ämnet innefattat kunskaper om språkets historiska dimension sedan ämnets tillblivelse men att det funnits stora skillnader i hur detta kommit till uttryck i konkreta lärandemål och att det i nu gällande läroplan finns stort tolkningsutrymme för, och läggs betydande ansvar på, enskilda praktiker. Att ämnesområdet inte konceptualiseras och didaktiseras i läroplanerna, menar Hårstad (2016, s. 13), innebär att det behövs mer explicit didaktisk diskussion om kunskapsområdets *vad, hur* och *varför*. Detsamma skulle kunna sägas om den svenska ungdomsskolans styrdokument, vilket är ett av skälen till att denna studie undersöker vilka språkhistoriedidaktiska synsätt som kan urskiljas i svensklärares resonemang om och beskrivningar av språkhistorieundervisning.

Språkhistoriedidaktik

Vad kan då en språkhistoriedidaktisk teori innebära? Vilka kan dess *vad*, *hur* och *varför* vara?

Två äldre exempel på bidrag till en språkhistoriedidaktisk diskussion utgör Muinzer (1960) och Baugh (1962). Muinzer (1960) menar att språkhistoriska kunskaper är värdefulla därför att de bidrar till elevens förståelse av språkets vitalitet och kontinuerliga förändring. Baugh (1962, s. 110) motiverar värdet av språkhistoriska kunskaper för individen på tre sätt: ”as an element in his or her cultural equipment, as a tool in the understanding and interpretation of our earlier literature, and as the basis of sound judgment in matters concerning the language today”. Dessa två bidrag behandlar en amerikansk kontext och undervisning på och om engelska på 1960-talet. Rörande svensk utbildningskontext, och något närmare nutid, finns en publikation från ett ämnesdidaktiskt seminarium vid

[1] Termen *L1* (*language one*) syftar på förstaspråk, och termen *L1-ämne* därmed på det skolämne inom vilket förstaspråksundervisning bedrivs. Med förstaspråk avses här en regions eller nations primära undervisningsspråk, exempelvis svenska i Sverige, tyska i Tyskland, och så vidare.

Institutionen för nordiska språk vid Lunds universitet 1984. Rubriken är *Språkhistoriens mening* (Teleman, 1984a), och bidragen i publikationen behandlar språkhistoria på olika sätt. I ett sammanfattande bidrag menar Teleman (1984b, s. 73) att språkhistorieundervisning har tre dimensioner – (1) texterna, (2) grammatiken och lexikonet samt dessas ändring över tid och (3) språkförändringarnas mönster och orsaker – och att undervisningen kan lägga olika mycket vikt vid en eller flera av dessa dimensioner. Att låta texterna vara i fokus är att bedriva filologisk språkhistoria, medan undervisning med tyngdpunkten på (3) kan kallas lingvistisk språkhistoria (Teleman, 1984b, s. 75-76). Den andra dimensionen är ointressant i sig själv, menar Teleman (1984b, s. 73), eftersom den antingen är ett redskap som kan hjälpa en att förstå texterna eller är det som ska förklaras i en analys av språkförändringars mönster och orsaker. Trots detta menar Teleman (1984b) att denna dimension verkar dominera undervisning och examination i språkhistoria. Texterna fungerar då som exempel på äldre tiders grammatik och lexikon medan förklaringar till språkets förändringar spelar en mycket liten roll eller ingen alls.

I ett annat bidrag i samma volym menar Larsson (1984) att undervisningen i språkhistoria ofta är kronologiskt upplagd och slutar med Strindberg, trots att aktuella förhållanden, beskrivna som språkhistoriska processer, engagerar och intresserar de studerande. Larsson (1984, s. 35) menar att viss bakgrundskunskap behövs men att målet med undervisningen är ”att visa att lärare och elever själva är aktörer i ett språkhistoriskt förlopp” och att nyttan med studier i språkhistoria ligger i ”den tolerans och förståelse för språkliga varianter som det historiska kunnandet för med sig”. Teleman (1984b) för ett liknande resonemang och menar att senare tiders språkhistoria bör få ökad vikt i undervisningen om målet är att den studerande ska kunna betrakta det egna språkbruket historiskt.

I övrigt förefaller offentligt förda didaktiska diskussioner om språkhistoria mycket sällsynta, åtminstone i tryck. Att så är fallet gällande både svensk och skandinavisk kontext menar även Pettersson (2014) och Hårstad (2016), vilkas bidrag samtidigt utgör inlägg i en sådan diskussion. Pettersson (2014) använder begreppet *historisk medvetenhet om språket* och syftar med detta på ”en förmåga att förhålla sig till olika aspekter av språksystemet, språkbruket och språkliga källor utifrån samspelet mellan dåtidstolkning, samtidsförståelse och framtidsförväntan” (Pettersson 2014, s. 159). Utifrån tanken att språkhistorieundervisningens mål är att stötta utvecklingen av sådan medvetenhet identifierar Pettersson (2014) några exempel på områden där denna historiska medvetenhet har ett bruksvärde: elevens förhållande till omgivningens språkliga variation, till språkriktighet och till språkets politiska dimension. Vidare menar Pettersson (2014, s. 160) att undervisningen i språkhistoria bör behandla frågor

utifrån de olika betraktelsesätten dåtidstolkning, samtidsförståelse och framtidsförväntan var för sig men också frågor som förutsätter ett samspel mellan dem. Detta innebär att en kronologisk översiktskunskap om språkets historia blir viktig, liksom en förståelse av modeller för att förklara språkförändring. Det innebär också att språksociologiska kunskaper om språklig variation av olika slag och kunskaper om grammatik blir viktiga förutsättningar för, och delar av, språkhistorieundervisningen (Pettersson, 2014).

Resonemangen och distinktionerna ovan utgör utgångspunkter i denna artikel på så sätt att de har bidragit till att i analysen belysa vilket innehåll och vilka mål som framstår som väsentliga i undersökningens material. Relationen mellan dessa utgångspunkter och studiens resultat behandlas vidare i den avslutande diskussionen.

Material och metod

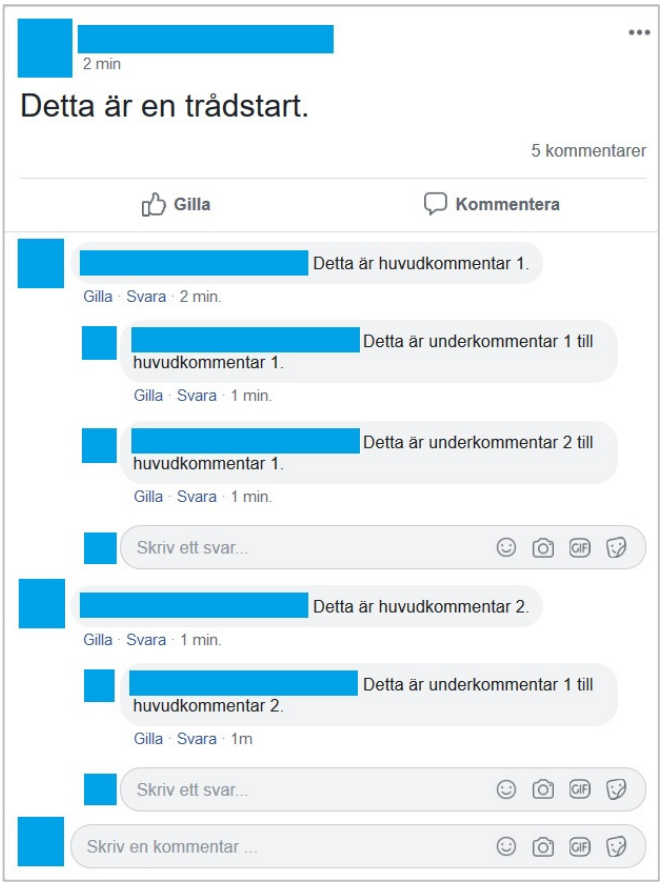
De empiriska data som ligger till grund för studien utgörs av inlägg i en Facebookgrupp för svensklärare.[2] Liljekvist m.fl. (2019) visar att Facebookgrupper som professionella praktikgemenskaper kan användas som en resurs för att klara delar av läraruppdraget och att interaktionen i hög grad syftar till att få och ge hjälp med att planera undervisning. Att aktiviteten i dylika grupper är hög och att de används på just dessa sätt motiverar valet att använda ett sådant material i denna studie. Valet motiveras också av att materialet är naturligt förekommande i bemärkelsen att det tillkommit utan forskarens inblandning, vilket ger förutsättningar för hög ekologisk validitet.

Från Facebookgruppen insamlades de yttranden som utgör studiens material med sökordet *språkhistoria*[3]. Sökningen avgränsades till år 2019, och totalt innefattar de trådar som innehåller ordet *språkhistoria* över 1500 yttranden. För

[2] Gruppen är offentlig och har flera tusen medlemmar. Liksom Randahl m.fl. (2017) utgår denna studie ifrån att gruppstorleken innebär att kommentarsflödet är att betrakta som publikt snarare än personligt (jfr Knobel, 2009; Roberts, 2015). Att gruppen är offentlig medför att det som publiceras blir offentligt (jfr Randahl, 2018) och att den rådande normen för informationsflöde i den ursprungliga kontexten är att dess innehåll alltid är tillgängligt för den som är intresserad (jfr Nissenbaum, 2004). I denna artikel är det är dock inte vad specifika individer uttrycker, utan vad som uttrycks från subjektpositionen *svensklärare*, som undersöks, varför information om gruppen och enskilda individer som inte är nödvändig för förståelsen av studien utelämnas.

[3] Begreppet *språkhistoria* förekommer varken i grundskolans eller gymnasieskolans styrdokument men förefaller vara ett allmänt använt begrepp för det aktuella kunskapsområdet i båda skolformerna.

att tydliggöra förhållandet mellan olika yttranden används begreppen *trådstart* (TS), *huvudkommentar* (HK) och *underkommentar* (UK) (se figur 1).



Figur 1. Exempel på hur yttranden på olika nivåer är strukturerade i en Facebookgrupp.

Materialet har bearbetats och analyserats utifrån en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2018). I ett första steg identifierades de yttranden som dels berör just innehåll i och mål med språkhistorieundervisning och därmed är relevanta för studiens frågeställningar, dels är tillräckligt utförliga och specifika för att kunna analyseras. Detta innebär att yttranden som inte gör någon explicit koppling till undervisning, som trådstarten ”Tips på skönlitteratur som man kan koppla till språkhistoria?”, sållats bort. Detsamma gäller yttranden som ”Jag kör [språkhistoria] tillsammans med utredande text”, vilka ger för lite information för att de ska kunna analyseras. En del yttranden ger trots sin ringa omfattning koncisa beskrivningar av innehållet i eller målet med undervisningen. Andra är

mer omfattande och innehåller bifogade filer med undervisningsupplägg eller länkar och andra hänvisningar till material som bloggar och föreläsningsfilmer. När sådana hänvisningar varit tillräckligt specifika för att kunna följas och materialet som hänvisas till därmed blivit tillgängligt har även det inkluderats i studiens empiriska material.

Utifrån detta första steg betraktades 62 yttranden som relevanta för fortsatt analys. Dessa lästes förutsättningslöst igenom ett flertal gånger varpå en initial kodning gjordes. Därefter identifierades gemensamma element i koderna, vilkas antal därmed kunde reduceras. Exempelvis användes initialt *nyord* och *aktuella språkfrågor* som separata koder, men i ett senare skede av analysen fördes båda dessa till temat *samtida och framtida språkförändring*. Med hjälp av språkhistoriedidaktisk teori (framför allt Teleman 1984b) utvecklades tre teman under vilka koderna inordnades. Nedan redovisas dessa tre teman var för sig följt av ett avsnitt om betydelsen av identifierade likheter och skillnader.

Varierande fokus, överlappande innehåll och olika syften

I analysen har tre teman etablerats:

- Beskrivningar av historiska språkskeden
- Språkförändringars mönster och orsaker
- Samtida och framtida språkförändringar

Nedan beskrivs och exemplifieras dessa teman var för sig jämte resonemang om hur såväl enskilda yttranden som temana i sig skiljer sig från varandra.[4] Därefter följer ett avsnitt om relationen mellan vad som betonas i respektive tema och olika mål med språkhistorieundervisning. Hänvisningar till enskilda yttranden görs genom en numrering av trådstarten (TS), eventuell huvudkommentar (HK) och underkommentar (UK). Trådstartsnumreringen är inte kronologisk, men

[4] Av utrymmesskäl presenteras enstaka exempel, vilka har valts ut för att de belyser framträdande aspekter av respektive tema. Studien gör inga anspråk på att kvantifiera förekomster inom respektive tema.

numreringen av huvudkommentarer och underkommentarer följer den ordning i vilken de tillkommit i Facebookgruppen.

Beskrivningar av historiska språkskeden

Till denna kategori förs yttranden som fokuserar beskrivningar av äldre tiders språkskeden i språkhistorieundervisningen. Beskrivningarna av dessa språkskeden rör bland annat lexikon, grammatik och ortografi. I en del yttranden som förts till detta tema görs jämförelser med modern svenska. På så sätt rör de också språkförändring men då med fokus på *vilka* språkförändringar som skett *när* och i liten utsträckning eller inte alls på *hur* dessa förändringar skett eller vad som kan förklara dem.

TS16 delar genom en länk med sig av ett slags digital frågesport som beskrivs som ”[e]tt sätt att testa elevernas förmåga att tidsbestämma texter”. Eleven får i denna ta del av tio texter (eller utdrag ur texter) och ska med hjälp av fyra svarsalternativ till varje text avgöra vid vilken tid texten skrevs. Exempelvis får eleven i en fråga läsa en kort insändare om vykort i ett nummer av Dagens Nyheter. Frågan formuleras ”Skribenten är tveksam till Vykort, år…?”, och eleven får svara på om hen tror att texten skrevs år 1833, 1576, 1910 eller 1936. Eleven förväntas alltså ta del av dessa texter och avgöra när texten tillkommit. Texterna och deras innehåll är således väsentliga inslag i momentet, men de används framför allt för att testa elevens kunskaper om hur språket såg ut under vissa specifika perioder.

Ett annat yttrande, TS6, som förs till detta tema innefattar en utförlig framställning av vad som tas upp i undervisning. Trådstartaren skriver att ”[s]om utlovat […] kommer här uppgiften att skriva en utredande text + genomgång av språkhistoria” och delar genom en bifogad fil och en länk till en blogg med sig av undervisningsmaterial och instruktioner till en skrivuppgift. I blogginlägget finns länkar till texter på andra webbplatser och en inspelad föreläsning med Powerpoint-bilder till. I den inspelade föreläsningen ges en kronologisk genomgång av de språkhistoriska epokerna från runsvenska till nusvenska.

Som exempel på hur språket såg ut under den runsvenska perioden används en del av texten från Gripsholmsstenen. Utifrån texten, i föreläsningsbilden återgiven som ”Tula lit raisa stain thinsa at Sun sin haralt bruthur Inkuars” och därefter omskriven på modern svenska som ”Tor lät resa denna sten efter sin son Harald, Ingvars bror”, tas likheter och skillnader mellan det runsvenska språket och modern svenska upp. Det beskrivs hur *lit*, *raisa* och *stain* lätt kan kännas igen i de moderna svenska orden *lät*, *resa* och *sten*, men någon beskrivning eller förklaring av vilka processer som lett fram till förändringen ges inte. Vidare

uppmärksammas ordföljden ”Sun sin haralt” i jämförelse med ”sin son Harald”, men inte heller här förs möjliga orsaker till denna skillnad eller förändring fram.

På liknande sätt förhåller det sig gällande äldre fornsvenska, yngre fornsvenska, äldre nysvenska och yngre nysvenska. Vissa jämförelser med modern svenska pekar på förändringar som skett, men möjliga orsaker till eller konsekvenser av dessa förändringar uppmärksammas inte. Korta citat från *Äldre Västgötalagen*, *Frihetsvisan*, Gustav Vasas bibel, *Then Swänska Argus* respektive *Röda rummet* kommenteras utifrån likheter och skillnader i jämförelse med modern svenska, framför allt gällande stavning. I beskrivningen av språket under nusvensk tid kommenteras också förändringar i grammatik och tilltalsskick. Föreläsaren berättar att de plurala verbformerna ”har tagits bort”, och gällande tilltal berättas att det ”kom en du-reform”. Även i dessa exempel, där förändringar berörs mer explicit, ligger fokus på vad som förändras snarare än hur förändringarna gått till eller vad som ligger bakom dem.

Bloggen innehåller förutom ovan nämnda föreläsningsfilm bland annat en länk till en text som handlar om hur svenskan förändras. Den texten behandlar alltså just språkförändring, men svaret som erbjuds på hur-frågan fokuserar *vilka förändringar som sker* snarare än *hur de sker*. En annan text som bloggen länkar till förklarar mycket kortfattat att ett levande språk alltid förändras samt att språklig variation kan leda till språklig förändring. I denna text förklaras alltså en aspekt av språkförändring, men detta relateras inte till specifika språkliga förändringar.

Det presenterade upplägget inbegriper även instruktioner till en individuell skrivuppgift. Uppgiften går ut på att eleven ska skriva en text om språkhistoria och bland annat ”reda ut orsakerna till att du pratar som du gör”. Eleven ska också besvara frågor som ”Hur kommer framtidens språk att se ut utifrån hur språket har utvecklats fram till nu?” i en utredande text med fokus på ”orsaker till det svenska språkets utveckling och att du pratar som du gör”. Här framträder en diskrepans mellan det undervisningsinnehåll som presenteras i föreläsningsfilmen, som i huvudsak ger synkrona beskrivningar av respektive epok med inslag av jämförelser med modern svenska, och den uppgift eleverna förväntas genomföra, som fokuserar orsaker till språklig förändring och vad som kan förklara elevens eget språkbruk. Det tillgängliga undervisningsmaterialets innehåll har här fått vara avgörande för kategoriseringen, men skrivuppgiften diskuteras vidare i resultatdelens sista avsnitt.

Språkförändringars mönster och orsaker

Detta tema inbegriper de yttranden där språkförändringar samt mönster i och orsaker till dessa framstår som centrala delar av språkhistorieundervisningen. I TS5-HK1 beskrivs ett undervisningsmoment där eleverna för varandra presenterar en ”händelse eller liknande som kan beskriva en förändring i språket”. Som exempel på en händelse elever arbetat med och presenterat nämns utgivningen av Gustav Vasas bibel och ”hur tankarna kring översättningen gick”. Utifrån dessa händelser, och de språkhistoriska epoker under vilka de sker, får eleverna sedan jämföra den valda språkförändringen med ”det relativt aktuella införandet av hen”. Jämförelserna framställs i yttrandet som intressanta därför att de innehåller analyser av förhållandet mellan samhälleliga och språkliga förändringar. I båda delarna av momentet tycks tyngdpunkten ligga på språkförändringars mönster, orsaker och konsekvenser.

Ett annat exempel från denna kategori finns i TS8 där trådstartaren ställer frågan ”Har någon kollega möjligtvis ett prov + facit (för baskunskaper) i språkhistoria lämpat för kursen svenska 3?”. TS8-HK4 består av en skärmbild på ett prov med åtta frågor, och samma person delar i TS8-HK5 med sig av en öppnare skrivuppgift. Sex av de åtta frågorna i provet rör språkhistoriska epoker, bland annat årtal för indelningen och vad det urnordiska skriftspråket heter. Tre av dessa sex frågor handlar om andra språks påverkan på svenska språket; till exempel ombeds eleven förklara vilka språk som i stor utsträckning påverkade svenskan under yngre fornsvensk tid och yngre nysvensk tid samt varför och hur. De två frågor som inte är knutna till specifika epoker uppmanar eleven att ge exempel på händelser eller personer som påverkat det svenska språket samt att ge exempel på generella slutsatser som skulle kunna dras om det svenska språkets förändring. De tre frågorna som rör *varför* och *hur* förändring sker och den avslutande frågan om generella slutsatser om språkförändring medför att tyngdpunkten tycks ligga på språkförändringar i sig samt mönster i och orsaker till dessa. I princip detsamma kan sägas om den öppnare uppgift som presenteras i TS8-HK5. Eleven uppmanas att fokusera två språkhistoriska epoker samt ge exempel på och resonera kring de språkförändringar som präglar dessa epoker. Därefter uppmanas eleven att, utifrån de beskrivna exemplen, fundera på om det går att ”dra några generella slutsatser om hur språk ändras”.

De exempel som här har redovisats rör primärt språkhistorieundervisningens mål. Den undervisning som förväntas leda till att eleven utvecklar kunskaper om språkförändringars mönster och orsaker berörs i liten utsträckning eller inte alls. Detta kan kontrasteras mot det utförliga exemplet i föregående avsnitt, TS6, som innefattar ett bedömningsinstrument som liksom den uppgift som beskrivs i TS8-HK5 förutsätter att eleven har kunskaper om språkförändringars mönster och

orsaker. Likheterna häremellan kan således vara större än vad det tillgängliga materialet visar.

Samtida och framtida språkförändringar

Att fokusera på samtida och framtida språkförändringar är någonting annat än att fokusera på orsaker till språklig förändring eftersom orsaker eller konsekvenser inte nödvändigtvis behöver beröras i undervisning som tar upp eventuellt pågående och förestående språkförändringar. Det som i stället är i fokus är antingen iakttagelser som tyder på att en språkförändring är i vardande eller individuella inställningar och attityder till nya företeelser i språket. Exempelvis delas i TS9 en länk till en blogg som beskriver ett undervisningsupplägg som handlar om nyord. Med ett resonemang om att ”orden faktiskt är en spegel av det samhälle som vi lever i” utgår undervisningen från en aktuell nyordslista från Språkrådet och Språktidningen. Eleverna får bland annat diskutera nyordens betydelser, deras ursprung, varför de tagit sig in i det svenska språket och deras chanser att överleva i svenska språket framöver.

Som exempel på undervisningsupplägg där elevers individuella inställningar till företeelser i språket är centrala element kan TS10-HK2-UK8 nämnas. Där föreslås bland annat en debatt om huruvida ord bör stavas ”ljudenligt eller med etymologisk koppling” (med exempel som *jos* och *juice*). I TS10-HK8 beskrivs hur elever brukar få hålla argumenterande tal eller debattera aktuella språkfrågor som införandet av *hen*, plural-s eller *de*/*dem*/*dom*-frågan. Även TS11 beskriver språkhistorieundervisning där eleverna får ta ställning till språkfrågor och ber om förslag på ämnen som kan diskuteras i argumenterande texter. Ämnen som föreslås är bland annat ”det nya niandet” (TS11-HK1), huruvida lånord bör översättas, anpassas eller direktlånas (TS11-HK2), dialektbevarande (TS11-HK5), anglifiering av svenska språket (TS11-HK6) och reformering av sj-ljudets stavning (TS11-HK7).

I samma tråd finns även TS11-HK4 som beskriver hur elever i kursen Svenska 3 brukar få skriva debattartiklar om huruvida *dom* bör ersätta *de* och *dem* i skrift och förklarar att tanken med uppgiften är att elevernas argument ”huvudsakligen ska utgå ifrån tidigare språkförändringar/normbrytningar inom svensk språkhistoria”. Även här fokuseras ställningstaganden rörande aktuella språkförändringar, men till skillnad från andra yttranden i denna kategori ges här

explicit uttryck för att dessa ställningstaganden förutsätter kunskaper om tidigare språkförändringar.

Överlappande kunskaper – olika syften

I TS8-HK4 beskrivs ett prov där eleverna ska svara på frågor om årtal för epokindelning, det urnordiska skriftspråket, påverkan på svenska språket från andra språk och händelser och personer som påverkat det svenska språkets utveckling, och där dessa kunskaper sammantaget ska ligga till grund för generella slutsatser om det svenska språkets förändring. I uppgiften syns ett dåtidsperspektiv, det vill säga att språkhistoria här handlar om förfluten tid och förändringar som har skett. I provet finns det efter frågorna om årtal för epokindelning en kronologi, från det urnordiska skriftspråket, till fornsvenska och sen nysvenska, och sist alltså en fråga om vilka generella slutsatser som kan dras. Språkhistoria kopplas således inte explicit till nutiden eller framtiden. Ett annat perspektiv som kan urskiljas här är att det som står i fokus är språket som system, och det eleven ska kunna göra är att beskriva och förklara hur systemet förändras. Sammantaget ger uppgiften alltså uttryck för ett dåtidsperspektiv på språket som system, där elevens kunskaper ska kunna fylla vad som kan kallas ett deskriptivt-explanativt syfte i det att hen ska kunna beskriva olika skeden i språkhistorien och utifrån detta förklara hur språk förändras.

I fråga om vad eleverna förväntas kunna göra finns vissa likheter mellan TS8-HK4 och TS6. I skrivuppgiften som presenteras i TS6 tillkommer dock en aspekt genom att eleven ska kunna redogöra för ”orsaker till det svenska språkets utveckling och att du pratar som du gör”. Liksom i TS8-HK4 är det förklarande elementet väsentligt, men i TS6 finns en explicit koppling mellan ett dåtids-, nutids- och framtidsperspektiv. Dessutom fokuseras inte bara språket som system utan också eleven själv och hens språkbruk som en produkt av historien.

