

Helen Winzell, Jenny Edvardsson & Suzanne Parmenius Swärd (red.)

KREATIVT

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2021
Svenskläraryserien 244



Svenskläraryöreningen

Svenskläraryöreningen (SLF) arbetar för svenskämnetts helhet och ställning i skola och lärarutbildning. Vi stimulerar till ämnesdidaktisk forskning, fortbildning och debatt i frågor som rör undervisning och lärande i ämnet svenska.

SLF ser språket och litteraturen som en förutsättning för kommunikation, lärande och kultur. Föreningen vill stärka, praktiskt omsätta och utveckla språkets och litteraturens roll i alla skolformer och all utbildning.

SLF är till för alla som undervisar i och som är intresserade av svenskämnet. SLF grundades år 1912 och är Sveriges äldsta ämnesläraryörening.

Som medlem får du tidningen Svenskläraren tre gånger per år, en årsskrift med forskningsbaserade artiklar kring ett aktuellt tema samt tillträde till föreningens kurser och fortbildningskvällar.

Dessutom får du via Nordspråk, en organisation för samarbete mellan föreningarna för modersmållärare i Norden, möjlighet att delta i kurser som ordnas i hela Norden med stöd av Nordiska ministerrådet.

Besök gärna Svenskläraryöreningens hemsida: www.svensklararforeningen.se. Medlem blir du enklast via hemsidan eller genom att kontakta föreningen via e-post: info@svensklararforeningen.se

Du behöver Svenskläraryöreningen – SLF behöver dig!

Kreativt

Svenskläraryöreningens årsskrift 2021. Svenskläraryöserien 244

Redaktörer: Helen Winzell, Jenny Edvardsson & Suzanne Parmenius Swärd

Omslag: Linn Yngborn

© Svenskläraryöreningen 2022. Distribution Natur & Kultur.

Tryckt i Lettland 2022

ISBN 978-91-27-46251-9



Innehållsförteckning

Inledning	5
JOHAN UNENGE	
Kreativitet är att välja	9
GUNILLA STÅHLBERG	
Att använda estetiska uttrycksmedel för att utveckla lyrikläsning – några reflektioner om bild och film som stöd för elevers meningskapande	17
SOFIA JUSSLIN	
Att dansa, läsa och skriva – kreativa ingångar till läs- och skrivundervisningen genom dansintegrering	31
ANNA MÅNSSON NYLUND	
Reflekterande högläsning – att utveckla tilltro till sin egen röst.	49
CECILIA OLSSON JERS	
Muntlighet, kreativitet och kunskapsutveckling	63
ANNELIE K. JOHANSSON & CAMILLA GRÖNVALL FRANSSON	
Kreativ grammatikundervisning – vad är det?	81
MARTIN MALMSTRÖM & THOMAS HÖRBERG	
Ut genom munnen och ut i världen – kreativt skrivande på gymnasiet	96
PER BLOMQVIST	
Bedömning – ett hot mot kreativa skrivprocesser och elevers skrivutveckling?	111
Svenskläraryrkeförbundet verksamhetsberättelse från 2021	125

Inledning

Allt en människa skapar, vare sig det är i skolan, i yrkeslivet eller på fritiden, kräver kreativitet. Kreativitet handlar om att lösa problem, att ”komma på” och att vara motiverad för att driva sig själv framåt. Ofta är kreativitet en blandning av frustration och lycka – frustration när man försöker komma på en lösning, lycka när man har gjort det. Kreativitet är att ställa sig själv frågor, hitta svar och agera. Vad vill jag åstadkomma? Hur kan jag göra det här?

Kunskap och kreativitet hör osvikligt ihop. När det gäller bildning och kunskap menar många att kunskapsinhämtning såväl som kunskapsredovisning kräver kreativitet och intresse. För varje uppgift som en elev eller en student ska utföra måste det finnas ett visst mått av kreativitet. Annars blir kunskapen instrumentell, formaliserad och tillfällig. Med det kan man säga att det kreativa i uppgiften förändras och ger möjlighet för den lärande individen att förändras. Med andra ord: lärande uppstår. Det händer något.

I skolan görs dagligen och stundligen ett oräkneligt antal så kallade produkter som exempelvis skrivna texter och muntliga presentationer, som sedan blir till föremål för lärares bedömning och betygsättning av elevens ”kunskap”. Men hur ser lärare på det kreativa i varje skriven text, analog som digital, och det kreativa i varje muntlig framställning? När lärare sätter sina elever i arbete, tänker de då att de samtidigt bör sätta igång en kreativ process, där varje enskild elev funderar över hur de på bästa sätt ska lyckas lösa en uppgift? Och hur skapar man uppgifter där det kreativa stimuleras?

2021 års upplaga av Svenskläraryrkesförbundet (SLÅ) har temat *KREATIVT*. Under detta tema har forskare, lärare och författare skrivit om kreativitet i relation till olika delar av svenskämnet. SLÅ 2021 består av åtta texter där kreativitet sätts i fokus.

Johan Unenge bjuder in till reflektion över den kreativa processen. Med exempel från sitt eget skapande och från möten med elever på skolor diskuterar han ett flertal centrala frågor: Vad är kreativitet? Vem kan räknas som kreativ, och hur kan man hjälpa till att skapa en kreativ process?

Gunilla Ståhlberg tar ett kreativt grepp om lyrikläsningen genom att sammanföra det klassrumsnära arbetet om lyrik med eleverna med olika teorier om vad som händer med oss när vi läser. Hon leder oss i tankar om hur man skulle kunna låta eleverna närma sig lyriken och pekar på hur estetiska uttryck som bild och film kan bli till hjälp för att nå djupare i lyrikläsningen.

Dikten och de estetiska uttrycken har en central plats också när Sofia Jusslin beskriver hur man kan låta elever sammanföra diktskrivande och dans. Hon pekar på vikten av att både erbjuda stödstrukturer och frihet i det kreativa arbetet med att skriva dikter som kan dansas. Hon visar hur elever kan hitta former för diktskrivande genom att tänka ut dansrörelser men också att hitta dansrörelser genom diktskrivandet. Samtidigt pekar hon också på problem som kan uppstå när skriv- och dansprocesser sitter ihop.

Hur man leder elever till en tilltro till sin egen röst genom högläsning är något som Anna Månsson Nylund delar med sig av. Hon visar hur hennes elever i en f-3-klass stimuleras genom högläsningen och hur de engageras i de kreativa övningar som omgärdar den viktiga läsningen. Att läsa och samtala om bilder i samband med högläsningen är en metod som gör att eleverna utvecklar sitt språk och sitt ordförråd, menar Månsson Nylund, och dessutom skapas ett gemensamt samtal i klassen.

Samtalet och det muntliga är centralt när Cecilia Olsson Jers utifrån retoriken och den retoriska arbetsprocessen griper tag i förhållandet mellan kunskap *om* retorik till kunskap och kreativitet *genom* retorik och den retoriska arbetsprocessen. Med ett par uppgiftsexempel visar hon hur man kan stötta elevers muntliga presentationer genom manusskrivning, hjälpfrågor och andra tankestöttor – allt för att eleverna ska sättas i olika kreativa situationer av problemlösning.

Att arbete med grammatik i allra högsta grad kan vara kreativt visar Annelie K. Johansson och Camilla Grönvall Fransson. De beskriver hur ett arbete utifrån exempelvis mikronoveller kan leda till en mängd olika språkfrågor och tar ett grepp om såväl lärarutbildningens som grund- och gymnasieskolans behov av relevant grammatikarbete. Samtidigt utmanar de också oss svensklärare till att våga ta greppet om språkarbetet.

Martin Malmström och Thomas Hörberg fördjupar sig i kreativt skrivande på gymnasiet genom att beskriva ett undervisningsprojekt där gymnasieelever har fått skriva noveller utifrån läsning av en dystopi. Syftet med projektet har varit att undersöka om och hur ett fanfictioninspirerat (så kallat derivativt) skrivande kan bidra till att eleverna blir autonoma, oberoende och handlande subjekt. I artikeln presenteras projektets arbetsgång, teoretiska utgångspunkter, textval och resultat.

Den text som avslutar 2021 års SLÅ handlar om elevers skrivkreativitet i ett bedömningsperspektiv. Per Blomqvist beskriver gymnasielärares samtal om hur skrivande i samhällskunskap och svenska har förändrats genom åren och vilka idéer och arbetssätt som har fått betydelse. Dessa samtal resulterar i två delvis kontrasterande berättelser om bedömningspraktiker i relation till kreativa skrivprocesser. En underliggande fråga i artikeln är på vilket sätt som skrivbedömningens hur, när och varför påverkar elevers kreativitet.

Vår förhoppning är att dessa texter ska öppna för nya, inspirerande tankar och kreativa grepp, både i samtalet om svenskämnet och i det konkreta arbetet tillsammans med eleverna.

*Helen Winzell, Jenny Edvardsson
och Suzanne Parmenius Swärd (red.)*

Kreativitet är att välja

Johan Unenge



Jag hamnade en gång på en middag. Lite försenad blev jag hänvisad till en kantplats med ett bordsben framför mig. Bredvid satt en äldre man (förmodligen i den ålder jag är nu). Jag satt där och petade i min redan kalla mat. Det kunde blivit en riktigt tråkig kväll men eftersom jag lyckades ställa den smartaste fråga jag någonsin ställt, blev den oförglömlig. Frågan löd "Vad är den bästa lärdom du dragit av att ha levt så länge som du gjort?"

Svaret har jag burit med mig i hela mitt liv. Jag ska återkomma till det.

Kvalen kring valen

Det finns många föreställningar om vad kreativitet är och hur den kan förklaras. Allt det medicinska kring hjärnan med sina synapser och sådant lämnar jag därhän. Men kreativiteten vi alla vill ha, det konstnärliga skapandet, är något jag funderat mycket kring eftersom jag har skrivit och tecknat i hela mitt liv. Processen där något inte finns, till att det plötsligt är klart, är märklig.

Skrivarworkshop. Jag kliver in i ett klassrum. Där inne sitter ett gäng tjejer och killar. De har alla olika förväntningar på de kommande timmarna. Några vill att det snabbt ska ta slut. Andra ser detta som starten på något stort. Vi ska skriva, eller rättare sagt, de ska skriva. Min uppgift är att få det att hända. Ibland ska jag få dem att rita.

Kreativitet. Var börjar det och var kommer det ifrån? Många elever jag möter påstår att de inte har någon fantasi. Det är en märklig föreställning om sig själv. Att inte ha förmåga att hitta på. Några är tvärsäkra på att de inte kan. Några vill inte. Andra vill men är rädda att bli bedömda. Kanske är deras fantasi inte tillräckligt bra.

För mig handlar det om att välja. Vilka är alternativen? Ska det vara roligt eller allvarligt? Knasigt eller ironiskt? Distanserat eller närgånget? Välja, välja, välja. Och väljandet fortsätter ner på minsta nivå när det kreativa arbetet går framåt. Vilket ord ska jag välja som bäst beskriver den här känslan funderar jag, när jag sitter och cirkelar med fingrarna över tangentbordet. Eller när penseln cirkelar ovanför akvarellådan. Kanske skulle det vara fint med rött mitt bland allt det där blå?

Även när jag som ren amatör ger mig på musik. Kanske moll skulle bli fint efter det där durackordet? Och så trycker jag dit det där ordet, den där färgen eller drar till med där sorgsna ackordet.

Man måste välja men sedan också prova. Iscensätta sina idéer för att se vad som händer. Blev det kul eller otäckt? Eller blev otäckt när det skulle varit kul? Det kreativa som stannar i huvudet blir aldrig testat.

Och utifrån resultat göra nya val. Ju oftare jag utsätter mig för detta, desto lättare blir det. För varje gång står det mer klart att idéer måste provas. Eftersom det finns hur många idéer som helst så måste de provas för att se om de är något att ha. När det inte blev som jag tänkt, backar jag och gör andra val.

Det tomma huvudet

Ibland möter jag elever som påstår att de är tomma i huvudet. Vad gör jag då? Alla de där som påstår att de inte har inspiration. De som sitter och vilar sina tomma huvuden i händerna och väntar. Som att de tänker att startpunkten är noll som sedan ska bli hundra. Jag tror att det snarare är tvärtom. Allt finns där - men du måste sortera. Välja.

Skulptören Rodin sa en gång något som ”Konstverket finns där i marmorblocket redan från början. Jag bara hugger bort det som inte behövs.” Utan några övriga jämförelser är vi ändå rätt överens om det synsättet.

Men det finns de andra också. De som verkligen vill men det låser sig. När jag ser de eleverna sitta med ett vitt papper framför sig lider jag med dem. Det uppfordrande pappret som ska fyllas med något. Kanske har de hela timmen på sig. Det borde väl räcka? Rita vad du vill, skriv vad som helst. *Använd din fantasi.*

Då kan jag inte komma med mitt motto om att välja. Det framstår som obegripligt. För de tror ju att det är tomt i skallen. Och nu ska det skapas och de kan inte skylla på någonting. Pappret får ju fyllas med *vadsomhelst*. Och de får hålla på *hurlängesomhelst*. Det kan låta väldigt frikostigt. Men vadsomhelst och hurlängesomhelst av ingenting, hjälper inte dessa.

Begränsa

I början trodde jag att full frihet gynnade kreativiteten. Ge obegränsat med tid. Det hörs ju att mer tid ger chans att skriva, rita, filma komponera mer, längre och bättre. Men för varje år jag jobbat framstår begränsningen som själva bränslet för att idéerna ska få fart. Plötsligt finns något att förhålla sig till. Så fort det finns något som begränsar börjar sökandet efter gränsen. Som kreatör (i brist på bättre ord) skapar jag hela tiden medvetet begränsningar. På en rad olika sätt.

När jag ritar bestämmer jag mig för att rita med en tunn eller tjock penna, att inte få färglägga, byt hand, blunda. Nästan alla bilderböcker är tolv uppslag. Hur ska man få plats? Den här artikeln

max 4 000 ord. Med begränsningarna på plats skapas utrymme för andra val. Hur ska jag lyckas göra det jag vill när jag inte får göra hur som helst? En skrivuppgift för elever med skarpa gränser gör igångsättandet enklare.

En bra begränsning är tid. Jag ger eleverna uppgiften att rita en skurk. Du får två minuter på dig. Här uppstår panik, eftersom alla intygar att det behövs betydligt mer tid att åstadkomma något fint. Men jag vet att med 60 minuter till förfogande skulle inget hända. Nu måste det hända. Alla suckar och sätter i gång. Plötsligt görs det ena valet efter det andra blixtnabbt. Nu handlar det bara om att hinna. Egentligen handlar det såklart om mycket mer. Att lägga prestationskrav åt sidan. Att inte analysera sönder. Och resultatet kan alltid skyllas på att det var *för* lite tid. Men tiden var i själva verket tillräcklig. Kanske var den perfekt. För den gav inget utrymme till det som är kreativitetens största fiende – självkritiken. Om den bara får ordentligt med tid kan den breda ut sig och kväsa varje kreativt försök. Det roliga framstår som inte tillräckligt roligt. De otäcka blir bara barnsligt. Det mystiska känns som något man redan sett någon annanstans. Teckningen blir ful, misslyckad. Priset för obegränsad tid är att den inte används. När tiden är knapp är det bara att köra.

Flow

Föreställningen om en nästan övernaturlig inspiration som kommer som en stråle ner i skallen är seglivad. ”Tyvärr, strålen kommer inte i dag. Får prova en annan dag, fröken...” En ytterst användbar bortförklaring.

Myten om att kreatören sätter sig själv i någon sorts övernaturligt flow är lika överdriven. Möjligen går det att försätta sig i tillståndet där alla de här valen görs mer och mer intuitivt. Jag har själv varit med om att mina figurer plötsligt gör eller säger något jag inte riktigt kan förklara. Att det faktiskt går att överraska sig själv. Jag gör ibland skrivövningar med elever där jag ger dem en uppgift med ganska bestämda förutsättningar. Och dessutom begränsat med tid. Resultatet blir ofta överraskande för mig, men framförallt blir eleverna förvånade över vad de just kreerat. Vi diskuterar efteråt. Hur kommer det sig att ni

gjorde de val ni gjorde? Varför blev en historia som en skräckfilm och en ljuv trevande kärlekshistoria? Erfarenheter omsätts i ord på papper. Den begränsade tiden provocerar fram mer av det spontana. Det som sällan ges utrymme i skolan. Jag ser hur omtumlade en del av dem blir av sitt resultat.

Planerad kreativitet

Planerad kreativitet. Det låter som en motsägelse. Att bara sätta i gång och se var man hamnar, är inte det att vara riktigt kreativ? Det finns säkert någon här och var som lyckas. Men i de allra flesta fall leder det förr eller senare till förvirring. Vart ska jag? Och varför? Inte sällan möter jag skrivglada elever. Ordet skrivglad beskriver exakt vad de är. De tycker om att skriva. Att formulera, hitta på världar. Döpa alla karaktärer. Men lika ofta sipprar det fram en lätt frustration. Inte sällan är problemet att de inte vet varför de skriver. Och då blir skrivandet ett sökande. Efter vadå? Ett sökande efter hur det ska sluta.

En helt avgörande begränsning, framför allt för ovana skapare, är målet. Alltså målet med stort M. Hur ska det sluta? När är jag färdig? Vart är den här berättelsen på väg? När ska jag inte skriva mer? När ska jag låta den här bilden torka och sätta den i en ram? När ska jag inte hugga mer i mitt marmorblock? Ju tidigare siktet är inställt på slutmålet desto lättare blir valen att göra. Händelser som ligger tidigt i berättelsen kan ges avgörande betydelse i slutet. Eftersom du vet varför de finns där. Allt får en mening.

En utbredd myt kring akvarellmålning är att det är spontant. Oljemålning är långsamt och tidskrävande. Torkar inte på flera dagar medan akvarell går fort. Men i själva verket måste akvarellmålandet planeras noggrant för att kunna genomföras i den hastighet som är nödvändig när vattnet rinner.

Självkritiken

Det är fantastiskt att känna när det bara flyter på. Och lika fantastiskt att se elever släppa taget och skapa. När engagemanget ökar och insatsen

blir större, när den nedlagda tiden på något sätt kräver att det kommer ut ett storverk i andra änden, inträder ibland stundens allvar. För mig händer det ungefär när jag skrivit tre fjärdedelar, eller nästan är klar med en bild. Den begränsning det innebär, är bara av ondo. En tvärnit. Tvivlet sätter in. Finns det inte redan tillräckligt med berättelser i den här världen/genren eller gjorda av mig?

Mitt i skapandet och de, i stunden, livsavgörande besluten är det lätt att tro att man gör något (livs)viktigt. I jobbet som författare och tecknare krävs att det helt enkelt är kul. Det innebär inte att ambitionsnivån måste sänkas. Men att då och då kliva ur sin lilla bubbla och betrakta sig utifrån är nödvändigt för mig. I någon del av processen är en musa användbar men lika ofta någon i ens närhet som säger "Här behöver dammsugas!".

Jag återvänder till eleverna som jag ser komma i gång och fördjupa sig i sina kreationer. Konsten att få dem att släppa hämningarna, sluta ängsligt snegla på bänkgrannen och gå all in är en balansgång. För det medför hela tiden risken att det blir för allvarligt. Och strax kan självkritiken vara där, som i värsta fall kan leda till att en halvtimmes jobb hamnar i papperskorgen.

Fritt fantiserande

Skulle något ändå hamna i papperskorgen vill jag få dem att fatta det som jag upptäckt – det är inte svårt att få idéer. Jag får dem hela tiden. Det svåra är att välja. De tittar på mig som om jag kom från en annan planet när jag säger att det bara är att se sig om. Allt kan bli till berättelser. Allt kan ge idéer. Jag försöker förklara.

Varenda gång jag tar en promenad med hunden dyker något upp. Ett gäng treåringar som håller i ett snöre på väg till parken med två vuxna som stirrar ner i sina mobiler. Det kan gå hur som helst. Är det början på en berättelse? En komisk, där de vuxna tittar upp från sina mobiler och de plötsligt står i en skog med en samling förvånade barn. Eller en samhällskritisk satir? Eller en skräckhistoria? Eller ...?

Jag fortsätter promenaden och ser längst bort på trottoaren en annan hundägare. Hennes hund har redan lagt sig platt och viftar

försiktigt på svansen. Jag ser kvinnan dra i kopplet utan resultat. Hunden ligger still. Damen drar hårdare. Det är alldeles tydligt att kvinnan vill något annat än hunden. Mot dess vilja lyckas hon släpa den över gatan till den andra trottoaren. Hundarna stirrar på varandra. Är det en historia? En om två hundar som så gärna vill ses men inte får. En kärlekshistoria. De ses kort varje dag men hundens matte gör likadant varenda gång. Över på andra sidan. Tills en dag ...

Det skulle kunna bli en berättelse. Eller handlar det om kvinnan? Varför vill hon så prompt att hennes hund inte ska få hälsa? Jag tänker en stund på orsaken. Alltihop är tänkbara idéer. Eleverna nickar och tittar ut genom fönstret efter något som händer.

Att förstöra en idé

Går det att förstöra en idé? Det händer att jag blir så förtjust i något jag kommit på att jag får lust att testa den på omgivningen. Helt enkelt berätta den, så långt jag nu kommit. Det skulle kunna ge nya impulser. Lyssnarens reaktion skulle kunna ge gnistan som får idén att lyfta till nya höjder.

Ibland kan berättandet av det jag kommit på sakta förvandlas och bli till en improviserad fortsättning. Där jag, baserat på lyssnarens reaktioner, lägger till och i bästa fall förbättrar. Men lika ofta kan det komma frågor, invändningar, stickspår och plötsligt står jag med en helt annan berättelse. I värsta fall inträffar det som kan få den bästa idé att dö. Efter ett antal omgångar med idén på testpersoner försvinner lusten att utforska den på papper. Jag tycker att reaktionerna förstört ursprungsidén men egentligen har jag förstört alldeles själv genom att visa den för tidigt. Plötsligt finns ingen anledning att utforska den vidare. Som faktiskt är en viktig del av skrivandet. Trots att jag tänkt hur det ska sluta. Den har liksom redan förbrukats.

Jag tipsar eleverna att inte berätta sina idéer för varandra. Eller i varje fall varnar dem för konsekvenserna. Någon invänder: ”Men du sa ju just att det bara är att komma på en ny idé?”. Jag nickar. Det sa jag ju.

Precis så är det med kreativitet. Den är aldrig likadan. Ännu en

gång fungerar mannens visdomsord. Det där han sa när han efter en stunds funderande lutade sig mot mig. ”Det jag lärt mig av att leva så här länge är följande. Glöm aldrig att det är bara du som tänker precis som du. Och det gäller alla vid den här middagen ...”

Johan Unenge

är illustratör, författare och läsambassadör (2011–2013). Han har skrivit över 100 böcker, ett antal långfilmer, julkalendrar och teveserier, oftast i samarbete med Måns Gahrton. Mest bekant är förmodligen berättelserna om Eva & Adam och Hotell Gyllene Knorren. Han blev augustnominerad 2004 för boken *Vi som ser på* (Bonnier Carlsen). Unenge är tidigare ordförande i Barnboksakademien och numera ledamot i Läsrörelsen och talesperson för Nätverket Läslov.

Att använda estetiska uttrycksmedel för att utveckla lyrikläsning

– några reflektioner om bild och film som stöd för elevers meningsskapande

Gunilla Ståhlberg

När jag skriver den här texten är det en solig höstdag. Gröngölingens gälla ”klyande” skratt ackompanjerar min dagliga promenad. Så här års är stigarna översållade med gula, röda och bruna löv från aspar, ekar, björkar och lönnar. Vid det övergivna grustaget en bit bort hittade jag en gång inte mindre än femton praktfulla exemplar av stolt fjällskivling. Men platser förändras. Om några månader kan det bli en härlig utförlöpa i längdskidspåret, och till våren nickar purpurfärgade backsippor med sina huvuden mot mig.

Att vandra i en skog är lite som att läsa en text. På samma sätt som man upptäcker nya saker på sin promenad, förändras läsningen när man återvänder till en text; precis som årstiderna möblerar om i skogen, kan man inte läsa samma text två gånger. Något händer med mig som läsare, och texten som möter mig är delvis en annan. Hur kan det komma sig?

Det är en vanlig dag i ett klassrum – och jag föreställer mig att det skulle kunna vara på vilken gymnasieskola som helst. Jag har just avslutat en lektion med lyrikläsning och funderar som så många gånger förr över hur dikten vi arbetat med landade hos eleverna. Vi har använt oss av bilder i läsningen av dikten, den här gången elevernas egentagna foton. Det vet jag att många andra lärare också gör, och vi gör det därför att vi upplever att det fungerar. Men varför? Jag tror att en del av svaret går att finna i relation till vad som händer när vi läser.

Ja, vad händer egentligen när vi läser?

Det här är något som Alberto Manguel berör i boken *A History of Reading* (1996). Han gör en spännande exposé över läsningens historia från antiken till den moderna neurolingvistik. I takt med att jag läser den blir jag alldeles uppslukad. Tagen. Hänförd. Hur kan det vara så komplext? Det är som att tappa andan när man försöker tänka sig slutet av universum – det går inte; det är så stort.

Låt oss börja i det mätbara: hjärnforskningen. Neurolingvistik har, skriver Manguel, genom att kartlägga ögonrörelser och mäta aktiviteten i olika delar av hjärnan, lyckats visa vilka delar av hjärnan som är verksamma i läsningen. Inte helt oväntat har denna forskning också slagit fast att läsning faktiskt är en av de mest komplexa aktiviteter vår hjärna kan syssla med. Nej, läsning är långt ifrån någon mekanisk process. Än mindre låter den sig förklaras enbart som fysiska processer.

Det behövs naturligtvis fler perspektiv för att vi ska förstå vad som händer i läsningen. Om vi vänder oss till den litteraturteoretiska forskningen så beskriver den läsprocessen som ett invecklat samspel mellan en mängd både yttre och inre omständigheter.

Detta är något vi vet idag, men fascinerande nog påminner resonemanget ovan om antaganden som har funnits långt tillbaka i tiden. Manguel berättar att det redan under medeltiden utvecklades en förståelse för att olika delar av tänkandet samverkar i läsningen. Med utgångspunkt i Augustinus begrepp *colligere*, som betyder samla, beskrev medeltidens tänkare hur olika sinnenstryck just samlas från minnets olika delar och tillsammans utgör någon form av kärna varur reminiscenser, kunskap, fantasi och drömmar hämtas. År 1508 illustrerade Leonardo da Vinci med en modell hur denna mittpunkt – *colligere* – sorterar mellan minnen och intryck. När vi läser aktiveras alltså detta centrum och bidrar till den mening vi skapar i texten. Visst låter väl detta rimligt? Ja, att vår tidigare kunskap, våra fantasier, minnen och drömmar påverkar vad vi uppfattar i mötet med en text kan väl bara ses som givet. Vad jag funderar över är om denna aktivering sker automatiskt eller går att påverka och utveckla aktivt.

Nu visar det sig, enligt Manguel, att just frågan om vad som sker omedvetet och vad som händer på ett mer aktivt kognitivt plan var

ett ämne som sysselsatte den irakiske filosofen och matematikern Al Haytham redan på 900-talet. Han skilde mellan omedvetna intryck och perception som aktiv handling. På 1600-talet byggde sedan Francis Bacon vidare på Al Haythams idéer och beskrev hur läsning efter det första, omedelbara intrycket är en aktiv handling, som bygger på ett komplext samspel och kräver en mängd färdigheter. I läsningen aktiveras och samverkar i en labyrintisk process inferenser, omdömen, minnen, igenkänning, kunskap, erfarenhet och praktik men också sådant som tid, plats och medium. Läsning är således en invecklad och personlig process som handlar om att varsebli, förstå och skapa mening.

Antikens och medeltidens antaganden om läsningens labyrintiska process må vara uråldriga, men de verkar på något sätt fortfarande aktuella. Är det inte så, tänker jag, att liknande teorier återkommer men i lite olika tappning? Mig påminner de olika föreställningarna ovan om hermeneutikens beskrivning av hur tolkning är som en spiral som skruvar sig djupare i en ständig växling mellan text och läsare. För att inte tala om fenomenologins beskrivning av människan som en ständigt meningsskapande varelse. Men det återkommer jag till senare i texten.

Om läsning är en så invecklad process är det inte konstigt att både jag och eleverna stundtals kämpar riktigt hårt med lyrikläsningen, och frågan är hur jag som lärare kan hjälpa eleverna att bli varse det där första intrycket och därefter utveckla den medvetna perceptionen. Jag är nämligen övertygad om att det är viktigt att få fatt i både den första upplevelsen och den mer medvetna processen. Här ansluter jag mig till vad Gunnar Hansson (1959) – den förste i Sverige att undersöka elevers lyrikläsning – i sin forskning kom fram till, nämligen att den omedelbara upplevelsen i mötet med dikten är avgörande, rent av svår att i efterhand påverka. Samtidigt beskriver Hansson lyrikläsning som en aktivitet bestående av flera delar, alla lika viktiga; den omedelbara upplevelsen måste följas av ytterligare aktiviteter för att läsningen ska bli komplett. Hansson presenterar dessa aktiviteter dels som förståelse av dikten på ett personligt plan, dels som förståelse utifrån diktens formella drag. Han konstaterar också att många elever saknar språk för att uttrycka sina upplevelser av dikten.

Att Hansson tillmäter den omedelbara upplevelsen så stor betydelse och gör en tydlig distinktion mellan olika faser i lyrikläsningen är riktigt intressant. Det får mig också att tänka på hur den ryske pedagogen Vygotskij gör en åtskillnad mellan vad han kallar inre och yttre språk. Medan det inre språket är personligt och består av tankar som inte formuleras i ord, består det yttre språket av uttalade ord (Vygotskij 1934/2012:239). Det är en spännande tanke, särskilt om den kombineras med Hanssons beskrivning av lyrikläsningens olika faser. Jag är helt övertygad om att lyrikläsningens olika faser kräver en kombination av inre och yttre språk. Därför behöver klassrummets lyrikundervisning också tillhandahålla flera verktyg och uttrycksmedel som svarar mot olika aspekter i läsningen. Frågan är vilka dessa verktyg skulle kunna vara.

Jag måste faktiskt sätta mig ner på min promenad nu. Det finns nämligen mer att hämta hos Manguel, och jag vet inte om jag är riktigt redo att gå vidare än. Han skriver nämligen även en del om läsningens yttre omständigheter, och här tror jag det finns en del att ta med sig apropå verktyg för dagens lyrikundervisning.