Detta kan jämföras med TS11-HK4 som fokuserar samtida och framtida språkförändringar. I exemplet beskrivs hur elever i kursen Svenska 3 brukar få skriva debattartiklar om huruvida *dom* bör ersätta *de* och *dem* i skrift och att tanken med uppgiften är att elevernas argument ”huvudsakligen ska utgå ifrån tidigare språkförändringar/normbrytningar inom svensk språkhistoria”. I kommentaren anges inte några konkreta exempel på vilket innehåll eleverna ska ha kunskaper om, men de förväntas veta tillräckligt mycket om historiska språkförändringar för att kunna applicera sina kunskaper på en aktuell språkfråga. Kunskaperna om tidigare språkförändringar framstår alltså inte som ett mål i sig och inte heller som ett medel för att kunna dra generella slutsatser om språkförändring, utan snarare som ett medel för att kunna ta ställning i

språkfrågor som ännu inte är avgjorda. Här har språkhistoria således inte bara med dåtiden att göra, utan det är också ett ämne som rör nutiden och framtiden. Dessutom sätts här inte fokus på språket som system på samma sätt som i TS8-HK4. Dels synliggörs här ”normbrytningar”, vilket medför att det inte bara är språkets förändring i sig, utan också variation i språkbruk, som är intressant, dels hamnar eleven själv i fokus som en aktör med möjlighet att påverka den nutida och framtida språkhistorien genom sitt eget språkbruk och sina argument i *de*/*dem*/*dom*-frågan. Eleven förväntas alltså kunna göra bruk av sina kunskaper i ett slags preskriptivt syfte.

I avsnitten ovan presenteras exempel som betonar olika aspekter av språkhistorieundervisningens innehåll i varierande grad. De överlappar visserligen varandra på så sätt att undervisningsexempel från alla tre teman inrymmer dåtidsorienterade kunskaper om svenska språket, men vad som betonas förefaller alltså få konsekvenser för vad eleven kan förväntas kunna (göra).

Avslutande diskussion

Gemensamt för temana ovan är att fokus riktas mot språket i sig snarare än de texter genom vilka vi har kunskap om äldre tiders språk. Visserligen finns exempel på undervisningsupplägg som gör bruk av historiska texter (exempelvis runstenar och Gustav Vasas bibel). Texterna förefaller dock främst användas som exempel på grammatik, lexikon och ortografi från enskilda perioder snarare än som källor ur vilka eleven ska dra slutsatser om grammatiken och lexikonets förändring över tid eller som texter vilka ska kunna läsas och förstås med hjälp av kunskaper om äldre tiders grammatik och lexikon (jfr Baugh, 1962; Teleman, 1984b). Gemensamt för yttrandena i materialet är alltså att de är lingvistiskt snarare än filologiskt inriktade. Teleman (1984b) menar att undervisning och examination i språkhistoria förefaller domineras av den dimension han beskriver som ”[g]rammatiken och lexikonet samt dessas ändring över tid” (1984b, s. 73). Utifrån den här studien tycks detta stämma gällande det undervisningsmaterial som presenteras i exempel som TS6. Däremot förefaller de prov och skrivuppgifter som beskrivs i materialet lägga betydande vikt vid språkförändringars mönster och orsaker. En intressant aspekt här är att de förklaringar som söks i huvudsak är språkexterna. Det handlar exempelvis om hur och varför andra språk påverkat svenska språket (TS8-HK4) samt händelser eller personer som påverkat språket (TS8-HK4; TS5-HK1). Att sådan språkhistorieundervisning handlar om en yttre språkhistoria där samhälleliga förhållanden får stort förklaringsvärde (jfr Hårstad, 2016) framgår också av att

TS5-HK1 ger explicit uttryck för att det är förhållandet mellan samhälleliga och språkliga förändringar som är intressant.

Mellan de olika temana är det en fråga om gradskillnad i hur stor utsträckning relationen mellan dåtid, samtid och framtid betonas. I vissa yttranden görs relativt outvecklade jämförelser mellan språket under en viss period och modern svenska. I andra utgör kunskaper om dåtida språkförändringar utgångspunkt för resonemang om samtida och framtida dito. I materialet uttrycks det inte som ett explicit syfte, men undervisningen förefaller i båda typerna av fall ha potential att bidra till elevens förståelse av språkets vitalitet och kontinuerliga förändring (jfr Muinzer, 1960). I de yttranden, exempelvis TS11-HK4, där det anläggs ett uttalat nutidsperspektiv på språkförändring och där eleven ska kunna resonera om och argumentera i aktuella språkfrågor (jfr Baugh, 1962) kan eleven dessutom sägas synliggöras som aktör i ett språkhistoriskt förlopp (jfr Larsson, 1984; Muinzer, 1960). I analysen ovan framgår att detta explicita nutidsperspektiv på språkförändring i flera fall sammanfaller med att eleven ska kunna använda sina kunskaper i preskriptivt syfte. Detta kan möjligen ses som ett sätt att knyta an till elevernas livsvärldar (jfr Ask & Lindgren, 2014, s. 6). Huruvida det är en medveten strategi utifrån antagandet att språkhistoria är svårt att undervisa om eller en del av svenskämnet som annars möter stort motstånd (jfr Bergman, 2007, s. 256) kan dock inte utrönas i denna studie. Oavsett väcks här intressanta frågor. Vilken funktion fyller det argumenterande inslaget i detta slags undervisning? Vilka konsekvenser för elevens lärande får valet mellan att uppmana eleven att *resonera om möjliga konsekvenser av en språkförändring* respektive att *argumentera för eller emot en språkförändring*?

Frågan som TS11-HK4 beskriver att eleverna ska debattera är huruvida *dom* bör ersätta *de* och *dem* i skrift, och argumenten ska ”utgå ifrån tidigare språkförändringar/normbrytningar inom svensk språkhistoria”. Här berörs åtminstone två av de områden där Petterson (2014) menar att språkhistoriska kunskaper (eller en historisk medvetenhet om språket) har ett bruksvärde, nämligen elevens förhållande till omgivningens språkliga variation och elevens förhållande till språkriktighet. Frågan i sig rör språkriktighet, och ett underliggande antagande i uppgiftens formulering är att det förekommer variation som på sikt skulle kunna leda till förändring. Denna studies material rymmer ingen beskrivning av den undervisning som föregår den aktuella uppgiften (vilket också gäller för flera andra exempel). Relevant för vidare forskning på området vore att undersöka konkret undervisning för att därigenom kunna ge fördjupade svar på *vad* som behandlas *hur* och *varför*. Om syftet exempelvis är att eleven ska kunna argumentera för en ståndpunkt i aktuella språkfrågor utifrån sin kunskap om tidigare språkförändringar, vad behöver hen

då för kunskaper, färdigheter och förmågor? Vilka delar av den svenska språkhistorien behöver behandlas? Vilka modeller för att förklara språkförändring används och hur framställs de för eleven? I vilken mån aktualiseras kunskaper om grammatik, språkriktighet och språksociologi i språkhistorieundervisningen?

Den senare frågan blir särskilt intressant för gymnasieskolans svenskämne. I Lgy11 står det om svenskämnets syfte att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla ”[k]unskaper om det svenska språkets uppbyggnad”, ”[k]unskaper om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden samt det svenska språkets ursprung” och ”[f]örmåga att reflektera över olika former av språklig variation” (Skolverket, 2011, s. 160-161). I beskrivningen av ämnets syfte utgör dessa områden en helhet, men i de tre gymnasiekurserna Svenska 1-3 delas helheten upp. Sett till det centrala innehållet för respektive gymnasiekurs ingår språkriktighet och språklig variation i Svenska 1, svenska språkets uppbyggnad samt språkförhållanden i Sverige och övriga Norden i Svenska 2 och svenska språkets ursprung, utveckling och släktskapsförhållanden i Svenska 3. I vilken utsträckning leder detta i praktiken till en progression som medför att det i Svenska 3 anläggs ett historiskt perspektiv på kunskapsområden som behandlats i tidigare kurser, exempelvis grammatik, språkriktighet och språklig variation? I vilken utsträckning leder det i stället till fragmentisering av vad som skulle kunna betraktas som ett sammanhållet kunskapsområde med språk och språkbruk i fokus?

Det vore också värdefullt med studier som undersöker inte bara lärares resonemang och undervisning om språkhistoria utan exempelvis också styrdokument och läromedel. Att anlägga ett historiskt perspektiv i sådana studier kan ge resultat som kan belysa konkreta undervisningspraktiker och ge viktiga bidrag till vidare forskning och didaktisk diskussion. Avslutningsvis, och för att knyta an till artikelns inledning, tror jag att vidare forskning på området skulle ha nytta av att inte behandla språkhistoria som en isolerad del av svenskämnet, utan som ingående i en större del av svenskämnet som rör kunskaper *om* språk, innefattande bland annat grammatik, språkriktighet, språksociologi och språkhistoria.

Referenser

Ask, Sofia & Lindgren, Maria (2014). Undervisning i språkhistoria: En ämnesdidaktisk utmaning för lärarstudenter. *HumaNetten 32*, 5-12.

Baugh, Albert C. (1962) Historical linguistics and the teacher of English. *College English 24*(2), 106-110.

Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svensk-undervisningen i fyra gymnasieklasser.* [Doktorsavhandling, Malmö högskola].

Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology 2006*(3), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa

Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.

Holmberg, Per & Nordenstam, Anna (2016). Svenska med didaktisk inriktning. Ett forskningsområde i rörelse. I: Heidi Höglund & Ria Heilä-Ylikallio (Red.) *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 47-62). Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.

Hårstad, Stian (2016). ”[…] en enkel og saklig innføring i norsk språkhistorie” Språkhistorie som norskdidaktisk emne – et faghistorisk utsyn. *Acta Didactica Norge 10*(3), Artikel 9. https://doi.org/10.5617/adno.2852

Knobel, Michele (2003). Rants, ratings and representation: ethical issues in researching online social practices. *Education, Communication & Information 3*(2), 187-210. doi: 10.1080/14636310303141

Larsson, Anna (1984). Språkets historia tog väl inte slut med Strindberg? I: Ulf Teleman (Red.) *Språkhistoriens mening. Rapport från det andra ämnesdidaktiska seminariet i nordiska språk, Lund*. (s. 35–39.) (Nordlund. Småskrifter från institutionen för nordiska språk 5) Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.

Liljekvist, Yvonne, Olin-Scheller, Christina, Randahl, Ann-Christin & van Bommel, Jorryt (2019). Fortbildning på Facebook: Lärares informella professionsutveckling via sociala medier. I: *Resultatdialog 2019* (s. 62-65). Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.247403aa16e8e5ca6b3574/1574937055230/Resultatdialog_VR_2019.pdf

Muinzer, Louis A. (1960). Historical linguistics in the classroom. *Illinois English Bulletin 48*(1), 24-58.

Nissenbaum, Helen (2004). Privacy as contextual integrity. *Washington Law Review 79*(1): 119-157.

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). Stockholms universitet, Institutionen för svenska och flerspråkighet.

Randahl, Ann-Christin, Olin-Scheller, Christina, van Bommel, Jorryt, & Liljekvist, Yvonne (2017). Svensklärare på sociala medier. En ämnesdidaktisk analys av tre svensklärargrupper på Facebook. I: Birgitta Ljung Egeland, Christina Olin-

Scheller, Marie Tanner & Michael Tengberg (Red.). *Textkulturer* (s. 259-276). Karlstad universitet, Centrum för språk- och litteraturdidaktik.

Randahl, Ann-Christin (2018). Språkhandlingar i professionella lärandegemenskaper på Facebook. I: Anna Maria Hipkiss, Per Holmberg, Lotta Olvegård, Kajsa Thyberg & Magnus P. Ängsal (Red.). *Grammatik, kritik, didaktik. Nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik och socialsemiotik* (s. 117-127). Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket. http://hdl.handle.net/2077/56444

Roberts, Lynne D. (2015). Ethical issues in conducting qualitative research in online communities. *Qualitative Research in Psychology 12*(3): 314–325. doi: 10.1080/14780887.2015.1008909

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.* Fritzes.

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019.* Norstedts. https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206

Teleman, Ulf (Red.) (1984a). *Språkhistoriens mening. Rapport från det andra ämnesdidaktiska seminariet i nordiska språk, Lund*. (Nordlund. Småskrifter från institutionen för nordiska språk 5) Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.

Teleman, Ulf (1984b). Meningen med språkhistoria. Prolegomena till en fortsatt analys av språkhistoriens didaktik. I: Ulf Teleman (Red.) *Språkhistoriens mening. Rapport från det andra ämnesdidaktiska seminariet i nordiska språk, Lund*. (s. 71–79.) (Nordlund. Småskrifter från institutionen för nordiska språk 5) Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.

van Rijt, Jimmy och Coppen, Peter-Arno (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' view on essential linguistic concepts. *Language Awareness 26*(4): 360-380. doi: 10.1080/09658416.2017.1410552.

Författarpresentation

Fredrik Olsson är doktorand i pedagogiskt arbete med inriktning mot svenskämnesdidaktik och adjunkt i svenska språket vid Linköpings universitet. Hans forskningsintressen rör kunskaper om språk i skolan och genom detta även relationen mellan språkvetenskapliga discipliner och skolans svenskämnen.

Vad säger de nationella proven i årskurs 6 om elevers pågående skrivutveckling?

Anne Palmér & Siri Hussenius

Undersökningens syfte är att beskriva årskurs 6-elevers pågående skrivutveckling avseende diskursivt skrivande, vilka språkliga redskap och byggstenar eleverna arbetar med och vilka steg de elever som går före i utvecklingen har börjat ta. Analysmetoden är automatiserad, kvantitativ textanalys med analysverktyget Swegram, kombinerat med statistiska beräkningar. Dessutom utförs smärre, kvalitativa analyser. Materialet består av 240 argumenterande och berättande elevtexter skrivna vid nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. De berättande texterna används som en kontrast till de argumenterande, vilka utgör undersökningens fokus. Resultatet visar att elevernas diskursiva, argumenterande texter är relativt korta jämfört med de berättande texterna och mer begränsade vad gäller ordval. Lexikogrammatiskt kännetecknas texterna av verbala drag, men vissa steg har tagits i elevgruppen mot att skriva mer nominalt och informationstätt. En viktig byggsten i det verbala skriftspråket är ordklassen adverb, vilket förklaras med adverbets många funktioner, att uttrycka bland annat värderingar, logiska relationer och skribentens attityd. En annan viktig byggsten är ordklassen particip, som används i högbetygtexter och visar sig kunna göra argumentationen uttrycksfull och språket varierat. Slutsatsen dras att det språkliga redskap som är viktigast att behärska i skrivutvecklingen är den verbala dimensionen av lexikogrammatiken. Eleverna står inför utmaningen att använda denna för att utveckla rika och fylliga resonemang. Nästa steg är den nominala dimensionen, som syns i vissa av texterna. En metodisk slutsats är att de använda textmåtten är fruktbara för att beskriva åldersgruppens texter utifrån både skrivutvecklings- och genreperspektiv. Resultatet kan användas som kunskapsgrund för skrivundervisning och skrivbedömning.

Nyckelord: skrivutveckling, textanalys, nationella prov, årskurs 6

Årskurs 6 infaller för dagens skolelever mitt i skolgången. Beroende på hur den aktuella grundskolan är organiserad kan årskursen uppfattas som det sista året i mellanstadiet eller som starten av högstadietiden. Eleverna fyller tretton år under läsåret och påbörjar därmed tonåren, vilket utgör en intensiv tid i elevens personliga utveckling – såväl som i skrivutvecklingen. Årskurs 6 innebär också att eleven deltar i nationella prov, och i denna artikel används elevtexter från prov i ämnena svenska och svenska som andraspråk för att belysa elevens pågående utveckling som skribent.

En utvecklingsaspekt är elevens erövring av förmågan att skriva diskursiv text, det vill säga resonerande och analyserande framställningar. Höög (2010:13) använder diskursiv text som ett vitt och överordnat begrepp för ”skolans icke-berättande texter”, och det är så begreppet används även här. I det aktuella provet skriver varje elev två sammanhängande texter, varav en ska vara berättande och en sakinriktad. Sakinriktade, argumenterande texter som tillkom år 2014 och 2017 utgör material i undersökningen och ses som exempel på tidiga försök att skriva sådan diskursiv text som efterfrågas allt oftare under elevens skolgång på högstadiet och gymnasiet.

Utgångspunkt tas i tidigare studier av skrivutveckling som använt sig av främst kvantitativ analys (t.ex. Myhill 2008, 2009; Johansson 2009; Crossley 2020). Enligt sådan forskning kan skrivutveckling studeras genom textanalys och visa sig i exempelvis längre texter, mer sofistikerat ordförråd, samt ökad syntaktisk och frasmässig komplexitet (Crossley 2020). En annan utgångspunkt är forskning om skrivutveckling i mellanåren, där argumenterande text i Sverige undersökts av bland andra Nestlog (2009) och Höög (2010).

Den aktuella studien utgör en del av en större, pågående studie och kommer att rapporteras mer utförligt i serien *Svenska i utveckling* som ges ut vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet (Palmér & Hussenius, kommande).

Skrivutveckling och diskursivt skrivande i mellanåldern

I en omfattande, longitudinell, studie från USA beskriver Loban (1976) hur ungdomar i 12-årsåldern börjar utveckla resonemang i skrivna texter, där de ställer hypoteser och diskuterar konsekvenser. Språkligt leder det till en hög grad av bisatser, exempelvis villkorsbisatser av mönstret om–då eller om–så. Ökad underordning är alltså ett grammatiskt mätbart tecken på skrivutveckling i åldersgruppen, men Loban lyfter också fram att de elever som kommit längre i

sin utveckling börjar bygga längre fraser med substantiv, adjektiv och verb som huvudord. Därmed börjar de att i lägre grad förlita sig på bisatsanvändning som medel för att bygga resonemang.

Myhill (2008, 2009) undersöker elevtexter i åldersgruppen 13─15 år från Storbritannien och ger en liknande bild av den pågående skrivutvecklingen. De medelgoda skribenterna arbetar under denna period främst med sam- och underordning av satser för att bygga ut sina resonemang, vilket innebär att de formar allt längre meningar med flera satser. De skickligaste skribenterna går i stället i motsatt riktning, genom att de varierar meningslängden, så att längre meningar varvas med kortare (Myhill 2008:276–279). Myhill (2009) tolkar denna utveckling hos de skickligaste eleverna som tecken på ökad retorisk medvetenhet och menar att eleverna utvecklar en designförmåga (design ability) där meningar designas för retoriska syften, medan svagare skribenter bygger meningar grundade på talspråkliga mönster såsom subjekt+verb-ordföljd, underordning med när (when), linearitet och temporalitet. Både Loban (1976) och Myhill (2008, 2009) mäter alltså skrivutveckling både utifrån ålder och skrivskicklighet, och Myhill (2008: 284) sammanfattar att skrivutveckling i det aktuella åldersspannet är tydligare knuten till skrivskicklighet än till ålder.

I Johanssons (2009) studie undersöks utveckling av både tal och skrift hos svenska elever i åldrarna 10, 13 och 17 år samt universitetsstuderande. Mellan 10- och 13-åringars skrivna texter fann Johansson ganska små skillnader utifrån antal ord, satser eller T-units, ett mått som motsvarar det i Sverige ofta använda måttet makrosyntagmer (huvudsats + eventuella bisatser). Johansson kunde dock visa att 13-åringar redigerade sina texter i betydligt högre utsträckning än 10-åringar, vilket tolkades som bevis för att de ansträngde sig med exempelvis interpunktion. Narrativt skrivande jämfördes med skrivande av utredande text, och det visade sig att eleverna i studien skrev längre texter med fler satser per T-unit i den utredande uppgiften jämfört med i den berättande, samt att ökningen över ålder var störst för det utredande skrivandet. Med fler satser per T-unit måste alltså underordning ha använts mer i det diskursiva skrivandet.

Två svenska studier har fokus på argumenterande skrivande. Nestlog (2009) är en interventionsstudie där tre lärare i årskurs 4, 5 och 6 låter sina elever skriva argumenterande text i en arbetsprocess i flera steg. Ett urval texter analyseras kvalitativt med fokus på så kallade funktionella textdrag som *perspektiv*, *röst* och *värderingar*, det sista utifrån en appraisal-analys. Nestlog lyfter bland annat fram uttrycket av värderingar som centralt i det argumenterande skrivandet. Vidare pekar hon (2009:113) på det utvecklade resonemanget, med beskrivningar av

”villkor, förutsättningar, omständigheter och orsakssamband” som ett kvalitetsdrag i argumenterande text.

Höögs (2010) undersökning av skrivutveckling speglad genom provtexter från årskurs 5 och 9 visar att elevtexterna från årskurs 9 innehåller flera spår av det som Höög kallar ökad diskursivitet, dvs. hon finner ökad användning av frågor som har en textstrukturerande funktion, och något större andel nominala flerordsfraser i texterna från årskurs 9 (Höög 2010:31–40). De äldre eleverna bygger också i högre utsträckning upp sina texter som så kallade komplexa genrer (Holmberg 2006), dvs. genrer uppbyggda av olika sorters textaktiviteter som ställningstagande, beskrivning, berättelse och förklaring. Textaktiviteten förklaring, som ses som en avancerad textaktivitet, används ofta vilket kan jämföras med att eleverna i årskurs 5 oftare använder den mer grundläggande textaktiviteten beskrivning (Höög 2010:53).

Tidigare forskning visar sammanfattningsvis att skrivutveckling från 12-årsåldern och uppåt kan innebära ökad grad av sam- och underordning i meningsbyggnaden vilket så småningom ersätts med längre fraser och satser, tillsammans med en mer medveten ambition att designa meningen på ett retoriskt sätt. Forskningen visar också att det diskursiva skrivandet är utmanande för eleven och att ökad kvalitet kan innebära mer utvecklade, sammanhängande resonemang samt, så småningom, förmåga att bygga upp sina texter på ett allt mer komplext sätt, exempelvis med kombinationer av olika textaktiviteter.

Syfte

Vi har alltså kunskap från både internationell och svensk forskning om utmärkande drag för skrivutveckling avseende diskursiv text i mellanåldern, men det saknas en beskrivning som gäller svenska elevtexter från årskurs 6. En sådan beskrivning behövs för att ge preciserad kunskap om de språkliga utmaningar elever i åldersgruppen står inför, kunskap som kan användas i skrivundervisning och skrivbedömning. Eftersom stora insamlingar av provtexter från årskurs 6 sker årligen i samband med nationella prov är det motiverat att använda just dessa texter för en sådan beskrivning. Insamlingen ger också, genom det nationella provets design, möjlighet att jämföra olika genrer, som berättande och argumenterande texter skrivna av samma elever. Genom de argumenterande texterna kan vi beskriva skrivutveckling för diskursivt skrivande, vilket är intressant eftersom diskursivt skrivande kommer att vara betonat i skolskrivandet under elevernas högstadie- och gymnasietid. Tidigare forskning visar att analyser av språkliga drag kan ge kunskap om skrivutveckling, och både Loban (1976)

och Myhill (2008) urskiljer olika stadier i denna utveckling genom att jämföra texter av elever i samma ålder men med olika grad av skrivskicklighet. Vi avser att använda textens bedömning för att om möjligt urskilja skrivutvecklingens olika stadier.

Undersökningens syfte är att via textanalys av språkliga drag beskriva svenska elevers skrivutveckling avseende diskursivt skrivande, vilka språkliga redskap och byggstenar de flesta elever arbetar med och vilka steg de elever som ligger före i utvecklingen har börjat ta. Det bildliga uttrycket språkliga redskap syftar på lexikogrammatiska dimensioner som verbal och nominal, medan byggstenar bildligt syftar på ordklasser (se avsnittet Metod).

Texter från uppgifter som efterfrågar diskursivt, argumenterande skrivande ställs mot texter från uppgifter som efterfrågar berättande skrivande, för att ge en bild av vad som i åldersgruppen skiljer diskursivt skrivande från berättande. Forskningsfråga 1 inriktas på att jämföra de två genregrupperna utifrån *språkliga drag* samt *ordklassfördelning*. Beräkningar av ordklassfördelningen har inte så ofta ingått i elevtextforskningen. Hultman & Westman (1977) har emellertid i sin undersökning av gymnasieelevers skrivande visat att analys av ordklassfördelning kan ge intressant information om den språkliga stilen i elevers texter, vad som senare har beskrivits som lexikogrammatiska dimensioner (Hellspong & Ledin, 1997). Forskningsfråga 2 behandlar endast de argumenterande elevtexterna och inriktas på språkliga drag och ordklassfördelning i förhållande till betyg. I forskningsfråga 3, där ordvalet i de argumenterande texterna studeras, har utgångspunkt tagits i två ordklasser som visat sig särskilt intressanta för de argumenterande texterna liksom för högbetygstexter, adverb och particip. Vi är här inspirerade av Hultman & Westmans (1977) sätt att kombinera den kvantitativa analysen med en närmare granskning av de ord som används i elevtexterna.

Forskningsfrågor

1. Hur samvarierar *språkliga drag* och *ordklassfördelning* med skrivuppgiftens efterfrågade *genre* i berättande och argumenterande texter?
2. Hur samvarierar *språkliga drag* och *ordklassfördelning* i de argumenterande texterna med *betyg*?
3. Hur kan *ordvalet* i de argumenterande texterna inom ordklasserna adverb och particip beskrivas?

Metod

Den kvantitativa analysen utförs med hjälp av annoterings- och analysverktyget Swegram. Via annotering och inledande analys togs data fram för variabler som beskriver *språkliga drag*: textlängd, ordlängd, ordvariationsindex ovix, samt nominalkvot. Även *ordklassfördelning* undersöktes: andelen av ordklasserna substantiv (NN), verb (VB), adverb (AB), prepositioner (PP), particip (PC) och pronomen (PN). Värden för de språkliga dragen och ordklassfördelningen jämfördes utifrån variabeln *genre*. Begreppet genre används i skrivforskningen på en rad olika sätt, exempelvis enligt den nyretoriska traditionen som en främst social kategori (Miller 1984), och i den australiensiska genrepedagogiken som en mer lingvistiskt kodad term kopplad till ett funktionellt syfte (Martin & Rose 2008). I denna artikel används begreppet genre för att gruppera texter utifrån vilken sorts text som efterfrågas i provets skrivuppgift. Den relativt grova indelningen följer skolans kurs- och ämnesplaner och omfattar därmed berättande, beskrivande, instruerande, argumenterande och utredande text. Dessutom användes variabeln *betyg* för att skilja provtexterna åt utifrån skrivutvecklingsstadium, och det är det betyg som den aktuella texten fått i det nationella provet som åsyftas här.