Man skulle kunna tänka sig att läsning är en aktivitet som alltid har sett likadan ut. Manguel påpekar dock att den tysta, individuella läsningen länge var ett undantag, vilket bland annat berodde på att den sågs som ett potentiellt hot mot både världslig och kyrklig makt. Sättet att läsa har också i samtiden förändrats till följd av att mängden texter som möter läsaren i digital form ökar. Denna utveckling har bland andra Katherine Hayles (2005) intresserat sig för. Hayles beskriver utifrån aktuell neurologistisk forskning hur digital läsning påverkar hjärnan. Hon skiljer mellan närläsning och hyperläsning, det senare begreppet lanserat av James Sosnoski 1999. Närläsning har varit den dominerande lästekniken som har använts i undervisningen av analoga skönlitterära texter. Denna lästeknik inriktar sig på att öva förmågan att läsa på djupet, stimulera till reflektion och analys av texters estetiska uttryck. Hyperläsningen kännetecknas i stället av ett slags ”hoppande läsning” som man gör vid skärmen och som stimulerar andra hjärnfunktioner än den tryckta texten gör. Hayles hänvisar här till undersökningar av ögonrörelser som gjorts, vilka har konstaterat att hyperläsning påverkar

och förändrar hjärnaktiviteten på ett sätt som gör närläsning svårare eftersom hjärnan verkar få problem med koncentrationen. Hayles menar att det finns fördelar med både närläsning och hyperläsning. Närläsning ger möjlighet att tränga in i komplexa problem, medan hyperläsning möjliggör flexibilitet i bytet mellan olika informationsflöden. Problemet, menar Hayles, är inte hyperläsningen. Snarare behöver vi se till att närläsningen också får utrymme. Jag är böjd att hålla med Hayles i denna fråga. Det är klart att det är ett problem att läsningen av den tryckta texten minskar bland unga, och att en anledning är konkurrensen från andra medier. Samtidigt tror jag, liksom Hayles, att den digitala läsningen både bör och kan användas för att stimulera till läsning av tryckt text.

Innan jag reser mig upp och vandrar vidare gör jag en reflektion. Det Hayles skriver har beröringspunkter med Manguels beskrivning av den tysta läsningen som en relativt ny företeelse – precis som för övrigt den tryckta texten. Litteraturens former är nämligen föränderliga. Att betrakta texten och den tysta läsningen som litteraturen med stort L framstår faktiskt som lite historielöst och förenklat efter att jag har läst Manguels beskrivning. Själv kan jag inte heller låta bli att tänka på att muntlig litteratur – och för den delen bild och musik – är så mycket äldre företeelser i människans historia än den skrivna texten. Om vi ser till litteraturgenren lyrik är det dessutom en konstform som ligger nära musiken, ja, den *var* rentav från början musik. Att andra konstformer som till exempel musik, bild eller dans får vara en del av lyrikundervisningen är nog mer ursprungligt – och borde kanske vara det självklara – än vi låter det vara. Däremot tror jag att vi behöver en ny medvetenhet om *hur* och *varför* andra konstformer kan användas i lyrikundervisningen.

Jag sparar svaret på frågan *hur* lite till och stannar vid *varför*-frågan ytterligare en stund. Svaret på den senare finns, som vi redan har sett, dels i insikten om den labyrintiska läsprocessen, dels i lyrikens släktskap med andra konstformer. Men här har 1900-talets litteraturteoretiska teorier också något att säga. Innan jag fördjupar mig i dem tillåter jag mig dock att stanna upp och fascineras av hur det är som om antikens två konkurrerande teorier om text och läsare liksom bara har bytt form och anpassats till vår tids vetenskap.

Med sina olika tyngdpunkter på inre respektive yttre aspekter i form av text och läsare – och samspelet däremellan – har dessa teorier en historia som sträcker sig långt tillbaka i tiden. Så beskriver Manguel hur två motsatta teorier om läsarens förhållande till texten fanns redan under antiken. Båda utgick visserligen från ögonens centrala roll för läsningen, men medan den ena menade att texten skickar ut signaler till den passiva läsaren, föreställde sig den andra en rörelse i motsatt riktning, med strålar från ögonen till texten. Dessa båda antika utgångspunkter påminner mig om nykritik och receptionsetetik med sina olika tyngdpunkter på texten respektive läsaren som centrum för texttolkning.

Nykritiken, med sin nära koppling till rysk formalism, ställde texten i centrum i reaktion mot tidigare litteratortolkningar, som hade utgått från författarens intention. Även läsaren som utgångspunkt för tolkningen avvisas. För nykritiken är det i stället textens form med dess språkliga utformning, struktur och innehåll som ensam är utgångspunkten för tolkningen (Beardsley & Wimsatt 1954/1992). I motsats till nykritiken växer under mellankrigstiden receptionsetetiken fram med två inriktningar, den ena utifrån fenomenologins föreställningar om människan som meningsskapande, den andra grundad i hermeneutikens beskrivning av den dubbelriktade tolkningsprocessen. En gemensam utgångspunkt inom receptionsetetiken är föreställningen om *the implied reader* (Iser 1974/1992) – en uppfattning om att läsaren finns inskriven i texten – det vill säga att texten på olika sätt bjuder in läsaren till tolkning. Hermeneutiken, företrädd av bland andra Iser, menar att texten står i ett spänningsfält mellan författare och läsare, och precis som texten bjuder in läsaren genom exempelvis tomrum – ett slags luckor i texten – kommer läsaren till texten med sina förväntningar, normer och värderingar. Meningen finns inte inskriven i texten utan skapas i mötet mellan läsare och text. Läsaren sätter både sig själv och texten i rörelse, och på samma sätt som läsaren ger texten mening kan mötet med texten också förändra läsaren (Iser 1974/1992). Fenomenologin, representerad av bland andra Jauß och Gadamer, menar att människans inneboende strävan efter att skapa mening utgör startpunkten i all texttolkning. Själva meningsskapandet beskriver

de (i likhet med Iser) som en växelvis rörelse mellan text och läsare. Processen börjar med läsarens helhetsintryck av texten för att sedan röra sig fram och tillbaka mellan delarna och helheten, vilket leder till ständiga revideringar (Jauß 1970/1992; Gadamer 1975/1992).

Jag vet inte om lyrikundervisningen i dagens skola utgår från författarintention, nykritiskt textfokus eller om den sätter läsaren i centrum. En kvalificerad gissning är att det skiftar och att lärare med olika arbetsmetoder mer eller mindre medvetet iscensätter lyrikläsning i klassrummet utifrån såväl författarintention, nykritiskt textfokus som läsarorienterad textteori.

Nu är det dags att fortsätta vandrigen, och jag passerar en stenig färhage med träd betade upp till färhuvudhöjd. Medan jag går där tänker jag på en annan skogsvandrare, som hundra år före oss formulerade några ofta citerade ord om skillnaden mellan bildning och kunskap: "Bildning är det som finns kvar när man glömt allt man har lärt sig". Orden är Ellen Keys och är hämtade från hennes bok *Barnets århundrade* (Key 1900/2019:256). I boken går hon till storms mot sin tids förhärskande undervisning, som hon kallar för "själomorden i skolorna". Målande jämför hon samtidigt skolundervisning med att föda upp ett barn på så fattig kost att det leder till näringsbrist. Hon menar att skolans färdigtuggade kunskap, förmedlad först teskedvis och sen i större portioner, dödar elevernas naturliga nyfikenhet, fantasi och reflektionsförmåga. Hon skrår inte orden när hon beskriver konsekvenserna av en sådan undervisning: "När de unga slippa från detta kosthåll, har den andliga matlusten och matsmältningsförmågan hos somliga blivit så ödelagd, att de för alltid sakna förmåga att mottaga verklig näring" (Key 1900:244–245). När det gäller litteraturundervisning använder hon ordet "skaldemord" för att beskriva sådan själsdödande undervisning av faktakunskap. Skolan måste nå eleverna på ett djupare, känslomässigt plan skriver hon, för "[k]unskapen dödar, känslan gör levande. Men känslans rötter äro mycket ömtåliga" (Key 1900:203). Key menade alltså att en pedagogik värdig namnet måste utgå från barnens nyfikenhet, ta vara på lusten, väcka känslor och utveckla elevens aktivitet. Skapande, kreativitet och estetiska värden är därför centrala begrepp för henne. Med andra ord: när

olika sinnen används övas reflektionsförmågan, och fakta som man lärt in utantill – eller ”mekaniskt”, som Key uttrycker det – kan så småningom bli bildning.

Ellen Key är inte ensam om sin syn på undervisning och bildning, men hon var pionjär. Hennes pedagogiska grundtankar har haft stor betydelse för utvecklingen av det svenska skolsystemet. Hon var långt före sin tid när hon presenterade sin idé om en skola för alla. Key kom också att inspirera skapandet av barnkonventionen (Gustafsson 2019), som antogs i FN 1989 och blev svensk lag 2020. Men när jag tänker på den svenska skolans allt större fokus på bedömning av mätbar kunskap är jag rädd att vi håller på att glömma bort allt det som Key arbetade så hårt för: vikten av att väcka elevernas nyfikenhet, att känsla och engagemang är viktiga för att levandegöra undervisningen och att elevers kreativa bearbetning är betydelsefull för inläringen. Allt detta för att nå den djupare kunskap som hon kallar för bildning.

Vad är då djupare kunskap i lyrikläsning? Hur kan man arbeta med lyrikundervisning som leder till ett djupare lärande, och vilka uttryck kan bli till hjälp? Jag tror att bild (eller musik, drama och andra konstformer) kan fungera som verktyg för att involvera hela den komplexa läsprocessen och att det kan erbjuda eleverna ett språk för att uttrycka sin upplevelse av dikten. Låt oss betrakta detta utifrån några olika perspektiv.

Det är en vanlig dag i ett klassrum – jag föreställer mig att det skulle kunna vara på vilken gymnasieskola som helst. Jag har just avslutat en lektion med lyrikläsning och funderar som så många gånger förr över hur dikten vi arbetat med landade hos eleverna. Vi har använt oss av bilder i läsningen av dikten, den här gången elevernas egentagna foton. Det eleverna åstadkommer är egentligen väldigt enkelt. Nästan alla elever har valt att illustrera något i dikten på ett bokstavligt plan: en cigarett i dikten blir en cigarett på ett foto, en skogsstig illustreras av ett foto på en skogsstig. Utifrån sina bilder presenterar eleverna den dikt som de har illustrerat. Min omedelbara reaktion är att det är för enkelt; ingen djupare mening med dikten har skapats. Men är det verkligen ett misslyckande?

Det finns forskning som pekar på att många svensklärare uppfattar lyriken som ett svårt område att undervisa om (Sigvardsson 2020:1).

Det kan förstås finnas många anledningar till det. Jag tror att ett skäl är en allmän uppfattning om att lyrikens texter är särskilt djupa och svåråtkomliga, och dessutom ska de på ett nästan mystiskt sätt förmedla en djupare insikt. Det ligger något i detta – tomrummen som gör texten öppen är ju kännetecknande för det poetiska språket och kräver att de fylls i för att texten ska få mening. Att lyrikläsning kan ge viktiga insikter om oss själva och omvärlden är också en av lyrikens viktigaste funktioner. Frågan är bara vad det är i dikten som kan ge oss dessa insikter och hur det sker.

Den norska litteraturteoretikern Toril Moi (2017) vänder sig mot en litteratursyn som betraktar litteraturen som mystisk eller att man läser enligt ett slags misstänksamhetens hermeneutik. Att leta efter dolda budskap i texten riskerar att bli en paranoid läsning. Som feministisk litteraturteoretiker menar Moi förvisso att litteraturläsning ska vara kritisk och avslöja makten, men till skillnad från många andra feminister argumenterar Moi för vad hon kallar *surface reading*, vilket innebär att hon vill lägga vikt vid detaljerna i texten. Hon argumenterar med hjälp av Wittgenstein för att ordets betydelse inte är skild från dess användning; om vi inte menar det vi säger så är det inte språket som ljuger utan användaren. En annan anledning till Mois kritiska inställning till misstänksamhetens hermeneutik är att den skeptiska inställningen har kommit att bli en del av de rörelser som idag förnekar fakta om allt från klimatkris till pandemi. För Moi är dikotomin yta och djup falsk. När vi läser en text och kommer till ett svårbegripligt avsnitt, ska vi inte söka efter en djupare mening i texten eller misstänka att texten egentligen uttrycker något annat än vad det står. I stället ska vi försöka återberätta texten med egna ord, gärna på olika sätt. Det är så, menar Moi, som vi verkligen kan förstå texten. Är det då inte just återberättande mina elever oftast har ägnat sig åt när de har illustrerat en dikt med ett foto som sedan har använts i någon form av diktpresentation? Det bokstavliga återberättandet kanske inte ska avfärdas som alltför enkelt. Tänk om det i stället är ett viktigt steg i meningsskapandet?

Moi framhåller alltså *parafrasen* som ett verktyg för att synliggöra texten med alla dess detaljer. För att illustrera vad hon menar berättar Moi om en egen läsoplevelse, som kom henne att inse

återberättandets viktiga betydelse. Det är den välkända bibelberättelsen om när Abraham ska offra sin son det handlar om. Sören Kierkegaard går vid ett tillfälle i närkamp med berättelsen. Hur ska den förstås? Det resulterar i att Kierkegaard återberättar historien inte bara en gång, utan han gör så många som fyra parafraaser. Moi menar att för varje gång Kierkegaard parafraaser texten så lägger han märke till nya detaljer. Det är så återberättandet, eller parafrasen, leder till djupare förståelse (Moi 2017:31ff).

Det skulle alltså kunna vara så att den till synes enkla övningen att låta eleverna illustrera en dikt med en bild kan fylla en viktig funktion genom att erbjuda ytterligare en möjlighet att parafrasera dikten. Och inte nog med det: när Moi uppmanar oss att använda parafrasen kan det hjälpa oss lärare att sänka axlarna lite inför den uppgift vi kanske känner mest respekt för i litteraturundervisningen. Lyrik handlar inte om något slags otillgänglig mystisk kunskap.

Jag vandrar vidare och funderar på vad jag ser. De där stenarna i fårhagen väcker minnen till liv, och jag skulle kunna göra en mycket personlig berättelse om fåren, stenarna och mig själv. På samma sätt kan det vara fantastiskt när en text väcker minnen till liv som gör att vi får känslan av att texten handlar om oss själva. Visst. Men det finns också en risk att vi begränsar texten till att enbart bekräfta våra känslor och vår egen världsbild.

Det finns ett begrepp för att läsa litteraturen som självbegränsande, nämligen *naturalisering*. Men en litterär text kan ju också potentiellt vidga våra perspektiv. Sonia Lagerwall skriver om det i antologin *Främlingskap och främmandegöring* (2009). Begreppet främmandegöring hämtar hon från den ryske litteraturteoretikern Sklovskij, som menade att det poetiska språkets främsta kännetecken är att göra det invanda främmande och få oss att betrakta verkligheten med nya ögon (Sklovskij 1917/1992). Ett problem med litteraturundervisningen idag, menar Lagerwall, är att den alltför ofta uppmuntrar till en läsning som syftar till igenkänning och bekräftelse. Hon menar att risken för naturalisering minskar om textens fiktionella karaktär framhävs. I ett experiment lät hon därför studenter utifrån olika konstverk möta Camus roman *Främlingen*. Lagerwall menar att när hon lät studenterna diskutera

romangestalten utifrån olika illustrationer blev det tydligt för dem att såväl romanen som illustrationerna av dem var situerade. När romanen som fiktion på detta sätt hamnade i fokus för samtalen menar hon att igenkänningseffekten förhindrades – eller åtminstone fördröjdes. I stället kunde samtalen bli mer av en ”utsiktspunkt mot det egna livet och samhället än en identifikation” (Lagerwall 2009). Jag tänker att fastän Lagerwall utgår från en roman i sitt exempel så har hennes exempel något viktigt att säga också mig som lyriklärare: även om jag vill att mina elever ska känna att dikten talar till just dem så behöver den inte alltid bekräfta de egna känslorna eller erfarenheterna. Kanske är vi också stundtals lite rädda för det som elever inte omedelbart känner igen sig i. Det riskerar att förhindra perspektivskifte. Jag tänker också en annan sak: om eleverna gör fotoillustrationer av en och samma dikt, så skulle de kunna upptäcka att det finns flera sätt att läsa dikten. Bild i lyrikundervisningen skulle alltså kunna vara en väg bort från den självbegränsande läsningen och en övning i perspektivskifte.

Tillbaka till mitt klassrum. Jag tänker på hur jag tillsammans med en kollega har låtit eleverna skapa film som en del av litteraturundervisningen. Vi tyckte båda att det tillförde något till undervisningen, men liksom i exemplet med fotoillustrationer av dikt hade jag svårt att förklara mer än det uppenbara: att eleverna hade roligt. Nu menar jag inte att det är ett dåligt skäl. Tvärtom – precis som Ellen Key hävdar jag att glädje, nyfikenhet och motivation är viktiga förutsättningar för lärande. Men det finns fler sätt att förstå filmskapandets potential i litteraturundervisningen.

Heidi Höglund (2017) har undersökt vad som händer när elever gestaltar sin diktläsning genom att skapa film. Hennes utgångspunkt är att litteraturen inte automatiskt leder till utveckling eller är god i sig själv (Persson 2012). För att djupare kunskap ska utvecklas genom litteraturen krävs det att texterna bearbetas. Jag tänker att det handlar om att sätta hela den labyrintiska läsprocessen i rörelse. Höglund beskriver något liknande när hon presenterar sin undersökning med följande ord: ”Grounded in a performative approach to literary interpretation, referring to interpretation as something one *does* and actively negotiates, the research design

builds on an analytical framework based on social semiotic theory of multimodality” (Höglund 2017:iii). Hon menar alltså att text-tolkning är en aktiv process. Begreppen socialsemiotik och multimodalitet innebär i det här sammanhanget att Höglund undersöker hur en grupp elever tillsammans använder filmens resurser (exempelvis bild, ljud och rörelse) för att skapa mening i den valda dikten.

I Höglunds projekt fick elever i årskurs åtta en relativt fritt formulerad uppgift att gestalta en dikt med hjälp av film. Hon dokumenterade och analyserade sedan hur en elevgrupp i klassen arbetade med Karin Boyes dikt ”Jag vill möta”. Den slutsats som Höglund drar är att *transmediering* – i det här fallet i form av att gestalta dikt med film – är en användbar metod därför att eleverna när de skapar något tillsammans tvingas att pröva och förhandla sina tolkningar. Höglund använder begreppet *performativt rum*, vilket alltså innebär att lyrikundervisning ska möjliggöra olika iscensättningar för tolkning. Digitala former som filmskapandet i exemplet erbjuder flera teckensystem, vilket alltså kan ses som fler förhandlingsmöjligheter. Dessutom verkar själva processen hjälpa eleverna att se olika tolkningar. Sist, men inte minst väsentligt, är Höglunds konstaterande att arbetssättet potentiellt är identitetsutvecklande: när eleverna argumenterar tränar de sig i att uttrycka och stå för en åsikt. När de uttrycker tankar och inställningar till det ämne dikten behandlar så visar de också, menar hon, vilka de är.

Under mina promenader har jag sökt svar på frågan om vilka fördelar det finns med att använda bild i lyrikundervisningen, och jag funderar över vilka mina slutsatser egentligen är. Jag menar att det i grund och botten handlar om att hantera den komplexa och labyrinthiska läsprocessen och att denna kräver en variation av uttrycksmedel. Särskilt angeläget är det att utveckla metoder för lyrikläsning eftersom forskningen visar att lärare uttrycker att det är ett utmanande område i undervisningen. Tilläggas kan att just lyriken är extra tacksam att kombinera med andra estetiska uttrycksmedel eftersom det poetiska språket är så nära besläktat med andra konstformer. Att verkligen aktivera alla delar av läsprocessen är dessutom en förutsättning för att utveckla djupare kunskap och bildning.

Det är tydligt att bild och andra estetiska uttrycksmedel kan

användas på flera olika sätt i lyrikundervisningen. Ibland behöver vi som lärare hjälpa eleverna att uppmärksamma detaljerna i dikten och då kan bilden fungera som en form av parafrasering. Andra gånger ser vi behov av att utveckla något mer än den självbegränsande läsningen. Då kan bild bli ett sätt att lyfta fram det poetiska språkets främmandegörande verkan, vilket kan hjälpa oss att byta perspektiv. Om vi till sist lägger både bild, ljud och rörelse till dikten och låter eleverna *tillsammans* gestalta dikt i filmens form ger vi dessutom eleverna möjlighet att förhandla om tolkning och på så sätt lära sig att både argumentera för sin läsning och upptäcka andra läsningar av samma text.

När jag sätter punkt för den här texten har den första snön kommit och min skogspromenad har ännu en gång bytt gestalt. Och kanske har det hunnit bli backsippetid och möjlighet att sitta med kaffetermos i någon solig glänta när texten når läsaren.

Referenser

- Beardsley & Wimsatt (1954/1992). Det intentionella felslutet. Det affektiva felslutet. I Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red.). *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1. 2 uppl.*, Lund: Studentlitteratur, s. 115–149.
- Gadamer, Hans-Georg (1975/1992). Tidsavstånd, verkningshistoria och tillämpning i hermeneutiken. I Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red.). *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1. 2 uppl.*, Lund: Studentlitteratur, s. 342–363.
- Gustafsson, Lars H (2019). Ellen Key och den gyllene regeln. I *Glöd och visdom. Mina vägvisare för barnets rättigheter*. Stockholm: Norstedts, s. 17–64.
- Hayles, Katherine N (2005). *My Mother Was a Computer. Digital Subjects and Literary Texts*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hansson, Gunnar (1959). *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*. Stockholm: Bonniers.
- Höglund, Heidi (2017). *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations. Student's Multimodal Designing in Response to Literature*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Iser, Wolfgang (1974/1992). Läsprocessen – en fenomenologisk betraktelse. I Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red.). *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1. 2 uppl.*, Lund: Studentlitteratur, s. 319–341.

- Jauß, Hans Robert (1970/1992). Konsternas historia och historieskrivningen. I Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red.). *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1. 2 uppl.*, Lund: Studentlitteratur, s. 364–396.
- Key, Ellen (1900/2019). *Barnets århundrade*. Stockholm: Bonniers.
- Lagerwall, Sonja (2009). Ett fönster ut i det fiktiva rummet. Bildkonst som pedagogiskt instrument i litteraturundervisningen. I Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (red.). *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningsätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB, s. 345–402.
- Manguel, Alberto (1996). Reading Shadows; The Silent Readers. I *A History of Reading*. Bath: The Bath Press, s. 27–54.
- Moi, Toril (2017). Nothing is Hidden: From Confusion to Clarity. I Anker S Elizabeth & Felski, Rita (red.). *Critique and Postcritique*. Durham: Duke University Press, s. 31–49.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sigvardsson, Anna (2020). *Möten med dikten. Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Sklovskij, Viktor (1917/1992). Konsten som grepp. I Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red.). *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1. 2 uppl.*, Lund: Studentlitteratur, s. 15–32.
- Vygotskij, Lev (1934/2012). *Thought and Language*. London: The MIT Press, s. 223–269.

Gunilla Ståhlberg

är sedan hösten 2019 doktorand i pedagogiskt arbete med inriktning mot svenskämnets didaktik vid Linköpings universitet. Hon har gymnasieläraexamen i svenska och religion och har undervisat på Holavedsgymnasiet i Tranås under drygt tjugo år. Hon har också varit litteraturskribent och recensent för LitteraturMagazinet i flera år.

Att dansa, läsa och skriva

– kreativa ingångar till läs- och skrivundervisningen genom dansintegrering

Sofia Jusslin

”**B**ipolaren varje höst / söker tröst vid berget bröst. / Där piper den med ynkelig röst: / ’Stackars, stackars jag’...” läser Ellen och Gabriel (årskurs 5) när de står med pappret med dikten *Bipolaren* (Stark & Bondestam 2016) i sina händer. De diskuterar dikten och hur de skulle kunna skapa rörelser som uttrycker diktens känslöstämningar, särskilt hur Bipolaren förändras i relation med årstiderna och i övergången från höst till vår och höst igen. Eleverna utforskar olika rörelser. De snurrar runt och ligger på golvet. De utforskar hur snabba och långsamma rörelser förmedlar olika stämningar i sammanflätningarna mellan dikt och dans. Ellen och Gabriel uttrycker glädje och sorg i sina rörelsemönster. De tar till sig diktens budskap i sina kroppar och skapar sin egen tolkning av dikten genom dans. Steg för steg skapar eleverna en dans som uttrycker hur Bipolaren söker tröst vid berget om hösten, skrattar på våren för världen är som ny igen och slutligen blir ynkelig och svag när hösten återkommer.

När nästa lektion börjar har Ellen och Gabriel byggt upp Bipolarens värld med stolar och bord som bildar berget i klassrummet (Figur 1). De har burit in blommor som symboliserar träden som blommor om våren. De har också rivit små pappersbitar som symboliserar höstens gula, orangea och röda löv. När de visar upp sin dans för de andra eleverna spelas författaren Ulf Starks röst som läser upp dikten i bakgrunden till musik komponerad till dikten.¹ Dansen inleds på stolarna där Ellen och Gabriel dansar med långsamma och små rörelser som uttrycker Bipolarens sorgsna känslotillstånd på hösten. De förflyttar sig ner från berget av stolar till golvet och dansar med snabbare och större

¹ <https://arenan.yle.fi/1-4276307>

rörelser för att uttrycka Bipolarens glädje till våren. Slutligen återgår deras rörelser till långsamma och små uttryck och de slänger papperslöven i luften för att visa att hösten är på intågande, medan en annan elev plockar undan blommorna vid bergets fot. Publiken, som består av elever och lärare, applåderar och börjar därefter ge respons och ställa frågor till dansarna om deras poesidans.



Figur 1. Gabriel och Ellen visar upp sin poesidans till Bipolaren (Juslin & Höglund 2020).

I vinjetten ovan arbetar eleverna med att tolka dikten *Bipolaren* i boken *Djur som ingen sett utom vi* av Ulf Stark och Linda Bondestam (2016). Vinjetten vittnar om hur eleverna ger uttryck för kreativitet när de använder dans som uttrycks- och konstform för att skapa och uttrycka sin tolkning av dikten. Med utgångspunkt i både poesi och dans använder Ellen och Gabriel fantasi eller originella idéer för att skapa något nytt och finna nya användbara lösningar, alternativ eller möjligheter (jfr. Payne & Costas 2020). Att arbeta med kreativ dans i svenskämnet hade vid det här laget blivit bekant för eleverna. Men när projektet inleddes i klassen hade eleverna undrande frågor och blickar. Skulle vi dansa på svensklektionerna? Varför skulle vi göra

det och framför allt hur skulle vi göra det? Frågorna var tämligen förväntade, eftersom eleverna är vana att arbeta med en mängd olika uttrycksformer och texter i svenskämnet, men dans är fortfarande en relativt okänd och obekant uttrycksform.

I denna artikel diskuterar jag den kreativa dansens möjligheter och utmaningar i svenskämnet. Artikeln tar avstamp i ett forskningsprojekt som utvecklade och utforskade didaktiska angreppssätt som integrerar kreativ dans i elevers läs- och skrivprocesser (Jusslin 2020). Projektet genomfördes i årskurs 5 i ämnet svenska och litteratur i en finlandssvensk skola. Eleverna i projektet har dansat tolkningar av litterära texter och dansat texter de själva har skrivit. Övergripande kan dansintegrering i läs- och skrivundervisningen förstås som ett sätt bland många att jobba med kreativa och konstbaserade ingångar i ämnet och på så sätt nå något nytt, innovativt och experimentellt.

I det följande diskuterar jag vad kreativ dans och dansintegrering är och fokuserar särskilt på hur dans har kombinerats med läsning och skrivande. Jag presenterar också olika myter om att undervisa dans i skolan. Därefter återgår jag till Ellen och Gabriels dans-, läs- och skrivprocesser för att visa på hur dansintegreringen på olika sätt bidrog med och utmanade elevernas kreativitet i läs- och skrivprocesserna. Slutligen presenterar jag didaktiska överväganden som kan användas när dans integreras med läsning och skrivande. Denna artikel ämnar således presentera ett klassrumsnära bidrag med kreativa ingångar till svenskämnet.

Kreativ dans och dansintegrering i läs- och skrivundervisningen

Frågan om hur läsning, skrivande och dans kan bidra till varandra i pedagogiska kontexter kan belysas på olika sätt beroende på vilket fält en rör sig i (Jusslin 2020). Å ena sidan är läsning och skrivande relativt bekanta fenomen i dansundervisningen, å andra sidan är dans ett obekant fenomen i läs- och skrivundervisningen. Dans är dessutom inte ett eget skolämne i den grundläggande utbildningen i Finland – och många andra länder – vilket demonstrerar hur dans, läsning och skrivande har olika förutsättningar i skolan.

I den inledande vinjetten arbetade Ellen och Gabriel med *kreativ dans* – en form av dans som innebär tolkningar av idéer, tankar och känslor som uttrycks genom rörelser i den egna kroppen och utifrån egna förmågor (Gilbert 2015). Ett annat namn för kreativ dans är skapande dans. Undervisning med kreativ dans fokuserar på dansens grundelement såsom kropp, rum, dynamik och relationer (Glad 2002). Grundelementet kropp fokuserar på olika sätt att röra sig (t.ex. att gå, hoppa, snurra, men också att använda balans och tyngdöverföring) medan rum innefattar hur dansen använder rummet (t.ex. höga eller låga rörelser, riktningar i rummet). Dynamik omfattar olika rörelsekvantiteter såsom rum, tid, kraft och flyt. Slutligen fokuserar relationer på hur kroppen rör sig i relation till exempelvis andra dansare, rekvisita, musik och publiken. Med andra ord tar den kreativa dansen specifikt avstamp i kroppens kreativa uttryck.

När dans integreras med ett annat ämne för att främja utveckling och lärande i båda ämnesområdena kallas det *dansintegrering* (Jusslin 2020). Forskare har på olika sätt studerat kombinationen mellan dans, läsning och skrivande i undervisningen. Studier har visat att när dans används för att tolka litteratur erbjuds eleverna möjligheter att närläsa texten och att litteraturtolkningar både formar och formas av dansskapande (Jusslin 2019b; Jusslin & Höglund 2020, 2021; Smagorinsky & Coppock 1995). Forskning visar också att dans och rörelse kan bidra till att utveckla elevers läsfärdigheter (McMahon, Rose & Parks 2003; Makopolou, Neville & McLaughlin 2020). När det kommer till skrivande belyser forskare likheter mellan dans och skrivande. Exempelvis poängterar Cooper (2011) att både dansskapande och skrivande inkluderar reflektion, inspiration, brainstorming, utkast, självbedömning och revidering.