Textlängd, antal ord per text, är enligt Hultman & Westman ett mått på elevens produktivitet, ”en språkbehärskning som yttrar sig i att man kan använda språket för att lösa den uppgift man har fått” (1977:55). Inom skrivutvecklingsforskning har många forskare visat på starka korrelationer mellan textlängd och ålder (t.ex. Johansson, 2009:88), och i bedömningsrelaterade studier har textlängd framstått som ett vanligt kvalitetskriterium (t.ex. Hultman & Westman, 1977:54; Vagle, 2005).

Ordlängd, antalet tecken per ord, ”kan sägas fånga upp de två aspekterna variation och specifikation”, skriver Hultman & Westman (1977:76). Det beror på att vanliga ord ofta är korta medan de ovanligare och mer specifika orden är längre. Även ordlängd har samband med åldersmässig skrivutveckling, liksom med textkvalitet uttryckt i betyg (Hultman & Westman, 1977:77–78; Vagle, 2005:384–385; Nordenfors, 2011:110–111).

Ordvariation har i internationell forskning studerats med hjälp av ett antal olika mått. Det svenska måttet ovix togs fram för att kunna ge en bild av förhållandet mellan antalet olika ord och det totala antalet ord i en text. En särskild logaritm inkluderades för att göra måttet oberoende av textens längd, något som tenderar att försvåra tolkningar av ordvariationsmätningar (Hultman & Westman, 1977:57 f.). Hultman & Westman framhåller att måttet ger en beskrivning av hur rik en text är på innehåll: ”Troligen är det snarare variationer

i informationsrikedom än i synonymvariation som vårt ordvariationsmått mäter" (1977:60).

Beräkningar av *nominalkvot* grundas på forskningsfynd som visat på avsevärda skillnader i ordklassfördelning mellan muntligt och skriftligt språk av olika formalitetsgrader samt skillnader mellan språk med olika grad av informationspackning (Melin & Lange 2006:48). Så kallad full nominalkvot beräknas genom summan av substantiv + prepositioner + particip / summan av pronomen + verb + adverb (Hultman & Westman, 1977:88). Måttet användes först av Hultman & Westman (1977) för att få ett sammanfattande värde av i vilken grad stilen i en text kunde beskrivas som nominal – skriftspråklig med koncentration av textens information till nominalfrasen – eller verbal – muntlig med kortare nominalfraser och starkare fokus på information via verb. Senare har Hellspong & Ledin (1997:78 ff.) beskrivit två lexikogrammatiska dimensioner, en verbal med betoning på ordklassen verb, flerordiga adverbial samt syntaktisk underordning som framträdande i meningsbyggnaden, och en nominal där ordklassen substantiv dominerar, nominalfrasen ofta är flerordig och långa meningar skapas av längre fraser, samordningar och uppräkningar.

Analysverktyget *Swegram* utför annotering, uppmärkning, av svensk och engelsk text, enklare statistiska beräkningar inklusive analys av textmått som ovix och nominalkvot, samt visualisering av den genomförda annoteringen. Verktyget med manual är tillgängligt online på adress https://cl.lingfil.uu.se/swegram (Näsman, Megyesi & Palmér, 2017; Megyesi, Palmér & Näsman, 2019).

Genomförande

För att besvara frågan hur *språkliga drag* samvarierar med skrivuppgiftens *genre* undersöktes de lingvistiska textmåtten deskriptivt. I ett andra steg undersöktes frågan hur *ordklassfördelningen* samvarierar med skrivuppgiftens genre. Låddiagram togs fram för både språkliga drag och ordklassfördelning, och effektstyrkan för normalfördelade variabler mättes i form av Cohens *d*.[1] För den del av korpusen som består av de *argumenterande texterna* (n = 120) undersöktes också effektstyrkan via korrelationer, Spearmans r_s,[2] mellan betyg och språkliga

[1] Cohens d är ett standardiserat mått som beskriver effektstyrkan eller storleksskillnaden mellan två gruppers medelvärden.

[2] Spearmans *r* är också ett mått på effektstyrka. Det mäter dock styrkan i samvariationen mellan två variabler när ordinal data används, som fallet med betygsskalan. Ett tal närmare +1 visar på ett starkt samband medan tal närmare 0 visar på svagt eller inget samband.

drag respektive ordklassfördelning. De statistiska beräkningarna kompletterades av kvalitativa studier av ordvalet, utifrån frekvenslistor framtagna av Swegram och med inriktning på ordens funktion.

Material – undersökningens elevtextkorpus

Materialet består av elevtexter hämtade från Uppsala elevtextkorpus, en digital samling av elevtexter från nationella prov i skolämnena svenska och svenska som andraspråk, som finns vid provgruppen på Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet (Megyesi, Näsman & Palmér, 2016). Elevtextkorpusen bygger på inskickade elevlösningar från Skolverkets insamling av nationella prov. Ett urval av dessa elevlösningar har digitaliserats, kodats och lagts in i den digitaliserade elevtextkorpusen. Medan inskickade elevlösningar från det nationella provet är slumpvis utvalda görs urvalet till elevtextkorpusen så att samtliga betygssteg ska representeras, vilket innebär att elevtextkorpusen inte återspeglar betygsutfallet i landet. Uppsala elevtextkorpus utökas årligen och omfattar idag drygt 7000 elevlösningar från årskurs 3, 5, 6 och 9 samt gymnasieskola och vuxenutbildning.

Inför urvalet av undersökningens korpus valdes elevtexter från prov som genomförts relativt nyligen, fanns tillgängliga i en jämn fördelning av elevtexter från de båda svenskämnena och innehöll både argumenterande och berättande elevtexter. Det resulterade i en undersökningskorpus med 240 elevtexter från np6 år 2014 och 2017. Av tabell 1 framgår att korpusens texter är i stort sett jämnt fördelade över svenskämne, skrivuppgiftens genre, elevens kön och betyg. Observera att tabellen återspeglar en uppdelning av materialet enligt olika principer och att det totala antalet texter är 240, medan den delkorpus som innehåller enbart argumenterande elevtexter omfattar 120 texter. I den del av undersökningen som rapporteras i artikeln ingår inte jämförelser utifrån svenskämne och kön, utan för detta hänvisas till Palmér & Hussenius (kommande). Kategorierna visas ändå, för att tydliggöra korpusens egenskaper.

Tabell 1. Undersökningens elevtextkorpus fördelat över svenskämne (svenska–svenska som andraspråk), genre (berättande–argumenterande), kön och betyg.

	Sve	Sva	Ber	Arg	Pojkar	Flickor	ABC	DEF
Np6 2014	70	70	70	70	66	74	71	69
Np6 2017	49	51	50	50	48	52	52	48
Totalt	119	121	120	120	114	126	123	117

Resultat

I följande resultatredovisning presenteras resultat av forskningsfrågorna. Fråga 1 besvaras i de två första avsnitten, fråga 2 i avsnittet därefter och fråga 3 i det sista resultatavsnittet.

Språkliga drag i argumenterande text jämfört med berättande text

Medan uppgiften att skriva argumenterande text kan antas innebära en stor utmaning för en elev i årskurs 6, bör förtrogenheten vara större med det berättande skrivandet. Därför är det intressant att undersöka resultatet för språkliga drag som textlängd, ordlängd, ovix och nominalkvot i gruppen argumenterande texter och ställa dessa mot en motsvarande analys av de berättande texterna. Analysen av medelvärden för språkliga drag i den argumenterande korpusen jämfört med den berättande återges i tabell 2.

Tabell 2. Medelvärden och standardavvikelse för språkliga drag i argumenterande text jämfört med berättande text.

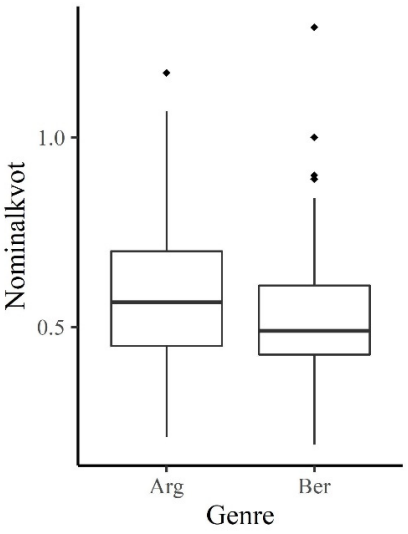
	Argumenterande		**Berättande**	
	medel	**sd**	**medel**	**sd**
Textlängd	266	137	503	254
Ordlängd	4,3	0,2	4,4	0,2
Ovix	41,4	6,5	48,9	5,8
Nominalkvot	0,58	0,19	0,53	0,16

Värdena för argumenterande text är i flera fall lägre än för berättande text. Detta gäller medelvärdet för textlängd, som är avsevärt lägre, för ordlängd, som är något lägre och för ovix, vars värde är klart lägre för argumenterande text. Måttet nominalkvot visar emellertid ett omvänt förhållande, där de argumenterande texterna får högre medelvärde än de berättande (se även figur 1).

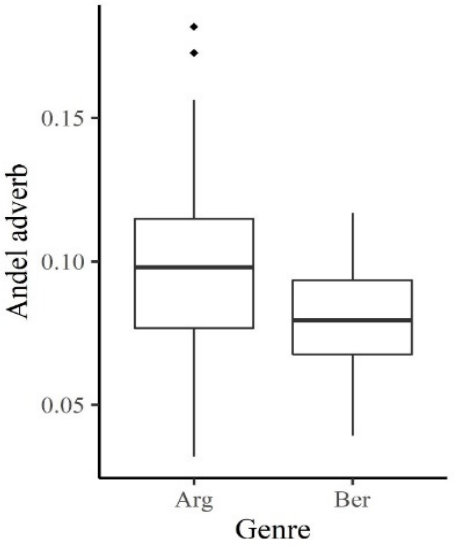
Analysen av språkliga drag i undersökningens korpus visar alltså att argumenterande texter i genomsnitt är kortare (även om spridningen är stor i båda texttyperna), består av kortare ord och har lägre ordvariation, medan de har högre nominalkvot än berättande texter. Ovix är det språkliga drag som uppvisar en normalfördelning, och när två outliers (enstaka värden som markant frångår mängden) uteslöts från måttet ordlängd uppfyllde även detta mått kriterierna för en normalfördelning. Skillnaden mellan genregrupperna i ordlängd kan utifrån

effektstorlek (Cohens *d*) klassas som liten (*d*=−0,45), medan skillnaden för ovix är stor (*d*=1,22).

Utifrån utgångspunkten att elever i 12-årsåldern har större vana att skriva berättande än argumenterande text är detta ett rimligt resultat som tyder på att den utmaning som uppgiften innebär får konsekvenser för elevens produktivitet (textlängd) och förmåga att utveckla texten innehållsmässigt (ovix). Det jämfört med berättande text något lägre värdet för ordlängd kan tolkas som att ordvalet vid argumenterande skrivande blir något mer vardagligt. Figur 1 illustrerar spridningen av resultatet för nominalkvot. I låddiagrammen speglas hälften av de uppmätta värdena av själva lådan med median som heldragen linje i mitten, och den lodräta, heldragna linjen återger spridningen av de övriga värdena. De enstaka punkterna markerar outliers. Av figur 1 framgår att medianvärdena för nominalkvot för båda genregrupperna ligger mellan 0,5 och 0,6, vilket tyder på ett skriftspråk som stilmässigt och syntaktiskt ligger nära talspråket. Om nominalkvoten närmade sig värdet 1 skulle vi kunna anta att elevernas skriftspråk låg närmare ett vuxet normalspråk. Diagrammet visar att vissa av de argumenterande texterna har en så pass hög nominalkvot. Figur 1 visar också att den argumenterande textgruppen har ett högre medianvärde för nominalkvot än den berättande, vilket tolkas som att eleverna sannolikt gör en form av stilmässig anpassning till uppgiften när de ska skriva argumenterande, och åstadkommer en något mer informationstät stil än i de berättande uppgifterna. Innan en sådan tolkning slås fast bör dock en mer ingående ordklassanalys göras. (Figur 2 diskuteras nedan.)



Figur 1. Nominalkvot i argumenterande och berättande text.



Figur 2. Andel adverb i argumenterande och berättande text.

Ordklassfördelning i argumenterande text jämfört med berättande text

Analysen av ordklassfördelning i de två genregrupperna motiveras av en ambition att närmare förstå förhållandet mellan ordklasser som utifrån måttet nominalkvot räknas som nominala och ordklasser som beskrivs som verbala, och visa i vilken mån dessa skiljer sig åt i genregrupperna. I tabell 3 redovisas resultatet av en analys utifrån de ordklasser som ingår i beräkningen av måttet nominalkvot.

Tabell 3. Medelvärden samt standardavvikelser för fördelningen av sex ordklasser i argumenterande text jämfört med berättande text.

	Argumenterande		**Berättande**	
	medel	**sd**	**medel**	**sd**
Andel substantiv	0,15	0,04	0,14	0,04
Andel verb	0,22	0,03	0,21	0,02
Andel prepositioner	0,08	0,02	0,07	0,02
Andel adverb	0,10	0,02	0,08	0,03
Andel pronomen	0,13	0,03	0,15	0,03
Andel particip	0,01	0,01	0,01	0,01

I stort skiljer sig andelarna inte mycket åt mellan genregrupperna. Den ordklass som får störst andel i båda genrerna är verb (0,22–0,21), medan substantiv är den näst största ordklassen (0,15–0,14), tätt följd av pronomen (0,13–0,15). Av de ordklasser som i måttet nominalkvot räknas som nominala – substantiv, prepositioner och particip – har den argumenterande gruppen högre värden för substantiv och prepositioner, medan medelvärdet för particip är det samma i genregrupperna. De argumenterande texterna har emellertid högre värden även för två av de ordklasser som brukar räknas till de verbala, nämligen verb och adverb. Det är endast ordklassen pronomen som ger högre medelvärden för berättande text än för argumenterande. Att detta får utslag i nominalkvoten är rimligt med tanke på att pronomen utgör en stor andel av orden.

Ordklassfördelningen är alltså liknande i båda genregrupperna genom att verb utgör den största ordklassen. Det stärker vår uppfattning att 12-åringarna befinner sig främst i den verbala dimensionen av lexikogrammatiken, oavsett skrivuppgift, vilket även stöds av mätningarna av nominalkvot (tabell 2, figur 1). Ordklassfördelningen skiljer sig däremot mellan grupperna i fråga om adverb och pronomen, båda ordklasser som brukar räknas till de verbala. I argumenterande text är andelen adverb större än berättande text (måttlig effektstyrka d=0,69), medan andelen pronomen är större i berättande text (måttlig effektstyrka d=−0,74). En rimlig tolkning är därför att de argumenterande texterna i de flesta fall får en verbal stil genom främst hög andel verb och adverb. Figur 2 ovan visar spridningen bland elevtexter för andel adverb. Medianvärdet är för argumenterande text högre än för berättande, och de lodräta, heldragna linjerna visar också att spridningen är större bland de argumenterande texterna.

Analysen av ordklassfördelning tyder vidare på att den högre nominalkvoten i argumenterande text sammanfaller med en något högre andel av de nominala ordklasserna substantiv (liten effektstyrka d=0,21) och prepositioner, medan ordklassen particip har lika stora andelar i textgrupperna. [3] Det finns därmed tendenser till ett mer informationstätt språk i den argumenterande gruppen, en tolkning som stöds genom analysen av nominalkvot. Det informationstäta språket finns i enskilda elevtexter vars språk ligger nära värden som brukar uppmätas för så kallat normalt, vuxet skriftspråk. Merparten av texterna är dock huvudsakligen verbala, vilket framgår av medelvärdet för nominalkvot samt genom stora andelar verb och adverb. Den genomsnittligt högre andelen adverb i argumenterande text tyder på att adverb är en intressant ordklass i undersökningen av elevers skriftliga

[3] Ordklasserna substantiv, verb och pronomen är normalfördelade, varför effektstyrka har beräknats. För andelen adverb uteslöts två outliers för att uppnå en normalfördelning. Effektstyrkan är liten för andelen substantiv (d = 0,21) och verb (d = 0,44), och måttlig för andelen pronomen (d = -0,74) och adverb (d = 0,69).

argumentation, en ordklass som blir utmärkande för det flertal texter i den argumenterande textgruppen som har en tydligt verbal stil.

Korrelationer mellan språkliga drag, ordklasser och betyg

I korpusen med argumenterande text (n=120) har sambandet mellan å ena sidan språkliga drag, inklusive förekomst av vissa ordklasser, och å andra sidan betyg undersökts. Syftet var att få en bild av samvariationen mellan dessa variabler och därmed visa vilka textegenskaper som kännetecknar texter av elever som kan ha kommit längre i skrivutvecklingen än merparten av kamraterna (jfr Loban 1976 och Myhill 2008, 2009). I tabell 4 presenteras de starkaste korrelationer (Spearmans r_s) som observerats samt deras p-värden (signifikansvärden som visar att vi kan avfärda nollhypotesen H_0: Det finns inte något samband mellan de språkliga dragen och betyg).

Tabell 4. Spearmans r_s för samvariation mellan språkliga drag och betyg i de argumenterande texterna

	r_s	p-värde
Textlängd (antal ord)	0,45	0,000
Ordlängd (medel)	0,27	0,002
Ovix (median)	0,31	0,001
Andel particip	0,33	0,000

I korpusen med argumenterande elevtexter kan sambandet mellan betyg och variabeln textlängd beskrivas som måttligt, medan sambanden mellan betyg och ordlängd samt betyg och ovix kan beskrivas som relativt svaga, om än statistiskt signifikanta. För enskilda ordklasser och betyg uppvisade endast en ordklass, particip, ett statistiskt signifikant samband. Detta resultat innebär att argumenterande elevtexter som bedöms med högre betyg i relativt stor utsträckning är längre än texter som bedöms med lägre betyg. Högbetygtexterna har dessutom ofta längre ord och ett mer varierat ordval. Slutligen visar resultatet att högre betyg samvarierar med en större andel particip.

Stil- och utvecklingsdrag i argumenterande text

Andelen adverb hade visat sig vara större i argumenterande texter jämfört med berättande (tabell 3), och particip hade visat sig korrelera med högre betyg vid argumenterande skrivande (tabell 4). För att bättre förstå 13-åringarnas

argumenterande skrivande genomfördes analytiska djupdykningar utifrån dessa ordklasser, och textexempel togs fram för att relatera resultatet till de lexikogrammatiska dimensionerna verbal och nominal.

En frekvenslista togs fram över de vanligaste adverben. Adverb som förekommer 10 gånger eller mer i korpusen med argumenterande texter valdes ut och grupperades sedan efter betydelse, enligt kategorier från Svenska Akademiens Grammatik. Resultatet visas i tablå 1.

Tablå 1. Adverb som förekommer minst 10 gånger, ordnade efter betydelse.

Betydelse	Adverb som förekommer 10 gånger eller fler i korpusen
Grad	så, mycket, väldigt, bara, litet,
Tid, sätt, rum	bra, dåligt, då, nu, här
Logiska relationer	också, till exempel, i stället, även, därför, ändå, dessutom
Talarattityd	kanske, ju, nog, väl, verkligen, egentligen, faktiskt, säkert, gärna
Negation	inte

När de frekvent förekommande adverben på detta sätt ordnas efter betydelse framgår att just dessa ord rimligen borde fylla viktiga funktioner i elevernas argumenterande text. Adverben ger eleverna möjlighet att värdera handlingar som *bra* eller *dåliga*, att gradera med orden *så*, *mycket*, *väldigt*, *bara*, *litet*, och att placera i tid och rum: *då*, *nu*, *här*. Vidare används adverben till att visa på logiska relationer i ett resonemang, exempelvis *också*, *till exempel*, *ändå*, *dessutom*. Vissa adverb används för att uttrycka skribentens attityd till det som diskuteras i texten, som *kanske*, *nog*, *verkligen*, *egentligen* och *säkert*, en central funktion i argumentation. Sist i tablån presenteras negationen – *inte* – som ger många möjligheter i formulering av resonemang. Textexempel 1 visar ett utdrag från en elevtext som har hög andel adverb.

Textexempel 1

Bra eller dåligt att tävla i skolan?

Hej. Jag tycker inte att det är bra med tävlingar i skolan, man måste mäta sig med andra och man blir så tävlingsinriktad. När man gjort det tidigare så vill man liksom fortsätta. När man tävlar mycket så kan man tillslut bli aggresiv och argare. Men när man tävlar i lag kanske man blir bra vän med någon annan i laget. Fast då finns ju också nackdelen att det kanske är nån som blir utanför och aldrig får ett pass. /…/

Nominalkvoten är 0,46, något under korpusens genomsnitt, vilket innebär att texten lexikogrammatiskt hör hemma i den verbala dimensionen. De tre vanligaste ordklasserna i texten är verb (20,31 %), pronomen (12,69 %) och adverb (11,68 %). Adverben, som markerats med understrykning, tillhör kategorierna negation (*inte*), placering i tid (*när*, *aldrig*) och rum (*utanför*), gradering (*så*), logiska relationer (*tillslut*, *tidigare*, *då*, *också*) och talarattityd (*liksom*, *kanske*, *ju*). Sam- och underordning av satser används för att bygga ihop satserna, och så många som tre av bisatserna inleds med *när*, vilket tyder på temporalitet (jfr Myhill 2008).

Som jämförelse visas textexempel 2 som har högre nominalkvot och därmed är mer informationstät. Detta tyder på att eleven kan ha tagit ytterligare ett steg i skrivutvecklingen och har börjat närma sig den nominala dimensionen av lexikogrammatiken.

Textexempel 2

Sammanfattning: Folk blir galna av tävlingar, folk blir sura och deprimerade. Det startar ett kastsystem, som vi i världen har kämpat så länge med att få bort. Man känner sig pressad, av sig själv, av lärarna, av kamraterna och av föräldrarna. Att tälva och att alltid ha någon/något som alltid säger att man är dålig eller bra, kan göra seriösa skador på ett barn. Det är bättre med mål, folk utveckas i sin egen takt, ingen mår dåligt och ingen känner press. Man får mer tid till att leka, laga mat, sporta och annat kul.

Även i denna text utgör verb den största ordklassen (17,3 %) men därefter följer en nästan lika stor andel substantiv (16,67 %), en stor andel pronomen (11,8 %) och adjektiv (8,65 %). Nominalkvoten är så hög som 1,03 i texten som helhet, i utdraget 0,96. I utdraget har flerordsfraser markerats för att visa informationstätheten, exempelvis fraser med samordning (*sura och deprimerade, dålig eller bra*), reflexivt verb med particip (*känner sig pressad*), prepositionsfras med uppräkning (*av sig själv, av lärarna, av kamraterna och av föräldrarna*), substantiv med bestämning före och efter huvudordet (*seriösa skador på ett barn*), substantiv följt av infinitivuttryck i uppräkning (*tid till att leka, laga mat, sporta och annat kul*).

Vidare studerades bruket av particip, eftersom användningen av particip kan sägas vara typisk för skickligare elevers argumentation (högbetygstexter). En frekvenslista (tablå 2) visar de vanligaste participen, antal förekomster samt exempel på flerordsfraser där participen ingår.

Tablå 2. Frekvenslista över de vanligaste participen i korpusen med argumenterande elevtexter.

Particip	Antal förekomster	Exempel på utbyggda fraser
sagt	10	rättare sagt
skadade	8	bli skadade
slagna	8	bli slagna
behandlade	7	bli illa behandlade
tvingade	7	känna sig tvingade
dresserade	7	dresserade djur
instängda	6	vara instängda
behandlad	6	bli behandlad
underhållande	5	vara underhållande
levande	5	livs levande djur
pressad	4	känna sig pressad
utrotade	4	utrotade djur
mobbad	4	bli mobbad
tvungna	4	vara tvungna

De frekventa participen är alla relativt långa ord – endast *sagt* består av mindre än sex tecken. De flesta orden används i formen perfekt particip, som *skadade*, *slagna* och *behandlade*, men ett par presens particip finns också: *underhållande*, *levande*. Gemensamt för participen i listan är att de kan karaktäriseras som starkt innehållsbärande ord som i de undersökta provtexterna beskriver vad som kan hända offer för icke-önskvärda handlingar. Djur på cirkus kan bli *skadade*, *slagna* och illa *behandlade*, medan barn som måste delta i tävlingar kan känna sig *pressade*, *tvungna* att tävla, och i värsta fall bli *mobbade*. En granskning av hur orden används i elevtexterna visar också att de utgör delar av flerordsfraser, utbyggda nominalfraser med framförställt attribut, som *dresserade djur* och *livs levande djur*, och utbyggda verbfraser som *vara instängda*, *känna sig pressad* och *bli mobbad*.

Givet participens uttrycksfullhet är det rimligt att de bidrar till argumentationens styrka och därmed det betyg som texten får i provet. Participen bidrar också till ett språk som kan uppfattas som varierat och avancerat genom de utbyggda nominal- och verbfraserna. Textexempel 3 illustrerar hur participen kan fungera i en argumenterande text där eleven med retoriskt patos argumenterar mot vilda djur på cirkus. I utdraget har de flerordsfraser som innehåller particip markerats.