En vanlig uppfattning hos både elever och lärare är att dans bidrar med inspiration till läs- och skrivprocesserna. Exempelvis upplevde eleverna i föreliggande forskningsprojekt att dansen inspirerade deras skrivande och gav dem idéer för att skapa och utveckla sitt skrivande (Jusslin & Forsberg 2021). Även om detta kan förstås som ett tecken på kreativitet bör kreativitet och inspiration förstås på olika sätt. Inspiration är inte källan till kreativa idéer utan snarare en respons

på en kreativ idé som i sin tur leder till motivation att verkställa den kreativa idén (Thrash, Moldovan, Oleynich & Maruskin 2014). Att betrakta dansen som endast inspiration, eller en stimulus, till läs- och skrivprocesser är dock en snäv syn på dansintegrering som riskerar underminera dansens pedagogiska bidrag till elevers lärande. Dansskapande kan inspirera elevers läs- och skrivprocesser, men läsning och skrivande kan också inspirera elevers dansskapande processer. När dans integreras i läs- och skrivundervisningen är det således utmanande, näst intill omöjligt, att avgöra vad som inspirerar vad. För att integrering verkligen ska lyckas behöver undervisningen eftersträva en sammanfätning mellan de integrerade ämnesområdena, i detta fall läsning, skrivande och dans (Jusslin 2020).

Myter om att undervisa dans

Som tidigare nämnts har idén att kombinera dans, läsning och skrivande gett upphov till undrande frågor om dansen. Frågorna har inte endast kommit från elever utan också från lärare och föräldrar. En del av dessa frågor speglar det som kan förstås som myter om dans i en skolkontext. Dessa myter, som jag väljer att kalla dem, kan påverka hur dans och dansintegrering förstås och tas emot i svenskämnet och även i skolan överlag.

Den första myten är kopplad till påståendet att inte kunna dansa. Påståendet grundar sig ofta i tron att dans i skolan förutsätter dansteknik och att läraren lär ut en rörelsesekvens till eleverna. Detta är en myt eftersom den kreativa dansen varken är stillbunden eller bunden till att utveckla teknisk perfektion. Kreativ dans kräver heller inte tidigare erfarenhet av olika dansstilar. Den kreativa dansen bygger som sagt på kreativa rörelser utifrån din egen kropp och förmåga. Om du är en kropp, vilken kropp som helst, så kan du dansa, eftersom allting kommer från den egna kroppen. Med denna utgångspunkt kan *alla* dansa.

Den andra myten är att dans skulle tappa egenvärdet som konstform när dansen integreras med ett skolämne, vilket kan kopplas till den snäva uppfattningen om dans som endast stimulus till exempelvis läsning och skrivande. Forskare har presenterat argumentet att

dansen inte behöver andra skolämnen för att vara en värdefull form av lärande i skolan (t.ex. Giguere 2011). Jag håller med om detta argument men framhåller ändå, precis som andra forskare (t.ex. Hanna 2015) att dans är och förblir en konstform även om den kombineras med andra ämnen. Dansintegrering har uttryckligen fokus på flera ämnen och uttrycksformer samtidigt och därför kan dansens egenvärde som konstform kvarstå också i dansintegrering.

Den tredje och sista myten handlar om frågan om vem som kan ta in dansen i klassrummet. Många tror att den enskilde läraren inte skulle kunna göra det. Tidigare forskning presenterar en mängd olika förslag på vem som kan och borde undervisa dans i skolan. Förslagen är naturligtvis utbildade danslärare och undervisande danskonstnärer men också klasslärare, musiklärare, gymnastiklärare och ämneslärare i andra ämnen (se Jusslin 2020). En viktig poäng som forskare har lyft fram är dock att lärare som inte är danslärare behöver ha kunskap om och erfarenhet av dansens estetiska aspekter. Det är dessutom en skillnad mellan att undervisa *i* och *om* dans och att undervisa *med* och *genom* dans (Jusslin 2019a). De argument som lyfts fram på forskningsfältet är att om lärare undervisar *i* eller *om* exempelvis dans-teknik, så behövs en danslärare. Men om fokus ligger på lärande *med* och *genom* dans i olika läroämnen, exempelvis att lära sig språk genom dans, kan också icke-danslärare undervisa om intresset finns.

Att dansa, läsa och skriva

För att utforska kombinationen mellan dans, läsning och skrivande bildades ett forskningsteam som representerade de olika vetenskaps- och konstområdena svenska och litteratur, pedagogik och dans. Jag har som forskare och representant för svenskämnet och lärarutbildning samarbetat med en danskonstnär och två klasslärare i årskurs 5 för att tillsammans planera, genomföra och utvärdera undervisning med dans i elevers läs- och skrivprocesser. Lärarna hade inga tidigare erfarenheter av dansintegrering men var intresserade av att delta i projektet för att pröva på nya sätt att undervisa i svenskämnet och för att utveckla sina undervisningspraktiker. I teamet utvecklade vi olika undervisningsdesigner, och denna artikel fokuserar på de

undervisningsdesigner som kombinerade dans med poesiläsning och -skrivande (se Jusslin & Höglund 2020 för en detaljerad beskrivning av undervisningsförloppen). Danslektionernas struktur bestod av att eleverna fick 1) värma upp genom improvisationsövningar kopplade till lektionens tema (t.ex. uttrycka känslor genom rörelser), 2) läsa eller skriva dikter, 3) utforska och skapa rörelser till dikten, och 4) visa upp danserna inför elever och lärare. Undervisningsdesignerna med dans och poesi kommer med utgångspunkt i Ellen och Gabriels dans-, läs- och skrivprocesser att fungera som exempel för att visa på hur dansintegreringen på olika sätt bidrog till och utmanade deras kreativitet i läs- och skrivprocesserna.

Att tolka poesi genom dans

Poesi används ofta när dans kombineras med läsning. Att kombinera poesi och dans ger utrymme för att närma sig diktens form, innehåll och stil på annorlunda sätt (Delchamps 2018). Det finns ett flertal likheter mellan dans och poesi, såsom användning av rytm, pauser, bildspråk och stämning. Poesi och dans är också konstformer med rörelse genom tid och rum. På liknande sätt som kroppar rör sig i dans rör poesins ord sig på en sida eller i en talande röst. Dessutom innehåller såväl poesi som dans många tolkningsmöjligheter. Det finns inte *ett* sätt att tolka poesi eller dans eftersom bägge konstformer är dynamiska och öppna för många olika tolkningar.

Den inledande vinjetten har redan presenterat ett exempel på att tolka poesi genom dans. När Ellen och Gabriel dansade sin tolkning av *Bipolaren* och andra dikter i boken *Djur som ingen sett utom vi* (Stark & Bondestam 2016) inverkade dansen på deras tolkning och förståelse av dikten. När vi började tolka poesi genom dans med eleverna betonade vi att det inte finns en korrekt tolkning i tolkningsprocesserna. I Ellen och Gabriels arbete med *Bipolaren* blev känslöstämningarnas förändringar en central del av deras tolkning och dansskapande. Ellen upplevde att dansskapandets rörelser och känslouttryck bidrog till hennes förståelse av dikten eftersom hon kände dikten i sin kropp när hon dansade, vilket hon inte gjorde i samma grad när hon endast läste dikten (Jusslin & Höglund 2020).

Eleverna menade att de förstod dikten på ett annorlunda sätt när de dansade den. Dansen bidrog med ett kroppsligt tolkningslager. För att tolka och uttrycka dikten med dans behövde eleverna närläsa texten för att skapa tolkningen i en annan uttrycksform än verbalspråk. Detta kan förstås som en av dansintegreringens främsta möjligheter i elevers läsprocesser. Eleverna behöver således ha en förståelse för alla inkluderade uttrycksformer, och i Ellen och Gabriels fall utvidgades det kroppsliga tolkningslagret i dansen till att även inkludera materiella ting såsom stolar, blommor och musik. Att tolka poesi genom dans både uppmuntrar och uppmanar elever till att fördjupa sin läsprocess, vilket också kan förstås som att eleverna tillåts och behöver arbeta kreativt i flera olika uttrycksformer.

Eftersom dansen krävde en närläsning av dikten var det inte alltid lätt att tolka poesi genom dans för eleverna. Ellen och Gabriels dansskapande med *Bipolaren* var iterativt, det vill säga eleverna pendlade ständigt mellan att läsa dikten, diskutera tolkningar och utforska rörelser. I denna pendling skedde ett antal förhandlingar där litteraturtolkning inte var statisk och något som *är*, utan litteraturtolkning blev dynamiskt och något som *görs* (se Höglund 2017). Detsamma gäller den kreativa dansen. Det fanns en mängd olika tolkningsmöjligheter, särskilt när dikten skulle tolkas och uttryckas med dans. Att dansa en text skriven av någon annan förutsatte att eleverna gick in på djupet i texten medan de samtidigt arbetade med flera olika uttrycksformer. Därför upplevde Ellen stundvis att det var svårt att skapa en dans till dikter författade av någon annan, medan det istället var lättare att dansa dikter hon själv hade skrivit (Jusslin & Höglund 2020). Med andra ord kan dansintegrering i poesiläsning vara utmanande för eleverna, vilket understryker vikten av att lärare erbjuder stöd, verktyg och handledning i såväl dansskapande som poesiläsning.

Att skriva poesi med dans

Att skriva egen poesi som ska dansas skiljer sig betydligt från att tolka någon annans poesi genom dans. Det erbjuder både möjligheter och utmaningar till skriv- och dansprocesserna på olika sätt,

och Ellen och Gabriel hade olika upplevelser av detta undervisningsmoment. Följande exempel är hämtade från lektioner där eleverna skrev och dansade dikter med temat vänskap (Jusslin & Höglund 2020). Temat att skriva poesi med dans introducerades genom att vi läste dikter tillsammans, diskuterade vad poesi är och tog reda på elevernas förståelse, vilken väldigt snabbt fastnade på idén om rim. Vi diskuterade naturligtvis hur en del dikter rimmar medan andra inte rimmar, men också hur poesin kan bryta mot regler om interpunktion och fullständiga meningar, hur radbrytning, rytm och form kan användas och hur poesi ofta har ett metaforiskt sätt att uttrycka sig. Vi betonade med andra ord ett poetiskt språk. Allt detta försökte jag lyfta fram i en poesidans som jag framförde:

Du
har burit mitt liv på dina
axlar, tryggt har jag,
vilat,
sett världen från nya höjder

Du
som i en sprucken spegel
ser jag, delar av mig
själv,
halva jag, just av dig skapad

Jag dansade dikten jag hade skrivit med dikten skriven på tavlan bakom mig och en av klasslärarna läste upp dikten högt. Eleverna delade med sig av sina tolkningar av dikten och ställde frågor till både text och rörelser – t.ex. vem är ”du” i dikten och varför dansade jag olika rörelser till ordet ”du”. Jag försökte verbalisera min skapandeprocess och hur jag som författare och koreograf bakom poesidansen resonerade när jag skrev dikten och vilka rörelser jag valde att dansa.

Därefter skrev eleverna egna dikter med vetskap om att de skulle skapa en dans till den egna dikten. Vi diskuterade temat vänskap och vem som kan vara våra vänner (t.ex. kompisar, syskon, mor- och farföräldrar och djur) och presenterade olika diktstrukturer: 11-ordaren (som följer strukturen ett ord, två ord, tre ord, fyra

ord, ett ord), en struktur där sista ordet på raden ovanför blir första ordet på nästa rad och slutligen fri vers. Vi ville således erbjuda både stödstrukturer och frihet för att eleverna skulle få ge uttryck för sin kreativitet i skrivandet. Exempelen nedan presenterar elevernas dikter och vittnar om att eleverna använde olika ingångar i skrivandet, vilka påverkade deras kreativitet.

Ellen beskrev sin skrivprocess som att hon ibland tänkte i förväg på dansstegen när hon skrev (Jusslin & Höglund 2020). Hon skrev:

du, du är ljuset inom mig
du, skiner upp min dag när allt är dött
du, finns där för mig som jag för dig.

över allt och var som helst så litat jag på dig
för med dig just dig blir allt mycket
bättre
för om jag faller reser jag mig upp tack vare
dig

Som tidigare nämnts diskuterade vi hur poesi kan bryta mot skriftspråksregler, och Ellen skrev sin dikt utan versaler och experimenterade med interpunktion och diktens form. Hennes dans genomfördes med fötterna stadigt på samma ställe medan händerna utförde rörelser i olika nivåer som uttryckte hennes dikt. Exempelvis lade hon händerna framför ögonen ”när allt är dött” och föll ner på huk för att resa sig upp till raden ”för om jag faller reser jag mig upp tack vare / dig”. Ellen berättade att hon också kom på hur hon ville dansa genom att skriva sin dikt, vilket visar hur hon aktivt sammanflätade de båda kreativa uttrycksformerna redan när hon skrev dikten (Jusslin & Höglund 2020). Hon berättade att när hon hade skrivit en bit och fastnade i skrivandet började hon i stället fundera på hur hon ville dansa, och det bidrog i sin tur till att hon hittade orden hon ville ha i sin dikt. I Ellens skriv- och dansprocess kan dans och skrivande således inte separeras. De båda uttrycksformerna var hoptrasslade och gick in i varandra.

Gabriels skrivprocess var däremot annorlunda. Han skrev dikten och fokuserade endast på texten och hade till skillnad från Ellen inte dansen med sig när han skrev. Han skrev:

att ha dig i mitt hjärta är som
att räkna stjärnorna, fantasin i vår
kärlek är en racket ut i rymden.
När allt går dåligt så är du nyckeln
till mitt läs, det lilla fröet växte upp
stätlig och vacker, du är fågelns fjäder
faller ner mot marken. Elden lysser
över vår kärlek, min älskade

Eleverna skrev dikterna för hand, men Gabriel använde inte radbrytning i sin dikt utan skrev till slutet av raderna på pappret. Stavningen är inte felfri, men Gabriel har onekligen uppnått ett poetiskt språk. Han verkade fokusera mera på diktens innehåll och budskap än dess form. Gabriel var väldigt nöjd med sin dikt och när han började utforska rörelser till sin dikt kämpade han. Frustrationen var tydlig och han verkade inte hitta rörelser som han tyckte passade till sin dikt. Han skapade en dans till dikten – exempelvis rörelser som symboliserade ett hjärta nära hans bröst och höga rörelser som sträckte sig upp mot stjärnorna – men han var mer nöjd med dikten än med dansen. Han upplevde att dansen förstörde hans dikt (Jusslin & Höglund 2020). Skrivande och dans motverkade varandra för honom. Gabriels dans kunde inte nå upp till nöjdheten han kände med dikten. På sätt och vis motarbetade hans dikt att bli transformerad till dans.

Dessa två exempel illustrerar hur rollerna av författare och koreograf påverkade elevernas inställning och framgång att skriva poesi med dans. Möjliga förklaringar till skillnaderna mellan Ellen och Gabriel kan vara att eleverna förstod skriv- och dansuppgiften olika, att de valde att fokusera på olika aspekter eller att de hade olika djup förståelse för dansintegrering i skrivundervisningen. Att integrera dans i elevernas skrivprocesser kunde således endera främja eller hämma elevernas kreativitet i en eller flera uttrycksformer.

Didaktiska överväganden vid arbete med dansintegrering i läs- och skrivundervisningen

Ellen och Gabriels dans-, läs- och skrivprocesser i exemplen ovan visar hur dans, läsning och skrivande görs och kan *sammanflätas*

i elevernas meningsskapande processer, vilket kan förstås som dansande/läsande/skrivande processer utan gränser emellan (Jusslin 2020). Exempelen visar också tecken på hur innebörden att läsa och skriva utvidgas genom dansintegrering. Läsning kan göras med texter eller med dansande kroppar, medan skrivande kan göras med ord eller med rörelser i dansande kroppar.

Min förhoppning är att dessa exempel har visat på hur dansintegrering i läs- och skrivundervisningen kan genomföras. Men dansintegrering i svenskämnet kan låta som ambitiösa ord och något som är omöjligt att genomföra. Så om lärare själva vill arbeta med dansintegrering som en kreativ ingång i svenskämnet, hur kan de gå till väga? Det kan onekligen kännas som ett överväldigande och utmanande uppdrag, mycket beroende på den egna erfarenheten av dans och dansintegrering. Utifrån resultaten i föreliggande forskningsprojekt (Jusslin 2019a, 2019b & 2020; Jusslin & Höglund 2020; Jusslin & Østern 2020) formulerade jag tio performativa potentialer som kan fungera som didaktiska överväganden när dans kombineras med läsning och skrivande. En *performativ potential* kan få någonting specifikt att hända i undervisningen, lärandet eller meningsskapandet och på så sätt föra undervisningen och lärandet i en viss riktning (Jusslin 2020). De performativa potentialerna är didaktiskt fokus, samarbete med lärare och/eller konstnär, tidsramar, utrymme, textvalet, kreativitet och författarskap, musik och rytminstrument, elevsamarbete, lärarstöd och uppträdande som process.

Undervisningens *didaktiska fokus* berör vilket didaktiskt fokus som läggs på dansen respektive läs- och skrivprocesserna och hur de kombineras. För att dansintegrering ska erbjuda eleverna möjligheter till utveckling och lärande i både dans, läsning och skrivande är det viktigt att didaktiskt fokus omfattar lärandemål för såväl svenskämnet som dansen. Detta kan också omfatta vilken didaktisk ingång som antas till dansen, det vill säga ligger fokus på lärande *i, om, genom* eller *med* dans (Jusslin 2019a). Vägledande frågor att överväga är varför dans, läsning och skrivande kombineras och hur lärandemål kan formuleras för både svenskämnet och för dans.

Samarbete med lärare och/eller konstnär kan erbjuda stöd för lärare i undervisningen. Ett kollaborativt och mångvetenskapligt

samarbete med en danskonstnär eller -lärare kan bidra till att stärka dansens konstnärliga aspekter. Detta ger också värdefulla möjligheter till att planera och undervisa tillsammans. Att samarbeta med en danskonstnär är dock inget måste utan en värdefull resurs. Lärare i svenska kan själva arbeta med lärande genom dans i svenskämnet om intresset finns. En vägledande fråga att överväga är vem som involveras i planering och undervisning med dansintegrering i svenskämnet.

Tidsramar är viktiga att överväga. Om elever och lärare inte har tidigare erfarenheter av kreativ dans behöver de tid för att utveckla kroppslig kunskap om den sortens undervisning. I den inledande vinjetten hade Ellen och Gabriel arbetat med dansintegrering redan under flera veckor och hade således utvecklat erfarenheter av den typen av undervisning. Därför är det viktigt att överväga tidsaspekter eftersom det behövs tillräckligt med tid för att nå ett djup i dans-, läs- och skrivprocesserna. Annars finns det en risk att eleverna endast utvecklar en ytlig förståelse för de olika uttrycksformerna. Vägledande frågor att överväga är när dans kan integreras i svenskämnet och hur mycket tid som behövs för undervisningen.

Utrymmet där undervisningen genomförs påverkar elevernas dans-, läs- och skrivprocesser eftersom det påverkar vilka material som kan användas spontant i undervisningen (t.ex. böcker, datorer, white board). Lektionerna kan hållas i det egna klassrummet, i gymnastiksalen, på skolgården – var som helst där en tom golvyta kan skapas. Klassrummet som Ellen och Gabriel dansade i möjliggjorde exempelvis att de använde stolar, bord och blommor i sin poesidans. Vägledande frågor att överväga är vilket utrymme som är mest lämpligt för undervisningen och vilka av utrymmets material som kan användas i dansundervisningen.

Textvalet inverkar på dansintegreringen eftersom vissa texter är bättre lämpade för dansintegrering än andra. I projektet jobbade vi med dikter från boken *Djur som ingen sett utom vi* (Stark & Bondestam 2016), vilka fungerade väldigt bra för dansintegrering. Dans har potential att fördjupa elevernas förståelse för den litterära texten om dans och läsning kombineras meningsfullt till lämpliga texter. Vägledande frågor att överväga är om den litterära texten är

lämplig för dansintegrering, om dansen kan bidra till att utveckla förståelse för den litterära texten, och på vilket sätt dans kan kombineras med läsning av den litterära texten.

Kreativitet och författarskap omfattar särskilt kombinationen skrivande och dans. Kombinationen har potential att bidra till skrivprocesserna genom att bredda meningsskapandet förbi den skrivna texten, men kombinationen kan också vara frustrerande för eleverna och påverka deras kreativitet i skrivandet. Alla skrivuppgifter är exempelvis inte lämpliga för dansintegrering. Poesi är en tacksam genre för denna typ av undervisning eftersom dikter oftast är korta och har en viss abstraktionsnivå på liknande sätt som dansen. Det är också viktigt att skrivande och dans betraktas som ett sammanflätat moment och inte som två separata delar. Vägledande frågor att överväga är vilken typ av skrivuppgift som kan vara lämplig för dansintegrering, om dansen kan bidra till skrivprocesserna, och på vilket sätt som dans kan kombineras med skrivande.

Musik och rytminstrument kan bidra till elevernas meningsskapande när dans, läsning och skrivande kombineras. Detta gäller såväl användningen som avsaknaden av musik. Lärare och elever kan använda inspelad musik, men eleverna kan också skapa egen musik med exempelvis rytminstrument. Musik kan tillföra ytterligare ett tolkningslager i meningsskapandet men också styra bort eleverna från texterna de jobbar med. Vägledande frågor att överväga är vem som väljer musiken, vem som skapar musiken, om musiken är bekant eller obekant för eleverna och om musiken har sångtext.

Elevsamarbete kan stödja eleverna i meningsskapandet när dans, läsning och skrivande kombineras. Samarbetet kan ge eleverna möjligheter att förhandla kring texterna och dansen, både verbalt och kroppsligt. Att jobba i grupper kan även göra det lättare för eleverna att komma in i det kroppsliga arbetet med dans om kreativ dans är obekant för eleverna. Dessutom kan samarbetet hjälpa eleverna att bredda och fördjupa sina dans-, läs- och skrivprocesser. Vägledande frågor att överväga är huruvida eleverna jobbar ensamma eller i grupper och hur många elever som bör ingå i varje grupp.

Läroarstöd är viktigt när dans, läsning och skrivande kombineras. Lärarens uppgift är att ge eleverna tydliga ramar för uppgiften men

också att hjälpa eleverna att koppla samman dans, läsning och skrivande, vilket kan vara svårt särskilt om eleverna är ovana med dansintegrering. Vägledande frågor att överväga är hur uppgiften presenteras, vilka ramar som ges åt eleverna och hurdan roll lärare har i elevers dansskapande.

Upptredande som process kan bidra till dans, läsning och skrivande på olika sätt. Upptredande kan betraktas som en produkt av processerna men också som ett viktigt steg i att fördjupa och bredda elevernas dans-, läs- och skrivprocesser. Det kan vara värdefullt att få respons på sina danser av elever som fungerar som publik. Att eleverna visar upp danser de har skapat ger utrymme för diskussion, förhandling och utvärdering, vilket kan hjälpa dem att nå såväl djup som bredd i de olika uttrycksformerna. Att titta på dans kan dock vara utmanande, särskilt om eleverna inte vet vad de ska leta efter. Därför kan lärare ge frågor till publiken för att fokusera vad publiken tittar på. Vägledande frågor att överväga är om upptredande används som produkt och/eller process, vilka ramar som ges för upptredanden, vilka stödjande frågor som ges till publiken, och om eleverna ska visa upp danser flera gånger för att ha möjlighet att utveckla dem efter att ha fått respons av publiken.

Dessa tio performativa potentialer kan få något att hända när kreativ dans integreras i elevers läs- och skrivprocesser och de erbjuder riktlinjer för att överväga hur dansintegrering i elevernas läs- och skrivprocesser kan implementeras. Följaktligen har de potential att bidra till att erbjuda eleverna olika, meningsfulla och värdefulla möjligheter för meningsskapande i dansande/läsande/skrivande processer.

Avslutning och inbjudan

Att exemplen ovan innehåller kreativa dimensioner är svårt att bortse ifrån. Genom att diskutera den kreativa dansens möjligheter och utmaningar i svenskämnet har artikeln på olika sätt visat hur dansintegreringen både kan bidra med och utmana elevernas kreativitet i läs- och skrivprocesserna. Exemplen är hämtade från årskurs 5, men denna typ av undervisning fungerar också med såväl yngre

som äldre elever. Övergripande utgör kombinationen dans, läsning och skrivning en mångvetenskaplig ingång i svenskämnet som kan fungera som ett kreativt alternativ för läs- och skrivundervisningen. Potentialerna som har presenterats i denna artikel kan också fungera som ämnesöverskridande linser för läs- och skrivundervisningen för att möta en framtid som kräver kritiskt tänkande, samarbete och kreativitet – färdigheter som kallas för 21st century skills. Att kombinera dans, läsning och skrivande kan dock möta på motstånd från lärare, och därför är det viktigt att komma ihåg att tanken med denna typ av undervisning inte är att ersätta det som tidigare existerat i svenskämnet utan att detta ”nya” ska kunna placeras in tillsammans med det som redan existerar i ämnet. Därför utgör slutet på denna artikel samtidigt en avslutning och en inbjudan – till lärare, forskare, konstnärer, lärarutbildare, beslutsfattare, föräldrar, studenter och elever – att (om)tänka dans som en värdefull och kreativ form av lärande såväl i som utanför svenskämnet.

Referenser

- Cooper, Betsy (2011). Embodied Writing: A Tool for Teaching and Learning in Dance. *Journal of Dance Education*, 11(2), s. 53–59. <https://doi.org/10.1080/15290824.2010.540527>
- Delchamps, Vivian (2018). Teaching poetry through dance. I Kleppe, Sandra Lee & Sorby, Angela (red.), *Poetry and pedagogy across the lifespan: Disciplines, classrooms and contexts*. Palgrave MacMillan, s. 37–55.
- Giguere, Miriam (2011). Dancing thoughts: An examination of children’s cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, 12(1), s. 5–28. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.554975>
- Gilbert, Ann Green (2015). *Creative dance for all ages. A conceptual approach*. 2. uppl. Champaign: Human Kinetics.
- Glad, Åse Løvset (2002). *Dans på timeplanen*. Vollen: Tell forlag.
- Hanna, Judith Lynne (2015). *Dancing to learn: The brain’s cognition, emotion & movement*. London: Rowman & Littlefield.
- Höglund, Heidi (2017). *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations Students’ Multimodal Designing in Response to Literature*. Diss. Åbo: Åbo Akademi. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951765-865-2>

- Jusslin, Sofia (2019a). Conceptualizing Dance Literacy: A Critical Theoretical Perspective on Dance in School. *På spissen forskning/Dance Articulated*, 5(1), s. 24–42. <http://ps.noda.no/index.php/ps/article/view/31>
- Jusslin, Sofia (2019b). Creative dance in the literature classroom: (Re)making meaning and stretching boundaries. I Höglund, Heidi, Jusslin, Sofia, Ståhl, Matilda & Westerlund, Anders (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio*. Åbo: Åbo Akademis förlag, s. 273–288.
- Jusslin, Sofia (2020). *Dancing/Reading/Writing: Performative Potentials of Intra-Active Teaching Pedagogies Expanding Literacy Education*. Diss. Åbo: Åbo Akademi.
- Jusslin, Sofia (review). Inspiration as in-betweens when integrating dancing and writing.
- Jusslin, Sofia & Forsberg, Lotta (2021). Kroppslig læring i dansende, lesende og skrivende kropp. I Østern, Tone Pernille, Bjerke, Øyving, Sørum, Anne Grut & Engelsrud, Gunn (red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 181–192.
- Jusslin, Sofia & Höglund, Heidi (2020). Entanglements of dance/poetry: Creative dance in students' poetry reading and writing. *Research in Dance Education*, s. 1–19. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1789088>
- Jusslin, Sofia & Höglund, Heidi (2021). Arts-based responses to teaching poetry: A literature review of dance and visual arts in poetry education. *Literacy*, 55(1), s. 39–51. <https://doi.org/10.1111/lit.12236>
- Jusslin, Sofia & Østern, Tone Pernille (2020). Entanglements of Teachers, Artists, and Researchers in Pedagogical Environments: A New Materialist and Arts-Based Approach to an Educational Design Research Team. *International Journal of Education & the Arts*, 21(26), s. 1–28. <https://doi.org/10.26209/IJEA21N26>
- McMahon, Susan D., Rose, Dale S., & Parks, Michaela (2003). Basic Reading Through Dance Program: The Impact on First-Grade Students' Basic Reading Skills. *Evaluation Review*, 27(1), s. 104–125. <https://doi.org/10.1177/0193841X02239021>
- Makopoulou, Kyriaki, Neville, R. & McLaughlin, K. (2020). Does a dance-based physical education (DBPE) intervention improve year 4 pupils' reading comprehension attainment? Results from a pilot study in England. *Research in Dance Education*, s. 1–18. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1754779>
- Smagorinsky, Peter & Coppock, John (1995). The Reader, the text, the Context: An Exploration of a Choreographed Response to Literature. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), s. 271–298. <https://doi.org/10.1080/10862969509547884>

Stark, Ulf & Bondestam, Linda (2016). *Djur som ingen sett utom vi*. Helsingfors: Förlaget.

Thrash, Todd M., Moldovan, Emil G., Oleynick, Victoria C., & Maruskin, Laura A. (2014). The Psychology of Inspiration: Inspiration. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(9), s. 495–510. <https://doi.org/10.1111/spc3.12127>

Sofia Jusslin

är postdoktoral forskare och universitetslärare i svenska och litteratur med didaktisk inriktning vid Åbo Akademi, Finland. Hon disputerade 2020 med avhandlingen *Dancing/reading/writing: Performative potentials of intra-active teaching pedagogies expanding literacy education*, där hon tillsammans med en danskonstnär och två klasslärare undersökte och utvecklade didaktiska angreppssätt med dansintegrering i elevers läs- och skrivprocesser. Hennes forskningsintressen är litteracitet, akademiskt skrivande, dansintegrering samt konstbaserade ingångar till litteracitets-, litteratur- och språkundervisning.

Reflekterande högläsning

– att utveckla tilltro till sin egen röst

Anna Månsson Nylund

Den bästa och den viktigaste stunden under skoldagen är högläsningstunden. Det är där vi möts i samtal och reflektioner om stort och smått. Vi kliver in och ut ur andra människors känslor, tankar och liv. Vi skrattar, vi gråter, vi känner empati. Vi skapar något tillsammans: stunder av gemenskap, funderingar och en skatt. En skatt bestående av alla böcker, tankar, samtal och allt annat vi tillsammans får vara med om. Det blir som ett unikt pärlband av upplevelser, olika för varje klass. Genom boksamtalen kommer vi närmare varandra. Vi bygger ihop gruppen, och klassrumsklimatet blir med all säkerhet lugnare. Genom den reflekterande högläsningen leds vi också djupare och djupare in i våra egna liv. Böckerna speglar oss på olika sätt. Vem är jag lik? Vem är jag olik? Skulle jag också kunna känna, agera och tänka på samma sätt som karaktärerna vi läser om? Eller skulle jag reagera annorlunda?

Högläsning tar tid, men det är välinvesterad sådan. Det är inte alls lika säkert att alla elever upplever läsningens magi på egen hand under det självständiga läsandet.

För sju år sedan lämnade jag den socioekonomiskt stabila stadsdelens skola och började arbeta på Landamäreskolan i Biskopsgården, Göteborg. Framför mig i klassrummet fanns elever från världens alla hörn med varierande språkbakgrund. Det blev något av en ögonöppnare för mig. Under många år, i den andra delen av staden, hade jag i mitt tycke arbetat medvetet med språk- och kunskapsutvecklande undervisning inspirerat av Teachers College Reading and Writing Project (TCRWP). I min roll som språk-, läs- och skrivutvecklare hade jag anordnat workshops och föreläsningar i ämnet. Mina elever på skolan i det socioekonomiskt stabila området utvecklades positivt och visade att de älskade böcker, högläsning och att läsa på egen hand.

Resultaten på de nationella proven i årskurs tre var fantastiska. Ändå hade jag faktiskt inte förstått så mycket alls, mer än att det som lärare var roligt att undervisa på detta vis och att eleverna utvecklades till läsande individer.

Då, för sju år sedan, den första eller kanske andra skoldagen på höstterminen, hade jag alltså klassrummet fullt av för mig nya barn från världens alla hörn. Jag började genast med att låta dem sitta på mattan framför mig på golvet, och jag delade in dem i pratkompisar, precis som jag hade gjort förut. De övade på att vända sig mot sin pratkompis, att lyssna på varandra och på att diskutera. Det gick bra. När det väl var dags att börja högläsa hade jag förberett en av mina favoritböcker, *Önskestjärnan* av Ingelin Angerborn (2008), med markeringar på ställen där jag skulle stanna upp och modellera mitt eget tänkande och med ställen där eleverna skulle få diskutera två och två. Nu hände något som jag inte hade förutsett. Det spred sig en oro i gruppen. Eleverna suckade, vred på sig, och någon frågade om jag skulle läsa länge till. Vad hade jag gjort för fel? Eleverna brukade ju tindra med ögonen, lyssna uppmärksam och be mig att läsa lite till när jag slog igen boken.

Samma eftermiddag, efter att känslan av totalt misslyckande släppt, insåg jag sakta att språket i boken hade varit alldeles för svårt för eleverna att förstå. Några dagar senare, när jag hade hunnit prata med och kontrollera förkunskaperna på alla elever i min nya elevgrupp, förstod jag hur stor skillnad det var jämfört med mina föregående klasser. På min tidigare skola kunde de flesta barn alla eller nästan alla bokstavsljud när de började skolan. En hel del av dem hade börjat läsa, och alla hade lyssnat på högläsning, om inte hemma, så på förskolan och i förskoleklass. Här var verkligheten en helt annan. När den första känslan av frustration hade lagt sig började jag se på eleverna och undervisningen med nya ögon. Framför mig i klassrummet fanns elever som inte alls hade de förutsättningar som våra kursplaner tar för givet att eleverna ska ha efter ett år i förskoleklass, om de hade gått där. (Detta var före år 2008.) Jag behövde tänka om, och inte förrän nu började jag förstå vad TCRWP handlar om på riktigt och inte bara i teorin. Eleverna som fanns framför mig, som faktiskt också var de gladaste, härligaste och mest kunskapsörstande barn jag någonsin träffat, behövde få undervisning som stärkte dem att våga tro på sin

språkliga förmåga. Det var nu som TCRWP:s undervisningsmål, som jag så många gånger berättat om på olika workshops, *att undervisningen ska stötta elever så att de utvecklas till aktiva och skickliga läsare och skribenter som vågar och kan göra sina röster hörda i ett demokratiskt samhälle*, blev till verklighet.

Bilderböcker

Att högläsa framgångsrikt i det flerspråkiga klassrummet betyder inte att eleverna aldrig ska få lyssna på *Önskestjärnan* eller Astrid Lindgrens klassiker för att de är för svåra rent språkligt. Efter det misslyckade första försöket, för sju år sedan, fick samma klass så småningom ta del av både *Önskestjärnan*, *Mio min Mio*, *Bröderna Lejonhjärta* och alla de böcker som jag ville dela med mig av till eleverna. Med rätt stöttning gick det bra, och högläsningen blev faktiskt ännu mer magisk än vad den hade varit på min gamla skola. Att som lärare få se och höra en elev som alltid haft svårt att komma i tid till skolan rusa in i klassrummet och säga: ”Jag har väl inte missat *Mio min Mio*?” eller en nyanländ elev i början av årskurs två uttrycka senare samma år: ”När vi läste *Edward Tulanes fantastiska resa* började jag förstå svenska” och sedan i årskurs tre se samma elev läsa boken på egen hand, är ögonblick som för alltid kommer att följa med mig i lärarhjärtat.

I denna klass, för sju år sedan, tog jag efter lite funderande beslutet att lägga undan *Önskestjärnan* och andra kapitelböcker ett tag. I stället satsade jag på bilderböcker under hela årskurs ett och fick ett helt annat gensvar. Agneta Edwards (2019:28) skriver:

En viktig poäng med läsning ligger i själva mediet bok: boken är lågmäld, och den håller det tempo man själv vill. Filmrutor rullar snabbt förbi, de flesta barnprogram låter mycket och högt (hur ofta överröstar inte den tecknade filmens ljudeffekter och musiken berättarröst och dialoger?) och intrycken flödar över tittaren. Vem hinner med? I bilderboken kan man stanna upp, prata om bilderna, backa och upprepa, låta tolkningarna växa för varje omläsning – bilderboken erbjuder möjlighet till en fördjupad upplevelse och lämnar plats åt betraktarens tankar och reflektioner.

Bilderna i bilderböcker blir till stöd för texten och bjuder in till mycket tänkande, inte bara för de yngsta eleverna. Det finns så mycket att upptäcka i enbart bilderna, i bilderna kombinerat med text och i de "luckor" som kan finnas mellan text och bild. Säger bilden och texten samma sak? Eller berättar de olika historier? Sådant är eleverna snabba med att upptäcka, och finns det parallella berättelser som pågår i bilderna, ser de garanterat detta snabbare än läraren. Jag brukar säga att barn har skarpare ögon än vi vuxna, och då menar jag inte att vi kan behöva läsglasögon. Deras bildseende är så påtagligt och jag blir ständigt förvånad över att de upptäcker detaljer som jag inte sett, trots att jag verkligen studerat bilderna noga när jag förberett högläsningen för att inte missa något. Nästan alltid i slutet av högläsningstillfället säger en eller flera elever något i stil med: "Bläddra tillbaka till första sidan, jämför sedan med den andra bilden på den där sidan. Ser du? Det är ..." eller något liknande. Det är sällan som jag redan sett det som de uppmärksammar.

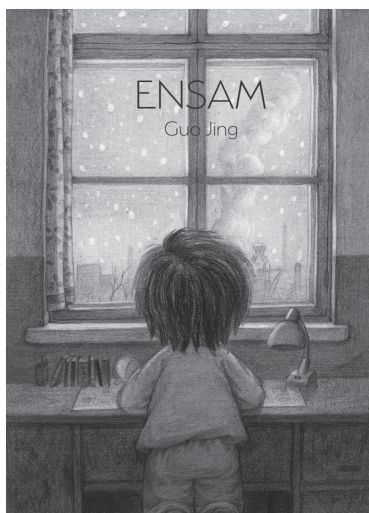
Att läsa bilder är centralt under den första läsutvecklingen och viktigt även senare. Genom bilderna får orden fäste och blir lättare att läsa. Bilderna gör att alla, oavsett språknivå, kan vara med på lika villkor och skapar ofta ivriga samtal, pratkompisparen emellan. De elever som kämpar med att förstå svenska kan lättare hänga med och har mer att tillföra i diskussionerna. Genom bilderboken erbjuds alltså eleverna stöttning till texten, tack vare just bilderna. De "yttre bilderna" i boken stöttar oss att skapa fler inre bilder, något som är viktigt i förståelsen av text och som alla goda läsare gör. Intressant att lägga märke till och att samtala om, är också att vi kan tolka bilder olika, beroende på våra erfarenheter och vilken kulturell bakgrund vi har. En bild på till exempel ett träd skapar olika associationer hos olika människor. Någon ser en olivlund och hör cikador i sin "inre film", medan en annan tänker på ett hus byggt av trästockar och hur dessa känns mot handen, och en tredje kan känna lukten av äppelblom och höra surrande bin. Talesättet *En bild säger mer än tusen ord* är uttrycksfullt. Men kanske är det också så att en bild kan få oss att säga mer än tusen ord? Då är det ganska självklart att bilder och bildläsande spelar en viktig roll i den språk- och kunskapsutvecklande undervisningen.

Silent books

En bokgenre som är på framväxt är bilderböcker utan text, så kallade *silent books*. Att högläsa dessa böcker ger alla elever, oavsett svensk språknivå, möjlighet att vara med på samma villkor. Genom att projicera bilderna via en dokumentkamera och låta eleverna berätta historien tillsammans kan de skapa de mest fantastiska och kreativa berättelser. Här kan de elever som ännu inte har erövrat det svenska språket samtala med klasskamrater som talar samma modersmål och sedan, när det blir deras tur att delge, tillsammans översätta till svenska för de andra som lyssnar.

Alla vi lärare som har mött och möter nyanlända elever kan kanske känna igen att dessa individer tar sig an det här med att våga tala på ett nytt språk på olika sätt. Många kastar sig ut och pratar nästan från första början medan det emellanåt dyker upp elever som är och länge förblir tysta. En sådan elev har jag precis stiftat bekantskap med. Trots att eleven har gått i en annan svensk skola i två år, är tystnad det jag och andra vuxna har mötts av, trots många och olika försök. Det enda som har fungerat är när vi har samtalat tillsammans med andra elever med samma modersmål och de har fungerat som tolkar. Men så häromdagen plockade jag fram en silent book, *Ensam* (Guo 2017), med helt oemotståndligt fantasirika bilder i. Vi satte oss bredvid varandra, eleven och jag, och började bläddra. Då kom orden. Först lite tyst och försiktigt men sedan alltmer ivrigt: ”mamma borta, han ensam, leta” och ”han gråta” var ord som eleven i fråga nu plötsligt vågade uttala. Jag fyllde i, bekräftade och för första gången hade vi en konversation på svenska där ingen behövde tolka. Utan bokens hjälp tror jag inte att vi hade kommit dit på länge.

Bild 1. *Ensam av Jing Guo.*



Att stötta samtalen

Som jag nämnt innan är dialog i pratkompisar en viktig beståndsdel i den reflekterande högläsningen. Men kommer de där ivriga samtalen mellan pratkompisarna bara i gång av sig själva? Nej, det gör de definitivt inte. Här har jag också märkt en stor skillnad mellan de två områden jag arbetat i. I min nuvarande verklighet är språket inte lika självklart och kanske inte heller vanan eller säkerheten att prata om vad man tror, tycker och tänker. Eleverna har inte heller i lika hög grad erfarenheter av att till exempel resa, delta i fritidsaktiviteter eller åka på utflykter (Barnombudsmannen 2018). Många gånger har de elever jag träffar inte åkt bil mer än kanske ett par gånger i sitt liv och kanske inte varit inne i centrala Göteborg. Att då uttrycka sig, tycka, tro och tänka om mångskiftande okända miljöer, karaktärer, händelser eller vad det än kan vara som vi ska diskutera i de böcker vi högläser tillsammans, blir självklart svårare.

Att läsa och att samtala om det lästa är i allra högsta grad en kreativ process. För att kunna vara kreativ, eller mer korrekt formulerat: för att kunna uttrycka sin kreativitet, är det viktigt att känna sig trygg i sammanhanget. Därför är ett tillåtande och öppet klassrumsklimat alltid grunden för att få till en samtalande och lyssnande miljö. En annan viktig aspekt för att skapa trygghet är att undervisningen befinner sig i en återkommande struktur. Eleverna måste veta var de ska vara någonstans, när de ska lyssna extra uppmärksam och hur de ska göra när de ska prata och lyssna på varandra. De lär sig också, tack vare att boksamtalen alltid sker i par, att precis alla alltid får tänka och prata om varenda fråga läraren ställer. De behöver inte räcka upp handen eller vänta på att tjugofyra andra vill berätta om vad de har att säga kring samma frågeställning. Det blir ett slags återkommande trygghet. Eleverna får mycket samtalstid och får hela tiden träna på att uttrycka sig muntligt.

Samtalsbörjor:

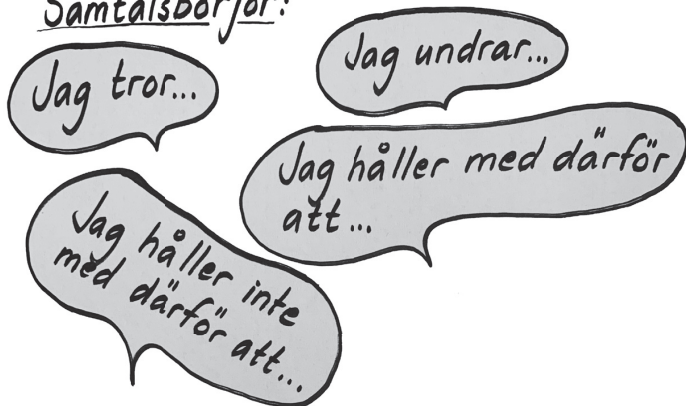


Bild 2. Exempel på samtalsbörjor.

Ställa frågor:



Bild 3. Exempel på frågor som fördjupar samtal.

För att få till de här samtalen måste jag som lärare visa tydligt att jag är genuint intresserad av vad eleverna har att berätta. Som tur är behöver jag aldrig låtsas. Det är en fröjd att få följa elevernas första trevande steg att uttrycka sina tankar om en text eller en bild, ofta med stötning av olika startfraser, till att med hjälp av uppmunt- rande ord eller följdfrågor av mig eller pratkompisen tro lite mer på sin egen förmåga efter varje högläsningstillfälle.

Överhuvudtaget tror jag att vi behöver arbeta mer med den tal-språkliga utvecklingen i socioekonomiskt missgynnade områden. Eleverna där börjar många gånger sin skolgång långt bakom startlinjen vad gäller språklig nivå jämfört med till exempel elever på min gamla arbetsplats. I årskurs tre förväntas de alla, oavsett utgångsläge, passera samma mållinje. Det är inte konstigt att vi lärare stressar på med olika bedömningsstöd, kartläggningsmaterial och måluppfyllelsematriser som ”flåsar oss i nacken”. Många gånger tänker jag att mina nuvarande elever kastas in i skolan med en svenskspråklig ”ryggsäck” som ännu inte hunnits packas ordentligt med de grunder som är viktiga, till exempel ordförråd, fraser och grammatiska strukturer.

I de kartläggningsmaterial och bedömningsstöd som vi använder ges inte heller den talande förmågan lika stort utrymme som den läsande och skrivande. Det är kanske lätt att glömma eller prioritera bort att de talade orden faktiskt hör tätt ihop med de tryckta och de skrivna. Detta menar också Åsa Wedin (2016) när hon konstaterar att talet är primärt och att språkutveckling enklast leds av talet. Detta är i synnerhet betydelsefullt före och i början av skriftspråks-utvecklingen. Hon poängterar också att det är mycket viktigt att elever som uppvisar svårigheter med att utveckla flyt i sitt läsande och skrivande får stöd för sin språkutveckling genom just talet.

Kenneth Hyltenstam (2007) pekar ut att viktiga faktorer för att lära sig läsa och skriva på ett andraspråk är:

- ett ordförråd på minst 6 000–10 000 ord i det språk som undervisningen sker på
- att undervisningen sker på det språk som eleven använder i hemmet
- att kunna förstå minst 75 % av de innehållsord i de texter som används.

Med tanke på detta, ställs det stora krav på oss undervisande lärare då verkligheten ofta inte innebär att vi har möjlighet att samarbeta med modersmållärare eller att alla elever som behöver har rätt att få studiehandledning. Undervisningen måste kompensera och stötta så att alla kan delta på någorlunda lika villkor. Min över-

tygelse är att just i de samtal vi har om de böcker vi högläser går det att åstadkomma förutsättningar som gynnar alla elever. Detta med hjälp av stötning i form av till exempel startmeningar, genom att skapa förståelse för svåra ord och med hjälp av parsamtal på det språk som är elevens starkaste. Att sedan dessa samtal upplevs som meningsfulla och i förlängningen utvecklar både ordförråd, samtalsförmåga och läslust är viktiga och angenäma bonuseffekter.

Fantasi, kreativitet och högläsning

Kreativitet och fantasi är två begrepp som är svåra att särskilja från varandra. De hör på sätt och vis ihop. Vygotskij (1995:20) skrev:

Ju mer ett barn sett, hört och upplevt, ju mer det vet och har tillägnat sig, ju större mängd verklighetselement det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsefullare och produktivare blir dess fantasi ...

Allas vår Astrid Lindgren uttryckte det så här (Ungdomsbarometern 2017):

Allt stort som skedde i världen, skedde först i någon människas fantasi, och hur morgondagens värld ska se ut beror till stor del på det mått av inbillningskraft som finns hos de där som just nu håller på att lära sig läsa. Därför behöver barnen böcker.

De två ovanstående citaten tycker jag förstärker det jag redan varit inne på tidigare: att arbeta med reflekterande högläsning är en kreativ process. När inte alla barn har samma förutsättningar i livet blir därför högläsningen och de samtal vi har om den än mer värdefulla. Genom böckerna och de samtal vi för, får eleverna möjlighet att utvidga sina erfarenheter, sin fantasi och sin kreativitet.

En annan positiv aspekt är att eleverna genom den reflekterande högläsningen lockas till att upptäcka glädjen med att läsa på egen hand. Detta visar också en stor studie i vilken 1700 amerikanska elever deltog (Broaddus & Ivey 2010). Under högläsningstunden får jag som lärare tillfälle att uttryckligen visa min kärlek till böcker, och om jag någon gång har glömt att tala om varför jag valt just

dagens aktuella bok, kommer frågan direkt från eleverna: ”Varför valde du den boken?”. Jag motiverar nämligen alltid mitt val av bok med vad det är som jag särskilt lockats av, och ibland kan det vara något som jag faktiskt inte direkt tycker om men som i stället väcker tankar eller stör mig på något sätt. En annan fråga som jag med all säkerhet får direkt efter högläsningen är: ”Snälla, får jag låna boken?”. Är det en bilderbok går den sedan runt bland eleverna under skoldagen tills alla har bläddrat igenom eller läst den.

Representation

Något som är angeläget att tänka på vad gäller val av högläsningssbok, med tanke på hur den kan påverka eleverna, är hur väl de upplever att de känner igen sig i den. Alla barn förtjänar att känna sig representerade i litteratur och kultur. Det är viktigt att vi uppmärksammar detta i de böcker vi högläser, ställer i hyllorna i skolans bibliotek eller eventuellt köper in som läromedel. För oss som arbetar i socioekonomiskt missgynnade områden är den uppgiften inte lika lätt som i andra skolor. Rudine Sims Bishop (1990) beskriver den litteratur vi känner igen oss i som *mirrors* och den vi inte på samma sätt kan spegla oss i som *windows*. Men med böcker-
nas hjälp uttrycker hon också att vi kan ta ett steg in i nya världar, genom *sliding glass doors*. Lika viktigt som det är för elever som sällan känner sig representerade att få göra det, är det för dem som alltid eller väldigt ofta är representerade att också få möta böcker med en annan verklighet. Det är ju faktiskt så världen ser ut.

Som tur är går det också att skapa representation i de böcker vi högläser, även om den från början kanske inte finns där. Ett exempel kan vara när Emil i Lönneberga ska äta blodpalt, något som garanterat inte många barn, oavsett ursprung, känner igen idag. Genom att fråga eleverna vad de brukar äta för maträtter hemma kan alla känna att de får berätta om sin kultur. Eller att, när Alfons ska gå och lägga sig, låta eleverna tala om vad *godnatt* heter på deras språk. Det finns inte en elev som inte skiner upp av stolthet när vi andra upprepar ordet på just deras modersmål.

Tala om det svåra

Lucy Calkins, grundaren av TCRWP, uttrycker:

Hur givande är det inte att läsa högt och befinna sig mitt bland allt det som är svårt i ett klassrum, bland vänskaper som formas och upplöses, inbjudningar som kommer eller inte kommer, kläder som är moderna eller inte och föräldrar som kommer eller inte kommer till skolföreläsningen. Här arbetar eleverna igenom sina frågor om livet och döden. Böcker som finns vid deras sida kan hjälpa dem känna och förstå. (Calkins 2015:153)

För visst är det så att barn, liksom vi vuxna, naturligt tänker på och reflekterar över svåra saker. De behöver lära sig och förstå att det är viktigt och nödvändigt att ta hjälp och prata om sådant som skaver. En del lärare uttrycker att det känns svårt att prata med elever om till exempel döden, ett ämne som garanterat alla barn funderar över. Ett sätt att stödja elever och lärare i sådana samtal är just genom högläsning och de samtal som hör till. Med hjälp av boken närmar vi oss det svåra och det kan vara lättare att diskutera med den som utgångspunkt. Jag har genom alla år som jag arbetat med reflekterande högläsning aldrig hamnat i någon situation som jag inte kunnat hantera. Vi vuxna har inte svaret på alla livets (eller dödens) gåtor och det behöver vi vara helt ärliga med när dessa ämnen kommer på tal. Det är inte att svika eleverna att blotta sin egen ofullkomlighet. Att undvika alla svårigheter och presentera vår tillvaro som enbart ljus är däremot ett svek. Med andra ord: genom boksamtal kan vi förbereda eleverna på vad det innebär att vara människa. Liknande tankar beskriver Langer (2005) när hon uttrycker att litteraturen kan hjälpa oss att bli mer kompletta, tankfulla och informerade världsmedborgare.

En aktuell brännande fråga som många elever funderar över idag är den globala uppvärmningen och klimatförändringarna. Även här finns det böcker att läsa som stödjer oss i dessa samtal. Genom bland annat *Mitt bottenliv av en ensam axolotl* (Bondestam 2020), *Naturen* (Adbåge 2020) och *Den sista utposten* (Heikkilä 2021) har jag fört insiktsfulla men också hoppfulla diskussioner om dessa ämnen tillsammans med eleverna.

Frågorna vi ställer

För att få till givande boksamtal spelar självklart frågorna vi ställer om texten en stor roll. Att ställa ”på raden-frågor” som till exempel: ”Var bor Karlsson på taket?” är inte lika intressant som att fråga: ”Skulle du vilja ha Karlsson på taket som kompis? Varför, varför inte?”. Likaså är frågan: ”Vem har mest rätt att vara i skogen, människor eller björnar? Motivera ditt svar” mycket mer givande än att fråga: ”Vilka djur bor i skogen?” med utgångspunkt i bilderboken *Om du möter en björn* (Kivelä, Glaz & Bondestam 2021).

Att ställa fördjupande, öppna frågor behöver inte stå i motsats till att elever också ska kunna svara på rena ”på raden-frågor” när de läser egna texter. Självklart är den sortens läsning också viktig, men den utvecklar inte tänkandet och samtalen på samma sätt. Inte heller bidrar den sortens läsning till någon vidare läslust. Detta är också något som Rosenblatt (1995) konstaterade när hon skrev om *effe*rent respektive *estetiskt* läsande. Den sistnämnda typen av läsande handlar precis om att utforska texter och sätta dem i relation till sig själv. Det är den sortens läsande som lockar oss att bli läsare. Då spelar frågorna som vi lärare ställer till eleverna om texter en avgörande roll.

Ibland frågar andra lärare mig: ”Blir inte läsoplevelsen förstörd när läraren hela tiden avbryter läsandet för att tänka högt eller låta eleverna diskutera?”. Mitt svar på den frågan är ett otvetydigt nej. Tvärtom. Tack vare lärarens modellerande och elevernas diskuterande, blir läsoplevelsen djupare. Utan detta lämnas den som lyssnar ensam, tankarna får inte möta någon annans och förståelsen fördjupas inte. Det är också betydligt lättare att ”zooma ut” om texten är lite för svår och svårigheterna aldrig reds ut.

Men det här med lässtrategier då? Är det inte det som eleverna ska öva på? Vanliga lässtrategier som till exempel att visualisera, summera och ställa frågor är självklart något som vi bör undervisa om, både i minilektioner och genom högläsningen. Men det är minst lika viktigt att inte göra högläsningen instrumentell. Högläsning och läsning får inte förminska till att vara något där eleverna tränar på enskilda, lösryckta strategier. Det är inte så

läsning går till. Läsnings har ett högre syfte än så. Det handlar om att tänka, tycka, känna och inte minst om att växa som människa. Vi vill engagera våra elever. Vi vill att de ska älska läsning, lyssna fascinerat och lockas in i nya världar. Därför måste vi själva visa vår kärlek till böcker och ställa intressanta, fördjupande frågor. Vi måste låta de kreativa samtalen ta plats, växa och blomstra.

Referenser

- Adbåge, Emma (2020). *Naturen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Angerborn, Ingelin (2008). *Önskestjärnan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Barnombudsmannen (2018). *Utanförskap, våld och kärlek till orten*. <https://www.barnombudsmannen.se/barnombudsmannen/vart-arbete/arsrapporteringar/utanforskap-vald-och-karlek-till-orten-2018/> (Hämtad 2021-09-11).
- Bishop, Sims Rudine (1990). Windows and Mirrors: Children's Books and Parallel Cultures. I: Atwell, M., Klein, A., & California State Univ., S. B. *Celebrating Literacy. Proceedings of the Annual Reading Conference at California State University* (14th, San Bernadino, California, March 5, 1990). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337744.pdf#page=11> (Hämtad 2021-09-10).
- Bondestam, Linda (2020). *Mitt bottenliv av en ensam axolotl*. Stockholm: Berghs förlag.
- Broadus Karen & Ivey, Gay (2001). "Just Plain Reading": A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle School Classrooms. I *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350–377. https://www.researchgate.net/publication/250055286_Just_Plain_Reading_A_Survey_of_What_Makes_Students_Want_to_Read_in_Middle_School_Classrooms (Hämtad 2021-09-19).
- Calkins, Lucy, (2015). *Färdplan för klassrummets läsundervisning*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Di Camillo, Kate (2008). *Edward Tulanes fantastiska resa*. Italien: Kabusa förlag.
- Edwards, Agneta (2019). *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heikkilä, Cecilia (2021). *Den sista utposten*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Hyldenstam, Kenneth (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I Myndigheten för skolutveckling: *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber distribution.
- Guo, Jing (2017). *Ensam*. Lund: Chin Lit.
- Kivelä, Malin, Glaz Serup, Martin & Bondestam, Linda (2021). *Om du möter en björn*. Helsingfors: Förlaget.

- Lindgren, Astrid (1954). *Mio min Mio*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (1973). *Bröderna Lejonhjärta*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Rosenblatt, Louise M. (1995). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Ungdomsbarometern (2017). Astrid Lindgren-konferensen. <https://www.ungdomsbarometern.se/astrid-lindgren-konferensen/> (Hämtad 2021-09-12).
- Vygotskij, S, Lev (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wedin, Åsa (2016). Att stötta och utveckla muntlighet i klassrummet. I: *Språk-, läs- och skrivutveckling – förskoleklass och grundskola åk 1–9. Modul: Från vardagspråk till ämnesspråk*. Stockholm: Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M29_Gr_03A_01_muntlighet.docx (Hämtad 2021-09-19).

Anna Månsson Nylund

är grundskollärare på Landamäreskolan i Göteborg. Hon är också språk-, läs- och skrivutvecklare sedan många år tillbaka. Annas undervisning är inspirerad av Teachers College Reading and Writing Project (TCRWP). År 2020 fick hon ta emot Svenska Akademiens svensklärarypris. Under våren 2022 utkommer hon med en bok på Natur & Kultur med titeln *Läs- och skrivundervisning som gör skillnad – att arbeta utifrån TCRWP*.

Muntlighet, kreativitet och kunskapsutveckling

Cecilia Olsson Jers

Tänk dig ett klassrum där inga elever vågar eller vill använda sitt muntliga språk. Det är för mig – och jag är säker på att det även gäller för dig som läser detta nu – ett skräckscenari. Nej, vi lärare vill ha klassrum som sjuder av kreativa och kunskapsutvecklande diskussioner om det som innefattas i svenskämnet. Det muntliga språket ska vara det redskap som får både talaren och lyssnaren att uppleva sig som viktiga deltagare i kommunikativa situationer. Det skräckscenari jag nämnde ovan behöver vi lärare inte oroa oss för, eftersom muntlighet i undervisning vore en omöjlighet i svensk skolkontext där elever snarare uppmuntras att kommunicera muntligt i klassrummet. Men det är inte muntlighet i undervisning denna text kommer att handla om utan om undervisning i muntlighet. Mitt syfte fortsättningsvis är att med hjälp av två korta övningar visa hur kreativitet och kunskapsutveckling i klassrummet kan gå hand i hand. Att de är korta har en poäng, eftersom de då kan varieras i det oändliga beroende på vad som står på agendan för svenskämneslektionen.

Innan vi går in på övningarna behöver vi betrakta kreativitet och kunskapsutveckling lite närmare. Dessutom vill jag ge en grundläggande beskrivning av några retoriska begrepp och olika faser i den retoriska arbetsprocessen.

Man skulle kunna säga att kreativitet är en metod för problemlösning, och för att vara kreativa behöver elever stöd. Kreativitet handlar om att se möjligheter utanför det invanda eller – mer populärt uttryckt – att se utanför boxen. Och kreativitet behöver startpunkter. I denna text ger jag exempel på hur sådant stöd och sådana startpunkter kan utformas.

Kunskapsutveckling är ett mål för all undervisning. Så även i undervisning i muntlighet. Men i och med att elever använder sina

egna röster handlar kunskapsutvecklingen i mina exempel också om att stötta elever att inte bara våga (jfr Pusztai 2012) och vilja tala i klassrummet utan också om att kunna tala på ett sätt som gör lyssnarna villiga att lyssna. Jag vill med kraft understryka att muntliga övningar måste ha ett angeläget innehåll för att elever ska våga, vilja och kunna tala. I mina exempel har jag valt att ha temat 'Att lyssna'. Därmed blir kunskapsutvecklingen i *undervisning i muntlighet* både personlig och ämnesanknuten.

De övningar jag presenterar kan ses som exempel på språkutvecklande arbete med inspiration från retoriken, och jag kommer att lyfta fram retoriska begrepp som med fördel är utgångspunkt när undervisning i muntlighet gestaltas i klassrummet. Övningarna är *På minuten* och *Oförberedda Talares Klubb*. *På minuten* har hittat sin förebild i P1:s radioprogram med samma namn där det handlar om att prata utifrån en rubrik i en minut utan att tveka, upprepa sig eller lämna ämnet. Inspirationen till *Oförberedda Talares Klubb* kommer från Gösta Knutssons radioprogram på 1940-talet där hans gäster fick "störtprata" utifrån ett slumpmässigt valt ämne. Begreppen är *ethos*, *inventio* och *topos* samt de begrepp som finns inom den retoriska arbetsprocessen (Lindqvist Grinde 2016; Olsson Jers 2019a).