Textexempel 3 (E824)

/…/ Jag såg ett program på TV om elefanter på cirkus som blev fastkedjade och var inlåsta där de inte kunde sitta ner på flera timmar. När tämjaren kom piskade han elefanten så att den skulle lyda. Skulle du vilja vara den elefanten?

7 av 10 elefanter på cirkus blir torterade och tvingas att göra saker emot deras vilja. De blir slagna, piskade och torterade för att göra som tämjaren ville och blodet från elefanterna rann som vattenfall. /…/

Sammanfattning och diskussion

Undersökningen visar att de argumenterande texterna skiljer sig från de berättande genom att vara kortare, ha lägre ordlängd och ordvariation men något högre nominalkvot, även om nominalkvoten i korpusen är relativt låg oavsett genre. Uppgiften att skriva diskursivt är sannolikt utmanande för eleverna och vi antar att denna utmaning leder till för åldersgruppen omfångsmässigt korta texter ofta med ett relativt enkelt ordförråd. Ingen regelrätt undersökning av syntax i elevtexterna har genomförts i studien. Måttet nominalkvot torde dock säga en hel del om syntax, genom att denna påverkas av ordklassfördelningen. Resultatet av nominalkvotsanalysen ger alltså grund för att anta att den verbala stil som årskurs 6-eleverna generellt använder sannolikt sammanfaller med en syntax som kännetecknas av hög frekvens av sam- och underordning, det vill säga sådan syntax som iakttagits hos jämnåriga elever av Loban (1976) och Myhill (2008, 2009), och som kan vara accentuerad i diskursivt skrivande (Johansson 2009).

Den fortsatta analysen av ordklassfördelning visar – för de så kallat nominala ordklasserna – att de argumenterande texterna har något större andel av substantiv och prepositioner medan andelen particip är lika stor oavsett genre. Den sammanlagda bilden utifrån nominalkvot och ordklassfördelning är alltså att det finns en svag tendens i de argumenterande texterna mot att lexikogrammatiskt röra sig inom den nominala dimensionen, vilket kan ses som en anpassning till den diskursiva skrivuppgiftens förväntade stil.

Å andra sidan visar som sagt nominalkvotsanalysen att texterna huvudsakligen befinner sig i den verbala dimensionen, och de argumenterande texterna har också större andelar av både verb och adverb, som kan ses som ordklasser som ger en verbal, talspråksnära stil. Frekvenslistan tillsammans med kvalitativ analys av de mest frekventa adverben avslöjar att denna ordklass innehåller ord vars funktion torde vara central i det slag av resonemang med talspråksnära syntax som de argumenterande texterna utgör. De mest frekvent använda adverben är ord som skapar logiska relationer, värderar och uttrycker talarattityd, alla funktioner viktiga i argumentation.

Genom att på detta sätt tydliggöra adverbens roll i de argumenterande texterna kan vi ge en preciserad bild av hur resonemang byggs upp i texter med en huvudsakligen verbal stil, och därmed kompletteras den bild av åldersgruppens språk som ges i Loban (1976) och hos Myhill (2008, 2009). Ur ett

skrivutvecklingsperspektiv menar vi att den verbala dimensionen av lexikogrammatiken är det språkliga redskap som eleverna huvudsakligen behöver arbeta vidare med, och särskilt sin förmåga att resonera med hjälp av just sam- och underordning. I denna typ av resonerande text utgör adverben en viktig byggsten.

Vidare visar korrelationsanalysen att de elever som får högre betyg skriver längre och mer innehållsrika texter, och använder ett mer preciserat och varierat ordval. Vi kan anta, och hoppas, att skrivutvecklingen kommer att leda allt fler elever i högbetygstexternas riktning, så att alla elever i årskurs 9 kommer att ha utvecklat en ökad förmåga att skapa innehållsrika, komplexa, diskursiva texter (jfr Höög 2010).

Även om de flesta texterna kännetecknas av verbal stil finns det också tecken på ökad nominalitet i de argumenterande texterna. Denna nominalitet ger inte utslag i samband mellan nominalkvot och betyg, men korrelationsanalyserna för enskilda ordklasser och betyg visar på ett statistiskt samband mellan en av de nominala ordklasserna och betyg, nämligen particip. Högre betyg samvarierar med större andel particip. Detta samband, tillsammans med analysen av frekventa particip i texterna, indikerar att förekomst av just denna ordklass kan vara ännu ett relevant utvecklingsdrag. Användning av particip kan vara ett led i utveckling mot en mer informationstät stil med längre fraser, vilket i förlängningen kan leda till ett mer moget språk för den diskursiva texten. De frekvent förekommande participen i korpusen med argumenterande text är ord som genom sin uttrycksfullhet bidrar till argumentationens styrka, och genom att ingå i flerordsfraser bidrar till språkets variation. Även i detta fall bekräftar studien tidigare forskning, och slutsatsen kan dras att en liknande utveckling som beskrivits av Loban (1976) bland amerikanska elever kan ses bland våra svenska elever i årskurs 6 under 2010-talet. Att det endast är förekomst av ordklassen particip och inte det bredare textmåttet nominalkvot som skiljer högre betyg från lägre tolkar vi som att utvecklingen mot längre fraser inte har kommit särskilt långt i åldersgruppen. En annan möjlig tolkning kan vara att bedömande lärare inte efterfrågar en nominal stil utan grundar sin bedömning på andra faktorer. En nominal stil är inte heller något som explicit efterfrågas i det nationella provets bedömningsunderlag.

Metodiskt bekräftar undersökningen tidigare studier av elevtexter från olika åldrar (Hultman & Westman 1977; Vagle 2005; Nordenfors 2011) som visat att de språkliga dragen textlängd, ovix och ordlängd är fruktbara textmått, som är relevanta för årskurs 6-texter, för jämförelser av variabeln genre såväl som för variabeln betyg. Nominalkvot är fruktbart för att skilja mellan genrer men inte för att jämföra betygsskillnader. En möjlig tolkning är att lärarnas förväntningar

på diskursiv text i årskurs 6 snarare är att eleven ska kunna utveckla ett fylligt och sammanhängande resonemang (jfr Nestlog, 2009) än att de kan använda en informationstät, nominal stil. En annan metodisk slutsats är att analysen av ordklassfördelning, med fokus på nominala kontra verbala ordklasser, gav möjlighet att beskriva elevtexternas stil mer nyanserat än via textmåttet nominalkvot. Kombinerad med analyser av frekventa ordval kan ordklassanalysen ge intressant och relativt konkret kunskap om stildrag i elevtexter.

I fortsatt forskning kan fler ordklasser studeras på liknande sätt, kopplade till korpusar. En jämförelse med argumenterande och berättande elevtexter från årskurs 9 vore intressant att genomföra. Ordklassanalys kan vidare kombineras med analys av textaktiviteter (Holmberg 2006) för att få en bild av komplexiteten i elevernas texter på en högre nivå än den syntaktiska.

Den slutsats vi drar är att 13-åringar som skriver diskursiv, argumenterande text står inför utmaningen att utveckla den argumenterande textens innehåll till ett rikt och fylligt resonemang, så som de redan kan utveckla innehållet i berättande texter. Ett centralt språkligt redskap är den verbala dimensionen av lexikogrammatiken, något liknande det som ibland kallats talspråksnära stil, där viktiga ordklasser är verb, pronomen och adverb och där underordning används för att bygga ut resonemang. Ett par språkliga byggstenar som kan hjälpa eleverna att utveckla sina texter är dels adverben, som är centrala för den argumenterande texten, dels particip, som ger möjligheter att skapa både stark argumentation och språklig variation. Den kunskap som framkommit i undersökningen kan användas i undervisning där eleverna kan uppmärksammas på den verbala stilens syntax, de språkliga byggstenarna och deras funktion. Vidare kan resultatet komma till nytta i bedömning genom att visa vilket språk som kan förväntas i diskursivt skrivande från åldersgruppen och vilka drag som kan anses visa på en långt gången skrivutveckling.

Referenser

Crossley, Scott (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. J*ournal of Writing Research, 11*(3), 415-443. DOI: doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01

Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, Per (2006). Funktionell grammatik för skolans textarbete. I: Inger Lindberg. & Karin Sandwall (Red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg.* (s. 129─146). Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.

Hultman, Tor G. & Westman, Margareta (1977). *Gymnasistsvenska*. Liber Läromedel.

Höög, Catharina Nyström (2010). *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och 9*. (Svenska i utveckling 27.) Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:380369/FULLTEXT01.pdf

Johansson, Victoria (2009). *Developmental Aspects of Text Production in Writing and Speech* [Doktorsavhandling, Lunds universitet] https://portal.research.lu.se/ws/files/5221582/1487260.pdf

Loban, Walter (1976). *Language development. Kindergarten through grade twelve*. NCTE Committee on research report no 18. University of California, Berkley. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED128818.pdf

Martin, James Robert & Rose, David (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. Equinox.

Melin, Lars & Lange, Sven (2006). *Att analysera text: stilanalys med exempel*. Lund: Studentlitteratur.

Megyési, Beata, Näsman, Jesper & Palmér, Anne (2016). The Uppsala Corpus of Student Writings. Corpus Creation, Annotation, and Analysis I: *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2016)* (s. 3192-3199). European Language Resources Association. DOI: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2016/index.html

Megyési, Beata, Palmér, Anne & Näsman, Jesper (2019). *Swegram – annotering och analys av svenska texter*. Rapport. Institutionen för lingvistik och filologi & Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. https://cl.lingfil.uu.se/~bea/publ/swegram-manual-2019.pdf

Miller, Carolyn. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech, 70* (2) 151–167. DOI: 10.1080/00335638409383686.

Myhill, Debra. (2008). Towards a Linguistic Model of Sentence Development in Writing. *Language and Education 22*(5), 271–288. DOI: 10.1080/09500780802152655

Myhill, Debra. (2009). Becoming a Designer. Trajectories of Linguistic Development. I Debra Myhill, Martin Nystrand, Jeni Riley & Roger Beard (Red.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. SAGE.

Neslog, Ewa Bergh (2009). *Perspektiv i elevtexter: Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. [Licentiatavhandling, Växjö Universitet] http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:210577/FULLTEXT01.pdf.

Nordenfors, Mikael (2011). *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet] https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25300/1/gupea_2077_25300_1.pdf.

Näsman, Jesper, Megyesi, Beata & Palmér, Anne (2017). SWEGRAM – A Web-Based Tool for Automatic Annotation and Analysis of Swedish Texts. I *Nordic Conference on Computational Linguistics (NoDaLiDa) (s. 132─142)* University of Gothenburg. DOI: https://www.aclweb.org/anthology/W17-02.pdf.

Palmér, Anne & Hussenius, Siri (kommande). *Skrivutveckling och textkvalitet vid övergången från mellanstadiet till högstadiet. En undersökning av elevtexter från nationella prov i årskurs 6*. (Svenska i utveckling 38). Institutionens för nordiska språk, Uppsala universitet.

Vagle, Wenche (2005). Tekstlengde + ordlengdesnitt = kvalitet? I Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg. & Wenche Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse, Bind II* (s. 303–387). Universitetsforlaget.

Författarpresentationer

Anne Palmér är docent och lektor i svenska vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Hon är verksam som vetenskaplig ledare för de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk. Hennes forskningsintressen är muntlighet, elevers skrivande, skrivutveckling och bedömning.

Siri Hussenius är statistiker vid Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Hon har en masterexamen i sociologi från *Freie Universität Berlin* och en bakgrund i att arbeta med kvantitativa metoder.

Litteraturhistorieundervisningens möjligheter och utmaningar i en globaliserad värld

Magnus Persson & Björn Sundmark

Denna essä har ett blygsamt syfte – vi vill introducera och kort pröva några resonemang om problemområdet litteraturhistoriedidaktik i en globaliserad värld – och resonera om varför och hur ska vi läsa och undervisa om klassiker och äldre litteratur i en tid präglad av kulturell heterogenitet. I samband med detta gör vi en jämförelse mellan de nuvarande ämnesplanerna för engelska och svenska i gymnasieskolan, centrala styrdokument som våra blivande lärare måste förhålla sig till. Vad säger egentligen styrdokumenten om litteratur? Vilket utrymme ges litteraturhistoria? Finns här några globala och interkulturella perspektiv, och i så fall vilka? Vi kommer även att göra några korta nedslag i egna undervisningserfarenheter. De teoretiska utgångspunkterna är litteraturdidaktiska och kulturanalytiska.

Nyckelord: litteraturhistoria, svenskämnet, engelskämnet, globalisering, lärarutbildning

Inledning

Är det inom skola och lärarutbildning fortfarande viktigt att undervisa om kulturarv och litterära klassiker? Och i så fall varför? Vems kulturarv, och vilka texter, talar vi om? Detta är frågor som regelbundet dyker upp i den offentliga debatten, och som snabbt tenderar att väcka mycket starka känslor. Frågorna ställs på sin spets i en värld präglad av globalisering och kulturell heterogenitet,

men i såväl debatt som forskning finns det tydliga tendenser att problematiken både börjar och slutar i frågan om ett ja eller nej till kanon (Persson, 2012).

Denna essä är startpunkten för ett helt nystartat projekt där vi både vill undersöka och ta oss bakom de mer generella striderna om en litterär, oftast nationell, kanon, och istället fokusera frågor som textkompetens, interkulturalitet och identitetsbygge. I projektet vill vi ställa den övergripande frågan om varför och hur vi ska läsa och undervisa om klassiker och äldre litteratur i en globaliserad värld.[1]

Denna essäs syfte är blygsamt – vi vill introducera och kort pröva några resonemang om problemområdet litteraturhistoriedidaktik i en globaliserad värld. I samband med detta gör vi en jämförelse mellan de nuvarande ämnesplanerna för engelska och svenska i gymnasieskolan, vilka är centrala styrdokument som våra blivande lärare måste förhålla sig till. Det finns flera skäl till detta. Både engelska och svenska är litteraturämnen i vilka undervisning och elevaktiviteter (tal, läs, lyss, skriv) gärna tar avstamp i litterära texter. Ur ett kritiskt och pedagogiskt perspektiv finns därför mycket att vinna på att utveckla en litteraturdidaktisk samsyn. Även rent innehållsligt finns uppenbara samordningsvinster att göra eftersom svenskans litteraturuppdrag även omfattar de internationella klassikerna, inklusive den globala engelskspråkiga litteraturen. I den här artikeln går vi inte närmare in på hur sådan samsyn eller samordning skulle kunna utformas praktiskt, utöver några korta nedslag i egna undervisningserfarenheter, men redovisar förutsättningarna för ett sådant framtida arbete genom att analysera ämnenas styrdokument.

Ja, varför studera litteratur? Vilken litteratur? Vad är det ens? Det är nog många av oss som inlett en kurs om litteratur och läsning just på det sättet. I en del andra ämnen kanske det inte behövs, men när det gäller litteraturstudier är det befogat. Det är många studenter som genuint undrar över vad det ska tjäna till att läsa, om inte för egen del – ifall man själv är en läsare – så för att det finns ett behov av argument inför det stundande läraruppdraget. Dessutom handlar det där och då

[1] Projektet kommer att genomlysa den akademiska och mediala debatten om läsning och litteraturundervisning i Sverige, och sätta in den i en internationell kontext. Metoderna vi använder kommer bland annat att bygga på kritisk diskursanalys. Vi planerar framför allt att bedriva etnografiskt inspirerade och jämförande fallstudier av litteraturhistorieundervisningen vid våra partneruniversitet i Buenos Aires (Argentina) och Thrissur (Indien), och relatera våra resultat till hur motsvarande undervisning ser ut hos oss på ämneslärarutbildningen i Malmö (engelska och svenska). Projektets syfte är att bidra till att såväl teoretiskt som empiriskt utveckla ett *litteraturhistoriedidaktiskt* perspektiv på vad vi vill se som de två *bildningsämnena* svenska och engelska. Detta ska inte uppfattas som en reträtt till 1800-talets konservativa litteratursyn (samtidigt som *den* traditionen vid närmare beaktande visar sig innehålla radikala om än motsägelsefulla idéer om ett kosmopolitiskt kulturarv hos tänkare som Fichte, Hegel och Humboldt). Vi menar att detta förhållningssätt är i högsta grad politiskt och påkallat. Bildning, historia och estetik behövs mer än någonsin.

om att skapa intresse och motivation för kursen och dess innehåll, ett pep-talk, helt enkelt. Fast frågan är förstås intressant av tyngre och djupare skäl också. Det handlar ytterst om vad vi ska ha språk, berättelser, bildning och utbildning till.

Skälen diskuteras och listas av lärarstudenterna. Det brukar börja väldigt nyttobetonat och instrumentellt. Någon drar till med, ”för att det står i läroplanen” eller ”för att det finns med i läroboken” eller ”för att det kommer på nationella provet”. För engelskans räkning brukar det alltid komma upp att litteraturläsning är bra eftersom den är ett medel för att lära sig nya ord, fraser och uttryck, inte minst sådana som ”inga använder nuförtiden”. Litteraturläsning kan också öka ens kulturella kompetens och allmänbildning, vilket anses användbart. Sedan brukar någon nämna att litteratur kan användas för att diskutera viktiga etiska frågor och problem, och att litteraturen, framför allt den äldre kan ge kunskap om historien och om människors livsvillkor. Till sist säger kanske någon att läsning ger upplevelser, och att det därför kan vara intressant eller motiverande att lära sig mer om det, eller för att helt enkelt förstå hur litteraturläsning kan ge starka upplevelser.

Många av konflikterna kring litteraturen och litteraturhistorien idag kan sammanfattas i begreppet representation, ett begrepp som är notoriskt komplicerat och polysemiskt (Hall, 1997). För att återvända till våra lärarstudenter så frågar de till exempel ofta: Varför måste vi läsa just den dikten eller romanen? Vem har gjort urvalet? Varför är det nästan bara det som i USA, när kanonkrigen härjade som värst, kallade DWEMS (Dead White European Males)? Varför läser vi inte mer litteratur från Afrika, Asien, Sydamerika? Varför läser vi en hel del teoretisk litteratur som är kritisk mot kanon, samtidigt som det konkreta skönlitterära stoffet ofta är just västerländska klassiker? Det är mycket bra och mycket viktiga frågor, men det är inga enkla frågor, varken för studenter eller lärare. Ord som tradition, bildning och kulturarv uppfattas slentrianmässigt som inte enbart dammiga utan just konservativa. Det är vår erfarenhet. Är dessa ord då bortom räddning? Är litteraturhistorieundervisningen i princip död? Eller är det tvärtom så att diskussionen och konflikterna kring kanon, litteratur(historia) och historia visar att litteraturen fortsatt spelar en nyckelroll i dagens globaliserad värld?

Det är i det här läget det passar med Roland Barthes’ formulering: ”Endast litteratur bör läras ut” (1985, s. 237). Detta är ju egentligen självklart eftersom litteratur är språk, berättande, historia, estetik, etik, kommunikation, information, ideologi, kod och kritik i ett. Allt ryms, allt uttrycks, genom litteratur. Kan vi läsa och förstå litteratur, kan vi göra allt. Eller med Kenneth Burkes (1974) vackra

formulering: Litteraturen är ”an equipment for life”. Detta gäller kanske i än högre grad i en globaliserad värld.

Litteraturhistoria i engelsk- och svenskämnets styrdokument för gymnasiet

En avgörande faktor för hur litteraturundervisningen i ämnena svenska och engelska på gymnasiet och lärarutbildningen kan bedrivas är såklart styrdokumenten[2]. Av den anledningen ska vi nu undersöka och jämföra ämnesplanerna för gymnasiekurserna Svenska 1, Svenska 2, Svenska 3 och Engelska 5, Engelska 6, Engelska 7 (*Ämnesplan Engelska* 2011 och *Ämnesplan Svenska* 2011) – kurser med stort elevunderlag och stort genomslag. Enligt statistik från Skolverket hade år 2020 var och en av de här kurserna i snitt 70 000 avgångselever, med undantag för Engelska 7 som samma år hade 36 105 avgångselever (Skolverket, 2021). Andra kurser som kunde kommit ifråga innehållsmässigt är Svenska som andraspråk 1-3 (ca 8000 avgångselever per kurs år 2020), och kursen ”Litteratur” (455 avgångselever 2020). Här har dock fokuserats på de större ämneskurserna. Vår metod består av en enkel kvalitativ textanalys (se t.ex. Widén, 2019), där följande frågor varit vägledande: Vad säger egentligen styrdokumenten om litteratur? Vilket utrymme ges litteraturhistoria? Finns här några globala och interkulturella perspektiv, och i så fall vilka?

> **Ämnesbeskrivningen för engelska lyder:**
>
> Det engelska språket omger oss i vardagen och används inom skilda områden som kultur, politik, utbildning och ekonomi. Kunskaper i engelska ökar individens möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i ett globaliserat studie- och arbetsliv. Kunskaper i engelska kan dessutom ge nya perspektiv på omvärlden, ökade möjligheter till kontakter och större förståelse för olika sätt att leva. (*Ämnesplan Engelska* 2011)

[2] För engelskan har nya direktiv tillkommit efter 2021 i engelska, men när det gäller litteraturinnehållet är skillnaderna mot ordalydelsen i ämnesplanen 2011 obetydliga och påverkar inte resonemanget som förs i den här artikeln.

Motsvarande avsnitt för svenskämnet har följande formulering:

> Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur. Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv. (*Ämnesplan Svenska* 2011)

Vad som träder fram är två ämnen som skulle kunna vara som tvillingar men som konceptualiseras väldigt olika. Det enda de tycks ha gemensamt är att den estetiska dimensionen saknas i båda (mer om detta senare). För övrigt arbetar svenskämnet med definitioner. Ämnet handlar därtill i mångt och mycket om personlighetsutveckling och självförverkligande. Engelskan däremot är nyttoinriktad. Detta synsätt får genomslag i syftesskrivningar och centralt innehåll.

Krasst uttryckt syftar inte engelskan till några kunskaper alls, åtminstone inte när det gäller litteratur. Däremot räknas fyra ”förmågor” och en ”förståelse” upp, bland annat ”förmåga att diskutera och reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där engelska används”. Förståelsen handlar om språkförståelse. Det ser väldigt magert och nyttoinriktat ut, även om det går att argumentera att förmågan att diskutera och reflektera över livsvillkor och kulturella företeelser rimligen ökar med graden av beläsenhet. Men det är inte förrän i skrivningarna som rör det centrala innehållet som litteratur uttryckligen nämns. I fortsättningskursen, Engelska 6, återfinns ”teman, motiv, form och innehåll i film och skönlitteratur; författarskap och litterära epoker” under ”kommunikationens innehåll”. Vidare, under ”reception” står att läsa, ”samtida och äldre skönlitteratur, dikter, dramatik och sånger” (s. 5). Noterbara är orden om ”litterära epoker” och ”författarskap”. Där finns alltså en litteraturhistorisk ansats, som vidareutvecklas något i Engelska 7: ”samtida och äldre skönlitteratur och annan fiktion inom olika genrer, till exempel dramatik”. Sammantaget gör det att litteraturinnehållet i Engelska 6 och 7 kan diskuteras just som litteratur (estetiskt, historiskt) snarare än blott och bart som en språklig korpus, användbar som utgångspunkt för kommunikation.

Till skillnad från engelskan spelar litteraturen en framträdande roll i svenskan. Redan i syftesskrivningen står att ”I undervisningen ska eleverna få möta olika typer av skönlitteratur” samt att ämnet ska utveckla elevernas

> … förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter. Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att

> eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (Ä*mnesplan Svenska* 2011)

Av de nio generella målen i ämnet svenska ägnas tre specifikt åt hur undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla litteraturläsningsförmågor och kunskaper:

- Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa,
- Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang,
- Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier. (*Ämnesplan Svenska* 2011)

Till dessa syften fogas även ett centralt innehåll med relativt stark litteraturprägel. För Svenska 1 identifieras:

- Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer,
- Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier. (*Ämnesplan Svenska* 2011)

Vidare anges för Svenska 2 ”Skönlitterära verkningsmedel. Centrala litteraturvetenskapliga begrepp och deras användning” (ibid). Svenska 3 fyller på med ”Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genrerna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg” (ibid).

Sammantaget är skillnaderna i ämneskonceptualisering tydliga. Engelskan är inriktad på praktiska, kommunikativa språkförmågor, och är både svag och vag med avseende på litteratur. Svenskan är, i jämförelse, kunskapsinriktad, och har en litteraturvetenskaplig och litteraturhistorisk dimension som saknas nästan helt i engelskan. I praktiken kopplas litteraturläsning i engelska idag nästan alltid till

språklig (muntlig och skriftlig) produktion, medieanvändning (film), kultur- och samhällsfrågor, gärna engelsk realia – alltså information om den engelskspråkiga världen (styrelseskick, matvanor, historia, sevärdheter). Litteraturen – företrädesvis nyare prosa (inte den äldre litteraturen och sällan lyrik) – kan också användas som utgångspunkt för en diskussion om etiska och existentiella problem. Texten och den litterära kontexten lämnas då gärna därhän och upplägget verkar snarast syfta till att stimulera språklig kommunikation än analys av stoffet. Det hela utmynnar i personliga erfarenheter och funderingar om ditt och datt. Textens funktion i sammanhanget är att ge inspiration, inte vara huvudsak.

Med tanke på att engelskan i Sverige idag snarare betraktas som ett andraspråk än ett främmande språk med allt vad det innebär språkligt, kulturellt och pedagogiskt (Viberg, 2000; Ushioda, 2013) är det överraskande att ämnet inte närmat sig svenskan mer när det gäller synen på litteraturen och litteraturhistoriedidaktiken. Sättet att använda och se på litteratur uppvisar fler likheter med språkundervisning i spanska, tyska och franska än med tvillingämnet svenska.