Att tala fram sin trovärdighet – ethos

När elever gör muntliga presentationer i klassrummet talar de fram sin trovärdighet med hjälp av sitt ethos. *Ethos* är den del av en persons identitet som framträder när någon form av kommunikation sker och som talaren väljer att visa för lyssnaren och är därmed nära förknippat med det språk och de uttryck en person väljer att använda sig av i olika kommunikativa situationer (Olsson Jers 2010; 2011).¹ Ethos definieras ibland lite slarvigt som trovärdighet. Men det är snarare så att trovärdigheten uppstår mellan personers ethos.

Låt oss titta på ett exempel från ett klassrum: en elev har presenterat ett kunskapsinnehåll för klasskamraterna i en muntlig presentation.

1 Ethosbegreppet är väl använt även när det handlar om skrift. Det är också väl använt när olika yrken förs på tal. Om vi till exempel skulle tala om ett lärarethos handlar det om hur läraren talar (eller skriver) fram sin trovärdighet med hjälp av sin kompetens, sina karaktärsdrag och sin ambition att bli förstörd i ett visst sammanhang.

Eleven som presenterar har därmed etablerat sitt (talar)ethos, men det innebär inte att eleven per automatik är trovärdig. Trovärdigheten uppstår först när eleven erhåller trovärdighet från lyssnarna, så ethos kan istället sägas vara en trovärdighetsfaktor. Även lyssnarna har ett (lyssnar)ethos att etablera (jfr Adelman 2009). Mellan talarethos och lyssnarethos uppstår trovärdighet – eller icke-trovärdighet. Ethos är alltså inget stabilt utan förändras och sätts på prov varje gång något kommuniceras.

Den retoriska arbetsprocessen

När elever ska etablera starka (och förhoppningsvis trovärdiga) ethos behöver dessa också medvetet byggas upp. Det görs med hjälp av den retoriska arbetsprocessen (Olsson Jers 2010; 2019a). Den retoriska arbetsprocessen innehåller sex faser. De fyra första faserna är gemensamma för planering av tal eller skrift, medan de två sistnämnda är unika för den muntliga kommunikationen. De sex faserna är: *intellectio*, *inventio*, *disposition*, *elocutio*, *memoria* samt *actio* och *pronuntiatio*. Av dessa är det *inventio* som jag kommer att fördjupa mig i, men först vill jag göra en kort beskrivning av varje fas, eftersom *inventio* ingår i en större arbetsprocess.

Intellectio innehåller den fas där elever sätter sig in i den kommunikativa situation som är aktuell. Elever har i denna fas att förhålla sig till syftet, ämnet och lyssnarna för att kunna avgöra vilket språkbruk som är mest lämpligt i situationen – en mottagaranalys. De val som eleverna gör i denna fas kommer att sippra in i övriga faser och påverka valen där. Om de till exempel ska göra en presentation av ett tema som de har arbetat med och får 10 minuter till sitt förfogande kommer presentationen att gestaltas på ett sätt. Presentationen kommer emellertid att få en annan gestaltning om eleven har 30 minuter till sitt förfogande. Eleverna måste alltså förhålla sig till principen ”kill your darlings” oavsett vilken tid som finns till förfogande.

I en undersökning jag gjorde där jag följde elever under ett år för att förstå hur de bygger och etablerar ethos i klassrummet berättade de för mig att de upplevde att de fick fler frågor om vad de *inte* tog

upp än vad de faktiskt tog upp i presentationen (Olsson Jers 2010). De kallade det för ett förtäckt läxförhör och var besvikna på att klasskamrater och lärare hellre ville prata om det bortvalda än det valda. En sådan besvikelse skulle kunna undvikas om även responsarbetet förbereddes genom att elever på något vis får möjlighet att tala om vilka val som gjorts för att presentationen ska bli så framgångsrik som möjlig. För dem som lyssnar brukar jag kalla det för att vara solidarisk mot presentationens innehåll (Olsson Jers 2019b).

Inventio är den fas där elever hämtar information och utforskar det som ska sägas. Jag återkommer strax till hur det kan göras i ett klassrum och hur det kan utgöra en kreativ del i innehållet i korta muntliga övningar.

Dispositio är den fas där innehållet ska disponeras till en sammanhängande helhet. *Dispositio* följer olika dispositionsprinciper beroende på syftet med talet. Till exempel kan en argumentation byggas upp med en orsaksdisposition, medan en berättelse snarare följer en kronologisk disposition.

Elocutio är den fas där eleverna förbereder språkbruket i en presentation. I elocutiofasen blir de val som gjorts i *intellectio*- och *inventio*-fasen extra framträdande. Det märks bland annat i att språkbruket blir annorlunda om elever presenterar för jämnåriga eller om de ska göra presentationen på en föräldraträff. Eleverna har kanske läst skönlitteratur som handlar om att bli bekväm i en grupp och genom diskussioner i klassrummet lärt sig att använda begreppet *socialisation*. Därmed kan de använda begreppet och samtidigt veta att klasskamraterna förstår. I en grupp med föräldrar däremot är kanske inte begreppet *socialisation* välanvänt, och de får istället tala om att bli ”bekväm i en grupp”. Genom att lyfta fram språkbrukets betydelse för olika gruppers förståelse av ett budskap blir elever uppmärksamma på att om de använder ord och begrepp som inte är kända för dem som lyssnar kan de själva snabbt tappa sitt ethos.

Memoria är den fas där elever övar på gestaltningen. Det är vanligt att en muntlig presentation lärs in med hjälp av manusskrivande. Manus fungerar både som en visuell förberedelse för minnet och som hjälp att få en överblick över innehåll och disposition. Min erfarenhet är att det är bra att skriva så kallade helmanus i förberedelsefasen, alltså

att varje ord som ska sägas skrivs ner. Ett vanligt taltempo vid presentationer är cirka 140 ord i minuten och med det som rättesnöre får eleverna en uppfattning om hur mycket information som kan komma fram under en minut. Har de till exempel tio minuter till sitt förfogande för att presentera resultatet av ett tema som de arbetat med, är 1400 ord ett rimligt omfång på ett så kallat helmanus. Dessa helmanus bantas sedan ner till att ha några ord på lappar som stöd. En annan variant på manus är att ha inledning och avslutning nedskrivna ord för ord, och ytterligare en manusvariant kan utformas som en tankekarta. Det är angeläget att elever får möjlighet att använda olika typer av manus för att veta vilket som de är mest komfortabla med.

Förutom manusarbetet planerar elever i denna fas också om det behövs några visuella hjälpmedel för att göra ett budskap ännu tydligare för dem som lyssnar än endast med hjälp av det muntliga språket. Det kan vara att elever väljer att använda bilder på väggen, till exempel powerpoint, med antingen enstaka ord eller bilder. Bilden på väggen blir en retorisk mötesplats mellan talaren och lyssnaren med målet att förtydliga och poängtera visst innehåll (Kjeldsen 2010).

I den avslutande fasen, *actio* och *pronuntiatio*, handlar det om gestaltningen av presentationen. *Actio* innebär kroppsspråket och *pronuntiatio* rösten. Det är alltså de delar av den retoriska arbetsprocessen som är mest synliga för dem som lyssnar. Det finns en spridd missuppfattning om att vi som lyssnare minns mer av *actio* och *pronuntiatio* än om själva innehållet. Missuppfattningen bottnar i en vetenskaplig undersökning som gjordes på 1970-talet och som handlade om hur vi använde kropp och röst när vi är ironiska. För att ironin skulle framgå var talaren tvungen att överdrivet använda kropp och röst. Utifrån denna missuppfattning spreds ryktet om att vi lyssnar mer på kroppsspråk och röst än vad vi lyssnar på innehållet. Jag vill snarare framhålla att det i fasen *actio* och *pronuntiatio* framkommer om talaren har lagt ner arbete på att bygga sitt *ethos* i de övriga faserna i den retoriska arbetsprocessen i sin förberedelse. Det är i *actio* och *pronuntiatio* som de övriga fem faserna möts.

En tankemodell för kommunikation

Uppdelningen i faser i den retoriska arbetsprocessen ska ses som en tankemodell som kan anpassas till olika situationer där kommunikation är målet. Bakom varje fas i den retoriska arbetsprocessen finns teorier från andra vetenskaper än retoriken. I elocutiofasen kan vi hämta inspiration från språkvetenskaplig forskning om stilfigurer, och i actiofasen kan vi hämta inspiration från teatervetenskap.

Den retoriska processen kan bli användbar på olika sätt beroende på elevernas ålder. I undervisning för yngre elever fungerar den därmed främst som en tankemodell för läraren i planeringen för hur elever kan bygga och etablera ethos på bästa sätt. Den yngsta eleven behöver ju inte veta vilken fas de förbereder sig i. Det räcker att läraren har den teoretiska kunskapen för att stötta elever och planera för utveckling genom att ha kunskap i teorin bakom muntliga presentationer. Ju äldre eleverna blir, desto mer kan de förstå sig själva utifrån innehållet i den teoretiska modellen. Den kan till exempel användas som ett reflektionsredskap för att förstå varför vissa presentationer blir framgångsrika och andra mindre framgångsrika i en analys av sig själva utifrån de olika faserna (jfr Olsson Jers 2010; Olsson Jers och Wårnsby 2018; Olsson Jers 2019b). För de yngre eleverna räcker det att få rikliga tillfällen att öva sin praktiska retorik. Det är deras lärare som behöver ha en plan för den utveckling som ska ske. För unga vuxna och vuxna kan den retoriska arbetsprocessen presenteras och användas som en tankemodell som kan ses i ett helikopterperspektiv för att få en överblick över det jobb som krävs för att etablera ett starkt ethos.

Topos – tankestöd i förberedelserna

Ett vanligt problem i all typ av presentation är svårigheten att dra samman olika delar till ett väl sammansatt budskap. Det gäller alltså att skapa ett fylligt innehåll – det som görs i inventiofasen. Ett verktyg som kan vara till god hjälp för att stötta den brain-stormning och utforskning som behöver göras i denna fas är något som inom retoriken brukar kallas för *topos*. En översättning av begreppet topos

är plats. Topos är – metaforiskt – en plats dit en talare kan gå för att inventera, upptäcka och skapa ett innehåll. Topos hjälper till att se detaljer i helheten och konkretisera det vi vill få fram i ett budskap (jfr Wolrath Söderberg 2003; 2012).

De topos som är mest kända i utbildningssammanhang är Vem, Vad, Var, När, Hur, Varför och Med hjälp av vad. De benämns ibland som forskningsfrågor eller sju fråge-topos och tillhör det som kallas för allmänna topos, vilket innebär att de kan appliceras på en mängd olika ämnen. Det är inte ovanligt att dessa topos används som textanalytiska redskap för att närläsa texter, såväl skönlitterära texter som sakprosa. Utifrån svaren växer en detaljerad analys fram.

Undervisning i de sju fråge-toposen sker inte bara i ungdomsskolan utan även på journalistutbildningar runt om i världen som ett redskap att förbereda intervjuer på. Min erfarenhet är att när jag har presenterat de sju fråge-toposen för unga vuxna och de har använt dem i sin inventiofas vid planeringen av en muntlig presentation, använder de sedan samma topos när de ställer frågor och ger respons till sina klasskamrater. De sju frågorna används alltså som tankeredskap när de lyssnar på muntliga presentationer och utifrån det kan de ställa relevanta frågor. Det skärper deras kritiska tänkande. Varje fråge-topos blir en plats att hämta mer information från.

I undervisningssammanhang har det visat sig att om vi får utveckla uppmärksamheten mot något specifikt med hjälp av topos, utvecklas förmågan att lyssna uppmärksamt (jfr Adelman 2009; Olsson Jers 2019b). Genom topos får vi nämligen ett system – en struktur – för att se detaljerna. Får vi något utpekat för oss har vi också lättare att se och hitta det. Topos är därmed ett kreativt redskap att använda för att hjälpa oss att se kända och okända ting från olika perspektiv. Jag ska strax ge exempel på hur.

Går då dessa fråge-topos att applicera på en kort övning för att den också ska bli kreativ och kunskapsutvecklande? Ja, menar jag. Från att i tidigare skolformer uppmana elever att ”lyssna för att lära” har klassrumsarbetet förändrats till att vara dialogiskt, och därmed uppmanas elever i nutid att ”lyssna för att kommunicera”. Om det i det första handlar om att enbart lyssna, så fokuserar det sistnämnda interaktionen mellan talare och lyssnare. Forskjutningen till

interaktion innebär att vi bör lägga mer vikt vid det muntliga i klassrummet för att uppmärksamma att talaren och lyssnaren har samma ansvar för att en kommunikativ situation ska bli framgångsrik.

Av de språkliga förmågorna läsa, tala, skriva och lyssna är det lyssnandet som elever ägnar sig mest åt men får minst stöttning i. I klassrummet finns en lång tradition av att det är talaren som får mest uppmärksamhet, och genom att lyfta fram lyssnaren utmanas den traditionen. Det innebär att om vi riktar uppmärksamheten mot att lyssna kommer samtidigt förmågan att lyssna att utvecklas. I det närmast följande bygger jag ett klassrumsscenario där läraren initierar en diskussion om lyssnandets funktion i klassrummet.

Övning: På minuten

För att uppmärksamma lyssnandet väljer läraren en *På minuten*-övning. Ämnet som eleverna ska tala om är 'Att lyssna'. De får tio minuter på sig att förbereda sig genom att besvara de sju frågetoposen. Eleverna delas upp i grupper om sju, så att var och en tar ansvar för ett topos. Alternativt samlas ett mindre antal elever runt varje topos. Om frågemeningarna ska formuleras enskilt eller tillsammans avgör läraren. I vilket fall som helst är min erfarenhet att läraren vinner på att förbereda frågorna de första gångerna som *På minuten* genomförs för att efterhand överlämna det till eleverna. När frågetoposen blir ett regelbundet inslag behövs troligen inte några färdigformulerade frågor. Då har topos-tänkande blivit ett användbart tankeredskap och en utgångspunkt inför att delta i diskussioner och resonemang som är längre än en minut. Exempel på frågor är:

Vem tycker jag lyssnar bra? **Vem** brukar jag lyssna på?

Vad är lyssnande? **Vad** är det att lyssna?

Var brukar jag lyssna bäst? **Var** vill jag sitta när jag ska lyssna på musik?

När på dagen är jag bäst på att lyssna? **När** på dagen är jag sämst på att lyssna?

Hur vill jag att någon visar att den lyssnar? **Hur** ser jag själv ut när jag lyssnar?

Varför är det angeläget att lyssna? **Varför** är det så svårt att lyssna ibland?

Med hjälp av vad kan jag träna mig på att lyssna? **Med hjälp av vad** kan jag hjälpa en som talar?

Under de tio minuternas förberedelse ska eleverna skriva ett manus på cirka 140 ord som de kan ha som stöd inför den minut som de har till sitt förfogande under övningen. Manuset läggs sedan förslagsvis åt sidan för att undvika innantilläsning. När *På minuten* tar vid får någon – kanske läraren – vara tidtagare och bryta varje inlägg efter en minut. Reglerna runt övningen kan skruvas ned eller upp beroende på ålder på eleverna.

När jag undervisade i ungdomsskolan och skulle ha läxförhör genomförde vi dem ibland med övningen *På minuten*. Engagemanget var starkt och koncentrationen likaså, och varje röst i klassrummet fick utrymme. **Vem** av de fem författarna vi pratade om förra veckan var arbetarförfattare? **Vad** utmärker en arbetarförfattare? **Var** i samhället befann sig de som arbetarförfattarna skrev om? Efterhand blev övningen en metod där eleverna blev vana att höra sin egen röst och bli lyssnade på, och de sju fråge-toposen blev ett användbart redskap i andra sammanhang när det handlade om att hämta information till något tema vi arbetade med.

Vikten av att få förbereda sig

När det gäller radioprogrammen *På minuten* och *Oförberedda Talares Klubb* så är och var deltagarna skådespelare eller andra erfarna offentliga personer med lång vana av att låta sina röster blir hörda. Eftersom våra elever saknar en sådan vana måste de ges tid att förbereda sig, oavsett om det är tävling som kan gestaltas kort och kreativt eller en längre muntlig presentation av ett mer omfattande kunskapsinnehåll. Så *Oförberedda Talares Klubb* blir i nästa scenario *Förberedda Talares Klubb*. Att improvisera bygger nämligen på lång erfarenhet och mycket övning. Det är få av våra elever som har det med sig in

i klassrummet överhuvudtaget. De allra flesta behöver stöttning, och det kan ges genom att ge utrymme för förberedelse. Även de talföra kan behöva stöttning – för att kunna begränsa sitt prat.

Om vi vänder blicken mot musik och teater så är improvisation en stor del av utövarnas utbildning. En jazzmusiker utbildas i improvisation under som kortast tre år, en skådespelare minst lika länge. Att vara på en jazzkonsert eller en föreställning i improvisationsteater är en uppvisning i en konst där utövarna följer vissa normer för att kunna ta fatt i det oförutsedda och vidareutveckla det. För oss som betraktare kan det se banalt enkelt ut, men bakom en framgångsrik improvisation finns en stor ryggsäck att hämta erfarenhet ur. Därför förordar jag att elever måste få möjlighet att förbereda sitt talande i klassrummet för att också i mindre omfattning kunna fylla sin ryggsäck med topos som redskap och senare kunna använda dem i ett annat sammanhang.

Topos-lista

Inom filosofin och andra vetenskaper används topos-listor framgångsrikt som ett sätt att avtäcka och tränga in i ett område eller ett ämne. Jämför till exempel de sju frågorna ovan – som ju också kallas forskningsfrågor. Jag ger i nedanstående tabell ytterligare exempel på ett urval av topos (jfr Wolrath Söderberg 2003).

Definition	Likhet	Generalisering	Hinder
Jämförelse	Olikhet	Relation	Miljö
Orsak	Biverkning	Händelser	Moral
Konsekvens	Kostnad	Möjlighet	Etymologi
Beskrivning	Analys	Applicering	Argument
Association	Beståndsdelar	Motsatser	Plats

Topos kan alltså användas för att samla material, vilket jag ger exempel på i de två övningarna som jag tar upp i denna text. De övningar som skrivs om här är korta så kallade blyxtpresentationer, men topos används med fördel i all form av insamling av material till en muntlig presentation av något slag, likväl som att

systematiskt tränga in i ett begrepp för att förstå det på ett fördjupat vis. Låt säga att du som lärare planerar en lektion om vad det innebär att lyssna och upplever idétorka på vad du ska fylla lektionsinnehållet med. Du ställer dig själv frågor utifrån ett antal topos för att få igång det kreativa tänkandet. **Definition:** Vad menas med att lyssna? Vad menar jag? Vad menar andra? Är det medfött? Kan man träna upp det? **Generalisering:** Ingår att lyssna i skolans uppgifter? Finns det någon vetenskaplig undersökning om att lyssna? **Jämförelse:** Kan att lyssna jämföras med någon annan förmåga? Är det samma sak som att höra? Finns det någon jag tycker är bra på att lyssna? Finns det någon jag tycker är dålig på att lyssna? **Etymologi:** Varifrån kommer ordet lyssna? Finns det några synonymer? **Likhet:** Påminner att lyssna om något annat jag läst? Kan jag hitta en metafor för att lyssna? **Nytta:** Vad är nyttan med att lyssna? Ovanstående exempel på topos kan också användas som en checklista för att se om det finns någon mer infallsvinkel för att göra lektionen om att lyssna än mer innehållsrik. Exemplet om läraren som förbereder en lektion om lyssnande är visserligen en avstickare från textens huvudspår men kan ändå inspirera till att använda topos som redskap för kreativitet och kunskapsutveckling.

Många svensklärare som arbetar processororienterat med skrivundervisningen kombinerar de sex toposen Beskriv, Jämför, Associera, Analysera, Applicera och Argumentera i så kallade flödesskrivningar för att elever ska samla stoff till en längre text. Eleverna får veta att de ska göra en skrivövning där syftet är att stanna upp ett par minuter vid varje topos för att sedan gå vidare till nästa och så vidare. Skrivövningen, som i vissa metodböcker kallas för *skrivtärningen* och där dessa topos används, är ett sätt för eleverna att stanna ett par minuter och skriva koncentrerat innan läraren stoppar och går vidare till nästa (se Strömquist 2007 för mer utförlig beskrivning av övningen). Att processororienterat skrivande har sin teoretiska grund i retoriken är välkänt, men att flödesskrivande och liknande övningar utgår från toposlistor är inte lika omskrivet. Lärare som vill sätta i gång elevernas tankeprocesser om ett specifikt ämne använder olika kombinationer av topos, vilket leder till kreativt tänkande där det mesta kan ses på ett annat sätt. Hinder och Möjligheter är två topos som är vanliga

att se i kombination när någon vill delge information. Det någon ser som ett hinder ser någon annan som en möjlighet. En topos-lista som den ovan behöver alltså inte ses som statisk utan snarare som något som både kan användas slumpvis och systematiskt som en redskapslåda för att tänka på nytt sätt om ett ämne. Kan då topos-listor vara användbara även i korta övningar som inte tar många minuter att genomföra? Ja, det kan de, menar jag, och därmed går jag över till den andra övningen: *Förberedda Talares Klubb*.

Övning: Förberedda Talares Klubb

Det är korta övningar som jag beskriver i denna text. Det är inte ovanligt att korta muntliga övningar också blir korta avbrott i den övriga undervisningen. Innehållet i dem glöms då ofta bort när övningen är klar och det som finns kvar hos eleverna är bara känslan av att det hände något som var kort och förhoppningsvis lite roligt. Om den korta övningen däremot är kreativ ökar chansen för att en lärandeprocess startar hos eleverna. Kreativitet och kunskapsutveckling hör tätt samman. I detta scenario består kreativiteten av att eleverna får förbereda sig med hjälp av ett antal givna topos för att utifrån dem delta med muntliga argument i övningen *Förberedda Talares Klubb*.

I övningen ska tesen formuleras som ett påstående, och det är åter lyssnandet som är temat. Klassen får en gemensam tes att arbeta med: "Det är tillåtet att klasskamrater stör när någon presenterar muntligt". Tesen bryter med normen om att lyssna och kan därför framstå som humoristisk och eller provocerande. Det har dock visat sig att det går bra att höja abstraktionsnivån på en tes i övningar om det görs med en negativ avgränsning, det vill säga påstå vad något *inte* är (jfr Adelman 2009).

Den bakomliggande normen i den föreslagna tesen kan efter ett inlägg i *Förberedda Talares Klubb* resultera i en diskussion om vad normen för lyssnandet ska vara i det aktuella klassrummet, och läraren kan planera en lyssnande didaktik. En lyssnande didaktik kan till exempel vara att lärlärolaget skapar tid för att arbeta med lyssnarmiljöer i skolan, uppmärksamma den tid eleverna lyssnar

i förhållande till hur mycket de talar eller diskutera attityder till lyssnande (se Adelman, 2009; Olsson Jers 2019b för inspiration till lektionsupplägg).

Även de yngsta eleverna kan diskutera en tes som ovanstående med behållning. Nedanstående tabell visar en syntes av vad elever i olika åldrar har kommit fram till efter att ha diskuterat och resonerat om vad lyssnandet betyder för den som talar. En intressant iakttagelse är att det finns gemensamma synpunkter om lyssnandet oavsett ålder men att fokus med tiden förflyttas från att vara lyssnaren (unga) till att ha fokus på hur talaren upplever lyssnarna (äldst). Till exempel vittnar ”låt talaren känna sig viktig” och ”vänta på talarens poänger” om att eleverna som diskuterat har erfarenhet av att vara talare och har reflekterat över den rollen och vilken betydelse lyssnarna får i en sådan situation.

UNGA	ÄLDRE	ÄLDST
Titta på talaren	Ha ögonkontakt	Låt talaren tala till punkt
Vara tyst	Ha positivt kroppsspråk	Se på talaren
Sitta still	Visa intresse	Låt talaren känna sig viktig
Se glad ut	Visa respekt	Ställa upp på talarens upplägg
Inte hålla på med annat	Lyssna engagerat	Koncentrera sig på vad som sägs
	Vara koncentrerad	Vänta på talarens poänger
	Vänta på sin tur	Följ den röda tråden
	Ställ relevanta frågor	Anteckna
		Ställ relevanta frågor
		Försök förstå

Planen är nu att eleverna sitter antingen enskilt eller i mindre grupper och samlar material som sedan kan användas för att vara för eller emot den föreslagna tesen. Genom systematiserade topos får

eleverna ingångar i tesen från olika håll. Här kommer några exempel på ingångar med hjälp av toposen Definition, Jämförelse samt en kombination av Orsaker och Konsekvenser.

Definition – Vad är kännetecknande för när någon stör i klassrummet? Vad menar jag själv med det? Vad tror jag att mina klasskamrater menar? Vad menar läraren? Vilka konkreta exempel finns det? Finns det en användbar definition?

Jämförelse – Vad är inte störande? Vad är skillnaden mellan att någon stör och att någon inte stör? Vilka likheter finns det med annat störande – till exempel ljud? Vad är motsatsen till att någon stör?

Orsaker och konsekvenser – Vad är det som är upphovet till att någon stör? Varför stör någon? Vilka konsekvenser får det för den som presenterar om någon stör presentationen?

Hur genomförs då *Förberedda Talares Klubb*? Utifrån att undersöka och tränga in i en tes med hjälp av olika topos samlas material som bildar underlag för att kunna formulera argument. Den tes som jag föreslår i exemplet kan tyckas ha väldigt få motargument, men det behöver inte vara så. Det kan vara så att den som talar och den som lyssnar har olika uppfattning om vad det är att störa. En talare kan tycka att det är störande om någon tittar ut genom fönstret eller ritar på ett papper under hela den muntliga presentationen. En lyssnare i sin tur kan argumentera för att det är det bästa sättet att koncentrera sitt lyssnande på.

Jag tänker att varje lärare har erfarenheten att kunna gå vidare från elevers förberedelser och utifrån det iscensätta olika gestaltningar utifrån klassens sammansättning. Att presentera ett kunskapsinnehåll muntligt är en vanlig redovisningsform i alla klassrum oavsett ålder på barnen och ungdomarna. En uppföljning kan genomföras på några minuter i klassrummet, en annan ges mer tid. Förberedelsen kan följas upp genom att en traditionell debatt genomförs där olika debattlag får framföra argument som antingen är för eller emot. En mer långsiktig uppföljning kan vara att två elever får en tes i veckan att förbereda argument till under en termin. Ytterligare ett förslag på uppföljning kan vara att klassen får i uppgift att två och två förbereda sig genom att undersöka tesen utifrån givna topos. Toposen kan då vara olika för varje elevgrupp och så möts man i en

debatt med syfte att få syn på så många perspektiv som möjligt på ett ämne. Emellanåt framställs debatten som en tävling där någon ska bli vinnare. Det behöver dock inte vara så. En debatt kan också vara ett sätt att utforska något gemensamt utifrån en mängd olika perspektiv med hjälp av topos som gör det lättare för elever att inventera, upptäcka och skapa ett innehåll.

Man behöver inte heller göra *Förberedda Talares Klubb* som argumentationer, utan man kan göra dem som regelbundna blixtpresentationer där en eller två elever presenterar ett aktuellt ämnesinnehåll utifrån olika topos. Varje blixtpresentation behöver inte ta mer än två minuter och kan inleda varje svenskämneslektion under en termin för att ge alla elever samma erbjudande om att använda sin röst. Skillnaden med ett strukturerat utgå från givna topos är att den som förbereder vet att presentationen ska utgå från till exempel en jämförelse med något annat. De lyssnande klasskamraterna vet också att presentationen ska ha formen av en jämförelse och kan därmed fokusera sitt lyssnande på det. En annan gång gör en elev en presentation som har förberetts utifrån ett annat topos, och då får lyssnarna fokusera på det.

Jag vill dock lyfta fram en detalj som är viktig att ta hänsyn till när teser formuleras inför en argumentation. Jag observerade vid ett tillfälle en lektion där den tes som eleverna skulle hämta argument till var formulerad med det lilla men betydelsefulla adverbet *inte* – ”Det är inte tillåtet att snusa i klassrummet” (Olsson Jers 2010). Argumentationsövningen slutade med lätt kaos eftersom det när eleverna började debattera blev uppenbart att de inte visste om de var för eller emot att snusa i klassrummet.

Elev 1: ”Jag är för att inte tillåta snus i klassrummet.”

Elev 2: ”Jag är emot att inte tillåta snus i klassrummet.”

Vilken elev är för och vilken elev är emot snus i klassrummet? Ja, det var inte enkelt att reda ut. Att använda *inte* i en tes är ett klassiskt politikerknep som brukar användas för att göra motståndaren osäker! Det är inte ovanligt att teser i politiska sammanhang formuleras med ett *inte*, eftersom det gör det omöjligt att argumentera för eller emot.

Tillit till sitt muntliga språk

För att våga, vilja och kunna uppleva tillit till det muntliga språket och göra röster hörda i klassrummet måste eleverna få en chans att förbereda vad de vill ha sagt. Det är först då som de har möjlighet att bygga och etablera starka ethos. Läraren kan genom att ha en utgångspunkt i retorikens toposlära planera för muntliga korta övningar som är kreativa och kunskapsutvecklande – språkligt och innehållsmässigt. De övningar som jag har lyft fram i denna text är förankrade i toposlärans verktygslåda där varje topos blir ett användbart redskap.

Så snart elever låter sin röst bli hörd i klassrummet investerar de sin trovärdighet och därmed sitt ethos med hjälp av sin röst och sin kropp. En poäng med att ofta ha korta återkommande muntliga övningar i klassrummet är att det avdramatiserar det här med att använda sin muntliga röst i offentliga sammanhang. Det i sin tur kan efter hand tona ner den oro för att tala som elever i alla åldrar ibland erfar. Men det är angeläget att varje elev får tid att strukturerat förbereda även korta övningar för att uppleva att de har ett budskap till de lyssnande klasskamraterna. Det är inte genom improvisation som elever får tillit till sitt muntliga språk utan genom möjligheten att med stöd bygga upp sitt ethos.

I en större undersökning som jag har genomfört talade eleverna mycket om att de upplevde att de blev tilldelade roller i klassrummet när det gällde det muntliga språket (Olsson Jers 2010). De blev tilldelade roller som ”den pratsamma”, ”den som alltid får frågan” eller ”den tysta”. Eleverna beskrev också hur svårt det var att komma ur den rollen och återgav erfarenheter som var smärtsamma att lyssna på. Jag är övertygad om att eleverna själva kan ha del i den roll som de blir tilldelade, men jag är än mer övertygad om att svenskläraren kan göra mycket för att bryta mönstret.

Att kreativitet gynnar både språk- och kunskapsutveckling är varje lärares erfarenhet. Men kreativitet uppstår inte av sig själv. Kreativitet behöver startpunkter, och topos är en sådan. Det tar tid att arbeta målinriktat med muntligheten i klassrummet, men om läraren tar det på allvar så måste det få ta tid. Att gestalta *undervisning*

i muntlighet utifrån retorikens teori och praktik gynnar elevernas möjligheter att bygga och etablera starka talar- och lyssnarethos.

Referenser

- Adelmann, Kent (2009). *Konsten att lyssna: didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjeldsen, Jens E. (2010). Billeder på væggen. Retorisk og didaktisk brug af præsentationsteknologier. I Adelman, Kent (red.). *Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten. Sjunde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Malmö: Holmbergs.
- Lindqvist Grinde, Janne (2016). *Klassisk retorik för vår tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson Jers, Cecilia (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*. Diss. Malmö: Malmö universitet.
- Olsson Jers, Cecilia (2011). Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdigt ethos i muntlig framställning. *Educare* nr 1, s. 115–136.
- Olsson Jers, Cecilia & Wärnsby, Anna (2018). Assessment of situated orality: The role of reflection and revision in appropriation and transformation of new knowledge. I *Assessment and Evaluation in Higher Education* 43(4), s. 586–597.
- Olsson Jers, Cecilia (2019a). *Förberedda presentationer*. Lärportalens modul Språk-, läs- och skrivutveckling. Muntlig kommunikation, del 6: Förberedda presentationer F–9.
- Olsson Jers, Cecilia (2019b). *Aktivt lyssnande och meningsfull respons vid förberedda presentationer*. Lärportalens modul Språk-, läs- och skrivutveckling. Muntlig kommunikation del 7: Perspektiv på muntlig kommunikation F–9.
- Pusztai, Istvan (2012). *Mod att tala. 160 övningar i retorik*. Malmö: Gleerup.
- Strömquist, Siv (2007). *Skrivprocessen: teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolrath Söderberg, Maria (2012). *Topos som meningskapare: retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Wolrath Söderberg, Maria (2003). *Finns det genvägar till klokhet?: retorik som konsten att överväga*. Lund: Studentlitteratur.

Cecilia Olsson Jers

är filosofie doktor i svenska med didaktisk inriktning och docent i svenska språket med inriktning mot retorik. Hon har lång erfarenhet av att undervisa i tillämpad retorik på grundskola, gymnasiet samt i högre utbildning och på forskarutbildning. Hon disputerade 2010 med avhandlingen *Klassrummet som muntliga arena: att bygga och etablera ethos* och har efter det fokuserat på muntlighet och bedömning. Olsson Jers har skrivit två artiklar i Läslyftets modul om muntlig kommunikation: *Förberedda presentationer* och *Aktivt lyssnande och meningsfull respons vid förberedda presentationer*.

Kreativ grammatikundervisning

– vad är det?

Annelie K. Johansson & Camilla Grönvall Fransson

En grammatikkurs inom ramen för lärarutbildningen avslutades med en reflektion över lärarstudentens förhållande till grammatikundervisning. Så här skrev en student:

”När vårens grammatikkurs inleddes i januari kändes det som att gå in i en vägg. De enda förkunskaperna jag kände mig säker på var att:

Substantiv är namn på ting:

till exempel boll och ring.

Verb är sånt som man kan göra:

springa, dansa, hoppa, köra.

Adjektiven lätt oss lär hurudana tingen är:

grön och glad och stor och kär.

Det här är saker jag lärde mig på lågstadiet. Vad sjutton har jag lärt mig om grammatik resterande år i skolan? Om jag inte ens har kunskaper i grundläggande svensk grammatik hur ska jag då kunna undervisa i svenska, av alla ämnen? De fem veckor som grammatikkursen pågick var inte roliga och jag som alltid hade haft så lätt för mig kunde helt plötsligt ingenting. Jag förstod inte vad lärarna sa och jag fick läsa om samma text flera gånger för att kunna ta till mig innehållet. Och jag ställde mig frågan: Vem ska jag skylla på? Vems fel är det här? Är det mitt fel? Är det mina gamla lärares fel? Eller skolledningens? Kanske regeringens? Men den fråga jag framför allt ställde mig var: Hur ska vi kunna stärka undervisningen om språk och grammatik i skolan?”

(se *Kreativ grammatikundervisning*, Eriksson m.fl. 2017:235)

Ja, vad sjutton kan man lära sig om grammatik i skolan? Och hur ska grammatikundervisning se ut? Det är frågor vi också ställer oss som legitimerade lärare i svenska och som lärarutbildare.

Den osäkerhet och frustration som studenten ovan ger uttryck för är inte ovanlig. Många svensklärare brottas med ämneskunskaperna i språkundervisningen – kanske särskilt när det gäller området grammatikundervisning. Medan vissa kan känna att deras egna ämneskunskaper inte räcker till kan andra i stället känna att de inte har kunskaper om undervisningsupplägg som är relevanta för eleverna eller att de saknar egna motiveringar till varför de ska undervisa om grammatik. Förutom att det står i läroplanen, förstås.

Det finns naturligtvis många bakomliggande faktorer som gör att elever och lärare kan uppfatta att grammatikundervisningen är utmanande. En anledning kan vara lärares erfarenheter av språk- och grammatikundervisning från den egna skoltiden. Det har nämligen visat sig vara svårt att överge den uppfattning om undervisning som man har fått under sin egen skolgång (Alatalo 2011; Hattie 2014; Lortie 1975). Det gäller säkerligen också grammatiken, och om man har tråkiga minnen av obegripliga grammatikövningar kan den typen av uppfattningar vara ett hinder för lärare att omforma den egna uppfattningen om grammatik eller att omforma undervisningsupplägg.

Mot denna bakgrund blir inslagen av grammatik i lärarutbildningen en viktig faktor. Inslagen kan (och bör) å ena sidan underlätta för studenter i deras egen kunskapsbildning. Å andra sidan kan studenten – förutom att utveckla sina ämneskunskaper – utmanas att också förhålla sig till egna tidigare föreställningar (Alatalo 2011; Eriksson 2009; Hattie 2014). Men det här är ett ansvar som inte enbart vilar på enskilda lärares axlar; svensk skola och lärarutbildning har haft svårt att göra upp med bilden av grammatikundervisning som ett svårt, meningslöst och lösryckt moment i ämnesundervisningen (Brodow 2000; Nilsson 2000; Teleman 1992). Kanske kan det här vara en av anledningarna till att lärare hastar förbi grammatikundervisningen och begränsar den till att bestå av ifyllande av övningar utan att sätta in momenten i en språklig kontext.

Powerful Knowledge i svenskundervisningen

Kunskaper i grammatik och lingvistik är av betydelse för att lärare ska kunna planera och genomföra framgångsrik språkundervisning. Detta är särskilt viktigt då kritik kan riktas mot de arbetssätt som ibland kan ha dominerat skolans grammatikundervisning (Brodow 2000; Nilsson 2000; Thavenius 1999). Ett svar på kritiken mot en alltför ensidig undervisning eller ett innehåll i undervisningen som inte anknyter till elevernas kunskaper, intressen och framtida behov är det ämnesdidaktiska perspektivet på kunskap som uttrycks som *Powerful Knowledge*. Det innebär att fokus sätts på ämneskunskapers värde för utbildning och vikten av att elever får tillgång till ämneskunskaper som de inte självklart kan tillägna sig genom vardagserfarenheter (Young 2009). Men det handlar också om hur skolans undervisning i specifika ämneskunskaper kan bli ett sätt att erbjuda elever möjligheter till utveckling och lärande som öppnar för deltagande i högre studier, påverkar möjligheter i det privata, i arbetslivet och till ett aktivt deltagande i samhället (Gericke m.fl 2018; Klafki 2000). Klafki uttrycker att

everything which claims to be content of education must also have a significance for the future of those to be educated – the future for which education is supposed to equip the young people and which it must thus anticipate [...] without being falsely premature and without narrowing the students' future scope for decision-making. (Klafki 1995:21)

Med utgångspunkt i begreppet Powerful Knowledge kan undervisningen ses som en process vilken handlar om:

- 1) de ämneskunskaper som föreskrivs i läroplanerna
- 2) lärarens urval av det ämnesstoff som ska undervisas
- 3) hur det ska undervisas så att eleverna engageras och förstår.

När det gäller grammatikundervisning är det förstås skillnad på hur forskare och språkvetare ser på vad som är grammatik, alltså hur grammatik framställs på universitet, och det grammatiska innehåll som föreskrivs i det centrala innehållet i kursplanerna i svenska för grundskolan och gymnasiet. Det är också skillnad på de kunskaper

om grammatik som elever lär i skolan och på vardagliga kunskaper om grammatik. Här blir lärarens kunskaper om ämnet i sig – men också om undervisning och lärande – centrala för transformationsprocessen. Den förståelse av grammatik som lärare går in med i undervisningen blir avgörande för hur undervisningen kommer att utformas. Vi tolkar med andra ord begreppet Powerful Knowledge som viktiga ämneskunskaper vilka omsätts – med andra ord transformeras – till konkret undervisning.

Dags att ta utmaningen

Oavsett vad de bakomliggande anledningarna är till att påtagligt många lärare och lärarstudenter verkar uppleva osäkerhet när det gäller grammatikundervisningen, är det dags att ta utmaningen och lyfta grammatikens potential som utgångspunkt för språklig kreativitet och upptäckarglädje. Ja, att rentav främja grammatikens potential för språklig, identitetsstärkande undervisning. Såväl forskare som lärare vittnar ju om att kunskaper om språk och grammatik är helt centrala i ett framgångsrikt språkutvecklande arbete (Alatalo 2011; Bergh Nestlog 2012; Eriksson 2009; Eriksson m fl. 2017; Myhill 2018; Tjernberg 2013). Kanske kan det till och med vara så att den kritik som riktas mot grammatik och grammatikundervisning handlar om *hur* undervisningen bedrivs snarare än om själva innehållet? Om det är så, kanske vi skulle våga glänta på dörren till grammatikens värld och undersöka *hur*-frågan från nya perspektiv. Tillbaka till textens rubrik: Vad är då kreativ grammatikundervisning?

Kreativ grammatikundervisning

Vi vill förespråka ett funktionellt helhetsperspektiv på undervisningen, och vid det här laget bör det nämnas att vi använder grammatikbegreppet med en vid tolkning. Utgångspunkten är att grammatik och kreativitet hör samman med möjligheter att göra mer medvetna val och utöka valmöjligheterna när vi uttrycker oss eller vidga förståelsen för de texter vi möter. Det visar på grammatikundervisningens potential (se Eriksson m fl. 2017; Grönvall Fransson & Johansson

2020; Myhill 2018). Frågor om ämnesstoff, undervisningsätt och motivation har lyfts, vilket leder vidare till de klassiska didaktiska frågorna: *vad*, *hur* och *varför*. Vad omfattar då de specifika didaktiska frågorna för kreativ grammatikundervisning?

I *vad*-frågan ingår det viktiga stoffurvalet. Vad ska eleverna lära sig, helt enkelt? Vilken förståelse av språket är det vi tänker oss att de behöver ha med sig? Detta regleras till viss del i svenskämnet kursplaner, som läraren ska omsätta till konkret undervisning. Det är här som lärarens egna grammatiska kunskaper blir avgörande, eftersom dessa bildar en ram för *hur* kursplanens moment kan tolkas och för *hur* läraren kan göra relevanta urval från sin egen kunskapsbas. Samtidigt är förstås även kollegor, läromedel och annat material till hjälp. Ibland kan det till och med vara nödvändigt att repetera de egna ämneskunskaperna för att känna säkerhet i undervisningen.

För skolans grammatikundervisning kan det enkla svaret på *varför*-frågan tyckas vara givet: kursplanerna i svenska föreskriver arbete med språkets struktur – alltså grammatik. De kompetenser som lyfts fram i kurs- och ämnesplaner i svenska genom en hel skolgång är helt självklara för att elever ska tillägna sig en skriftspråkskompetens och utveckla ett självförtroende när det gäller den egna språkliga förmågan. Det här är kommunikativa förmågor som behövs för att klara skolgången och senare delta i samhällslivet (Skolverket 2019; Skolverket 2021). Även om det finns ett specificerat grammatiskt innehåll i kursplanerna tränas förstås den språkliga förmågan i fler innehållsliga moment. Ett exempel från lågstadiets kursplan är att eleverna i samband med den tidiga läs- och skrivutvecklingen ska utveckla strategier för att avkoda ord och förstå ords innebörd. I det sammanhanget kan god morfologisk medvetenhet underlätta såväl avkodning som läsförståelse och stavning. Det finns många fler sådana exempel, och här blir lärarens ämneskompetens avgörande för att se hur de språkliga delarna i kursplanen hör samman med varandra och kan omsättas till konkret undervisning.

I Lgr22 (Skolverket 2021) anges att när det gäller språkliga strukturer och normer handlar det för lågstadiet enligt det centrala innehållet i kursplanen i svenska om att eleverna ska lära sig grundläggande skrivregler. Särskilt nämns gemener och versaler samt de vanligaste

skiljetecknen. Eleverna ska också lära sig stavning av vanliga ord i elevnära texter. I mellanstadieåren innebär kunskaper om språkets struktur och normer att eleverna ska lära sig meningsbyggnad med tanke på huvudsatser och bisatser. De ska också kunna använda skiljetecken och hantera textbindning med hjälp av sambandsord. Dessutom ska undervisningen behandla stavning, ords böjningsformer och ordklasser. I högstadieåren anges stavning och meningsbyggnad som innehållsliga delar av undervisningen om språkstruktur och normer. Dessutom ska undervisningen behandla styckeindelning och olika typer av textbindning. Sist men inte minst ska eleverna lära sig om ordklasser och satsdelar. Avslutningsvis står det i gymnasiet ämnesplan för svenska att den bygger på kunskaper från grundskolan eller motsvarande (Skolverket 2011). I kursen *Svenska 1* föreskrivs att undervisningen ska innehålla skrivundervisning där texter för kommunikation, lärande och reflektion förekommer. Eleverna ska också lära sig om språkliga egenskaper och textuella egenskaper i texter för att texten ska fungera i det sammanhang den är avsedd för. Men det handlar inte enbart om egen textproduktion. Eleverna ska dessutom ha tillräcklig begreppsförståelse och språklig kompetens för att metodiskt och strukturerat kunna uttrycka sig om språk, analysera språk och språkliga variationer samt diskutera språkriktighetsfrågor.

De mer djuplodande svaren på *varför*-frågan är dock mer komplexa eftersom kunskaper om språket är nödvändiga ur flera aspekter. Varje ämnesområde har sina ämnesord och facktermer, sitt metaspråk, som behövs för att kunna prata om det man gör, och så är det också när man arbetar med svenska språket. Genom att tillägna sig grammatiken som ett metaspråk, utvecklas också den egna medvetenheten om hur språket fungerar och en begreppsapparat för att tala om språket. På det sättet blir grammatiska kunskaper verktyg som kan användas för språkutvecklande arbete i undervisningen i skrivande och läsande. Men ett svar kan även handla om att eleverna ska ges möjlighet att göra medvetna val när de uttrycker sig och tolkar andras uttryck. Det handlar också om att utveckla ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt till de texter man möter, även utanför skolans väggar. Genom att träna elever i att förstå och reflektera över språkliga aspekter i texter stöds deras språkutveckling och förståelsen av hur kommunikation och meningsskapande fungerar.

Det stödjer även elevers kritiska tänkande. Sammantaget: vid språk-utvecklande arbete är reflektion och tillgång till en begreppsapparat, det vill säga ett språk om språket, en viktig komponent.

Sist men inte minst måste svaret på grammatikdidaktikens *varför*-fråga också vara att det är roligt och bildande att i meningsfulla sammanhang delta i språkliga aktiviteter; det kan ju leda till ett livslångt intresse för det språkliga uttrycket. Säkert kan många lärare känna igen sig själva och sina elever i det.

Hörnstenar i kreativ grammatikundervisning

Om det är så att den innehållsliga frågan, det vill säga *vad*-frågan, och motiven till varför grammatikundervisning finns i skolan är besvarad kanske den didaktiska frågan om *hur* undervisningen ska genomföras snarare är den kritiska punkten. Där vill vi bidra med några konkreta idéer som kan bli till stöd för den som vill skapa en kreativ grammatikundervisning.

Det är främst tre hörnstenar vi vill lyfta fram i kreativ grammatikundervisning:

Elevaktivitet. Eleverna är aktiva och delaktiga. De upptäcker, skapar och formulerar språkliga kunskaper själva och tillsammans med andra. De arbetar kreativt och multimodalt i gemensamt meningsskapande.

Laborationer. Genom undersökningar, laborationer och observationer av språk och text kan man tillsammans se mönster, dra slutsatser samt formulera och synliggöra regler för hur språket fungerar på olika textuella nivåer och i olika sammanhang.

Lärardelaktighet. Svenskläraren är ämnesexperten. Att eleverna upptäcker och formulerar egna kunskaper betyder inte ”anything goes”, men olika svar och lösningar är välkomna i kreativ grammatikundervisning. Det innebär att alla elevers tankar och funderingar eller försök alltid måste bemötas med respekt samtidigt som läraren har ansvar för att handleda kunskapsutvecklingen. Vedertagna begrepp och strukturer har därmed sin plats i den explicita – alltså den tydligt uttalade – undervisningen. Didaktiseringen av kunskapsinnehållet är centralt, och därmed inbegrips själva kärnan av vad kreativ grammatikundervisning kan vara.

Ett arbetssätt som detta ställer vissa krav på den undervisande läraren. Det handlar om att vara förankrad i sina ämneskunskaper vid planeringen av undervisningen liksom att i klassrumsundervisningen snabbt finna kopplingar, exempel och förklaringar. Men det handlar också om att forma undervisning som är lagom utmanande för eleverna – inte för enkel och inte för svår. Det betyder att undervisningen behöver nivåanpassas för att möta alla elevers behov. Dessutom gäller det att kunna utveckla adekvata övningar som möjliggör djuplärande hos eleverna samt att skapa ett sammanhang där grammatikkunskaper får en konkret funktion.

Ytterligare en aspekt är att specifika ämneskunskaper också ökar lärarens säkerhet när det gäller att identifiera elevers styrkor och svårigheter, vilket gör det möjligt att stödja elevers utveckling på ett mer precist plan inom ramen för den ordinarie undervisningen. Detta kräver ett helhetstänk och innebär inte sällan att man möter svårigheter; språket är ju komplext! Särskilt när språkliga exempel tas från det vardagliga språkbruket och inte endast från tillrättalagda övningsexempel ställs lärarens kompetens på sin spets. Samtidigt blir de språkliga frågor som uppstår autentiska. Ett sätt att förekomma sådana svårigheter är att repetera de egna grammatiska kunskaperna, ett annat är att samplanera med kollegor. Det handlar också om att själv ha ett undersökande förhållningssätt till språket, och som lärare kan man gott tillåta sig att få återkomma med svar på frågor eller att tillsammans med eleverna ta reda på svaren.

Nedan ges ett förslag på hur en skrivövning leder vidare till en mängd språkliga övningar. Eftersom det ska vara ett holistiskt anslag blir det nästan motverkande att här ange specifika grammatikmoment som tränas, men för tydlighetens skull görs det ändå till viss del i övningarna nedan.

Förslag på kreativ grammatikundervisning: sexordsroman

Som exempel ska vi arbeta med en sexordsroman – även kallad mikronovell. Det är en text som endast innehåller sex ord men som är så betydelsefull att den nästan kan jämföras med en längre

berättelse. Denna övning kan anpassas helt till elevgruppens situation, ålder och nivå, och den kan enkelt kopplas samman med formuleringar i de rådande svenskämnenas kurs- och ämnesplaner. Övningen kan genomföras som kortare skrivövning under ett lektionspass, men den kan också utvidgas till fler lektionspass, och den kan vara värd att återkomma till (se Eriksson m fl. 2017; Grönvall Fransson & Johansson 2020).

Vi inleder med att, som modellering, titta på en exempeltext. Författaren ”Isberget” Hemingway lär ha sagt att en bra roman bara behöver innehålla sex ord. Hans klassiska exempel är:

For sale:
Baby shoes,
Never worn.

Eftersom sexordsromanen är en kort text med starkt innehåll inbjuder formatet till samtal om innehållet men också till laborationer och metaspråkliga samtal om språk och grammatik. Genom att erbjuda övningar där texters innehåll skapas, tolkas och omskapas kan man också föra samtal om hur texters innehåll förändras i mötet mellan skribent och mottagare.

Arbete med dessa ultrakorta texter erbjuder fokus på flera plan. När man skriver en sexordsroman kan ordens betydelse modifieras beroende på vilka skiljetecken man använder. Om romanen sedan läses upp högt, kan även uppläsarens röstläge, kroppsspråk, pausering och betoning vara avgörande. Samtidigt kan betydelsen förstärkas med en bild, ljudeffekter eller kanske val av teckensnitt och layout. Den korta texten inbjuder även till dramatisering.

Nedan presenteras ännu ett exempel, av okänt ursprung, med sex ord som presenteras med skiljetecken i dialogform:

– Död?
– Mördad...
– Hur?
– Strypt.
– Vem?
– Jag!

I detta exempel kan man enkelt laborera med skiljetecknens betydelse för textens innebörd. Hur förändras sexordsromanens betydelse beroende på vilket skiljetecken som används? Vad händer om skiljetecknen byts ut? Med detta som ingång kan man nyanserat tala om skriftspråkets skiljetecken och deras funktion och kopplingen till en läsoplevelse.

Man kan också undersöka kopplingen till hur det låter när man läser upp texten högt – alltså koppling mellan skiljetecken-användning och prosodi. Hur använder man prosodin som resurs vid frågor, utrop och påståenden? Hur kan röst och taltempo användas för att skapa effekter? Vad händer om man gör en paus eller viskläser ett ord eller läser det högt? Och apropå läsning – hur mycket av betydelsen i en sexordsroman finns egentligen mellan raderna? Hur behöver vi arbeta med läsförståelsestrategier för att förstå inferenser som inte är explicita och tydligt uttalade?

Ytterligare en övning kan vara att problematisera meningsbyggnad och vad som traditionellt uppfattas som fullständiga meningar. I vilka sammanhang och typer av texter fungerar det fint med ettordsmeningar, och i vilka sammanhang är det inte alls acceptabelt? Vilken effekt har en ettordsmening – och varför?

Eftersom en sexordsroman oftast bygger på ord med stor koncentration och betydelsemättnad, kan det också vara givande att göra en ordklassundersökning. Vilka ordklasser tillhör orden i våra sexordsromaner? Vilka ordklasser tycks inte förekomma alls, och varför? Utifrån detta kan man titta vidare på ord utifrån begreppsparet innehållsordklasser – formordklasser. Här finns mängder med möjliga problematiseringar:

- Kan man komparera *död*?
- Ska vi se *strypt* som ett adjektiv eller verb, och varför?
- Var finner man förresten svar på ords ordklassstillhörighet?
- Kan alla pronomen ersättas med substantiv?
- Och vad händer om ett pronomen byts ut mot ett annat?
- Eller för all del – om ett adjektiv eller substantiv byts ut mot ett annat?

Som synes inbjuder övningen till många olika laborationer, och ännu ett förslag är att också prova att undersöka den potential som finns i att uppmärksamma ords böjning och vilken betydelse det kan få. Det är exempelvis skillnad på betydelsen av /Jag ska ta hunden/(en hund som är känd – kanske den egna hunden) och /jag ska ta en hund/(en okänd hund – kanske ska en hund stjälas). Ords bestämdhet kan få stor inverkan på betydelsen satt i ett sammanhang. Detta kan vara givande att diskutera, inte minst med elever som har flerspråkig bakgrund, eftersom svenska språkets regler kring bestämdhet kan vara ganska snåriga.

Om det i stället är ordförråd och ordval som står i fokus, laborerar man med romanens sex ord. Kan ordvalet bli ännu mer träffsäkert och beskrivande, om en nästan-synonym väljs ur samma betydelsefält – alltså ur samma semantiska fält? Semantiska fält är som sammankopplade ordnätverk som knyter samman orden genom att relatera till ett visst område.

Det går också att utnyttja det svenska språkets smidighet att bilda nya ord genom sammansättningar. I Hemingways exempel ovan blir det engelska uttrycket /baby shoes/ bara ett ord på svenska, det vill säga /barnskor/. Varför då? Och vad händer om ett sammansatt ord får en till förled? Ibland kräver det ett foga-s. Jämför orden *barnbyxa* och *småbarnsbyxa*. Prova själva så får ni se! Går det förresten att säga kedjetrypt och seriemördad, och går det att göra sammansatta ord av pronomen?

Men låt oss se på några fler övningar med sexordsromanen som modell:

Vaska guld I: I den här övningen utgår man från en färdig text (exempelvis en tidningsnotis, en saga, en skönlitterär bok, ett ämnesområde) och väljer ut de sex ord som ses som viktigast i texten. Med andra ord görs en innehållsanalys. Eleverna skriver sedan en sexordsroman där innehållet förstärks med hjälp av skiljetecken. Texten kan framföras exempelvis via högläsning, bildspel eller dramatisering. Om fler texter finns med samma ursprungstext som grund finns även möjlighet till gemensamma diskussioner om text, innehåll eller andra semiotiska inslag som teckensnitt eller radbrytning. Den här övningen är språkutvecklande på flera sätt. Det handlar delvis om

läsförståelse men också om förmåga att identifiera nyckelord som sedan återanvänds i ett nytt skrivsammanhang.

Alkemi – konsten att göra guld I: Eleverna hittar själva på ett händelseförlopp och utkristalliserar sex centrala ord som med hjälp av skiljetecknen för handlingen framåt. Ju större ordförråd eleverna har, desto mer specifika och betydelsemättade ord kan de välja.

Alkemi – konsten att göra guld II: Eleverna utgår från en bild som de själva har skapat, fotograferat eller valt ut. Det är även möjligt att utgå från ett känt konstverk. Sedan görs en innehållsanalys av bilden, och sex centrala begrepp utkristalliseras. Därefter skriver de en sexordsroman på samma sätt som i övningen ovan men med bild som utgångspunkt i stället för en text.

The Chinese Whispers: Den här övningen är som den kända viskleken. Eleverna utgår från en färdig sexordsroman och skriver en egen mer utvecklad berättelse utifrån den egna tolkningen av mikronovellen. Ett alternativ är att eleverna utgår från en sexordsroman och väljer egna bilder till. Bilderna blir ett sätt att tolka textens innehåll för var och en, samtidigt som den valda bilden visar den egna förståelsen för andra. Möjligheten finns förstås att använda sexordsromaner som gruppen skrivit tillsammans eller enskilda elevtexter. Som i alla kreativa sammanhang kan det vara värt att poängtera vikten av öppenhet i tolkningarna samtidigt som den ämnesmässiga kunskapen står fast.

Grammatik för att bygga ett språkligt självförtroende

Vid det här laget har det säkerligen inte gått någon läsare förbi vad kreativ grammatikundervisning kan vara och hur undervisningen kan se ut. Vi har pratat om de didaktiska frågorna, och det är lätt att ryckas med och bli lekfull i språkliga övningar. Samtidigt finns det ett allvar. Att kunna uttrycka sig så att det man vill säga blir sagt och så att andra förstår är en central del i det att vara människa. Här kan inte skolan fränsäga sig sitt ansvar, och det är också en samhällsfråga som bland annat handlar om människors möjligheter att delta i samhälls- och arbetsliv.

När det gäller kärnan i den här texten, vad grammatikundervis-

ning kan vara, så är den å ena sidan en komplex aktivitet vilket gör det problematiskt om den förenklas till att enbart handla om grammatiska termer och formaliserade kunskaper. Å andra sidan finns det risk för att språkvetenskapliga förklaringar, begrepp och kunskaper som specifikt lärs i undervisningssammanhang suddas ut om betoningen i undervisningen ligger på lekfullhet och allmänna kunskaper. Det är, som vi alla vet, skillnad mellan vetenskapliga specialkunskaper och ämneskunskaper som undervisas i skolan, men det är också skillnad på ämneskunskaper och vardagskunskaper.

Kunskap om språk, kommunikation och språkstruktur är en mänsklig nödvändighet. Eftersom elever lär sig skriva i skolan och en stor del av deras språkliga utveckling sker där är förstås svenskläraren viktig. Det sätter också ljuset på vikten av att lärare kan omsätta teoretiska ämneskunskaper, det vill säga *vad*-frågan i Powerful Knowledge, och transformera dem till en tillämpad, didaktiserad form i mötet med eleverna, alltså *hur*-frågan. Det här sätter också ljuset på vikten av att i grammatikundervisningen inom ramen för lärarutbildningen sammanföra *vad*-frågan med *hur*-frågan. En enkel väg är att låta lärarstudenter delta i konkreta grammatiska övningar och på den vägen återaktualisera tidigare kunskaper och utmana föreställningar (se de tre hörnstenarna i kreativ grammatikundervisning ovan). Det här i sin tur utmanar förstås också lärarutbildare.

Det finns en mängd andra argument som även de pekar på vikten av kunskaper om språk. Ett argument har historiskt varit allmänbildningsargumentet, det vill säga att kunskap om språkstruktur ingår i en sorts bildningsgods. Traditionellt sett finns där också främmandespråksargumentet – det att grammatikkunskap i ens förstaspråk underlättar vid studier av främmande språk. Men i det här sammanhanget vill vi i första hand peka på metaspråkargumentet. I korthet innebär det att man lär om språket och i språket, samtidigt som man utvecklar ett metaspråk. Det ger dels förståelse och fördjupad språklig medvetenhet, dels en begreppsapparat för att kunna tala om språk. Man kan därmed tala om språk och kommunikation med precision, både när det gäller skrift, tal och multimodala texter.

De lingvistiska resurserna är idag en av många resurser i dagens komplexa, digitala textlandskap. I och med detta är det viktigt med

en explicit grammatikundervisning. Sådan undervisning kan erbjuda eleverna verktyg för att bygga upp ett livslångt språkligt självförtroende. Sådan undervisning kan också erbjuda ett bärkraftigt språk i en mängd situationer. Det gäller såväl fortsatta studier som arbetsliv, men det gäller också de språkliga krav som ställs på samhällets medborgare. Ytterst är detta alltså en demokratifråga. Det är skolan som ger – och måste ge – dessa nödvändiga språkkunskaper och begrepp. Var sjutton skulle eleverna annars få det?