Litteraturen och litteraturhistoriedidaktiken – och i slutänden lärarstudenterna – skulle över huvud taget vinna mycket på om det växte fram en samsyn i engelska och svenska om litteraturläsning och litteraturdidaktik på gymnasiet. Det gäller begreppsbildning och utvecklandet av kritisk och estetisk förmåga, förstås. Men det går också att tänka sig att svensk- och engelsklärare samplanerar litteraturstoffet med avseende på litterära genrer, epoker, teman, och författarskap. Exempelvis finns goda möjligheter att studera texter och författarskap både i original och i översättning. Sådana här möjligheter betonas i en del äldre läromedel men är något som är sällsynt idag, trots att engelskkunskaperna inte är sämre.

Det är också något av en paradox att samtidigt som vi svämmas över av narrativ i olika former så är skönlitterärt berättande satt på undantag i skolan. Våra egna identitetsbyggen och livsprojekt gestaltas som narrativ. Företag, politiska partier, och nationer förlitar sig på berättelser. Strömmad TV och film, podcasts, dataspel, ljudböcker, radio omger oss. Litteraturen och berättandet är överallt i och kring våra liv. När det gäller engelska så utgör fritidens språkanvändning, inte minst konsumtionen av berättande i olika former, en allt viktigare del av barns och ungdomars språkinlärning (Sundqvist & Sylvén, 2016). Sannolikt gäller det även för svenska. Ja, fiktionen finns överallt – utom i skolans språkundervisning, tycks det. Och detta trots att det finns ett stort behov av metoder, begrepp och kontext som hjälper oss att avkoda, förstå och uppskatta de berättelser och det språk som omger oss. Och detta fastän skönlitteratur i skrift är den mest koncentrerade och

pedagogiskt hanterbara form av berättande vi äger, ett uttryckssätt som det finns en högt upparbetad kunskap om hur det är möjligt att arbeta med och ta till sig.

Det är kanske inte så förvånande att den så kallade ”kulturella vändningen” inte tycks ha lett till en allmän uppgradering av skönlitteraturen och litteraturvetenskapen (Persson, 2007). När alla kulturella uttryck kan läsas och tolkas i termer av narrativ, och där kultur är ett honnörsord, har intresset snarare vänts *bort* från skönlitteraturen och riktats mot andra kulturella former. Insikten att skönlitteraturen i sig är en rik och mångfasetterad kulturyttring, en källa för kulturell kunskap och arena för konflikt, och att den kulturella vändningen också med fördel kan leda till kulturanalys av skönlitterärt stoff, har möjligen haft sina förkämpar inom akademin, men det är ett perspektiv som inte fått något större genomslag i svensk skola.

På motsvarande vis går det att fråga sig varför historiedisciplinens upptäckt av skönlitteraturen som ännu en viktig källa till historisk kunskap (Bagerius et al, 2013) satt så få spår i litteraturdidaktiken, eller varför det inte lett till ett närmande mellan skolans språk- och historieämnen. Den äldre skönlitteraturen kan ge inblickar i gångna tiders liv, kultur och tankevärldar på ett sätt som historieböcker inte förmår göra. De förmedlar kunskap och förståelse om varför världen är som den är idag på grund av skeenden i det förflutna och det avlägsna: rasismens djupa rötter, de sociala och ekonomiska orättvisornas historia, långlivade nationella och etniska konflikter, krigen, migrationens och flyktens bakgrund. Globaliseringens utmaning är bland annat att bilden blir så mycket mer komplex och svårbegriplig. Världen kommer hem till var och en av oss och knackar på. Den världsvida litteraturen (såväl den äldre som den samtida) kan hjälpa oss att relatera och navigera i denna mer komplexa verklighet. Det är det som utgör litteraturens möjlighet i en globaliserad värld. De mänskliga och historiska upplevelser som läsare kan få sig till dels genom exempelvis Joseph Conrads *Mörkrets Hjärta*, Väinö Linnas *Okänd soldat*, Per Olov Enquists *Musikanternas uttåg*, Julie Otsukas *Vi kom över havet*, eller Linnea Axelssons *Aednan* låter sig inte reduceras till enkla fakta, utan blir till (upp)levd historia.

Trots våra kritiska anmärkningar kring styrdokumenten finns dock en del litterära utvägar. Svenskans, och i viss mån engelskans, ämnesplaner erbjuder möjligheter att ta in både (litteratur)historiska och kulturella dimensioner i litteraturundervisningen. Framför allt finns det formuleringar i det centrala innehållet som pekar i den riktningen. Det går alltså att utveckla ett litteraturhistorisk och litteraturvetenskapligt förhållningssätt till det skönlitterära stoffet, för den som är kreativ. En aspekt som däremot saknas nästan helt i svenskans och engelskans ämnesplaner är den estetiska dimensionen. Det finns inte mycket täckning för en diskussion om litterär kvalitet i styrdokumenten. Vad

är god litteratur? Vad är kvalitet, hantverksskicklighet och litterärt värde? Hur bedöms en roman eller en dikt eller en sångtext? Och på vilket sätt har bedömningsgrunderna för litteratur förändrats över tid och i olika kontexter? Det här är frågor som inte längre ställs, vilket i sig är intressant med tanke på att anledningen till att litteratur över huvud taget använts i utbildning sedan renässansen varit för att förmedla de starkaste berättelserna och de djupaste tankarna i den yppersta språkdräkten.

Vår snabba jämförelse mellan de två ämnena kan tyckas entydigt utfalla till svenskans fördel. Riktigt så enkelt är det naturligtvis inte. Forskare inom SMDI (Svenska med didaktisk inriktning) har under de senaste åren riktat skarp kritik mot de nuvarande styrdokumenten utifrån olika perspektiv, både vad gäller grundskolan och gymnasiet. Lundström, Manderstedt & Palo (2011) gjorde direkt i samband med den senaste stora reformen 2011 en kritisk granskning av kursplanerna för grundskolan och konstaterar bland annat ett ökat fokus på nytta, tydlighet och bedömningsbarhet, vilket i sin tur går hand i hand med en kraftig nedtoning av de estetiska dimensionerna. En liknande slutsats vad gäller gymnasiets svenskämne drar Gustav Borsgård (2021) i sin avhandling, som dessutom påvisar hur svenskämnets demokrati- och identitetsutvecklande uppdrag fastnar i motsägelser mellan rådande och ofta för givet tagna diskurser om värdegrunden, å ena sidan, och transnationella diskurser om mätbarhet, entreprenörskap och mål- och resultatstyrning å andra sidan. Värden som bildning och estetisk upplevelse tenderar att marginaliseras, eller som Olle Widhe (2017) uttrycker det än mer drastiskt i sin historiska genomgång av läroplanernas tal om läslust under en period av mer än ett hundra år (1906–2011) – att helt utmönstras. Marie Thavenius (2017) visar vidare i sin avhandling hur ämnesplanerna splittras i helt olika typer av diskurser om litteraturläsning, till exempel mellan identitetsutvecklande och renodlat färdighetspräglade moment. En av få studier som explicit adresserar frågan om hur litteraturundervisning ur ett globalt perspektiv ser ut i praktiken är Lotta Bergman (2014). Studien bygger på djupintervjuer med fem gymnasielärare och en lärarstudent, och slutsatsen är att den konkreta undervisningen präglas av en ”pluralism med förhinder”. Den fortsatta västerländska dominansen i urvalet av litteratur är genomgående, samtidigt som flertalet av informanterna säger sig vara öppna för och välkomna ett större utrymme för utomeuropeisk litteratur. Men det finns i slutändan ”få konkreta exempel på ett medvetet arbete med att bredda perspektivet mot större kulturell mångfald” (Bergman, 2014, s. 9).

Vår tidigare genomgång av utrymmet för skönlitteratur och litteraturhistoria i svenskämnet som alltså först tycktes peka i en tämligen entydigt positiv riktning, måste nyanseras och problematiseras. Litteraturen skrivs explicit fram som en av

två grundpelare för svenskämnet i styrdokumenten – ja, men vad händer med litteraturen i jämförelse med den andra grundpelaren, språk, och allt annat innehåll som ska beredas plats i ett ämne vars stoffträngsel bara tycks fortsätta att öka (jfr Sigvardsson 2020)? När det gäller det centrala innehållet nämns litteratur explicit i två av nio punkter i kursen Svenska 1, två av sex i Svenska 2, och en av sex i Svenska 3. Tittar vi på betygskriterierna så nämns litteratur i ett av fem kriterier för Svenska 1, ett av sex för Svenska 2, och ett av sex för Svenska 3. Tittar vi mer specifikt på just de litteraturhistoriska inslagen kan det konstateras att ordet som sådant inte nämns en enda gång i kurserna Svenska 1–3, enda explicita förekomsten är i valbara kursen Litteratur 100 p. Det betyder såklart inte att styrdokumenten inte uppmuntrar litteraturhistoriska inslag i utbildningen. Ett exempel är formuleringen i betygskriterierna för Svenska 2, att eleven ”diskuterar översiktligt samband mellan skönlitteratur och idéströmningar i samhället” (för betyget E, samma kriterium finns för de övriga betygsstegen, med olika förstärkningsord). Eventuella globala utblickar omtalas genomgående med signalord och fraser som ”internationell” och ”olika tider och kulturer”, ”olika tider och epoker” etc.

Den strävan efter ökad tydlighet och mätbarhet som präglade reformen 2011 har som flera forskare påpekat snarare lett till motsatsen (se t.ex. Borsgård, 2021; Lundström, Manderstedt & Palo, 2011; Sigvardsson, 2020). Styrdokumenten från 1994, som de från 2011 i mycket är en reaktion mot, hade liknande problem fast på andra sätt (Persson, 2007). I inga av dessa läroplaner, kursplaner och ämnesplaner specificeras dock vilken eller hur mycket litteratur som ska läsas, eller varför. Vaga anvisningar om aldrig namngivna verk från olika epoker och kulturer, författade av både män och kvinnor är det bräckliga ledmotivet.

Avslutning

Är litteraturhistorien möjlig, frågade den nordamerikanske forskaren David Perkins (1992) i en berömd bok med samma titel. Han var vältaligt tveksam. Tre år senare svarade receptionsforskningens nestor i Sverige, Gunnar Hansson (1995), tvärsäkert ja på den frågan, med förbehållet att den då på allvar också måste inbegripa läsarna. Ingen av dem adresserar dock annat än indirekt frågorna som här har stått i centrum. Mycket vatten har runnit under broarna sedan dess – vi har under senare tid haft flera infekterade och nationalistiskt färgade kanondebatter i Sverige (för att inte tala om Danmark), samtidigt som vi parallellt fått se lanseringen av ett litteraturhistoriskt pionjärverk som *Världens litteraturer* (Petersson (red.), 2011). Vi har också haft omfattande svenska forsknings-

satsningar på världslitteratur, mest notabelt det stora av Riksbankens Jubileumsfond finansierade femåriga programmet ”World Literatures: Cosmopolitan and Vernacular Dynamics” (Helgeson, Mörte Alling, Lindqvist & Wulff (red.), 2018). Det är mycket välkommet, samtidigt som vi ändå kan konstatera att kopplingarna till undervisning och didaktik i dessa projekt är sällsynta och i bästa fall implicita.

Vi vill som sagt arbeta för att stärka litteraturhistorieundervisningen och litteraturhistoriedidaktiken genom att fokusera frågor om interkulturalitet, intertextualitet och identitet.

Saken kompliceras av att vi inte längre kan utgå ifrån att våra studenter, och kanske inte heller vi själva alltid, har en djup kännedom om den egna traditionen. Så sent som förra terminen sa en av våra svensklärarstudenter som fått i uppgift att analysera en av Bellmans epistlar att hen aldrig ens hört talas om Bellman tidigare. Det hjälpte liksom inte att locka med Cornelis Vreeswijk eller Fred Åkerström, inte heller med Thåström (aningen förvånande). Men hen älskade texten. Vi hade nyligen också en muntlig omtenta med två lärarstudenter om modernistisk lyrik, och på programmet stod Edith Södergrans ”Vierge Moderne” och Pär Lagerkvists ”Ångest, ångest är min arvedel”. Ingen av dem kände till vare sig författarna eller dikterna sedan tidigare men båda levererade läsningar som var både textnära och personliga och kom med iakttagelser läraren själv aldrig tänkt på tidigare. Ytterligare ett exempel: I en kurs som hette ”Berättande utan gränser” som uttryckligen ville rikta fokus mot världslitteraturen och ett vidgat textbegrepp, skulle lärarstudenterna för några år sedan läsa och diskutera den nigerianske författaren Chinua Achebes roman *Things Fall Apart* från 1958. Intressanta diskussioner om tema och karaktärer fördes. Sedan tog samtalet en lite annan vändning. Det slog mig (Magnus) att jag kände igen frasen ”Things Fall Apart” från ett helt annat sammanhang. Finns det inte en hiphopskiva av gruppen The Roots som heter så? Google kom snabbt till undsättning, och mycket riktigt var det så. Skivan av bandet från Philadelphia kom ut 1999. Vi letade fram några av låttexterna och fann både explicita och implicita referenser till Achebes roman. Men som så ofta när det handlar om intertextualitet är det svårt att sätta stopp. En student påtalade (återigen med hjälp av Google) att Achebe ju lånat titeln från en av den irländske poeten William Butler Yeats mest kända dikter, ”The Second Coming” från 1919. Den allra flitigast citerade raden lyder: ”Things fall apart; the centre cannot hold”. Vi läste tillsammans dikten i sin helhet, och slogs bland annat av referenser till Uppenbarelseboken och ett kristet färgat apokalyptiskt tankegods. Ja, hade lektionen fortsatt längre hade vi med säkerhet spårat många fler intertexter. Från Nigeria till Philadelphia till Dublin till Bibeln,

och alla trådarna sammanstrålar under knappa två timmar i ett klassrum med lärarstudenter i Malmö!

Det låter som solskenshistorier, men det är väl inte konstigare än att det är sådant som händer om hyfsat motiverade studenter och lärare – nota bene med helt olika kulturella, språkliga och etniska bakgrunder – får tid att prata om en gemensam läsupplevelse.

Litteraturen rör sig obehindrat genom tid och rum. Det nationella och det globala kulturarvet hänger ihop, är inte varandras motsatser – något som är en helt central utgångspunkt i filosofen Peter Kemps (2005) idé om en kosmopolitisk pedagogik för det tjugoförsta århundradet. Eller som idéhistorikern Sverker Sörlin understryker i sin bok *Till bildningens försvar* (2019):

> Nationalstaterna har format gemenskaperna. *Heterogena* grupper och en *mångfald* av kulturer och språk har genom nationalstatens konformerande processer och institutioner […] lett till fungerande och effektiva gemenskaper. Inte en enda nationalstat i världen består av en bestämd etnisk kategori som rests som en sluten, ogenomtränglig kapsel genom historien och nu lever som en ”ren” och samlad enhet inom sina gränser. (Sörlin 2019, s. 146)

Sörlin fortsätter med att betona att mänsklighetens historia alltid kännetecknats av rörelse och blandning, ”och det är möjligtvis den viktigaste orsaken av alla till kreativitet och framsteg” (ibid.). Även litteraturhistorieskrivningen och litteraturhistorieundervisningen har en historia, och det är ju väldokumenterat hur dessa under perioder använts som viktiga disciplinerande redskap för nationell fostran och skapandet av en gemensam kulturell identitet (se t.ex. Thavenius, 1981). Eller som Margareta Petersson (2011, s. 3) så koncist uttrycker det: ”Litteraturhistoria som genre växte fram parallellt med nationalismen”. Och det var i hög utsträckning sådana drivkrafter som låg bakom de politiskt initierade initiativen långt senare, under 1990-talet och framåt, till införandet av en obligatorisk litterär kanon i svensk skola (se Persson, 2012). Vi menar att det är helt fel väg att gå. Det handlar istället om att lyssna mycket mer på litteraturen själv, för då blir vi snabbt medvetna om att alla idéer om nationellt slutna och enhetliga litteraturer är rena myter. För att parafrasera ett känt uttalande av Salman Rushdie: Litteraturen har inte rötter, den har fötter. Fast frågan är om inte en ännu bättre omskrivning skulle vara: Litteraturen har både rötter och fötter. Det ena utesluter inte det andra.

Som litteraturlärare i svenska och engelska är det av överhängande vikt att vi förhåller oss till det Stuart Hall kallade vår ”conjuncture” just nu, en konfiguration av ideologiska fenomen och tendenser i samhället som helt enkelt kräver gensvar och motstånd (Scott, 2017). Motstånd mot fortfarande

dominerande monolingvistiska ideal, motstånd mot idén om kanon som ett redskap för nationell assimilering. Men också motstånd mot slentrianmässiga avfärdanden av kulturarv och klassiker för att de, ofta utan närmare egen kunskap eller bekantskap, förutsätts vara elitistiska.

Vi måste lära oss mer om *både* egna *och* andras litteraturarv. Vi måste lära oss mer om och mycket oftare kanske ifrågasätta vad vi menar med ord som ”egna” och ”andras”. Vi måste kort sagt försöka formulera, utforska och praktisera en litteraturhistoriedidaktik där fokus ligger på vad Gayatri Spivak (2012) kallar *en estetisk utbildning i globaliseringens tidevarv*. Gamla dikotomier, menar Spivak, måste omprövas: mellan nationellt och globalt, kolonialt och postkolonialt, mellan litteraturens etiska, ideologiska och estetiska dimensioner. Spivak går så långt som att säga att en globalt orienterad estetisk utbildning är en helt nödvändig komponent i byggandet av en mer rättvis värld. Hon inser naturligtvis det utopiska i anspråken, och hon understryker ständigt nödvändigheten av att kartlägga och kritisera maktbalansen och ojämlikheten i den globala politiska, kulturella och litterära trafiken, inte minst mellan ”the global North” och ”the global South”. Men, med en underbart och skenbart anspråkslös formulering: ”The literary can still do something” (Spivak 2012). Eller, som Margareta Petersson (2010, s. 4) uttrycker det med hänvisning till den indiska författaren Arundhati Roy: ” [D]et enda i världen som är värt att globalisera [är] motsägelser och motstånd. Motsägelse med motbilder. Motstånd med fantasi”. Och ur ett globalt perspektiv sticker här romanen ut, eftersom den nu finns överallt i världen, och eftersom ett ständigt återkommande tema i romankonsten just är upplevelser av möten på tvärs av kulturella och geografiska gränser (Pettersson, 2010).

Tema, motiv, berättarteknik och budskap, i all ära. Det är begrepp som omhuldas av både skola och lärarutbildning i såväl styrdokument som pedagogisk praktik. Vi vill inte avskaffa dem (budskap, möjligen då). Men vad skulle hända om vi istället tydligt och genomtänkt skiftade fokus och tyngdpunkt? I riktning mot interkulturalitet och intertextualitet. De gamla vanliga litteraturvetenskapliga begreppen hänger såklart med på resan. Men inte som självändamål, utan som redskap i de oändliga och oförutsägbara äventyr som möten med både litteratur och studenter från hela världen kan innebära.

Referenser

Bagerius, Henric, Lagerlöf, Ulrika, Nilsson, Lundqvist, Pia (2013). Skönlitteraturen i historievetenskapen – några metodologiska reflektioner, *Historisk Tidskrift 133* (3). Göteborgs universitet. 384-410

Barthes, Roland (1985). *The grain of the voice: Interviews 1962-1980.* Övers. Linda Coverdale. London: Cape.

Bergman, Lotta (2014). Textval i en global värld. I Ann Boglind, Per Holmberg & Anna Nordenstam (red.), *Mötesplatser: Texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur.

Borsgård, Gustav (2021). *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. [Doktorsavhandling]. Umeå: Umeå universitet.

Burke, Kenneth ([1941]1974). *The philosophy of literary form. Studies in Symbolic Action*, Berkeley: University of California Press.

Hall, Stuart (1997). The work of representation. I Stuart Hall (red.), *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Thousand Oaks: SAGE.

Hansson, Gunnar (1995). *Den möjliga litteraturhistorien*. Stockholm: Carlsson.

Helgesson, Stefan, Mörte Alling, Annika, Lindqvist, Ylva & Wulff, Helena (red.) (2018). *World literatures. Exploring the cosmopolitan-vernacular exchange*. Stockholm: Stockholm University Press.

Kemp, Peter (2005). *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet.* Göteborg: Daidalos.

Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt (2011). Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr 11 och en konsekvens för svensklärarutbildningen. *Utbildning & Demokrati,* 20 (2), 7–26.

Perkins, David (1992). *Is literary history possible?* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

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

Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om läsning och litteratur*. Lund: Studentlitteratur.

Petersson, Margareta (2010). Globalisering och litteratur. *Paletten*, nr. 17. Växjö: Växjö universitet. DOI: 10.15626/hn.20051704

Petersson, Margareta (red.) (2011). *Världens litteraturer. En gränsöverskridande historia.* Lund: Studentlitteratur.

Scott, David (2017). *Stuart Hall's voice: Intimations of an ethics of receptive generosity*. Durham: Duke University Press.

Sigvardsson, Anna (2020). *Möten med dikten. Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling]. Luleå: Luleå tekniska universitet.

Skolverket (2021). Statistik. https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik

Spivak, Gayatri Chakravorty (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. DOI: 10.2307/j.ctv1n1bsfh

Sundqvist, Pia & Sylvén, Liss Kerstin (2016). *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice*. London: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/978-1-137-46048-6

Sörlin, Sverker (2019). *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans*. Stockholm: Natur & Kultur.

Thavenius, Jan (1981). *Modersmål och fadersarv: Svenskämnets traditioner i historien och nuet.* Järfälla: Symposion.

Thavenius, Marie (2017). *Liv i texten: Om litteraturläsningen i en svensklärarutbildning.* [Doktorsavhandling]. Malmö: Malmö högskola.

Ushioda, Ema (2013). Motivation and ELT: Global issues and local concerns. I: Ushioda, E. (red.), *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–17.

Viberg, Åke (2000) Tvåspråkighet och inlärning av språk i och utanför skolan. *Språk* 2000:18. Stockholm: Skolverket, 27–41.

Widén, Pär (2019). Kvalitativ textanalys. I: Andreas Fejes & Robert Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Widhe, Olle (2017). Estetisering och avestetisering. I Birgitta Ljung Egeland, Christina Olin Scheller, Marie Tanner & Michael Tengberg (red.), *Textkulturer: Tolfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning.* Karlstad 24–25 november 2016: Karlstads universitet.

Ämnesplan Engelska 2011 (SKOLFS 2010:261). Skolverket. https://skolfs-service.skolverket.se/api/v1/download/senaste-lydelse/2010:261

Ämnesplan Svenska 2011 (SKOLFS 2010:261). Skolverket. https://skolfs-service.skolverket.se/api/v1/download/senaste-lydelse/2010:261

Författarpresentation

Magnus Persson är professor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning vid Malmö universitet. Han har publicerat böcker och artiklar om litteraturläsning inom och utanför utbildningssystemet, både ur ett nutida och historiskt perspektiv. Han är ansvarig för forskarutbildningen i Språk- och litteratur-didaktik. Persson arbetar för närvarande med en bok om passionerad läsning, och ett projekt om autoetnografi och postkritiskt skrivande.

Björn Sundmark är professor i engelsk litteratur vid Malmö universitet, där han bland annat undervisar och forskar om barn- och ungdomslitteratur. Bland hans publikationer kan nämnas studien *Alice in the Oral-Literary Continuum* och forskningsantologierna *The Nation in Children's Literature* och *Child Autonomy and Child Governance in Children's Literature* (båda Routledge), samt *Translating and Transmediating Children's Literature* (PalgraveMacmillan).

Elever berättar om skrivande – individ och kontext i samspel

Erika Sturk, Carina Hermansson & Eva Lindgren

I dagens samhälle är skrivande en nyckelkompetens för deltagande i arbetsliv och samhällsliv. Ur ett demokratiperspektiv är förmågan att både vilja, våga och kunna skriva för att delta grundläggande – för alla elever. I den här artikeln lyssnar vi till mellanstadieelevers röster om hur deras skrivande tar form i ett samspel mellan individen och kontextuella resurser. I samband med en klassrumsintervention där skrivandet stod i fokus skrev eleverna loggbok och intervjuades om sina åsikter, tankar och erfarenheter av skrivande i och utanför klassrummet. Loggböckerna skrevs en gång per vecka och intervjuerna genomfördes dels individuellt, dels i fokusgrupper. Interventionen pågick i tre veckor och utvecklades av lärare och forskare tillsammans.

Utgångspunkten för analyserna är att skrivande sker i ett samspel mellan individen och den kontext individen befinner sig i, såväl historiskt som pågående. I detta samspel skapar den som skriver ett avgränsat mål med skrivandet, vilket kan beskrivas som en meningsfull retorisk handling (Flower, 1989). Resultaten visar att elevernas skrivande kännetecknas av en samverkan mellan individen och olika kontextuella resurser såsom ord, modaliteter (bild och musik), struktur, skrivkamrat, mottagare, materialitet (mobiltelefon) samt elevens erfarenheter, åsikter, tankar och idéer. Dessa resurser används av eleverna för att skapa mål och mening med sitt skrivande; skrivandet blir relevant för dem.

Nyckelord: elevers skrivande, mellanstadiet, individ och kontext

Inledning

Språk-, skriv- och läsfärdigheter ses idag som nödvändiga för att kunna navigera genom det samtida informations- och kommunikationssamhället. Inte minst ställs ökade krav på den typ av skrivande man gör för att delta i samhället på olika sätt, till exempel genom Twitterinlägg, nyhetsbrev eller mer informella meddelanden till vänner – ett skrivande som förändrats i takt med att kommunikationsvägarna utvecklats på Internet och i sociala medier. Samtidigt behövs skrivande mer än någonsin i arbetsliv, i utbildning och för olika formella och informella sammanhang (Brandt, 2015). Frågan om att vara och bli en skrivande person är därför mer aktuell än någonsin.