Referenser

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: om lärarens möjligheter och hinder*. Göteborg: Göteborgs universitet. (Diss.).
- Bergh Nestlog, E. (2012). *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Växjö: Linnaeus University Press. (Diss.).
- Brodow, B. (2000). En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. I B. Brodow, N-E. Nilsson, S-O. Ullström (red.), *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Göteborg: Göteborgs universitet. (Diss.).
- Eriksson, J., Grönvall Fransson, C. & Johansson, A. (2017). *Kreativ grammatikundervisning: från förskoleklass till åk 6*. Andra upplagan. Ingarö: Columbus Förlag.
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller C., Stolare, M. (2018). Powerful Knowledge, Transformations and the need for Empirical Studies across School Subjects. I *London Review of Education*, vol 16. nr 3. 2018 sid. 428–444. London: UCL IOE Press.
- Grönvall Fransson, C. & Johansson A. K. (2020) Kreativ grammatikundervisning och skrivutvecklande arbete i skolans tidigare år. I: Forsling, K. & Tjernberg, C. (red.) *Skrivundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.
- Klafki, W. (1995) Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). I *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), s. 13–30. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027950270103> (12/12 2021).
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. The University of Chicago.
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a special issue Working on Grammar at Scholl in L1-

- Education across Linguistic Regions. I *L1-Educational Studies in Language and Literature* 18. University of Exeter.
- Nilsson, N-E (2000). Varför grammatikundervisning? I: Brodow, B., Nilsson, N. & Ullström, S. *Retoriken kring grammatiken: didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2011) *Ämnesplan i svenska. Svenska 1. I: Läroplan, program och ämnen i gymnasieskolan*. <http://www.skolverket.se>.
- Skolverket. (2019). *Kursplan i svenska för grundskolan. I: Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen (Lgr11)*. <http://www.skolverket.se>.
- Skolverket. (2021). *Kursplan i svenska för grundskolan. I: Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen (Lgr22)*. <http://www.skolverket.se>.
- Teleman, U. (1991). *Lära svenska: om språkbruk och modersmålsundervisning*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Thavenius, J. (red.) (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning: en bro mellan teori och praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Young, M. (2009). What are schools for?. I H. Daniels, H. Lauder, J. Porter & S. Hartshorn (red.). *Knowledge, Values and Education Policy: A Critical Perspective*. London: Routledge.

Annelie K. Johansson

är doktorand i pedagogiskt arbetet och adjunkt i svenska språket vid Karlstads universitet. Hon arbetar som lärarutbildare i grundläroprogrammet samt med lärarfortbildning. Hon är legitimerad grundskollärare för årskurs 1–7 med behörighet att undervisa i ämnet svenska upp till gymnasiet. Annelie är också författare till läromedlet *Kreativ grammatikundervisning från förskoleklass till åk 6*. Hennes forskningsintresse är skrivundervisning i digitala klassrum och mer specifikt hur fenomenet multimodal textdesign tar sig uttryck i digitalt rika klassrum.

Camilla Grönvall Fransson

är adjunkt och doktorand i svenska språket vid Karlstads universitet. Hon intresserar sig för lärarutbildningens språkvetenskapliga delar (framför allt skrivutveckling och grammatik), och hennes avhandlingsprojekt handlar om studenters akademiska skrivstrategier. Hon har en bakgrund som gymnasielärare i svenska och har medverkat i flera läromedel om grammatikdidaktik, bland annat läromedlet *Kreativ grammatikundervisning från förskoleklass till åk 6*.

Ut genom munnen och ut i världen

– kreativt skrivande på gymnasiet

Martin Malmström & Thomas Hörberg

Det var den allra bästa av tider, och det var den allra sämsta. Det var visdomens tid. Det var oförnuftets tid. Det var både trons och vantrons epok. Det var ljusets årstid, och mörkrets årstid, hoppets ljus och förtvivlans vinter. Allt låg framför oss, och intet låg framför oss.

– *Charles Dickens*

Om det är något pandemiåren lärt oss är det väl att vi aldrig kan ta något för givet, att vi inte kan veta vad framtiden bär med sig och att det risksamhälle som Ulrich Beck (2000) så träffande beskrev har tett sig så påträngande närvarande. Men vem i hela världen kan man lita på? Vetenskapen verkar inte kunna ge några entydiga svar. Och hur skulle den kunna göra det? Det finns inget facit. Situationen bildar grogrund för vilda spekulationer men också för statliga ingrepp som i vissa länder inneburit inskränkningar i demokratin. Det är en övergångstid som präglas av ambivalens. Å ena sidan sorg över det som gått förlorat – den värld vi en gång kände och sättet vi levde på. Å andra sidan en nystart – en möjlighet att tänka nytt och annorlunda, tröskeln till en skön ny värld. Dickenscitatet ovan illustrerar den där ambivalensen.

Men även om pandemitiden har varit en övergångsperiod behöver naturligtvis de samhällsliga institutionerna fortsätta verka. Skolans uppgift blir möjligen ännu viktigare än normalt i en orolig tid. Om detta vittnar inte minst de sociala problem som följt av att eleverna i flera länder under lång tid tvingats stanna hemma från skolan. Och kanske borde den mellantid som pandemin är också vara en tid för magiskt tänkande där vi kan påminna oss om vad målet med utbildningen ytterst bör vara. Ämnena är förstås viktiga, mänskliga rättigheter, kultur och traditioner likaså. Men frågan är

om inte skolan också borde ha det aningen högtravande målet att utbilda autonoma, handlande medborgare som agerar med sina medmänniskors och planetens bästa för ögonen.

Det är en styv uppgift. Och styrdokumentet uppmuntrar inte precis till detta slags undervisning. Kanske krävs ett visst motstånd. Ett sätt vore väl att försöka släppa fram elevernas skaparkraft, deras möjlighetssinne, för att tala med den österrikiske författaren Robert Musils (1930/1999) språk. I sin bok *Mannen utan egenskaper* skiljer han mellan verklighetssinnet – den princip som säger att man för att utan omak ska kunna ta sig in genom öppna dörrar måste ta hänsyn till att de har en fast ram – och möjlighetssinnet – det att föreställa sig verkligheten som om den vore något annat. Sådana möjlighetsmänniskor, skriver Musil, lever ”liksom inspunna i en skirare väv, i en väv av inbillning, fantasi, drömmeri och konjunktiver” (17), och det medium som främst odlar möjlighetssinnet är konsten (Jonsson 2019). Som Jonsson (2019) påpekar kan fiktionen förhöja verkligheten och ge mottagaren större förståelse för sig själv och sin plats i tillvaron eftersom den talar om människan, politiken och samhället. Inbillningskraften blir därför, enligt Jonsson, en demokratisk kraft. Vad det rör sig om är kreativitet i sin prydno, men inte i någon nyliberal entreprenörsskapstappning utan en reflekterande kreativitet som handlar om vad det är att vara människa och samhällsvarelse. Flera forskare relaterar litteraturläsning till denna skaparkraft (se t.ex. Nussbaum 1995; Persson 2012). Men kanske tränas möjlighetssinnet i ännu högre grad av eget fiktionsskapande. Det kreativa skrivandet sitter emellertid trångt i dagens styrdokument, därav behovet av motstånd.

I denna text är det en speciell sorts kreativt skrivande som står i centrum. I ett undervisningsprojekt har vi låtit gymnasieelever skriva noveller utifrån läsning av en dystopi. Vi har valt att kalla det derivativt skrivande, det vill säga fiktivt skrivande som utgår från en källtext (se sedan). Projektet kan ses som en kollaborativ praktikhänsatta forskningsansats mellan en forskare och en lärare. Andra viktiga aktörer är elever och texter. Den här texten är ett försök att undersöka och diskutera huruvida derivativt skrivande i gymnasieskolan kan vara ett sätt att bidra till subjektifiering, det att bli ett autonomt, oberoende och handlande subjekt.

I följande avsnitt redogörs för begreppet derivativt skrivande och det närstående begreppet fanfiction. Så följer en genomgång av den teori som såväl inspirerat som tjänat som analysverktyg. Främst handlar det om Gert Biestas (2011a) subjektifieringsbegrepp. Vi går också igenom hur vi gått tillväga när vi designat undervisnings- och forskningsprojektet. En diskussion förs kring vår syn på praktikinära forskning, inte minst vilka roller vi haft i projektet. Sedan följer ett avsnitt där vi resonerar kring ett antal empiriska exempel. Avslutningsvis diskuterar vi vilken didaktisk potential det derivativa skrivandet skulle kunna ha.

Den demokratiska genren

I undervisningsprojektet har vi låtit eleverna ägna sig åt fanfiction-inspirerat skrivande (se också Malmström 2012 varur detta avsnitt är hämtat). De har fått läsa en roman och sedan författat en novell utifrån romanen. Fanfiction är alltså skrivande där fans skapar fiktiva texter utifrån en källtext, exempelvis genom att skapa nya karaktärer, utveckla nya relationer mellan redan existerande karaktärer eller expandera intrigen genom att berätta om karaktärernas bakgrund eller framtid (Black 2006:172). Det är vanligt att skildra berättelsen ur en annan karaktärs perspektiv än i källtexten. Faktum är att karaktärerna är extremt viktiga i fanfiction. Det är lätt att tänka sig att man som fan upplever en stark identifikation till de karaktärer som befolkar ett specifikt fanuniversum. Fansen ser karaktärerna som en delad resurs och den skribent som tar sig för stora friheter i skildringen av en karaktär kan göra sig skyldig till karaktärsvåldtäkt (Pugh 2005). Fenomenets historia går (åtminstone) tillbaka till fans vidaredikning av Doyles Sherlock Holmes-historier från början av 1900-talet, men fanfiction fick ett rejält uppsving under 1960-talet när (främst kvinnliga) fans till TV-serier som *Star Trek* började dela egenförfattade berättelser utifrån serierna. En förklaring till det stora intresset för att skapa egna historier utifrån avsnitten är att seriernas ganska stereotypa karaktärer behövde bli mer komplexa (Jenkins 1992). Skrivandet fungerade således som ett slags motstånd. Texterna spreds i olika fanzine (amatörproducerade tidskrifter). Sedan 1990-talet är

fanfiction emellertid främst en internetföreteelse. Fenomenet har sedan dess även fått stor spridning. I digitala arkiv som *fanfiction.net* och *archiveofourown.org* finns numera miljontals berättelser. Fansen genomför ett (i bästa fall) rätt gediget litteracitetsarbete, med läsning, omsorgsfull bearbetning och respons, helt frivilligt. Det är därför inte särskilt förvånande att flera forskare har sökt utreda den pedagogiska potentialen hos fanfiction (se t.ex. Sauro & Sundmark 2016).

För skolans och svensklärares vidkommande borde det avancerade textarbetet te sig lockande. Inte minst som litteraturdidaktisk metod har det derivativa skrivandet en del som talar för sig då den närläsning som krävs för att kunna skriva om litteraturen innebär att eleverna behöver brottas med texten och därmed kan fördjupa sin förståelse för den. Skrivandet blir på så vis en väg in i litteraturen. I denna text är det dock främst genrens subjektifieringspotential vi försöker utforska.

Som titeln antyder har vi också valt bort att använda begreppet fanfiction om projektet, något som helt enkelt grundar sig i att vi vill låta fanfiction vara förbehållet fans. Även om det i teorin är möjligt att någon elev genom undervisningen blir fan kommer majoriteten sannolikt inte att bli det, och de deltar under alla förhållanden inte i undervisningen i rollen som fans utan som elever, med allt vad det innebär. I stället har vi valt att kalla det derivativt skrivande. Begreppet är hämtat från kemin där ett derivat är ett ämne som är utvunnet ur ett annat ämne. På samma sätt är en derivativ text utvunnen ur en annan text: källtexten. I en vid tolkning skulle all litteratur kunna betraktas som derivativ eftersom den har trådar bakåt till tidigare texter. Men vi använder begreppet om litteratur som bygger på en eller flera tydligt urskiljbara källtexter. Liksom när det gäller fanfiction är det svårt att historiskt bestämma derivativ litteratur, men ett tidigt exempel är John Lydgates *The Siege of Thebes*, en vidareiktning av Chaucers *Canterbury Tales* från 1421 (Derecho 2006:66). Ett senare exempel är *Wide Sargasso Sea* av Jean Rhys från 1966, skriven som en förhistoria till *Jane Eyre* av Charlotte Brontë (1847/2008). Romanen problematiserar och fördjupar bilden av den galna kvinnan på vinden i Brontës verk.

Historiskt sett har det derivativa skrivandet inte sällan använts

som ett sätt för marginaliserade grupper att i allegorisk form ge utlopp för en viss form av samhällskritik. Kort sagt, derivativt skrivande kan betraktas som ett *what if*-skrivande. Med hjälp av fantasi och inbillningskraft – möjlighetssinnet – utforskas hur det vore om det som är var på ett annat sätt.

Subjektifiering – ett undflyende begrepp

Under de senaste åren har utbildningsfilosofen Gert Biesta fått stort genomslag bland svenska utbildningsvetenskapliga forskare. Man kan fråga sig vad det beror på. Kanske har det att göra med att han uppmärksammar oss på vad som saknas eller kanske glömts i synen på skolan i dag. I en tid av mätningshysteri med en instrumentell syn på skolan som leverantör av resultat som kan jämföras med andra länders resultat tar Biesta ett steg tillbaka och intresserar sig för den, enligt honom, bortglömda frågan om vad vi ska ha utbildningen till. Det är en fråga som i mätbarhetens tidevarv blir irrelevant att fundera över – utbildning har kommit att handla om att prestera väl i internationella storskaliga undersökningar. Biestas tankar om utbildningens *vad* och *varför* öppnar för ett möjlighetstänkande som rymmer en utopisk dimension.

Biesta (2011a) urskiljer tre huvudsakliga funktioner för utbildningen. Den ska för det första bidra till *kvalificering*, vilket innebär att förmedla, eller erbjuda, kunskaper, färdigheter och förmågor för att förbereda för arbetslivet eller vidare studier. Det är en av utbildningens viktigaste uppgifter, i viss vulgärdebatt om skolan den enda uppgiften. Men som Biesta (2020) påpekar spelar det roll hur världen representeras och vad som presenteras. En viktig uppgift är därför, för det andra, *socialisation*. Utbildningen ska fostra eleverna i kultur, tradition, praktiker, normer och värderingar. Socialisationen infogar individerna i existerande socio-politiska ordningar. Men enligt Biestas mening räcker inte detta. Utbildningen bör också, för det tredje, bidra till *subjektifiering*. Den ska verka för att främja politisk agens och demokratisk subjektivitet, men värt att notera är att demokrati inte ska ses som ett statiskt tillstånd utan en pågående process som är öppen mot framtiden och

ständigt behöver erövrats (Biesta 2011b). Utöver att kvalificera och socialisera ska utbildningen alltså ge eleverna möjlighet att bli autonoma, oberoende och handlande subjekt med möjlighet att bryta in i världen. Många lärare och forskare har funnit de tre begreppen användbara men just subjektifiering har varit svårt att greppa för många, skriver Biesta (2020). Han förklarar att subjektifieringen rör sig om vår frihet som människor, särskilt vår frihet att agera eller avstå från att agera. Subjektifiering, skriver han, handlar om att bli ett subjekt i sitt eget liv snarare än ett objekt för inre och yttre krafter. Det betyder emellertid inte att man bara kan göra vad man har lust med, en inställning som Biesta kopplar till en nyliberal valfrihetsdiskurs. Enligt Biestas syn på frihet sker våra handlingar alltid i, och med, världen och påverkar dem som befolkar den. När det gäller undervisning som syftar till subjektifiering är avbrottet viktigt, ett avbrott från det vanliga flödet och från det planerade. För en avbrottets pedagogik krävs tid och stöd, att våga sakta ner tempot så att eleverna kan vara kvar i ovissheten, i det öppna. I det öppna och obestämda finns en pedagogisk potential.

En som tagit fasta på det är Gustav Borsgård (2021) som i sin avhandling diskuterar möjligheten av en litteraturdidaktik baserad på Biestas subjektifieringsdimension, vilken han beskriver som marginaliserad i dagens skola. I en litteraturdidaktik som syftar till subjektifiering är boksamtalet viktigt och där väjer man inte för det som ruskar om, det svåra och det ovissa utan vågar stanna i en situation i stället för att skynda vidare till ett korrekt svar. Denna ovisshet är förmodligen inte angenäm för eleverna men kan med lärarens hjälp ge utrymme för eftertanke, skriver Borsgård. Den innebär ”en konfrontation med världen, en känsla av att saker och ting står på spel” (Borsgård 2021: 222). Vi tror att det derivativa skrivandet kan hålla kvar eleverna i det obestämda och öppna ännu lite längre. Det torde också vara där som möjlighetsinnet övas. Hur det där tar kan ta sig uttryck i elevernas texter var vad vi ville undersöka.

Samarbetsforskning

Låt oss ta det från början. En av oss, Martin, som skrivit en del i ämnet, blev inbjuden till en gymnasieskola för att hålla ett föredrag om derivativt skrivande i svenskämnet och berättade då om ett tidigare genomfört projekt (Malmström 2012). När det blev dags för diskussion konstaterades att utrymmet för att arbeta med liknande projekt minskat med Gy 11 som gällande styrdokument (för en diskussion, se Malmström 2020). Det kreativa skrivandet står inte särskilt högt i kurs i dagens svenskämne för gymnasieskolan, och lärarna såg små möjligheter att ägna särskilt mycket tid åt det. Några veckor senare hörde ändå en av lärarna, Thomas, av sig till Martin och sade sig vilja samarbeta. Han undervisade nämligen i kursen Skrivande där det finns betydligt mer utrymme för att experimentera än i de reguljära svenskkurserna. Vi bestämde oss för att tillsammans planera ett undervisningsprojekt som sedan skulle analyseras på olika sätt.

Vår intention var att samarbeta under hela processen och tillsammans bestämma hur projektet skulle utvecklas. Men vi skulle också ha olika uppgifter för att utnyttja våra respektive kompetenser och kunna mötas i ”det tredje rummet” (Prøitz m.fl. 2020). Thomas skötte undervisningen, men under tiden som projektet fortskred la vi in några avstämningsmöten där vi diskuterade fortsättningen. Efter projektet, när vi läst elevernas texter och reflektioner, diskuterade vi hur vi skulle kunna analysera dem. Vi bestämde också att vi skulle skriva den här texten tillsammans men har av tidsskäl haft svårt att förverkliga det målet fullt ut. Resultatet blev att Martin skrev det mesta av texten.

Undervisningsprojektet inleddes med en allmän genomgång om litteraturvetenskap samt en problematisering av kanon. Projektet presenterades och böcker delades ut. Temat var dystopisk litteratur, och eleverna valde mellan romanerna *1984* av George Orwell (1949/1984) och Karin Boyes (1940/2019) *Kallockain*. Romanerna målar upp ett mörkt framtidsscenario men ger också uttryck för alternativa möjligheter. Det är en genre som verkligen prövar möjlighetssinnet. För att exemplifiera hur man kunde gå till väga fick eleverna göra en

skrivövning inspirerad av derivativt skrivande.

Under den andra lektionen presenterades genren fanfiction och dess historia. Begrepp som togs upp och förklarades var till exempel *narratologi*, *intrig* och *fokalisering* (enkelt förklarat vem som ser i en berättelse).

Under hela projektet hade eleverna regelbundna boksamtal i mindre grupper. Den tredje lektionen inleddes med att eleverna fick bekanta sig med kända dystopier i historien. Romanerna sattes också i en historisk kontext. Den litterära epoken modernismen presenterades för eleverna, då romanerna *1984* och *Kallosain* kan sägas representera en del av modernismen. Eleverna fick läsa en novell av Hemingway och därefter göra en skrivövning där de skulle använda sig av "isbergstekniken". Något annat som togs upp var hur författare kan gestalta inre monologer. Verk av James Joyce och Virginia Wolf behandlades. Eleverna fick ett utdrag ut Wolfs (1927/1999) *Mot Fyren* uppläst för sig och fick därefter prova att skriva inre monolog. Ytterligare en skrivövning som eleverna fick göra var karaktärisering genom miljö. Eleverna fick läsa "Far och jag" av Lagerkvist (1924/1997) och sedan, inspirerade av sättet han låter miljön påverka stämningen i novellen, beskriva sin egen skolväg. Eleverna fick sedan ägna sig åt skrivande under flera av de lektioner som följde. Diverse skrivtips gick igenom, under delar av lektionerna, exempelvis gestaltning. Efter några lektioners skrivande fick eleverna arbeta med respons i flera omgångar. Det färdiga arbetet lästes sedan av en opponent som gav feedback. Eleverna fick också skriva en reflekterande text om projektet.

När vi har analyserat novellerna har vi kategoriserat dem i undergenrer: 1) Perspektivskifte – att skriva utifrån någon annan karaktärs perspektiv än i källtexten, 2) Saknad/fryst scen – att skapa en ny scen eller avstanna skeendet i en scen och fylla i tomrummet, 3) Utökad tid – att expandera tidslinjen genom en förhistoria eller en uppföljning till källtexten, 4) AU (*alternativt universum*) – att skapa en alternativ värld (som inte stämmer överens med källtexten). Vi har också analyserat huruvida texterna kan sägas ge möjlighet till subjektivering.

Elevernas texter

Efter att vi hade tagit bort de elever som inte velat delta i forskningsprojektet och en novell där skribenten missförstått uppgiften återstod 16 noveller. Vid analysen av undergenrer framkom att den i särklass vanligaste var perspektivskifte. Tio av novellerna kan placeras i den kategorin. (Notera att novellerna kan ingå i flera kategorier.) Med tanke på den stora möjlighet det ger att skapa en ny syn på skeendet är det inte så förvånande att många väljer att se berättelsen utifrån en annan karaktärs perspektiv än i källtexten. I 1984 är Winston fokalisator (den som ser). Några av eleverna har i stället gjort Julia till fokalisator och Winston till fokaliserat objekt (den som ses). I *Kallocain* är det Leo Kall som är fokalisator. Här har flera elever gjort Leos fru, Linda, till fokalisator och Leo till fokaliserat objekt. På så vis kan eleverna ge alternativa bilder av karaktärernas tankar och handlingar. De kan i någon mån ge upprättelse åt en karaktär som behandlats illa eller inte fått så stort utrymme i romanen och den som varit fokalisator i källtexten kan sättas i bakgrunden och betraktas lite grann från sidan. Vi ska återkomma till det.

Tre av novellerna har kategoriserats som saknad/fryst scen. Att gå in i ett skeende och ge en fördjupad bild är ett sätt att fylla i undertexten och skulle kunna ses som en möjlighet att analysera romanen på ett djupare plan. Men det handlar inte om att bara fylla i vad källtexten låter läsaren ana; en skicklig skribent skapar ny undertext. Ett exempel är en novell där Leo Kall beskrivs som mer kritisk till staten – ”det kändes som väggarna trycktes mot mig” – än han är vid samma tidpunkt i romanen. Han beslutar sig för att prova kallocainet på sin fru och sin överordnade. ”Antingen skulle vi alla fly eller så skulle jag bara ta barnen med mig”, funderar han, trött på att leva i en värld utan känslor.

Vidare har tre noveller kategoriserats som utökad tid. Att skriva en förhistoria kan förklara en karaktärs handlingar i romanen eller bidra till att en karaktär blir mer komplex. Att skriva en text om tiden efter romanen kan vara ett sätt att ”korrigerar” ett slut som man inte är bekväm med. I en novell skriven som en förhistoria till 1984, där vi får möta Storebror i egen hög person, tematiserar skribenten

Goldsteins ambivalens. Han tillhör inledningsvis partiets innersta kärna men blir sedan dess fiende. Ett möte lett av Storebror skildras, och med väl valda detaljer gestaltas hans makt. Goldstein förhåller sig till honom med skräckblandad förtjusning: ”Hans tonläge blir allt mer manande och jag älskar det. Samtidigt känner jag hur mina egna hjärtslag slår allt snabbare. Håret på mina ben får liv. Gåshuden sprids”. Novellen kan sägas handla om hur lätt det kan vara att hänföras och dras med av en stark ledare.

Vi har, slutligen, karakteriserat tre noveller som AU (*alternativt universum*). Att förlägga handlingen till en annan tid, till exempel vår tid eller framtiden, och/eller en annan plats, kan fungera som ett sätt att belysa ett universellt tema i romanen som genom förskjutningen i tid och rum kan få en ny betydelse eller kanske ökad relevans. Ur litteraturdidaktiskt perspektiv finns risken att historien fjärrar sig väl mycket från källtexten vilket skulle kunna innebära att läsningen av romanen inte precis fördjupas. Men det skulle också kunna betyda att skribenten lagt sig vinn om att koncentrera sig på en specifik aspekt, som att göra karaktärerna rättvisa, vilket borde innebära noggrann närläsning. Ett sådant exempel finns i vårt material där historien utspelar sig i nutid. Det är inte kvar särskilt mycket av romanens intrig men karaktärernas personlighetsdrag är ändå trogna källtexten. Jämförelse mellan romanens universum och en annan tid eller plats torde också kunna bidra till subjektivering.

När det mer specifikt gäller frågan om subjektiverande drag i elevernas texter kan det kanske betraktas som att slå in öppna dörrar att utgå från dystopier. I dystopier är det trots allt vanligt att någon eller några sätter sig upp emot systemet och visar att det är möjligt att göra motstånd (även om det förstås kan slås ned). Det finns således ofta någon form av utopiskt drag. I de flesta av elevernas noveller är mycket riktigt själva motståndsakten en bärande ingrediens. En novell är en kontrafaktisk berättelse som utspelar sig två veckor efter att Donald Trump vunnit valet 2020. Huvudkaraktären, som beskriver sitt arbete som att ”omformulera sanningen, men i de flesta fall ändra den helt”, inser att han riskerar att börja tro på sina egna lögnar och väljer därför att stråla samman med en underjordisk grupp för att komma undan makten. Här är

det tydligt hur romanen som skrevs för över 70 år sedan fortfarande är relevant, men kanske på ett annat sätt än när den skrevs eftersom delar av den mörka framtidsbild som målades upp nu har blivit verklighet. Skrivandet borrar här djupare i frågan om alternativa sanningar och vad de gör med en.

I novellerna framställs motståndsakten mer eller mindre explicit. I en novell gestaltas motståndet bland annat genom Julias tankar om Storebrors slagord: ”Som en del av sin morgonrutin upprepade hon orden högt för sig själv. Det hade visat sig effektivt, ibland lyckades hon nästan intala sig själv att de var av sann och rättfärdig innebörd”. I en annan novell är budskapet om vikten av att få en egen röst klart uttalat: ”Mina tankar får inte längre plats i mitt lilla huvud. De måste ta sig ut, ut genom munnen och ut i världen”.

Vi ska nu titta närmare på några noveller där det inte är romanernas motståndskamp som är i fokus utan något annat. De illustrerar hur derivativt skrivande – utifrån vilken skönlitteratur eller annan medieform som helst – borde kunna fungera väl i undervisning som ger möjlighet till subjektivering. En novell är skriven utifrån betjänten Martins perspektiv, i romanen liksom novellen betjänt till O’Brien. O’Brien har en viktig roll i romanen. Han lurar Winston att tro att han är med i motståndsrörelsen men är i realiteten agent för tankepolisen och den som till slut avslöjar Winston. I novellen kontrasteras O’Briens rikedom med ett överdådigt kylskåp med Martins utsatthet och hunger. Martin ser O’Brien som sin frälsare som räddat honom, men i drömmar återupplever han sitt förflutna. Han ser sig själv i en bils lastutrymme fullt av människor vars ”hud var mörkare än O’Briens och de andra partimedlemmarnas”. En av dem är hans mamma som han ser stickas ihjäl. Han ser också en skalpell och en doktor och förstår efter hand att han har fått ett nytt ansikte och ny hudfärg av staten. När det går upp för honom frågar han O’Brien vad denne gjort med honom. O’Brien ber honom precisera och drog samtidigt Martin vars möjliga motstånd därmed tillintetgörs. När han vaknar är han redo för en ny dag: ”Inne på kontoret ställde han brickan bredvid O’Brien som log tacksamt. Martin blev varm i kroppen. Hans räddare; hans frälsare. Han skulle för evigt vara honom tacksam”. Här tematiseras människans

utsatthet, hur det är att vara i beroendeställning till någon endast beroende på ens ursprung och samhällsliga orättvisor i stort. Dessa frågor, som läsningen och skrivandet har gett upphov till, har inte enkla korrekta svar utan har fått skribenten att befinna sig i det obestämda och öppna.

I två andra noveller, slutligen, sätts relationer mellan män och kvinnor i fokus. Den ena har *1984* som källtext och är skriven som ett kapitel som ska placeras mellan två befintliga kapitel. Skribenten skriver i sin reflektion att hen velat visa Winstons kvinnosyn och ”syn på kön, makt och sex”. Detta åstadkoms genom att Winston i det extra kapitlet förför Julia och dessutom är våldsam. Han attraheras av henne men ser henne också som ett objekt och ”finner det tilldragande när han ser henne lida”. På ett sätt fungerar novellen som ett sätt att fylla i undertexten; eleven skriver i sin reflektion att texten kan förklara Winstons och Julias agerande i kapitlet som följer. Men det är också ett sätt att göra motstånd mot hur karaktären behandlar Julia och därigenom diskutera ett samhällsligt problem. Den andra novellen har *Kalloccain* som källtext och är ett perspektivskifte där Linda är fokalisator och Leo fokaliserat objekt. Novellen handlar om det patriarkala samhälle de befinner sig i där kvinnors lott endast är att föda barn till staten. I romanen ger Leo Linda en spruta av sanningsserumet för att få reda på hennes känslor för hans chef Rissen. Samma sak händer i novellen och när Linda tar bladet från munnen talar hon för första gången i sitt liv om vad hon verkligen känner. Leo tror att det ska handla om Rissen. Men det är något helt annat Linda har att förtälja: ”Det handlar om mig. Om min syster. Och om kvinnorna i vår värld. Det handlar om skam och det handlar om makt”. Hon berättar att Rissen trakasserat henne och de andra kvinnorna och konstaterar frankt: ”Jag hatar män. Jag hatar män med hela mitt hjärta. Hade ni inte funnits med i bilden, skulle jag inte varje dag behövt oroa mig över kvinnorna i min omgivning”. Novellen slutar med att Linda slår sig fri och lämnar Leo. Texten problematiserar på så vis det patriarkala samhälle som skildras, men också rollen Linda har i romanen. Här träder hon fram och görs till en feministisk frontfigur. Novellen är också en fin intertextuell vink till Ibsens Nora i *Et Dukkehjem*, som också bryter upp. I reflektionen

skriver eleven att texten är inspirerad av dramat. Skribenten jämför med andra berättelser och försöker sedan, genom att låta Linda vara fokalisator, korrigera bilden av karaktären så som den framträder i romanen. I våra ögon är det ett gott exempel på subjektivering.