Skrivandets vikt för medborgare har fastställts även på internationell nivå, där skrivandet lyfts som en nyckelkompetens för livslångt lärande och aktivt medborgarskap (OECD, 2005). Skrivandet har också lyfts fram som en central aspekt av medborgares egenmakt (Stotsky, 1996) där skrivkompetens beskrivs som ett sätt att göra sin röst hörd i ett allt mer textbaserat samhälle. Även om kraven på skrivande som redskap för att delta i samhället ökar visar såväl svensk som internationell skolforskning att elever får lite, om någon, träning i att använda skrivandet för att göra sin röst hörd, eller i att kritiskt förstå och skapa text (Sturk & Lindgren, 2019; Sturk, Randahl & Olin-Scheller, 2020).

I en undervisning som genom ett aktivt demokratiskt deltagande ger elever möjlighet att dels formulera och uttrycka sina åsikter, dels bli lästa skapas förutsättningar för dem att utveckla färdigheter som gör att de kan delta i demokratiska processer och ta ansvar för sitt handlande i olika sammanhang. Ett sådant skrivande, ett deltagande skrivande, förutsätter att elever blir lyssnade till, får stöd i att uttrycka sina åsikter och involveras i beslutsfattande processer och att elever och vuxna delar makt och ansvar över beslutsfattande processer (jfr Shier, 2001). I ett deltagande skrivande står skrivandets mål och mening i centrum och i ett sådant skrivande måste eleven kontinuerligt bryta sina tankar och erfarenheter med kontexten hen och texten befinner sig i (jfr Flower, 1989). I övrigt kan deltagande skrivande ta olika former eller, som Stotsky (1996, s. 236) skriver:

> it cannot be distinguished by any specific set of language conventions or even literary forms. It can be formal or informal, and it addresses a broad range of audiences, from public officials to other citizens. As writing, it can be distinguished only by its purpose and the context for its use.

I den här artikeln riktas uppmärksamheten mot hur elevers skrivande, deras idéer och engagemang tar form i ett samspel mellan individen och kontextuella resurser

– ett samspel mellan exempelvis elevers erfarenheter, minnen, idéer, personer, materialitet och modaliteter.

Samspelet mellan individen och kontexten

Skrivande som en kommunikativ handling är en social aktivitet som pågår i samspel mellan den som skriver och mottagarna och som på olika sätt relaterar till kontexten, det vill säga sammanhanget eller den övergripande situationen. Dessutom är skrivandet en kognitiv aktivitet som handlar om inre mentala processer hos den som skriver.

Kognitiva forskningsperspektiv fokuserar ofta på skrivprocessen för att få svar på vad som vägleder den som skriver (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 2012). Skrivandet beskrivs som en krävande process där den kunskap (exv. språk, innehåll, genre) som den som skriver behöver för att skriva lagras i långtidsminnet, medan arbetsminnet hjälper den som skriver att hämta denna kunskap och samordna den under själva skrivandet. Hayes (2012) beskriver också hur individens läsförmåga och uppmärksamhet såväl som motivation interagerar med idéskapandet under skrivandet.

I varje skrivaktivitet växlar den som skriver mellan olika nivåer i texten – hen planerar, överför tankar och information till ord, granskar och reviderar genom hela skrivprocessen. Planering länkar till det tänkande som pågår när den som skriver kommer på idéer, sätter mål för och organiserar sin text före eller under skrivandet. Planering involverar exempelvis elevers funderingar över vad de ska skriva när de ritar en tankekarta eller bild, eller när de tar en paus från texten för att tänka om och skriva ned några ord eller idéer om innehållet. Vidare beskriver Flower och Hayes (1981) och Hayes (2012) överföring som en process där tankar och information översätts till text – på papper eller dator. Granskning inkluderar skribentens egen utvärdering och bearbetning av såväl skriven text som idéer och planer.

Skrivprocessen kan beskrivas som en cyklisk process (Flower & Hayes, 1981) där skribenten kontinuerligt växlar mellan att utveckla nya mål och idéer, skriva och granska. Den som skriver har också olika föreställningar om skrivande såsom att förmedla kunskap och innehåll eller som en process för att förstå (Baaijen et al., 2014). Vilka föreställningar man har om skrivande samspelar med hur skrivandet sedan blir, hur man planerar eller reviderar sin text (Baaijen et al., 2014). Andra aspekter som tillsammans med föreställningar, minne, motivation, uppmärksamhet och läsförmåga lyfts fram som förklaring till hur skrivandet blir är: uppfattningar om den egna skrivförmågan (Pajares & Valiante, 1997; Bulut,

2017), tidigare erfarenheter (Flower, 1989) samt den fysiska omgivningen, kontexten i form av exempelvis material, teknologier och den pågående texten (Hayes, 2012).

Ett socialt perspektiv på skrivande fokuserar kontexten där exempelvis förväntningar, normer och sammanhang förstås påverka skrivandet och texten – och vice versa. Vygotskijs (1982) socialkonstruktivistiska perspektiv på språk och lärande har haft stort inflytande i den svenska skolan. Utgångspunkten för hans teori är tanken om språket som en vital resurs för kommunikation, och en förutsättning för tanken; han betonar att det är genom språket som kunskap konstrueras. Dessutom framhåller Vygotskij det kollektiva, att i dialog och samspel med andra utveckla kunskap.

Att skapa mening och lära genom dialog och interaktion framstår dessutom som centralt när Vygotskij skriver fram den *proximala utvecklingszonen*; i den proximala utvecklingszonen kan varje individ utmanas och nå så långt som möjligt i sin utveckling med hjälp av kompetenta andra. Läraren är en självklar kompetent annan person för eleven – men i skrivande kan även elever vara varandras kompetenta andra, som exempelvis vid kamratrespons (Crinon, 2012) eller parskrivande. I kollaborativt skrivande kan elever samarbeta i skrivprocessens delar, som planering, skrivande och idéskapande (MacArthur et al., 2015).

Även Bakhtin (1986) lyfter fram det dialogiska genom att betona att varje gång vi uttrycker oss i tal och skrift går vi i dialog med andra människor och med tidigare och framtida yttranden (se även Kristeva, 1980). Eftersom varje yttrande på så vis är i dialog inte bara med olika kontexter (exv. ett skrivande i skolan eller till kamrater på fritiden) utan även med olika genrer (yttrandets språkliga utformning i exempelvis berättande, beskrivande, instruerande eller argumenterande texter), formas yttranden av de sammanhang de är en del av, samtidigt som de påverkar dem. Enligt Bakhtin är alltså gränsen mellan yttrande och kontext utsuddad. Exempelvis, när elever i skolan skriver tänker de inte bara på vad de vill uttrycka, vad som är syftet, utan även hur texten ska utformas för att dialogen med läsaren ska fungera och för att läsaren ska förstå vad den som skriver vill kommunicera. De behöver välja innehåll och språklig form. De behöver förhålla sig till erfarenheter och kunskaper om normer och konventioner i texter de tidigare har läst eller skrivit. På så vis kan man säga att den som skriver är i dialog med såväl den tänkta läsaren som med andra texter, yttranden, grupper och normer (Bakhtin, 1986).

Utifrån ett socialt perspektiv har forskare dessutom ställt frågor som fokuserar skrivande och olika semiotiska resurser, det vill säga olika kommunikativa redskap som gör det möjligt för den som skriver att skapa mening och i skrift

förmedla tankar och information till tänkt läsare. Kress (2010) har tillsammans med flera andra forskare inom det multimodala området riktat uppmärksamhet mot vilka resurser och redskap som används i textskapande och hur de kan användas var för sig eller i kombination för att skapa mening (jfr Borgfeldt, 2017; Danielsson & Selander, 2014; Hermansson, 2014; Magnusson, 2014; Stavans, Tahar-Eden & Azar, 2021). Utifrån ett multimodalt perspektiv används olika uttrycksformer såsom bilder, diagram och skrift (modaliteter) där olika semiotiska resurser (exv. stil, färg, form, layout, typsnitt eller ljudeffekter) sätts samman för att skapa mening och kommunicera ett innehåll via text (jfr Björkvall, 2012).

Samtida teknologiska förändringar har medfört förändrade villkor för kommunikation och meningsskapande och multimodala texter har blivit ett allt vanligare sätt att uttrycka sig på. Exempelvis kan de allra yngsta eleverna skriva sin egen digitala bok med hjälp av fotografier, symboler, ljud och tal innan de behärskar skriftspråket. Dessutom har teknologin, i form av Ipads, Cromebooks och datorer, bidragit till att texters materialitet uppmärksammas då exempelvis budskapet uppfattas olika beroende av om det presenteras handskrivet på papper eller digitalt via datorskärm (jfr Björkvall & Engblom, 2010).

Inom skrivforskningsfältet ställs kognitiva och sociala teorier om skrivande ibland fram som dikotomier, medan lärare i klassrummet hanterar såväl enskilda elevers kognition som den kontext de är i. Flower (1989) presenterar en teoretisk vision i syfte att diskutera inte *att* kognition och kontext samspelar utan *hur* de samspelar när den som skriver skapar mål (bounded purpose) med sitt skrivande. Hon bygger sitt resonemang på tre principer. För det första vägleder kontexten kognitionen exempelvis genom de kulturella normer som finns för skrivande, genom skrivuppgifter eller genom andra personer som är direkt inblandade i skrivandet (klasskamrater, lärare). Flower (1989) beskriver hur kontexten ”operates as a sign and a cue to cognitive action” (s. 287) alltså hur kontexten ’triggar’ eller ’vägleder’ den som skriver i processen att utveckla mål och idéer för skrivandet och förvandla dem till text som passar en avsedd läsare. Flower pratar alltså om hur ”situational cues” (Flower, 1989, s. 287), situerade signaler eller resurser, av mer eller mindre lättfångad art interagerar med skribentens kognition, såsom erfarenheter och kunskap. I modeller av skrivprocessen (exv. Hayes, 2012) kan detta tolkas som ett flöde mellan ’task environment’, den fysiska omgivningen där den pågående texten finns tillsammans med personer, material och teknologier och ’process level’ där den som skriver genererar, reviderar och sätter ord på sina idéer.

För det andra medierar kognition kontexten, och individen förstår kontexten utifrån sitt eget tänkande, sina kunskaper och erfarenheter. Den individuella

tolkningen av exempelvis en skrivuppgift kan ske genom automatiserad förtrogenhet, eller i en mer komplicerad process som kan vara reflekterande och medveten och därmed göras på en mängd olika sätt av olika elever. Flower (1989) diskuterar också hur kognition kan vara situerad och menar att det viktiga för skrivandet inte är vad man kan utan hur man använder det man kan: ”In situated cognition is it not what is known, but the knowledge one uses that matters” (s. 288).

För det tredje, menar Flower, är avgränsade mål (bounded purposes) meningsfulla retoriska handlingar och centrala för skrivandet. Dessa mål skapar den som skriver i samspel med kontexten genom mer eller mindre medvetna val att följa, eller gå emot, ett givet syfte, givna normer och förväntningar.

Syfte

Syftet med föreliggande studie[1] är att undersöka relationen mellan det individuella och det kontextuella i mellanstadieelevers berättelser om sitt skrivande. Följande frågor är i fokus:

- Vilka resurser i kontexten kan identifieras som vägledande för elevernas skrivande?
- Hur samspelar dessa resurser med varandra och med den som skriver för att skapa mål med skrivandet?

Metod, material och genomförande

I den här studien ansluter vi oss till skolforskning där elevers röster står i centrum (Bergmark & Kostenius, 2018). Genom att lyssna på hur elever i årskurs fem pratar om sitt skrivande söker vi kunskap om hur de gör skrivandet till sitt, hur de skapar mål och mening med skrivandet. Före studiens början erhölls samtycke från eleverna och deras föräldrar. De informerades även om att deltagande var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan att motivera varför.

Elevers åsikter och tankar om, samt erfarenheter av skrivande i och utanför klassrummet samlades in genom skriftliga reflektioner, loggböcker, och genom

[1] Studien är en del av ett större projekt (VR 2018-03779) där syftet är att undersöka deltagande skrivande som koncept och som verktyg för skrivande genom klassrumsinterventioner.

intervjuer i samband med en interventionsstudie som genomfördes i två klasser i årskurs fem (Lindgren et al., kommande). Interventionen och en tillhörande lärarhandledning (Wrights, 2021) utvecklades gemensamt av lärare och forskare men undervisningen genomfördes av lärarna under en treveckorsperiod. I interventionen fick eleverna skriva ofta, använda sig av olika medier och modaliteter i skrivandet och skriva texter som uttryckte tankar, idéer, känslor och åsikter. I interventionen aktualiserades frågor om vad det innebär att vara en del i samhället och att alla människor, på olika sätt och i olika delar av samhället, deltar genom skrivande. För att visualisera relationen mellan den som skriver och dess mottagare skapades en lökskalsmodell som var central i många delar av interventionen. Lökskalsmodellen innefattade olika lager, exempelvis kamrater och familj, samhälle och världen, med syfte att visualisera att den som skriver har möjlighet att vara i dialog med olika kontexter och därigenom även vägleda den som skriver i, exempelvis, de språkliga val hen gör utifrån kontext. På så vis gav lökskalsmodellen ett visuellt stöd för att förstå var och hur kontext interagerar med skribenten och vice versa.

För att fånga elevernas åsikter, tankar och erfarenheter, skrev eleverna individuella reflektioner i sin loggbok över sitt skrivande en gång varje vecka under interventionen. I slutet av interventionen genomfördes semistrukturerade intervjuer med de elever som erbjöd sig att delta i ett samtal om sina erfarenheter och tankar relaterat till sitt skrivande och vad som har betydelse för det egna skrivandet. Intervjuerna baserades på frågor om vilket skrivande som upplevdes som lätt och vilka texter eleverna blev mest nöjda med, vad de lärt sig under interventionen och vad de kom ihåg mest. Utifrån elevernas egna önskemål genomfördes två individuella intervjuer och fyra fokusgruppsintervjuer med tre till fem deltagare. Varje intervju varade mellan 13 och 21 minuter. Det som skiljde fokusgruppsintervjuerna från de individuella intervjuerna var att intervjuerna med fler antal deltagare gav utrymme för diskussioner och för nyanseringar av de andra deltagarnas utsagor (jfr Wibeck, 2010), medan de individuella intervjuerna på ett annat sätt möjliggjorde tid och utrymme för deltagaren att verkligen förklara vad hen menade och tyckte (jfr Krueger & Casey, 2015).

De individuella reflektionerna i loggböckerna tillsammans med intervjuerna möjliggjorde en dokumentation av elevers åsikter, tankar och erfarenheter i form av citat som handlade om aspekter relaterat till deras skrivande och om dem själva som skribenter såväl i som utanför skolan. De transkriberade intervjuerna och elevernas loggböcker analyserades tematisk utifrån elevernas erfarenheter och tankar om sig som en som skriver och om sitt skrivande (Braun & Clarke, 2006). Initialt lästes de transkriberade intervjuerna och elevreflektionerna igenom flera

gånger för att skapa en helhetsbild av materialet. Några inledande idéer kring kärnhändelser kunde anas såsom ”skriva är roligt” och ”skriver bara i skolan”; kärnhändelser vilka relaterade till erfarenheter av skrivande samt upplevelser av att vara en som skriver i olika sammanhang. Till varje kärnhändelse kopplades meningar och citat från intervjuerna och loggböckerna. Exempelvis kopplades citatet ”jag gillar när jag får skriva fritt” till kärnhändelsen skriva är roligt. Senare grupperades kärnhändelser innefattande elevernas tankar och åsikter om, samt erfarenheter av skrivande till begynnande teman.

Med bakgrund i syftet, att undersöka hur elevers skrivande tar form i ett samspel mellan individen och kontextuella resurser, identifierades nio möjliga teman. Till exempel, när en elev pratade om sig själv och sitt förhållande till skrivande som roligt när hen får skriva fritt förstår vi det som ett samspel mellan elevens inre motivation och skrivprocess och kontexten i form av temat *skrivuppgiften som resurs*. Dessa nio teman presenterades vid en workshop med interventionsstudiens projektgrupp bestående av forskare och lärare. Diskussion kring identifierade teman hölls och anteckningar från projektgruppens deltagare togs tillvara. Utifrån dessa diskussioner och djupare analys av teman anades att några överlappande teman kunde finnas i materialet. Insikten om att teman överlappade varandra resulterade i att sex huvudteman definierades och namngavs: *ord som resurs, modalitet som resurs, skrivuppgift som resurs, skrivkamrat som resurs, mottagare och materialitet som resurs* samt *erfarenhet som resurs*.

”Skriva, skriva … skriva & skriva ännu mer ☺” – ord som resurs

Flera elever uttryckte att de hade blivit bättre på att skriva. De berättade att de skrev längre texter – ”Jag har lärt mig att skriva längre texter på kort tid”. Eleverna beskrev också på olika sätt hur deras skrivande hade blivit språkligt rikare genom att ”skriva bättre meningar” och ”att skriva tydligare”. Dessutom beskrev eleverna hur de på ordnivå hade utvecklat sitt skrivande genom att ”använda beskrivande ord” och ”göra det starkare och starkare … av språket”. Denna beskrivning indikerar att eleverna på ordnivå är medvetna om ordval och alternativa uttryckssätt och att de arbetade explicit med detsamma. För någon elev innebar det att det blev lättare att uttrycka hur sjuk man är: ”förut kanske jag bara

hade skrivit sjuk, nu kan man skriva lite mer så hära […] superduperförkyld, eller ganska, eller lite".

Dessutom uttryckte eleverna att de kan använda ord så att deras beskrivningar blir bättre: "Jag har lärt mig beskriva mer och uttrycka ord mer", samt att med specifika ord binda ihop texten: "Jag har lärt mig sambandsord".

Eleverna beskrev även hur språkliga aspekter var tätt sammanvävda med dem själva och deras bild av sig när de skriver. En elev lyfte särskilt fram en specifik fras i inledningen i en av sina texter och att den specifika frasen gjorde att hela den texten blev den text hen var mest nöjd med: "Jag blev mest nöjd med texten med monstret för att jag hade en sån bra inledning text, det smattrar regn på rutan".

Att ord är en central resurs som hjälper till att skapa skrivflyt när eleverna gjorde skrivandet till sitt framkom även då en elev uttryckte: "Jag är mest nöjd med det gula huset för jag hade som ett flyt när jag skrev".

"Det var lättast med musik" – modalitet som resurs

Symboler, bilder och musik påverkade eleverna på olika sätt i deras skrivande. Dessa modaliteter framträdde framför allt som resurser för att skapa idéer, för att uttrycka sig och sina idéer och för att sätta ord på tankar. En elev beskrev att hen "tyckte att emoji texten var lättast att skriva, för jag kom på en idé på en gång". Emojisymbolerna stimulerade idéskapandet; de var en kontextuell resurs i arbetet med att skapa idéer.

För några elever blev musiken ett stimuli dels för att komma på fler idéer för sitt skrivande, dels för att "få ut sin kreativitet". Vidare beskrev en annan elev hur musiken samspelade med hens meningsskapande under textproduktionen då den gav hjälp med karaktärernas känslor: "Jag tycker att det är lättare med musik till för då får man lite hjälp med känslorna som karaktärerna känner". För andra triggade kontexten deras textskapande på ett negativt sätt då musiken upplevdes som störande: "Jag känner att skriva med musik var ganska sisådär för att ibland kan det vara lite störande" eller som distraherande: "… jag började tänka mig in i musiken och så tänkte jag vad som hände i historien och jag drömde nästan lite och så kunde jag inte koncentrera mig på att skriva berättelsen".

En elev beskrev tydligt hur kontexten i form av bilder vägledde hens textskapande genom att stimulera kreativiteten: "Jag är mest nöjd med dom jag skrev till bild med. Jag fick ut min kreativitet via bilderna". För den här eleven tycktes den egna kreativiteten vara ett viktigt mål med skrivandet och bilderna kunde samspela med hen själv på ett sätt som gav mening och bidrog till att

texterna blev sådana som eleven önskade. På ett liknande sätt beskrev en annan elev relationen mellan bilden i kontexten och hur den vägledde tänkandet under skrivandet då den hjälpte till att ”skapa en bättre story” alltså ett innehåll i texten: ”Jag gillar att skriva till bild. Jag kanske kommer på något jag annars inte skulle skrivit”. Eleven fortsätter, ”Jag gillar verkligen min första text. Den är lång och spännande. Jag beskrev omgivningen nästan bäst i den”. Eleven visar här en medvetenhet om den komplexa relationen mellan sig själv och sin text (jag gillar verkligen min första text) och varför hen gillar den, nämligen för att den är lång, för att språket beskriver omgivningarna på ett bra sätt, och för att innehållet är spännande.

”Skriva hur man vill …” – skrivuppgift som resurs

Kontexten i form av skrivuppgifternas syfte, struktur och instruktioner kunde också vägleda elevernas tankar i och om sitt skrivande men beroende på individ uppfattades uppgifterna på olika sätt. Några elever ville helst vara fria i sitt skrivande och ”skriva hur man vill”, medan andra föredrog att få struktur och instruktioner: ”skriva jättemycket, för då fick man lite så här instruktioner och då blev det enklare”.

Ytterligare några elever uttryckte att skrivuppgifter stimulerade dem att göra bearbetningar och omformuleringar av sina texter. Till exempel, i samband med flera beskrivande skrivaktiviteter som utgick från en och samma bild beskrev en elev att ”Jag blev mest nöjd med monstret för att för varje gång man skrev till den bilden kom man på nya och bättre saker”. I sådana omformuleringar och bearbetningar av texten tolkade och omtolkade eleven bilden som på så sätt fungerade som en resurs för elevens skrivande. I de argumenterande skrivuppgifterna fungerade uppgiften som en resurs särskilt då uppgiftens innehåll överensstämde med elevens egna tankar och åsikter: ”Jag är mest nöjd med lektion 3.4 Vegomat i skolan. För att jag är vegetarian och jag vill att alla ska äta mer vegetariskt” eller när skrivuppgiften upplevdes som sann: ”När vi skrev till rektorn om att elever inte äter på lunchen för att det är sant. Jag blev mest nöjd med denna för det är sant”.

En elev beskrev också att hen har lärt sig att granska och reflektera över om texten passar för syftet: ”Jag har lärt mig utvärdera min text”. Syftesanpassningen kan förstås både i relation till kontexten, skrivuppgiften, och till den egna tanken om vad texten ska vara och säga.

”Jag blev mest nöjd med när vi skrev i par”– skrivkamrat som resurs

Kamrater var något som flera elever använde som en resurs för att komma på vad man skulle skriva. De flesta elever som reflekterade kring kollaborativt skrivande beskrev att deras skrivande, kreativitet och texter förbättrades av att skriva tillsammans med en kompetent annan: ”Jag gillade när jag skrev med Z för hon har bra idéer och bra fantasi”. Därtill uttalade några elever sig i relation till att i kamratskrivandet korsbefruktade idéskapandet: ”Jag blev mest nöjd med när vi skrev i par för jag och Y förstod varandras idéer”; ”Jag blev mest nöjd med den som vi skrev i par eftersom att vi kunde slå ihop våra idéer och komma på andra idéer tillsammans”.

Att kamrater var en resurs i kontexten kom också att innefatta aspekter relaterat till en utveckling av textens innehåll, textstruktur och textens olika delar: ”Jag blev mest nöjd med texten jag skrev med X för den var läskigare än min första och bra inledning och en väldigt bra cliffhanger”. Här framträder kunskaper om genre och texters struktur som lagras i långtidsminnet sammanvävda med kontextuella resurser, i detta fall kamraten, i en ömsesidig påverkan.

Beroende på elevernas olika erfarenheter medierades kamratskrivar-kontexten olika. Det fanns exempelvis elever som helst skrev själva: ”jag skriver oftast själv ... det känns som att, det har jag känt ända sen jag har varit liten att ... personer inte lyssnar på vad jag säger ... att jag försöker säga nåt som jag vill göra, men dom fortsätter att bara prata eller så blir jag bara överkörd”.

”Min mormor och jag brukar sms:a” – mottagare och materialitet som resurs

Resurser samverkade i olika utsträckning i elevernas skrivande – och mottagare och materialitet samverkade ofta. Några elever gav uttryck för att såväl mobiltelefoner som mottagare av sms fungerade som resurser. Dessa resurser var något som många elever lyfte fram som både roliga och något de kom ihåg – det var ett skrivande som är ovanligt i skolan: ”Jag kommer mest ihåg lektionen med emojisarna i mobilen. Det var annorlunda från att typ skriva i boken och så”. Mobiltelefoner som resurs påverkade elevernas tankar om skrivande på olika sätt: ”Jag tycker att när man skulle skriva på telefonen var lättare för att man behövde skriva ganska kort”. Elevernas upplevelse av att det var lätt och att de inte behövde processa så många idéer – en lägre kognitiv belastning – när de skrev

sms kan förstås på flera sätt: dels i relation till sms-genrens krav och förväntningar på korta texter, dels i relation till att varje materialitet (exv. mobiltelefonen) har sin egen begränsning, och dels i relation till ett automatiserat användande av emojier som sammanfattningar av hela meningar eller uttryck. Samspelet mellan mobiltelefonen som materialitet och elevernas erfarenheter av vardagliga skrifthändelser, som sms, gjorde det möjligt för dem att relativt snabbt och enkelt skapa en meningsfull retorisk handling (Flower, 1989).

Under interventionen arbetade eleverna med lökskalsmodellen för att synliggöra att man är del av en större kontext. Lökskalsmodellen fokuserar olika *lager* av mottagare i kontexten. Eleverna beskrev att de oftast skrev inom familjen och med kompisar med ett tydligt avgränsat mål med skrivandet att kommunicera: ”Min mormor och jag brukar sms:a.”; ”Handelslistor”; ”chattar …Kompisar. Vi brukar ha en grupp. Whatsapp”.

Samtidigt kunde ett skrivande med kamrater innebära ett långt kliv ut i världen genom, exempelvis, onlinespel: ”chattar vi så här inom spelet i en livechatt ... då är det tolv personer och dom kan ju komma från ... USA, Grekland”. Skrivandet med kamrater genom onlinespel innefattade processer av att få eller upprätthålla kontakt via skrivandet: ”skriver med mina kompisar så skriver jag typ ... would you like to see my house eller typ eh ... wanna role play, för vi brukar så här rollspela”.

Ytterligare en aspekt av mottagare som resurs framkom när några elever funderade över sitt skrivande i en vidare och framtida kontext, med konkreta mottagare i ett yrkesliv. En elev uttryckte att hen ville bli författare: ”jag skriver för mig själv för jag vill gärna, släppa, jag, jag vill, ehm jag har funderat på att ... jag vill skriva en så här liten del av en bok och sen så skicka iväg till ett tryckeri (?) och det vill jag göra ganska snart”. En annan elev som ville bli bilförsäljare funderade över till vem hen kommer att skriva till i framtiden: ”jag ska sälja bilar … skriva till kunder och så …” och hur hen ska skriva och tänka i den kontexten för att lyckas i yrket: ”på dator, antar jag, och skriva under … övertyga ... ja, övertyga någon och, säga ja men, det här behöver du därför att, du behöver en motor som är så här stor ...”.

”Där uttrycker jag mina tankar” – erfarenhet som resurs

Innehållet i texterna lyftes också fram som viktigt och som något som gjorde att man som elev blev nöjd med sitt skrivande. Här lyfte flera elever fram att man i interventionen lärt sig uttrycka vad man själv tycker: ”Jag har lärt mig hur man skriver sin egen åsikt” och ”Jag har lärt mig att argumentera och övertyga”. Under samtalet framkom det också att texten kan användas som ett medium för ens egna tankar och att man nu har de språkliga redskapen för att uttrycka sig. Till exempel beskrev en elev att hen var mest nöjd med för- och emot argument eftersom eleven kan uttrycka egna tankar med hjälp av dem: ”Jag blev mest nöjd med för och emot argument för att man kunde uttrycka sig om vad man tycker”. En annan elev lyfte under samtalet fram en specifik lektion eftersom temat för skrivandet då samstämde med hens egna åsikter: ”Jag blev mest nöjd med lektion 3:4 då jag skrev om att jag och mina kompisar ville ha mer idrott för vi har tyckt att vi har för lite idrott”. På så sätt medierade elevens tidigare erfarenheter av gemensamma åsikter i kamratgruppen lektionskontexten så att hen själv kunde skapa ett relevant mål med sitt skrivande. På liknande sätt uttryckte en annan elev medvetenhet om hur de egna känslorna, argumentationen och sättet man uttrycker sig på (i det här fallet graderingen) hänger samman i skrivandet: ”Jag har lärt mig att argumentera på rätt sätt och att använda mig av känslorna, jag har också lärt mig att gradera känslorna”.

Diskussion

I den här undersökningen har vi genom att lyssna på elevers röster analyserat samspelet mellan det individuella och det kontextuella i mellanstadieelevers meningsskapande när de skriver. I sin diskussion om hur kognition och kontext samspelar i skrivandet konstaterar Flower att ”its focus on goals, strategies, and awareness offers at least one way to describe how cognition and context work together as reader/writers construct meaning” (1989, s. 308). Det kanske mest uppenbara resultatet av våra analyser är precis detta, att eleverna på intet sätt är ensamma med sitt skrivande och att de använder sig av en rad olika resurser både i sig själva och i kontexten för att skapa mål och mening och göra skrivandet till sitt eget.

Resultaten visar att elevernas skrivande påverkades av hur individen och kontextuella resurser sammanflätas. Exempelvis uppfattades *kamrater som*

resurs olika av eleverna: för några elever upplevdes samarbetet som en resurs för att överföra idéer till ord och text, för andra var det ett hinder. När klasskamrater upplevdes som en positiv resurs som stimulerade elevernas tänkande under skrivandet kunde de tillsammans reflektera över textens innehåll, textstruktur och delar. Detta kollaborativa skrivande kan kopplas till Vygotskijs *proximala utvecklingszon* (Vygotskij, 1982), som den individuella utvecklingspotential individer har med stöttning av en social kontext.

Även *skrivuppgiften som resurs* uppfattades olika av eleverna: vissa elever föredrog att skriva fritt medan andra hellre ville ha skrivuppgifter med ett förutbestämt innehåll. Genom kritiska och medvetna val för skrivandets målsättning, planering, intentioner och idéer väljer den som skriver att följa syftet med uppgiften eller att gå emot det (Flower, 1989). Här tycktes finnas en skillnad i uppgiftens betydelse för elevernas process att skapa ett eget mål med skrivandet. När eleverna talade om att skriva argumenterande texter lyfte de fram att det var viktig att innehållet i skrivuppgiften (i kontexten) överensstämde med deras egna åsikter (kognition) för att ett eget mål med skrivandet skulle skapas, medan resurser i kontexten, såsom bilder och musik, i de berättande uppgifterna fungerade som stimuli för att skapa nya idéer.

Att många elever uttryckte att ett skrivande med emoji på mobiltelefonen var roligt, lätt, nytt och spännande kanske inte kan ses som ett så oväntat resultat. Men vad är det som gör det roligt? Att förklara det med nyhetens behag ligger nära till hands. Många skolor har infört mobilförbud vilket medför att ett skrivande med sms i mobilen blir, vad en elev så tydligt uttrycker, ”annorlunda från att typ skriva i boken”. Samtidigt kan ett skrivande med emoji på mobilen förstås i relation till samspelet mellan det kontextuella och det kognitiva. När skrivhändelser som, för eleverna, tillhör fritiden lyfts in i klassrummet förändras spelreglerna för vad som är skolskrivande och vad som är skrivande på fritiden. Elevernas erfarenheter och kunskaper från fritiden kan användas i en ny kontext och skolskrivande kan därmed upplevas vara lätt; erfarenheter och kunskaper i långtidsminnet underlättar för eleven att använda desamma i en ny kontext.

Det finns också exempel på när mer subtila situerade resurser hade betydelse för elevernas skrivande. I ett exempel ovan beskriver vi hur en elev blev nöjd med sin text då den hade en bra inledning: ”… jag hade en sån bra inledning tex det smattrar regn på rutan”. Här visade eleven inte bara en medvetenhet om sin egen text utan också en medvetenhet om normer för såväl språk som genre, där uttryck som att ”regnet smattrar” signalerar spänning och närvaro. Likaså kunde elevernas engagemang inför innehållet i vissa skrivuppgifter såsom mer idrott eller mer vegansk mat i skolan, förstås som en situerad signal som sträcker sig

utanför klassrummet, till värderingar och grupptillhörighet där kamraterna blir viktiga.

Den här undersökningen handlar om samspelet mellan olika resurser – personerna i kontexten, med uppgiftens innehåll och form, med materialen (exv. mobiltelefonerna) och modaliteter och med normer och värderingar. I det samspelet samsas och bryts individens tidigare erfarenheter med andras och med annat, nya tankar kan tänkas, syften ta form och skrivandet får mål och mening.

I ett samhälle där text dominerar och där människors röster till stor del hörs via den skrivna modaliteten behöver medborgare göra skrivandet till sitt eget och ta kommandot över det skrivna ordet. Samtidigt behövs en förståelse för att skrivande inte är en helt individuell process utan att skrivande görs i ett sammanhang, både historiskt och pågående. En skrivundervisning som erbjuder en palett av samverkande resurser för skrivandet vidgar elevernas möjlighet att skapa mål och mening med sitt skrivande och därmed också göra det till sitt.

Referenser

Baaijen, Veerle Marije, Galbraith, David & de Glopper, Cornelis (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and instruction, 33*, 81–91. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.001

Bakhtin, Mikhail (1986). *Speech genres and other late essays.* University of Texas Press.

Bergmark, Ulrika & Kostenius, Catrine (2018). Students' experiences of meaningful situations in school. *Scandinavian journal of educational research, 62*(4), 538–554. doi:10.1080/00313831.2016.1258670

Björkvall, Anders (2012). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Hallgren & Fallgren.

Björkvall, Anders & Engblom, Charlotte (2010). Young children's exploration of semiotic resources during unofficial computer activities in the classroom. *Journal of early childhood literacy, 10*(3), 271–293.

Borgfeldt, Eva (2017). *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

Brandt, Deborah (2015). *The rise of writing: Redefining mass literacy.* Cambridge university press.

Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77–101.

Bulut, Pinar (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International*

electronic journal of elementary education, *10*(2), 281–285. https://doi.org/10.26822/iejee.2017236123

Crinon, Jacques (2012). The dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of writing research, 4*(2), 121–154. doi:10.17239/jowr-2012.04.02.2

Danielsson, Kristina & Selander, Staffan (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete.* Gleerups.

Flower, Linda (1989). Cognition, context, and theory building. *College composition and communication, 40*(3), 282–311. doi:10.2307/357775

Flower, Linda, & Hayes, John (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication, 32*(4), 365–387. doi:10.2307/356600

Hayes, John (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication, 29*(3), 369–388. https://doi.org/10.1177/0741088312451260

Hermansson, Carina (2013). *Nomadic writing. Exploring processes of writing in early childhood education*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet].

Kress, Gunther (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.* Routledge.

Kristeva, Julia (1980). *Desire in language: a semiotic approach to literature and art*. Blackwell.

Krueger, Richard & Casey, Mary Anne (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research.* Sage.

Lindgren, Eva, Hermansson, Carina, Boström, Per, Nilsson, Anna, Ström, Peter & Sturk, Erika (2022). Skrivande för delaktighet och demokrati. I S. Areljung, A. Norlund Shaswar, C. Hermansson & E. Lindgren (Red.) *Skrivdidaktik i grundskolan* (43–68). Studentlitteratur.

MacArthur, Charles, Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (2015). *Handbook of writing research*. The Guilford press.

Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och literacies i skolan.* [Doktorsavhandling, Malmö högskola].

OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary.* Hämtad 21-04-28, http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf.

Pajares Frank & Valiante Gio (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The journal of educational research, 90*(6), 353–360. https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593

Shier, Harry (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the child. *Children & society, 15*, 107–117.

Stavans, Anat, Tahar-Eden, Maya & Azar, Lior (2021). Multilingual literacy: The use of emojis in written communication. I E. O. Breuer, E. Lindgren, A. Stavans & E. van Steendam (Red.) *Multilingual literacy* (233–259). Multilingual Matters.

Stotsky, Sandra (1996). Participatory writing: Literacy for civic purposes. I A. H. Duin & C. J. Hansen (Red.) *Nonacademic writing: Social theory and technology* (227-–256). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sturk, Erika & Lindgren, Eva (2019). Discourses in teachers' talk about writing. *Written communication, 36*(4), 503–537. https://doi.org/10.1177/0741088319862512

Sturk, Erika, Randahl, Ann-Christin & Olin-Scheller, Christina (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

Vygotskij, Lev (1982). *Taenking og sprog II.* Hans Reitzel.

Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.

Wrights (april 2021). *Lärarhandledning 2.0*. https//www.wrights.se.

Författarpresentation

Erika Sturk är doktorand inom språkdidaktik vid Umeå universitet. Hon har arbetat som lärare i svenska, svenska som andra språk och engelska, som lärarutbildare, som språk-, läs- och skrivutvecklare och med lärarfortbildning. Hennes forskningsintressen rör skrivundervisning och skrivdiskurser i policy och praktik.

Carina Hermansson, före detta mellanstadielärare, är professor i språkdidaktik vid Borås universitet. Hermansson är särskilt intresserad av vad det innebär att lära sig läsa och skriva samt om hur skolan kan vara en plats där barn och ungdomar genom skrivandet lever och lär demokrati.

Eva Lindgren är professor i språkdidaktik vid Umeå universitet. Hennes forskningsintressen riktas mot policy, literacy och flerspråkighet med ett speciellt fokus på skrivande, demokrati och skrivutveckling. Hon är särskilt intresserad av praktiknära och deltagande forskning där exempelvis lärare deltar i forskargruppen.

Ett helt svenskämne?

Marie Thavenius & Camilla Thurén

Syftet med den här artikeln är att diskutera hur svenskämnet konstrueras i några lärares utsagor och under några svensklektioner. Till grund för denna diskussion ligger ett pilotprojekt, inriktat mot årskurs 7-9. Våra forskningsfrågor är: ”Vilka delar av svenskämnet framstår som viktiga i lärarnas utsagor och i svenskundervisningen?” och ”Vilka relationer etableras mellan olika delar av svenskämnet i lärarnas utsagor och i svenskundervisningen?” Materialet består av intervjuer med två svensklärare och fem lektionsobservationer. Materialet har analyserats genom innehållsanalys och satts i relation till ämnesparadigmen *academic*, *developmental*, *communicative* och *utilitarian* (Sawyer & van de Ven 2006). Vi visar att svenskämnet har olika slags innehåll och grupperar det i följande kategorier: *språk och litteratur; färdigheter och förmågor*; *värdegrunds-, existentiella och samhällsfrågor*; *andra skolämnen* samt *allting eller vad som helst*. Beroende på vilket slags innehåll som betonas och hur olika slags innehåll kombineras, konstrueras olika svenskämnen. Vidare uppvisar materialet en spänning mellan aktivitet som mål och aktivitet som mål och medel i materialet. Tendensen är att materialet lutar åt ett nyttoinriktat ämnesparadigm samtidigt som det har drag av kommunikativt paradigm. Nyttoinriktningen diskuteras i förhållande till svenskämnets eventuella fragmentisering samt behovet av större kvalitativa studier av svenskämnet som ett led i att utveckla konceptuella verktyg för forskare och svensklärare.

Nyckelord: svenskämnet, ämneskonstruktioner, ämnesparadigm

Bakgrund

Skolämnet svenska är ett brett ämne, vad gäller innehåll, aktiviteter och syften. Det har länge funnits konflikter och spänningar inom och i synen på svenskämnet, och olika innehåll, syften och synsätt har dominerat under olika tider, i olika skolformer och hos olika lärare och forskare. Det innebär att det naturligtvis inte finns eller har funnits *ett* helt svenskämne, utan ämnet är – liksom andra skolämnen – dynamiskt och gestaltas på olika sätt. Man kan tala om olika svenskämnen under olika tider, men också i olika klassrum under samma tid.

Svenskämnet, och andra L1-ämnen, betraktas däremot ofta som någon form av helhet eftersom det är ett skolämne, men ”the monolithic-like notion The mother tongue, confused and still confuses the fact that this seemingly holistic L1 originally was a compound” (Ongstad 2015, s. 19). Ämnet är en konstruktion eller sammansättning av olika delar som skiftar över tid och som får olika betydelser. Det existerar alltså parallella konstruktioner av ämnet, olika ämnesparadigm. Begreppet ämnesparadigm (för L1) definieras av Sawyer och van de Ven (2006) som olika mönster “in which topics, activities and legitimacy are connected to different conceptions of language and literature” (s. 10). De menar vidare att olika paradigm dominerar över andra under olika tider. Men ett enhetligt paradigm tar aldrig över helt och hållet och existerar och gestaltas inte heller på ett enhetligt sätt i praktiken (Sawyer & van de Ven 2006). Däremot är teoretiska ämnesparadigm ett sätt att visa hur svenskämnet kan konstrueras i olika helheter, där bland annat innehåll och aktiviteter kopplas till olika uppfattningar om språk och litteratur.

Relationen mellan olika delar av ämnet skiftar också. Synen på delarna och relationen mellan delarna skapar olika helheter. Det finns alltså inget enkelt svar på frågan om vi har ett *helt* svenskämne, utan det beror på vad vi avser för helhet.

Vi ser tendenser att forskningen om svenskämnet det senaste decenniet i huvudsak fokuserar på och undersöker mindre delar av ämnet, såsom litteratursamtal, lässtrategier eller skrivande. Detta speglar det faktum att forskning i svenska med didaktisk inriktning och annan forskning om svenskämnet äger rum inom många olika discipliner förutom just svenska med didaktisk inriktning. Några exempel är litteraturvetenskap, svenska språket, nordiska språk, pedagogik och pedagogiskt arbete (jfr Holmberg & Nordenstam 2016). Forskningen är tvärvetenskaplig och bred och därför krävs det specialisering och fokus på delar hos de enskilda forskarna. Men det kan också vara ett tecken på att även skolämnet ses som mer eller mindre fristående delar och flera forskare har också pekat på fragmentisering eller risk för fragmentisering i svenskämnet och andra L1-ämnen, bland annat på grund av att

kursplanerna delar upp innehåll och mål i punktlistor (Liberg 2012; Ongstad 2015). En del av svensklärarprofessionen utgörs därmed av att utveckla sin egen och elevernas förståelse för relationen mellan dessa punkter och hur de bildar en helhet. Frågan är hur och i vilken grad detta görs.

Syfte och frågor

Under de senaste decennierna har samhälleliga och utbildningspolitiska förändringar som globalisering, digitalisering och fokus på måluppfyllelse och mätning satt press på svenskämnet (Englund 2012; Erixon & Green 2020) och liksom andra L1-ämnen i Skandinavien och Europa, har svenskämnet förändrats avsevärt när det gäller mål, aktiviteter och uppfattningen om ämnesinnehållet (Krogh & Penne 2015). Syftet med den här artikeln är därför att diskutera hur svenskämnet konstrueras i några lärares utsagor och under några svensklektioner. Till grund för denna diskussion ligger en mindre studie, ett pilotprojekt, som riktas mot årskurs 7-9. Våra forskningsfrågor är:

- Vilka delar av svenskämnet framstår som viktiga i lärarnas utsagor och i svenskundervisningen?
- Vilka relationer etableras mellan olika delar av svenskämnet i lärarnas utsagor och i svenskundervisningen?

Teoretiska utgångspunkter

Utgångspunkt för studien är att svenskämnet, liksom andra L1-ämnen, är en dynamisk konstruktion som skapas och omskapas i relation till det samhälle och den tid det existerar i (jfr Erixon & Green 2020). Vi använder oss av teoretiska konstruktioner, ämnesparadigm, för att undersöka det svenskämne som konstrueras i svensklärares utsagor och det svenskämne som gestaltas i svenskundervisning. Det finns åtskilliga modeller för svenskämnesparadigm och L1-paradigm nationellt och internationellt och det finns likheter mellan modellerna (Sjöstedt 2013).

Sawyer & van de Ven har rekonstruerat fyra dominerande paradigm i L1-ämnenas historia. Det första som dominerade under andra halvan av 1800-talet benämner de *academic paradigm*, ett akademiskt ämne som bygger på de akademiska ämnena men också har inslag av färdighetsträning. Innehållet i det ämnet utgörs främst av skriftspråk, särskilt grammatik, och kanoniserad litteratur.

Aktiviteterna som eleverna ägnar sig åt är framför allt att skriva texter i form av reproduktion enligt grammatiska och litterära normer. Det handlar om att imitera och memorera och om isolerad färdighetsträning.

Det andra paradigmet, *developmental paradigm*, fick inflytande under 1900-talet. Detta paradigm sätter eleven och elevens utveckling i centrum och innehållet ska snarare utgöras av levande talspråk än ett normerat skriftspråk. Eleverna ska skriva för att uttrycka sig på sitt eget språk, läsa för personlig utveckling och reflektera över språket snarare än att imitera.

Från 1960-talet verkade många för ett kommunikativt ämne (*communicative paradigm*), som bygger på idén att elever ska lära sig kommunicera för att kunna fungera i samhället. Ämnets innehåll är dels frågor om språk och maktförhållanden, dels innehåll i texter – både elevernas egna och texter som de läser – genom vilket eleverna kan lära sig om sig själva och om världen och samhället. De aktiviteter som eleverna ägnar sig åt i en undervisning som präglas av detta paradigm är att använda språket i verkliga situationer, skriva många olika typer av texter för att förstå sig själv och världen, läsa med fokus på innehåll i texter och texternas perspektiv. Det kommunikativa ämnet har starkt fokus på elevernas emancipation samtidigt som det också finns idéer om att eleverna ska lära sig att kommunicera så effektivt som möjligt.

Sawyer och van de Ven (2006) menar att under de senaste decennierna har ett nyttoinriktat – *utilitarian* – paradigm blivit dominerande. Ämnets innehåll är olika texttyper, och normer har åter blivit viktiga. Ämnet har en syn på kommunikation som överföring av ett innehåll. Litteratur betraktas framför allt som kulturarv och är i övrigt, liksom kreativt skrivande och utforskande av språk och texter, inte så viktigt. Viktiga aktiviteter i undervisningen är färdighetsträning som leder till att läsa och skriva hela texter, främst sakprosa. Det nyttoinriktade L1-ämnet bygger på synen att elever ska utbildas för att bidra till samhällsutvecklingen, främst till ekonomisk tillväxt.

Sawyer och van de Vens artikel om L1-paradigmen skrevs för 15 år sedan och paradigmen är teoretiska konstruktioner baserade på generaliseringar som gjorts av L1-ämnen i några europeiska länder. Green & Erixon (2020) ifrågasätter också ”[h]ow sharp the disjuncture is between them chronologically” (s. 277). Verkligheten ser betydligt mera komplex ut, där olika paradigm också har dominerat för olika skolformer under samma tid (Thavenius 1999) och paradigmen inte realiseras i någon enhetlig form i praktiken. De paradigm som Sawyer och van de Ven konstruerar är trots det exempel på olika traditioner och synsätt och genom att använda dem som analysverktyg för att undersöka hur svenskämnets delar bildar olika helheter kan vi också få syn på i vilka avseenden

de fortfarande är giltiga och hur de behöver utvecklas eller förändras för att bli användbara i den svenskämnesdidaktiska forskningen på 2020-talet.

Metod och material

Det här är en pilotstudie inför ett större planerat projekt om svenskämnet. Det innebär att ett delsyfte är att utprova forskningsmetoder och analysmetoder. Eftersom vårt syfte bland annat relaterar till konstruktionen av svenskämnet valde vi att använda kvalitativa metoder för att generera ett material. Den ena delen av materialet utgörs av observationsanteckningar. Vi har observerat fem lektioner i fem olika klasser, tre i årskurs 7 och två i årskurs 9. Vi har valt att inte spela in lektionerna utan dokumenterat lektionerna genom observationsanteckningar. Utgångspunkten för observationerna var innehåll och aktiviteter.

Den andra delen av materialet utgörs av transkriptioner av två intervjuer med yrkesverksamma svensklärare i årskurs 7-9. Vi genomförde var sin intervju via zoom. Som underlag för intervjun utgick vi från en gemensam intervjuguide. Båda intervjuerna är cirka 45 minuter långa och spelades in i zoom-verktyget. För att vi båda skulle ha en relation till hela intervjumaterialet valde vi att transkribera den andras intervju. Transkriptionen gjordes främst med fokus på innehåll, men noteringar gjordes i texten om extralingvistiska signaler gav särskild mening till innehållet.

I enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer inhämtade vi samtycke från medverkande lärare och informerade elever och föräldrar om vår närvaro under lektionerna. Vi bedömde att informationen räckte eftersom lektionerna inte spelades in och fokus inte låg på eleverna. Det inhämtade materialet har sparats på Malmö universitets server i enlighet med universitets policy för att GDPR-säkra data. Enbart intervjumaterialet kan sägas innehålla personuppgifter. Dessa är inte känsliga.

I denna pilotstudie har vi valt att göra en innehållsanalys av både observationerna och transkriptionerna. Vi följde principerna i Graneheim & Lundman (2004) och kondenserade transkriptionerna till mindre enheter som kodades efter innehåll. En svårighet när två forskare arbetar med innehållsanalys som förutsätter tolkning är att vara konsistenta i tolkningen. Därför valde vi att kondensera och koda hela materialet båda två och därefter jämföra vår kodning. I nästa steg delade vi upp arbetet mellan oss. Vi har vidare valt att se observationsanteckningarna som en text och transkriptionerna som en. Skälet till detta val är att vi intresserar oss för konstruktioner av svenskämnet, inte

jämförelser mellan olika enskilda lärare eller enskilda klassrum. Det är också anledningen att vi inte skiljer på de två informanterna i denna text.

Resultat

Svenskämnets och svenskundervisningens innehåll

Ett sätt att undersöka förhållandet mellan delar och mellan helhet och delar är att se vilket innehåll som finns och betonas och framför allt hur olika innehåll hänger ihop. I materialet ser vi då några tydliga mönster i svenskundervisningen och i lärarnas tal om svenskämnet och undervisningen. Svenskämnet är ett mycket brett ämne och när lärarna talar om vad som är viktigast eller vad de vill att eleverna ska ha med sig från svenskundervisningen så resonerar de så här: ”Ibland tycker jag det är för stort, det blir för svårt att välja” eller så räknar de upp många olika delar, men sammanfattar det slutligen i att det viktigaste är att skriva CV och personligt brev, grammatik, litteraturhistoria, läsa och ordets makt. Både i undervisningen och i lärarnas utsagor har svenskämnet olika sorters innehåll. Vi har grupperat innehållet i fem kategorier: *språk och litteratur; färdigheter och förmågor*; *värdegrunds-, samhälls- och existentiella frågor*; *andra skolämnen* samt *allting eller vad som helst*.

I kategorin *språk och litteratur* återfinns sådant innehåll som relaterar till kunskaper *om* språk och litteratur (i vidgad betydelse, alltså också multimodala texter till exempel). Exempel på sådant innehåll i materialet är språkhistoria, litteraturhistoria, grammatik, texttyper och genrer, nordiska språk, modern litteratur och språksociologi. Detta innehåll kombineras med annat innehåll på olika sätt. En av informanterna berättar till exempel om hur eleverna undersöker vad som händer med innehållet i deras texter när de plockar bort adjektiven. Det finns också exempel på när detta innehåll inte uttryckligen kopplas till annat innehåll som när en lärare talar om litteraturhistoria som att det är en del som hen skulle vilja komprimera och ”ta lite mindre av varje epok, så att bara göra en sammanfattande del i stället, inte gå in i författare i varje epok. Tänker jag, för jag tror att det är det som ligger i tiden i ungdomarnas tid att de tycker inte det är särskilt viktigt” och hen säger också att det är viktigt att känna till vissa texter: ”alla bör veta att Bibeln var en av de första texterna, att vi har plockat vissa fasta uttryck därifrån och man bör känna till Don Quijote”.

Färdigheter och förmågor kan ses som något som i första hand är kopplat till aktiviteter, men det kan också fungera som ämnets och undervisningens innehåll.

Det är en innehållskategori som delvis ingår i den förra kategorin eftersom en hel del av innehållet både i lärarnas utsagor och i den undervisning vi har observerat handlar om att läsa och skriva olika texttyper enligt normer och modeller. I delar av materialet framstår då texttypernas struktur som det huvudsakliga innehållet som exempelvis i läsning och skrivande av nyhetsartikel och novell. Själva färdigheten att skriva en viss texttyp blir målet och också innehållet. I andra fall blir texttyperna mera av ett medel för att utforska ett annat innehåll, som då handlar om *värdegrunds-, existentiella och samhällsfrågor*. Ett exempel på det är när temat migration är ett innehåll och eleverna undersöker olika slags texter som dikt, rap-text, roman och tidningsartikel och hur de skildrar temat. Ett annat exempel är temat Ut i världen som en av lärarna berättar att hen genomfört i sin svenskundervisning och där det temat också har varit ett innehåll för ett sammanhängande arbete där eleverna har läst en lättläst version av Jorden runt på 80 dagar, skrivit reseskildringar och presenterat utrikesnyheter. Ett tredje exempel på när den typen av frågor – i det här fallet framför allt samhälls- och existentiella frågor – är ett innehåll i svenskundervisningen, är under en lektion som ingår i ett större arbetsområde eller tema om hälsa och sömn. Under den lektionen lyssnar eleverna på Anders Hansens sommarprogram om framför allt hjärnan, träning, sömn, psykisk hälsa och mobiler/skärmar. De tränar anteckningsteknik och referat och diskuterar också innehållet i programmet. Senare ska eleverna göra ett höstprat om något de tycker är viktigt i livet. Under den här lektionen framstår innehållet om hjärnan, träning, sömn etcetera som det viktiga eftersom det är det som diskuteras i störst utsträckning. Anteckningarnas, referatets och sommarprogrammets form diskuteras inte mer än att läraren nämner att eleverna kan välja om de vill göra en tankekarta eller mera linjära anteckningar. Den här bilden av att texttypers struktur *antingen* blir undervisningens innehåll *eller* att texttyperna fungerar som ett medel för att bearbeta ett innehåll om angelägna frågor blir tydlig i observationen av enstaka lektioner, men i intervjuerna har vi exempel på när såväl en texttyps form som innehåll lyfts fram:

> de har fått sitta i grupper och läst och de har fått olika krönikor och så har de fått läst det och så har de fått diskutera sina åsikter, vad var det som gjorde att det här var en krönika, hittat alla delarna i att det är en krönika. Om de tyckte om krönikan, vad var det som gjorde att den här tilltalade mig, är det kopplat till samhället, samtiden nu eller är det något som du inte alls berörs av? Först i grupper och sen en gemensam diskussion.

Det finns också exempel på när *andra skolämnen* bidrar med innehåll i undervisningen. När lärarna talar om detta, så framgår det oftast inte vad det är

för innehåll utan de säger till exempel ”vi samarbetar med SO:n och då arbetar vi mycket med läsa varandras texter, kamratrespons” och läraren berättar att hen säger till eleverna: ”Jag hör att ni skriver texter på SO:n. Ni ska skriva en hel del, så det tänker jag att det ska vi göra, så vill jag att ni delar texterna med mig så att jag kan titta på dem ur perspektivet svenskämnet”. I det här sammanhanget tycks innehållet under svensklektionen framför allt vara språk och struktur i texterna. Under en svensklektion som vi observerade är en del av innehållet uppfinningar och lektionen ingår i ett samarbete med NO-ämnena. Eleverna ska skriva en nyhetsartikel om en uppfinning och då blir texttypen nyhetsartikel och dess struktur också ett innehåll. Det framgår inte under den lektion som vi observerade varför de ska skriva just en nyhetsartikel om uppfinningar.

I intervjuerna talar lärarna om hur svenskämnet har förändrats och hur de tror att det kommer att fortsätta förändras och där menar de att ”alla skolämnen kommer in i svenskämnet” och att gränserna mellan svenskämnet och andra ämnen kanske kommer att suddas ut. De ser det både som en fördel och som en risk. Ämnet beskrivs som nycklar, ett komplement, en tillgång, en inkörsport till kunskap, ”något sorts täcke över allting annat” och som livet. Samtidigt säger en av lärarna: ”men jag är rädd för att det kommer att planas ut. Så därför känner jag samtidigt, jag vill värna om de bitarna som är essensen i svenskämnet”.

Den sista kategorin benämner vi *allting eller vad som helst*. Den ligger nära det innehåll som kommer från andra ämnen och överlappar delvis den, men den är bredare och attityderna gentemot detta innehåll är delvis annorlunda. Under lektionen när eleverna ska skriva en nyhetsartikel om en uppfinning fungerar en nyhetsartikel om ungstorkar som exempeltext. Läraren har alltså inte valt en nyhetsartikel om språk eller litteratur och inte heller en artikel om en uppfinning, utan om någonting helt annat. Man kan tänka sig att hen har valt den för att den har nyhetsartikelns typiska struktur, för att läraren tyckte att innehållet är intressant eller för att den anknyter till eleverna genom att den handlar om ungstorkar på en plats ganska nära dem. Det kan tilläggas att eleverna också har tillgång till en nyhetsartikel om hjulet, en humoristisk artikel som läraren själv har skrivit, som modelltext. Ett annat exempel på att innehållet kan utgöras av vad som helst eller någonting som ligger nära den enskilda eleven är när en av lärarna berättar att eleverna har fått göra video tutorials om valfria ämnen om allt möjligt från ”hur man gör en smoothie till hur man knyter vänskapsarmband”.

En av de intervjuade lärarna säger att ”det finns så otroligt mycket att stoppa in i vårt ämne” och ”vad vi fyller svenskämnet med, det kvittar ju egentligen för allt är svenska”, vilket kan tolkas som att svenskämnet kan innehålla allting eller vad som helst. Samtidigt säger samma lärare att ”svenska är överallt, grammatiken och strukturerna”. För hen är det alltså en dubbelriktad rörelse där

svenskämnet tar in innehåll från bland annat andra ämnen, samtidigt som svenskämnets innehåll, språkets och texternas struktur, behövs för alla andra ämnen. Hen sammanfattar det genom att säga att ”svenska rymmer alla de andra ämnena, och alla de andra ämnena innehåller svenska” och om eleverna att ”de ser det som en hjälp in till vad det än är de ska plugga, att de inser storheten i svenskämnet”.

Denna analys av olika sorters innehåll i svenskämnet, vilken sorts innehåll som framhålls som, och görs, viktigast och hur olika innehåll kopplas ihop på olika sätt visar att man inte kan tala om svenskämnets innehåll som om det vore något entydigt och självklart. Analysen visar också på spänningar och konflikter som funnits länge när det gäller svenskämnets innehåll: ett huvudsakligt fokus på antingen texters form eller deras innehåll och funktion (Thavenius 1981). Möjligen diskuteras texternas funktion snarare i relation till form än till innehåll. Om undervisningens viktigaste innehåll är olika texttypers strukturer, så tycks ofta texternas innehåll hamna i skymundan och fokus ligger på färdigheter, form, normer och reproduktion. Om däremot ett tema om livs- och samhällsfrågor är det viktigaste innehållet, så diskuteras inte språk och form i samma utsträckning. Thavenius (1981) menar att relationen mellan (texters) innehåll och form är dialektisk genom att det inte finns något ”innehåll utan form och formen är också ett innehåll, dvs. den betyder något. Innehållet kan inte ändras utan att det påverkar formen och ändringar av formen påverkar innehållet” (s. 42). Han menar vidare att trots att många är överens om detta så skiljs innehållet ständigt från formen. I vårt material finns det flera exempel på att antingen form eller texters innehåll hamnar i fokus. En av lärarna pekar också på ett annat dilemma när det gäller val av innehåll: ”gör jag det för att det är vettigt innehåll eller gör jag detta för att jag skulle bedöma någonting”.

Det går att se tydliga drag av ett nyttoinriktat ämne genom att olika texttyper och deras form och struktur är ett vanligt innehåll. Men parallellt finns också ett ämne som mera har drag av det kommunikativa paradigmet eftersom det har fokus på innehållet i olika texter. Det som är intressant här är inte att konstatera att svenskämnet är flerparadigmatiskt – det visste vi redan – utan se vad som händer när drag från flera paradigm kombineras. För att utveckla en förståelse för det behöver vi undersöka flera aspekter av svenskämnet.

Aktiviteter i svenskundervisningen

Ett annat sätt att förstå delar och helheter i svenskundervisningen är mot bakgrund av de olika aktiviteter som sker i klassrummet och deras inbördes förhållande. I detta avsnitt resonerar vi om dem utifrån ett aktivitetsperspektiv.

I intervjumaterialet omtalas läsa, skriva, lyssna och tala som innehåll, färdigheter och förmågor samt som aktiviteter. En informant uttrycker att de helst ska finnas med varje lektion. Båda materialen visar vidare att de grundläggande aktiviteterna läsa, skriva, lyssna och tala kombineras med varandra, såväl i större arbetsområden/teman/projekt som i enskilda lektioner. Det är tydligt att både arbetsområdena och varje lektion bygger på flera olika aktiviteter som leder mot ett eller flera mål, där målet eller målen bedöms. Eleverna kan till exempel läsa skönlitteratur individuellt och gemensamt. I anslutning till läsandet skriver de loggbok. Arbetet med skönlitteratur avslutas med en salskrivning där de genom skrivande ska resonera kring övergripande frågor, omvärldsfrågor, tolka budskap i den skönlitterära boken med den och loggboken som underlag och utifrån egna erfarenheter.

En utsaga i intervjumaterialet rör samtal eller diskussion som den mest grundläggande aktiviteten i undervisningen. En av informanterna menar att man till exempel inte kan planera sitt skrivande och skriva sin text, om man inte samtalar om vad den ska innehålla, hur den typen av text ser ut och varför. Därför, menar informanten, är samtalet i helklass och i mindre grupper viktigt. Hela observationsmaterialet visar också att talandet och samtalandet utgör ett slags ram för svenskundervisningen. I materialet används till exempel samtalandet och talandet för att genomföra mer specifika aktiviteter som att analysera nyhetsartikel och tolka skönlitterära texter eller att planera skrivande eller gestaltning.

Hela observationsmaterialet utmärks av att aktiviteter följer på aktiviteter på ett strukturerat sätt. I en av de observerade lektionerna kombineras aktiviteterna enligt följande: lyssna på genomgång av typiska drag i en nyhetsartikel samt högläsning av modelltext, delta i gemensam analys av autentisk nyhetsartikel om storkar, lyssna till högläsning av modelltext om uppfinningen hjulet, analysera modelltexten i par med hjälp av begreppen från lärarens genomgång, lyssna till instruktion, planera egen text om någon av uppfinningarna semafor, telegraf, internet, telefon. Kontexten för aktiviteterna är att eleverna arbetar i ett ämnesövergripande arbete med uppfinningar/innovationer. Man skulle kunna anta att eleverna därför redan samlat på sig en del kunskaper om uppfinningar/innovationer. Målet är att skriva en nyhetsartikel om en uppfinning.

Vår tolkning av observationen är att lärare och elever reproducerar mönster, först genom aktiviteterna att analysera modelltexter mot bakgrund av typiska

drag. Målet är att eleverna ska reproducera ett textmönster, men i observationen är det inte självklart varför det just är en nyhetsartikel som ska skrivas om någon av uppfinningarna. Det antyds möjligen av temat uppfinningar och att uppfinningar kan tänkas ha nyhetsvärde. Nyhetsartikel är därmed en rimlig genre. Utifrån observationen är det dock svårt att avgöra hur skrivaktivitetens och svenskämnets roll i det ämnesövergripande arbetet ser ut. Det framstår som om aktiviteterna, kopplade till svenska, är övning i reproduktion av både analys- och textmönster. Själva skrivaktiviteten är målet för svenskämnet inte medlet för lärande utifrån vår observation av en enstaka lektion. Samtidigt kan skrivaktiviteten vara medel för lärandet inom ramen för själva temat.

Skrivexemplet kan kontrasteras med följande exempel, hämtat ur en annan observation. Den första aktiviteten är deltagande i lärarens rekapitulation. Enligt våra observationsanteckningar frågar läraren eleverna vilka texter de redan läst (Kung Oidipus, Iliaden, Lysistrate), och vilka gemensamma drag dessa texter har. I dialogen förs också resonemang om vad det innebär att tolka en text. Nästa aktivitet är planering av en gestaltning av ett av de antika verk eleverna tagit del av. Formen för gestaltningen väljs av eleverna liksom om den ska genomföras enskilt eller i grupp. Aktiviteten gestaltning är på samma gång aktiviteten tolkning. Därefter får eleverna i uppgift att i form av en gestaltning göra sin egen tolkning av någon av de antika texterna de läst. Valen av gestaltning varierar. Exempel är serie, film, teater.

Här skiljer sig aktivitetens inramning från det förra exemplet. Aktiviteten förutsätter att eleverna har kunskap om de antika texterna, har förståelse för att äldre texter kan få betydelse i nuet, ett historiemedvetande om man så vill, har förståelse för att en regissör eller nutida författare tolkar den äldre texten, och eleverna erbjuds att lära sig det genom aktiviteterna tolka och gestalta. Genom att adaptera det äldre dramat i en modern kontext utvecklar eleverna förståelse för tolkningsprocesser och producerar därmed kunskap. Aktiviteten är ett medel snarare än ett mål.

Ur observationerna av adaptationen av antika verk kan man också hämta exempel på att elever kan genomföra olika aktiviteter men arbeta mot samma mål. En del elever hade valt att se adaptationer av de antika texterna, en del hade lyssnat på adaptationer, en del hade läst dem, men alla kunde delta i diskussionen om de antika texternas typiska drag. Eleverna hade också valt olika sätt att gestalta texterna. En del elever hade valt att arbeta ensamma, andra i grupp. Denna differentiering möjliggörs genom att aktiviteterna är medel snarare än mål.

Hur kan man förstå de aktiviteter som omtalas i intervjumaterialet och de aktiviteter vi dokumenterat i observationsmaterialet i förhållande till de ämnesparadigm som Sawyer och van de Ven diskuterar? Vilka tendenser finns i

materialet? Den stora spänningen i materialet som rör aktiviteter är den mellan mål och medel. De aktiviteter som utgör både mål och medel kan sägas vara mer färdighetsorienterade och kan föras till ett mer nyttoinriktat paradigm. I fallet med nyhetsartikeln handlar det om att reproducera textdrag, både när aktiviteten utgörs av analys av text och när den utgörs av planering av skrivande och skrivande i sig. Fokus hamnar på formaspekten. I materialet finns också exempel på när aktiviteten är medlet för att nå ett mål. Det gäller till exempel när samtalet fungerar som en ingång till skrivandet och när gestaltningen är ett medel för att befästa kunskap om det antika dramat och förstå tolkningsprocesser. Här kan aktiviteterna snarare förstås inom ramen för ett kommunikativt ämne. Vi kan konstatera att olika konstruktioner av svenskämnet finns i vårt material, vilket är förväntat. Vi vill dock öppna upp för att samma undervisning kan uppfattas på olika sätt beroende på vilket fokus som läraren och eleverna har. En lektion där aktiviteten är medlet för att nå målet kan uppfattas som att aktiviteten är målet.

Diskussion

En utgångspunkt i denna artikel är Ongstads påstående om L1-ämnena: ”the monolithic-like notion The mother tongue, confused and still confuses the fact that this seemingly holistic L1 originally was a compound” (Ongstad 2015, s. 19). Påståendet föranleder en fråga om vad vi talar om när vi talar om svenskämnets innehåll och vad lärare och elever talar om när de gör det. Bara vårt lilla material visar att ämnet har stor bredd med avseende på innehåll. Informanterna pekar ut såväl grammatik, litteraturhistoria och språkhistoria, som färdigheterna läsa, skriva, lyssna och tala. Observationerna har en spännvidd från teman som migration till planerande av nyhetsartikel. Det är med andra ord olika slags innehåll och en tendens är att fokus i undervisningen antingen ligger på texters innehåll eller på deras form. Särskilt tydligt i vårt material framträder spänningen mellan färdigheterna läsa, skriva, lyssna, tala som innehåll och som aktivitet. Ett annat sätt att uttrycka denna spänning är att lektionsaktiviteterna ibland ses som målet och ibland som medel för att nå andra mål. I en del av undervisningsmaterialet är aktiviteterna samtidigt både mål och medel för att nå målet; aktiviteten är innehållet. Exempelvis reproduceras drag i nyhetsartiklar i både analys och i skrivande. I andra delar av materialet är aktiviteterna medel för att nå målet. Gestaltning används till exempel för att lära något både om antika texter och texttolkningens förutsättningar.

Vi har vidare visat att materialet, speglat i Sawyers och van de Vens ämnesparadigm, har tydliga nyttoinriktade drag, samtidigt som det också har drag

av kommunikativt ämne. Vårt material visar alltså samma tendenser som Ongstad ser i norska styrdokument, det vill säga ämnet har nyttoinriktade drag. Samtidigt finns tendenser till ett kommunikativt ämne. I så motto liknar de tendenserna till ett kommunikativt svenskämne som Sjöstedt (2013) ser i sitt material från gymnasieskolan. Samtidigt är vårt material litet eftersom det är fråga om en pilotundersökning. För att kunna se tydligare tendenser behövs ett större material som utgörs av intervjuer med betydligt fler lärare liksom med elever, observationer av flera lektionsserier samt eventuellt styrdokumentanalyser. Att observera lektionsserier skulle ge oss en bättre bild av hur innehåll kombineras med innehåll och aktiviteter med aktiviteter. Det som i en enskild lektion kan uppfattas som reproduktion av ett mönster för nyhetsartikel kan i ett större sammanhang uppfattas som ett medel för att förstå hur massmedia fungerar till exempel. Vi behöver alltså större delar för att se hur olika delar skapar helheter och vilka helheter de skapar. Ett elevperspektiv kan dessutom tillföra kunskap om hur ämnet och undervisningen tas emot, vilket ämne de konstruerar och vilka syften de ser.

I anslutning till att Ongstad (2015) visar att L1-norska i styrdokumenten utvecklas mot ett mer och mer nyttoinriktat ämne, pekar han på möjliga utvecklingsvägar för ämnet: att ämne som begrepp kan komma att försvinna, att ämnet utvecklas till ett superämne som invaderar andra ämnen, att ämnet reduceras till en uppsättning färdigheter utan status som eget ämne, att ämnet reduceras till ett språkvetenskapligt mini-ämne, att engelska tar över flera av de funktioner som L1-norska haft (s. 19-20). Intressant i detta sammanhang är revideringarna av kursplanerna i Sverige och kanske framför allt det uppdrag om en översyn av svenskämnena (svenska och svenska som andraspråk) som regeringen initierat (Regeringen 2020). Utgångspunkten i regeringsuppdraget är språkutveckling, och andra möjliga delar i svenskämnena såsom litteratur nämns inte; det är färdigheterna som sätts i fokus. Det här gör bredare studier av svenskämnet, som det större projekt vi planerat, angelägna. I detta större projekt är därmed legitimitetsfrågor, det Sawyer och van de Ven benämner ’legitimacy’, viktiga att inkludera. Några sådana utsagor finns i vårt intervjumaterial. En informant menar till exempel att hens elever aldrig ifrågasätter vikten av svenskämnet. Om det är ett större mönster skulle det förmodligen tala mot att svenskämnet skulle reduceras.

Ytterligare en tendens som både Ongstad (2015) och Liberg (2012) pekar ut i styrdokument är fragmentisering som en möjlig konsekvens av styrdokument där centralt innehåll listas i punktform. I denna pilotstudie har vi inte bett informanterna att tala om styrdokumentens roll vid planering av undervisning. Materialet är också så litet att det inte går att avgöra om svenskämnet är

fragmentiserat. Däremot konstrueras svenskämnet på flera olika sätt i materialet, vilket talar för att ämnet också kan tolkas så och kanske därför uppfattas som fragmentiserat. Därför är det angeläget att i utvidgade kommande intervjustudier också ställa frågor om informanternas syn på och tolkning av styrdokumenten, för att kunna ringa in deras betydelse. Vilken roll spelar de för lärares praktik i svenskämnet? Till detta behöver också styrdokumentanalys fogas, inte minst eftersom en ny kursplan i svenska implementeras 2022 och eftersom styrdokumenten spelar roll för ämne och undervisning.

I pilotstudien har begreppet ämnesparadigm, med fokus på innehåll och aktiviteter, använts som analysverktyg. Det har möjliggjort att se tendenser i vårt material. Samtidigt finns det en kritik mot paradigmanalyser (se Green & Erixon 2020). Vår slutsats efter att ha prövat Sawyers och van de Vens paradigm är att det dels krävs ett större material för att få syn på vilken funktion olika delar av ämnet har, dels krävs en utvecklad beskrivning och diskussion av ämnesparadigmen. I det större projektet som vi planerar vill vi därför utmana paradigmbegreppet och utveckla verktyg som kan fungera både som analysverktyg för forskare men också som konceptuella verktyg för svensklärare.

Referenser

Englund, Tomas. (2012). Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för Läroplansteorin. Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (red). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.

Erixon, Per-Olof & Green, Bill (2020). Rethinking L1 Education in a Global Era: The Subject in Focus. Green, Bill & Erixon, Per-Olof (eds.). *Rethinking L1 Education in a Global Era. Understanding the (Post-) National L1 Subjects in New and Difficult Times.* Cham:Springer.

Graneheim, Ulla Hällberg & Lundman, Berit (2003). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today (2004) 24*, s. 105-112.

Green, Bill & Erixon, Per-Olof (2020). Understanding the (Post-)National L1 Subjects: Three Problematics. Green, Bill & Erixon, Per-Olof (eds.). *Rethinking L1 Education in a Global Era. Understanding the (Post-) National L1 Subjects in New and Difficult Times.* Cham: Springer.

Holmberg, Per & Nordenstam, Anna (2016), Svenska med didaktisk inriktning. Ett forskningsområde i rörelse. Höglund, Heidi & Heilä–Ylikallio, Ria (red.). *Framtida berättelser. Perspektiv på modersmålsdidaktisk forskning och praktik.* Rapport från fakulteten i pedagogik och välfärdstudier (s. 47-62). Vasa, Finland: Åbo Akademi.

Krogh, Ellen & Penne, Sylvi (2015). Introduction to Languages, Literatures, and Literacies. Researching Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Subjects. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15, s. 1-16.

Liberg, Caroline (2012). Svenska med didaktisk inriktning – forskningsämne och nätverk**.** Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.). *Svenskämnet – i går, i dag, i morgon. Svenskлärarföreningen 100 år 1912–2012*, (Svenskлärarföreningens årsskrift 2012), Stockholm: Svenskлärarföreningen, s. 100–114.

Ongstad, Sigmund (2015). Competing disciplinarities in curricular L1. A Norwegian case. Contribution to a special issue Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Research in Languages, Literatures and Literacies, edited by Ellen Krogh and Sylvi Penne. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 15, s. 1-28.

Regeringen (2020). U2020/05524. Uppdrag om en bred översyn av svenskämnena.

Sawyer, Wayne & van de Ven, Piet-Hein (2006). Starting points. Paradigms in Mother Tongue Education. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), s. 5-20.

Sjöstedt, Bengt (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. Diss. Malmö: Malmö högskola.

Thavenius, Jan (1981). *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Järfälla: Symposion bokförlag.

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

Författarpresentation

Marie Thavenius är filosofie doktor och lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö universitet. Hennes forskningsinriktning är svenskämnets didaktik med särskilt intresse för litteraturdidaktik och skolämnet svenska.

Camilla Thurén är filosofie doktor i nordiska språk och lektor i svenska vid Malmö universitet. Hennes forskningsinriktningar är svenska språket och svenskdidaktik, med särskilt intresse för grammatikdidaktik och skolämnet svenska.

Den fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning genomfördes digitalt den 18–19 november 2020 med Malmö universitet som värd. Temat för konferensen var Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld. I denna volym presenteras artiklar som bygger på de tre plenarföreläsningarna och på ett urval av sektionsföredragen.

SMDI

ISBN 978-91-7877-284-1 (tryckt)
ISBN 978-91-7877-285-8 (pdf)
ISSN 1651-9132

Printed by Media-Tryck, Lund 2022 NORDIC SWAN ECOLABEL 3041 0903