Didaktiska möjligheter

Analysen av elevernas noveller visar att det finns subjektiverande potential i derivativt skrivande i svenskundervisningen. Taget i beaktande att derivativt skrivande ofta använts som ett sätt att göra motstånd är det kanske inte så förvånande. De första engelska kvinnliga författarna skrev derivativt och kunde på så vis kritisera såväl hur kvinnor porträtterades i litteraturen som det typiskt manliga sättet att skriva på (Derecho 2006:67). När det gäller fanfiction bygger undergenren *slash* på just motstånd. *Slash* har sin bakgrund i homoerotiska berättelser om Kirk/Spock i *Star Trek*. Fansen tyckte sig se en öppning för en kärlekshistoria mellan karaktärerna och fenomenet har sedan spridit sig även till andra TV-serier, filmer, spel och böcker. Exempelen visar att karaktärerna är viktiga i derivativ litteratur, något vi tycker oss se även i vårt material. Eleverna vänder och vrider på karaktärernas göranden och låtanden. Inte minst perspektivskiften ger möjlighet till utforskning av karaktärernas tankar och handlingar. Karaktärerna är inte bara tecken med en specifik funktion i texter (som strukturalismen lärt oss). Här blir de levande och tar gestalt. Kanske är det orsaken till att det finns goda möjligheter till subjektivering. Om det går att identifiera sig med en karaktär bryr man sig om dess väl och ve, vilket innebär att läsningen och skrivandet blir ett samtal med källtexten (och som vårt sista exempel ovan visar, ibland även med andra texter). Vilka känslor ett verk väcker verkar alltså vara viktigt för subjektiveringen – litteraturen behöver beröra så att man känner en vilja, eller rentav ett behov, av att gå i clinch med den. Som Jonsson (2019) skriver öppnar konsten ett reflektionsrum. ”Den övar läsaren i att möta världen och medmänniskorna som ett fritt subjekt med ansvar för sina handlingar”, fortsätter han. I bästa fall kan skrivandet hålla kvar eleverna i det där reflektionsrummet och få dem att fundera över alternativa möjligheter.

Referenser

- Beck, Ulrich (2000). *Risksamhället: på väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos.
- Biesta, Gert (2011a). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, Gert (2011b). *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, Gert (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory* nr 1, s. 89–104.
- Black, Rebecca (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-learning* nr 2, s. 170–184.
- Borsgård, Gustav (2021). *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Avhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Boye, Karin (1940/2019). *Kallosain*. Stockholm: Vilja.
- Brontë, Charlotte (1847/2008). *Jane Eyre*. Oxford: Oxford University Press.
- Derecho, Abigail (2006). Archontic literature. A definition, a history, and several theories of fan fiction. I Busse, Kristina & Hellekson, Karen (red.). *Fan fiction and fan communities in the age of the internet*. Jefferson, North Carolina & London: McFarland & Company, Inc. Publishers.
- Dickens, Charles (1859/1983). *TVå städer*. Uddevalla: Niloe.
- Jenkins, Henry (1992). *Textual poachers: television fans & participatory culture*. New York: Routledge.
- Jonsson, Stefan (2019). 5 saker konsten vet om demokratin. *Dagens Nyheter*, 4 januari.
- Lagerkvist, Pär (1924/1997). Far och jag. I *Onda sagor*. Stockholm: Bonnier.
- Malmström, Martin (2012). *Tillbaka till texten: derivativt skrivande i en svensk gymnasieklass*. Malmö: Malmö högskola.
- Malmström, Martin (2020). Kameralisterna: Kreativt skrivande i gymnasieskolans svenskämne. *Tidskrift för litteraturvetenskap* nr 4–5, s. 45–54.
- Musil, Robert (1930/1999). *Mannen utan egenskaper I–II*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Nussbaum, Martha (1995). *Poetic justice: the literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press.
- Orwell, George (1949/1984). *1984: Nitton åttiofyra*. Höganäs: Bra böcker.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.

- Prøitz, Tine, Rye, Ellen Margarete, Barstad, Kristin, Afdal, Hilde, Risan, Maiken & Aasen, Petter (2020). *Utbildning, lärande, forskning: en evalueringsstudie – delrapport 2*. Horten: Universitetet i Sørøst-Norge.
- Pugh, Sheenagh (2005). *The democratic genre: fan fiction in a literary context*. Bridgend: Seren.
- Rhys, Jean (1966). *Wide Sargasso sea*. London: Andre Deutsch.
- Sauro, Shannon & Sundmark, Björn (2016). Report from Middle-Earth: Fan fiction tasks in the EFL classroom. *Elt Journal* nr 4, s. 414–423.
- Woolf, Virginia (1927/1999). *Mot fyren*. Stockholm: Bonnier.
-

Martin Malmström

är universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö universitet och forskare i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet. I sin forskning har han främst ägnat sig åt olika aspekter av skrivande. Han har en bakgrund som gymnasielärare i svenska, engelska och litterär gestaltning.

Thomas Hörberg

är gymnasielärare i svenska, psykologi, kriminologi och religion på Malmö Latinskola.

Bedömning

– ett hot mot kreativa skrivprocesser
och elevers skrivutveckling?

Per Blomqvist

Under våren lyssnade jag på gymnasielärares samtal om hur skrivandet har förändrats över tid i ämnena samhällskunskap och svenska. Samtalen genomfördes som så kallade *collective remembering interviews*, en metod att genom social interaktion stimulera deltagarnas minne (Middleton & Brown 2005), och de inriktades på vilka förändringar som har skett i skrivandet och skrivundervisningen genom åren och vad dessa förändringar inneburit.

En tidslinje strukturerade samtalen, vilket innebar att den lärare som hade arbetat längst på skolan fick inleda medan övriga lärare fyllde på allt eftersom (jfr Berthén 2018). Frågorna som ställdes var: *”Vad minns ni av skrivandet under de första åren på skolan? Hur såg arbetet med skrivande, skrivundervisning och bedömning ut?”*, därefter *”Vad har förändrats? Vad har fått er att tänka nytt? Vilka idéer och arbetssätt har fått betydelse?”* och slutligen *”Vad har varit i fokus under senare år? Vilka frågor, svårigheter och utmaningar finns idag?”*. Enskilda lärares beskrivningar av hur skrivundervisningen utformats på skolan genom åren övergick efter hand i gemensamma diskussioner där lärarna utvecklade varandras beskrivningar och resonemang. På så sätt formades en berättelse på skolnivå om arbetet med skrivundervisning, skrivuppgifter och bedömning av elevers texter över tid – en sorts gemensam historieskrivning.

Fem ämneslärargrupper från fem olika gymnasieskolor med högskoleförberedande program deltog i samtalen: två ämnesgrupper i samhällskunskap och tre i svenska, båda ämnen som har ett betydande ansvar för att under gymnasietiden utveckla elevers skrivande mot ett mer vetenskapligt. Av de sammanlagt tjugo deltagande lärarna hade majoriteten (13) erfarenhet av att undervisa både före och efter

ämnesplanernas införande 2011. Spannet mellan den lärare som hade undervisat längst på skolan och den som hade anställts senast var störst i en av svensklärargrupperna, hela 36 år (1982–2018). I övriga lärargrupper var detta spann mellan sex och fjorton år, där den lärare som hade arbetat längst på respektive skola anställdes 1994, 1998, 2000 och 2002. Detta innebar att samtalen i lärargrupperna kom att behandla och pendla mellan olika skolreformer, betygssystem och pedagogiska riktningar – eller ”modeflugor” som en av lärarna uttryckte det.

I denna artikel presenteras lärargruppenas berättelser om hur skrivundervisning, skrivuppgifter och bedömning av elevers texter har gestaltats över tid på dessa skolor. Först redovisas *vad lärarna beskriver att de har velat åstadkomma och varför*, därefter *vilka förändringar som gjorts och vad lärarna uttrycker att dessa förändringar synliggjort*. Särskilt intresse riktas mot lärarnas beskrivningar av vad förändringar i skrivbedömningsarbetet har inneburit för elevers möjligheter att delta i kreativa skrivprocesser där de får pröva olika uttrycksätt och utforska ämnet utifrån egna upplevelser, kunskaper och erfarenheter (Beghetto & Kaufman 2007).

Vad har lärarna velat åstadkomma och varför?

Redan efter de två första samtalen, ett med en svensklärargrupp och ett med en lärargrupp i samhällskunskap, framträdde ett tydligt mönster i vad lärarna uttryckte att de har velat åstadkomma och varför, ett mönster som sedan bekräftades av de efterföljande lärargrupperna.

Lärarna beskriver hur kraven på ett mer vetenskapligt skrivande i ämnet har ökat, framför allt i och med ämnesplanerna från 2011. Även kursernas innehåll beskrivs som mer omfattande nu än tidigare, vilket har medfört att eleverna behöver lära sig mer än tidigare på samma eller kortare tid. Utöver detta uttrycker lärarna att eleverna överlag är mindre förberedda för gymnasieskolans skrivande; eleverna kan mindre, läser mindre och skriver sämre när de påbörjar sina gymnasiestudier, vilket beskrivs som problematiskt i relation till de ökade kraven:

redan på E-nivå ska språket följa det offentliga språkets regler, och hos oss har vi många elever som inte kan stor och liten bokstav, så polariseringen mellan studenternas färdigheter och kraven är hisnande samtidigt som sagt, vi ska göra så många saker att ingenting blir riktigt bra och ingenting blir riktigt roligt (Linn, svensklärare)

kraven har ju ökat nåt enormt, nu ska eleverna för ett E i samhälle ett klara både analys och metod och modeller i skrivandet, och så var det ju inte för ett godkänt tidigare (Edith, samhällskunskapslärare)

Att eleverna generellt sett har blivit mer ovana läsare innebär svårigheter när de exempelvis ska ”producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (Skolverket 2011a) i svenska, och deras bristande förkunskaper i ämnet försvårar bland annat skrivuppgifter om ”hur olika ideologiska, politiska, ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden påverkar och påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer” (Skolverket 2011b) i samhällskunskap. I och med detta ställs även högre krav på undervisningens innehåll, eftersom det kan vara det enda stoff som eleverna får med sig in i skrivprocesserna.

För att möta de ökade kraven och ändrade förutsättningarna, beskriver lärarna att de på olika sätt har arbetat med att utforma en skrivundervisning som kan ge eleverna ökade möjligheter att skriva de texter som ämnet kräver. Tre områden som samtliga lärargrupper beskriver att de har arbetat med under åren är att: (1) förtydliga bedömningsgrunder för skrivuppgifter, (2) utforma olika typer av stöttning för skrivandet och (3) bygga progression i skrivandet inom och mellan kurser. Detta arbete har i olika omfattning stötts av skolövergripande kompetensutvecklingsprojekt som under senare år främst har handlat om formativ bedömning, genreskrivande och språkutvecklande arbetssätt.

Vilka förändringar beskriver lärarna har gjorts och vad har dessa förändringar synliggjort?

På ett övergripande plan beskriver de fem lärargrupperna liknande förändringar utifrån vad de har velat åstadkomma. För att förtydliga bedömningsgrunder för skrivuppgifter har de arbetat med att

formulera och kommunicera förväntningar på elevers skrivande, både inför, under och efter arbetet med enskilda skrivuppgifter. För att utforma olika typer av stöttning i skrivandet har de främst arbetat med skrivmallar och exempeltexter. De har även arbetat med att få bedömningar användbara för eleverna i det fortsatta skrivandet för att bygga progression i skrivandet inom och mellan kurser.

När lärarna uttrycker vad dessa förändringar har synliggjort framträder dock två olika berättelser som i mångt och mycket är varandras motsatser. En berättelse handlar om att förändringarna har lett till en bedömningspraktik som riskerar att stå i vägen för kreativa skrivprocesser där eleverna får pröva olika uttryckssätt och utforska ämnet utifrån sina upplevelser, kunskaper och erfarenheter, medan en annan berättelse handlar om att förändringarna istället har lett till en bedömningspraktik som kan bidra till att skapa en mer kreativ skrivkultur. Hur kan detta komma sig? I det följande jämförs utmärkande drag i de två berättelserna utifrån lärarnas beskrivningar av arbetet med att förtydliga bedömningsgrunder, utforma stöttning och bygga progression i skrivandet – samt vad de uttrycker att detta arbete har lett till.

En bedömningspraktik som riskerar att stå i vägen för kreativa skrivprocesser

Majoriteten av lärargrupperna, två samhällskunskapslärargrupper och två svensklärargrupper, uttrycker att bedömningspraktiken riskerar att stå i vägen för elevers möjligheter att delta i kreativa skrivprocesser. De beskriver att arbetet med att förtydliga bedömningsgrunder till stor del handlat om att precisera instruktioner och bedömningsanvisningar för enskilda skrivuppgifter och knyta dessa till kunskapskraven. De allt mer detaljerade och omfattande instruktionerna ”som snart är längre än själva uppsatserna som eleverna ska skriva” (Moa, svenska) beskrivs visserligen kunna förtydliga för eleverna vad skrivuppgiften går ut på men begränsar samtidigt deras möjligheter att lösa uppgiften på något annat sätt än vad instruktionen anger: ”tidigare kunde man ha öppnare uppgifter som inte var så reglerade och styrda, man behövde inte reglera upp allting genom att säga att du måste ha med det här för att få ett E,

det här för att få ett C” (Sten, samhällskunskap), ”det var mer ’skriv om det här’, inte så styrt, det var friare förut” (Sara, svenska) och ”det fanns ändå utrymme för något slags kreativt skrivande, det var inte så reglerat som man kan uppfatta det idag” (Ebba, svenska).

En konsekvens av dessa mer styrda instruktioner och bedömningsanvisningar är att undervisningen inriktats på skrivande i ett fåtal texttyper med ett betydande fokus på det formella textbygget. Lärarna uttrycker att detta påverkar elevers möjligheter att utveckla sitt skrivande från där de är: ”i princip så är det ju torrt som fnöske idag, det är genrestyrt, nu ska du skriva en sån text och en sån text, men vi har inte lärt dem skriva innan, men de ska klara av de här sakerna” (Siv, svenska). Trots att lärarna uppfattar att eleverna skulle vara behjälpta av andra undervisningsaktiviteter för att utveckla ett mer vetenskapligt skrivande, har kreativa uppgifter i skrivprocesserna strukits till förmån för att träna på formen för de texttyper som nämns i centralt innehåll och i kunskapskraven:

det innebär att det här med kreativt skrivande, när det inte finns stöd i ämnesplanen, det är svårt, därför att eleverna undrar ’betygsätts det här, bedöms det här’, då är det inte riktigt lönt att göra det, inte ens som en del i en skrivprocess, det har blivit väldigt instrumentellt med ett väldigt fokus på betygen (Minna, svenska)

Lärarna beskriver även hur eleverna ges allt mindre utrymme att utforska ämnet genom exempelvis tankeskrivande och fördjupade diskussioner om texters innehåll:

det här, att pröva sina tankar, att pröva en idé, och liksom skriva för att tänka, det utrymmet finns inte längre, utan då måste man stryka allt sådant, skulle jag vilja ha in ännu mer kreativitet, så skulle jag behöva göra avkall på ännu mer, om man ska få till en skrivprocess och vägleda dem i det (Edith, samhällskunskap)

En annan konsekvens av dessa mer styrda instruktioner och bedömningsanvisningar som utgår från kunskapskraven är att lärarna i sin återkoppling på elevers texter främst ägnar sig åt att kontrollera att alla delar i texten finns med: ”vi bockar av kunskapskrav istället

för att bedöma deras skrivande” (Anne, svenska). Tidigare kunde lärarna ta hänsyn till olika kvaliteter i elevers texter men nu letar de mest efter sådant som anges i instruktionen och bedömningsanvisningen. Denna återkoppling beskrivs inte heller bidra till att utveckla elevernas skrivande:

så ägnar vi oss ändå åt det här, för det är enkelt och hanterbart, att vi enkelt kan visa detta men att skrivandets innersta kärna är väldigt svårt och svårt att lära ut (Moa, svensklärare)

man ska checka av, samla in betygsunderlag för att sen kunna motivera betyget, man hinner inte träna så mycket, inte alls så mycket som man skulle behöva utan jag upplever det som att det är en checklista, vi bara checkar av när vi bedömer (Tyra, svensklärare)

men det som har hänt är att vi kanske har hamnat lite väl mycket i form snarare än i det här vad är det att kunna skriva, att vi nu har mer som checklistor, finns det referatmarkörer, finns det källhänvisning, vi har formaliserat det lite för mycket, där fanns det ju en frihet förut att där kunde man tänka, är det här en text som fungerar, och då kunde den eleven få ett visst betyg, är det vissa elever som vi tappar för att de inte får den här friheten på samma sätt? (Ebba, svensklärare)

Två ytterligare konsekvenser av denna bedömningspraktik är dels att lärarna, trots tydligare instruktioner och bedömningsanvisningar, anser att de ägnar åtskilligt mer tid nu än tidigare åt att förklara för eleverna *exakt* vad som krävs för att i olika skrivuppgifter uppnå ett visst kunskapskrav, dels att elevernas fokus blir kunskapskravens innehåll och formuleringar istället för de förmågor och kunskaper som de behöver tillägna sig för att utveckla sitt skrivande. ”Vad ska jag *göra* för ett högre betyg?” är en återkommande fråga i dessa lärares klassrum, en fråga som lärarna omgående förväntas besvara.

Även arbetet med exempeltexter utgår från kunskapskraven och används för att ”visa vilket betyg olika texter ger, det här är ett C och varför det är det” (Amy, samhällskunskap) så att ”eleverna ska veta, gör jag så här, så får jag ett A” (Ebba, svenska). Detta har i många fall lett till att elever mest reproducerar text: ”de skriver av och härmar och tror att det räcker” (Edith, samhällskunskap), ”de slänger bara in några svåra

ord och begrepp i mallen” (Marie, samhällskunskap) och ”man måste ju snabbt som attans dra tillbaka den för annars försöker ju alla reproducera den” (Ebba, svenska). Istället för att exempeltexterna ska bidra till att utveckla och utmana elevers skrivande och vara utgångspunkt för diskussioner om hur man exempelvis kan utveckla tankegångar eller föra problematiserande resonemang i olika delar av en text, uttrycker lärarna att exempeltexterna begränsar elevernas skrivande och ”gör att eleverna blir så väldigt mallstyrda” (Moa, svenska). Exempeltexter, när de används på detta sätt, beskrivs inverka negativt på elevers självständighet i skrivandet och deras benägenhet att ta risker:

idag så tycker jag att självständigheten helt har försvunnit, de vill bli ledda steg för steg, den där tilltron till sig själva, jag vet inte om det har blivit så styrt med vetenskapligt skrivande att de inte riktigt vågar lita på sig själva (Sara, samhällskunskapslärare)

i början kanske man vill ha exempeltexter som ett stöd för eleverna men man kan aldrig riktigt ta bort dem för när eleverna sitter i trean så ska man likväl komma med de där stöttorna, att skrivandet utgår från en kreativ process finns inte och eleverna tycker att det är jättebesvärligt om de ska tänka själva, och då är det lätt att man faller till föga och säger att: jaja du kan tänka så här (Ebba, svensklärare)

Lärarna beskriver att denna användning av exempeltexter även kan innebära problem för läraren själv: ”för om jag säger ’så här ska ni göra’ och sen funkar inte det förslaget i helheten, då blir eleven jättesur på mig för det, för den hade räknat med ett toppbetyg” (Elin, svenska).

Lärarna beskriver vidare att arbetet med att bygga progression i skrivandet mellan och inom kurser lett till att eleverna får skriva texter med viss ökad svårighetsgrad men ofta i samma texttyp som övas vid ett flertal tillfällen. Även om lärarna önskar att eleverna ska få pröva att skriva i ett flertal olika texttyper och ser det som betydelsefullt för att utveckla deras skrivande i stort, beskriver de ett skrivande som koncentreras till de texter som anges i centralt innehåll och i kunskapskraven. Vad som även styr lärarnas val av texttyp för skrivuppgifter är gymnasiearbetet och det nationella provet i svenska i årskurs 3.

däremot så har jag dragit ner lite på bredden av dom typer av texter de får skriva, helt enkelt att de behöver träna mer på dessa, det blir ju väldigt mycket fokus på kunskapskraven och träning för att de ska kunna klara av att uppnå kunskapskraven, och då har jag fått skala av på det kreativa för att helt fokusera på de texterna, det blir väldigt mycket fokus på att skriva PM så att de kan bli godkända på nationella provet, speciellt med en svagare klass, visst man hinner med ett par analyser också men en tre PM så att de åtminstone kan få godkänt på nåt av dem (Cilla, svensklärare)

Sammanfattningsvis uttrycker både samhällskunskapslärare och svensklärare i dessa lärargrupper att bedömningspraktiken lett till mallstyrda elever som mest reproducerar text. Elevernas fokus är att få med allt som anges i instruktionen och i bedömningsanvisningarna för specifik skrivuppgift och lärarna ägnar sig i sin återkoppling främst åt att kontrollera att allt finns med. I skrivprocesserna ges mycket begränsat utrymme för eleverna att pröva hur olika texter och textpassager kan skrivas fram samt att fördjupa sig i och utforska ämnet. Av detta syns enligt lärarna tydliga spår i elevernas texter som ofta saknar självständiga resonemang och slutsatser, och även om eleverna använder ämnesspecifika begrepp förstår de ofta inte betydelsen av dem. Dessutom beskrivs eleverna ha svårt att fullfölja en skrivprocess och förbättra texter utifrån lärarens och andras återkoppling. Eleverna gör enbart smärre justeringar eller korrigeringar av texten, ofta på ordnivå och utifrån just det som läraren har påpekat. Eleverna beskrivs kunna uttrycka det de vill på *ett* sätt, inget annat.

En bedömningspraktik som kan bidra till kreativa skrivprocesser

En av svensklärargrupperna uttrycker i kontrast till de övriga att bedömningsarbetet istället kan bidra till kreativa skrivprocesser som ger eleverna möjlighet att pröva olika uttryck i skrift och utforska ämnet utifrån egna upplevelser, kunskaper och erfarenheter.

Dessa lärare beskriver att arbetet med att förtydliga bedömningsgrunder till stor del har inneburit att lärarna gemensamt tolkat och satt ord på vad de ser som kvaliteter i de texter som eleverna ska skriva. Detta arbete har lett fram till formulerandet av bedömningsmallar med

kriterier och kvalitetsnivåer som är uppgiftsspecifika men tillräckligt generella för att kunna användas återkommande i olika skrivuppgifter i ämnet. Lärarna beskriver att syftet med dessa bedömningsmallar, som används i kamrat-, lärar- och självbedömningar såväl under som efter enskilda skrivprocesser, är att eleverna:

blir sina egna granskare av text och kan se hur en text kan utvecklas för att fungera i sitt sammanhang, vårt arbete ska därför leda till att elever får en bättre kunskap om detta, en insikt om vad olika texter kräver och vad som kan vara kvaliteter i dem, man kan inte stirra sig blind på kunskapskraven, de är för allmänna och ingen hjälp i det arbetet (Maud, svenska).

Trots de ökade kraven på ett mer vetenskapligt skrivande i ämnet, strävar lärarna efter att utforma skrivprocesser som innebär att eleverna ges ”utrymme inom den här ramen, där de kan få blomma lite grann, i skrivuppgifter som är mer kreativa” (Maud, svenska). Bedömningsmallarna är ett stöd i det arbetet. Kunskapskraven använder lärarna för egen del, ”för att ha koll på vad som kan behöva ändras i undervisningen så att eleverna ska kunna nå dem i slutet av kursen, hur undervisning och återkoppling kan stärka det” (Alma, svenska), inte för att kommunicera förväntningar eller ge återkoppling på skrivuppgifter. Fokus under skrivandets gång är istället ”hur detta kan bli en så bra text som möjligt, inte hur den ska nå specifika kunskapskrav” (Sonja, svenska).

Vidare beskriver lärarna hur exempeltexter används för att ytterligare utveckla och fördjupa diskussioner om textkvaliteter och vilka krav olika texter ställer: ”jag tänkte också på att det jag gör idag, jag använder mig av exempeltexter, antingen hela texter eller delar av texter, just för att visa hur man kan föra fram en egen åsikt med stöd i en annan text och visa exempel på det” (Maja, svenska). De exempeltexter som används kan vara elevtexter men ofta även andra texter från andra sammanhang och i andra genrer, vilket gör att eleverna utmanas att överföra kunskaper om hur olika delar av en text kan skrivas fram i relation till helheten men i den texttyp och det sammanhang den aktuella skrivuppgiften anger. I anslutning till diskussioner av exempeltexter får eleverna i uppgift att utveckla delar av den text som de just då skriver, i övningar ”där det är okej att på ett lite mer lekfullt sätt testa sig fram så att eleverna ska kunna ta till

sig av det och kunna utveckla nånting” (Sonja, svenska). Exempeltexterna används inte för att visa eleverna vad som motsvarar vissa kunskapskrav, det skulle vara att styra och förenkla skrivandet, utan som stöd att resonera kring och skriva fram delar av texter. På så sätt kan eleverna utveckla ett metaspråk om texter och skrivande, något som blir betydelsefullt för att utveckla deras skrivande i ämnet.

I arbetet med att bygga progression i skrivandet har lärarna genom åren diskuterat ”hur man kan jobba kreativt och lite friare med skrivandet, där man bygger upp en kunskap successivt genom att se till processen och att saker och ting inte blir klart vid första försöket” (Maud, svenska). Bedömningsmallarna är ett viktigt stöd i ett sådant processorienterat arbete och med hjälp av dem kan eleverna få syn på textkvaliteter och hur de återkommer i olika skrivuppgifter, för ”vi behöver ju lära dem att skriva i olika former och det tar tid, att kunna utveckla idéer, att kunna lägga fram sina tankar, att hitta språket med det, att bli en god stilist” (Sonja, svenska). Fokus är att utveckla elevers skrivande i stort genom ökade kunskaper om textkvaliteter, och då behöver de öva olika typer av skrivande. Arbetet med att bygga progression i skrivandet har även inneburit att de texter som eleverna skriver under kursens gång betraktas som utkast ända fram till det att kursen närmar sig sitt slut. Eleverna får då i uppgift att förbättra några av de tidigare texterna från kursen med hjälp av den återkoppling som de fått och utifrån vad de nu kan om ämnet och skrivandet. En konsekvens av detta är att eleverna, när de inser att de har konkret användning av lärarens återkoppling inom ramen för kursen, uppfattar lärarens återkoppling som mer och mer användbar, vilket kan motivera dem i deras skrivande. Men detta beskriver lärarna som kanske den största utmaningen, för ”det är en lång process att få in dem i, att lyckas få dem att ta till sig vad vi faktiskt undervisar om och ger återkoppling på, att det finns en mening med att vi diskuterar textkvaliteter” (Alma, svenska). Eleverna bär ofta med sig andra erfarenheter av vad skrivbedömning syftar till för ”om de hela tiden fått kommenterar på färdiga produkter då är det *det* de förväntar sig och då kommer de inte ta till sig vår återkoppling och läsa de här kommenterarna i processen för de tänker att de spelar väl inte så stor roll, eleverna är en produkt av den skolgång de har haft” (Maud, svenska).

Skrivbedömning och kreativitet – ett utforskande i flera led

Kreativitet förknippas ofta med skapandet av något nytt och originellt (Runco & Jaeger 2012). Det kan handla om skapandet av originella idéer som får betydelse för utvecklingen inom ett visst område eller originella estetiska uttryck i exempelvis konst och design (Gabora & Kaufman 2010). När lärarna i denna studie diskuterar kreativitet i relation till skrivande och bedömning handlar det snarare om elevers möjligheter att få pröva olika uttryckssätt och ”tänka nytt” genom att i olika skrivuppgifter få utforska skrivandet och ämnet utifrån egna upplevelser, kunskaper och erfarenheter. En sådan definition av kreativitet påminner om den Beghetto och Kaufman (2007) benämner ”mini-kreativitet”, en nivå av kreativitet där skapandet av något nytt utgår från individen själv, och där de insikter och upptäckter som formuleras inte behöver vara nya eller betydelsefulla för omvärlden – men för eleven.

Den dominerande berättelsen i denna studie handlar om en bedömningspraktik som riskerar att stå i vägen för sådan kreativitet. Lärarnas strävan efter att förtydliga bedömningsgrunder för skrivandet har lett till en styrd och produktorienterad undervisning, där elevers möjligheter att utforska ämnet och ta egna initiativ i skrivandet är mycket begränsade. Detta beskrivs i sin tur få negativa följder för elevers förmåga att i skrift föra självständiga resonemang, dra slutsatser och använda begrepp som de förstår innebörden av. Lärarna beskriver även hur återkoppling och bedömning av elevers texter gått mot att bli formaliserad och instrumentell. Även om lärarna uttrycker att de strävar efter att ha fokus på ämneskunskaper och skrivutveckling, hamnar de allt som oftast i diskussioner med eleverna om kunskapskravens innebörd och vilket ”görande” som krävs för att nå dem, vilket de menar är diskussioner i fel riktning och som inte stöttar elevers skrivutveckling.

Den andra berättelsen i denna studie handlar om en bedömningspraktik som istället beskrivs kunna bidra till kreativa skrivprocesser. Lärarna beskriver hur de utformar skrivprocesser som ska göra det möjligt för elever att i undervisningsaktiviteter få pröva olika uttryckssätt

och idéer. Till stöd för detta arbete har lärarna formulerat kriterier och kvalitetsaspekter som beskriver textkvaliteter på olika nivåer. Dessa bedömningsmallar utgår från målen för skrivandet i ämnet, och de kommuniceras och diskuteras med eleverna under skrivandets gång i syfte att fördjupa elevernas förståelse för vad olika ämnesspecifika texter kräver, något som lärarna uttrycker är nödvändigt för att eleverna ska kunna utveckla ett skrivande av mer vetenskaplig karaktär. Kunskapskraven använder lärarna för att göra bedömningar och avstämningar som ligger till grund för planeringen av den fortsatta undervisningen, inte för att kommunicera bedömningar av enskilda skrivuppgifter. Lärarna menar att kunskapskraven inte är ett meningsfullt stöd i arbetet med att synliggöra lärande och skrivutveckling för eleverna. Därför används de först när de utifrån ett brett och varierat bedömningsunderlag ska generera ett omdöme eller betyg.

Gemensamt för de båda berättelserna är att lärarna uttrycker såväl betydelsen av som svårigheter med att förena ett formativt bedömningsarbete med kreativa skrivprocesser som ger elever möjlighet att göra upptäckter och få fördjupade insikter om vad ett ämnesspecifikt skrivande innebär. Den lärargrupp som ändå uttrycker att ett sådant arbete kan fungera, beskriver skrivundervisningen som ett utforskande och dialogiskt arbete i flera led vars syfte är att eleverna ska bli självständiga skribenter som på egen hand kan klara av att skriva och kritiskt granska texter av mer vetenskaplig karaktär (Parmenius Swärd, 2018). Att gemensamt tolka och sätta ord på textkvaliteter beskrivs som avgörande i detta arbete (Brookhart & Chen 2015; Bruner 2006; Lindström 2006), och eleverna ges i återkommande diskussioner möjlighet att fördjupa sina kunskaper om vad skrivande av olika texttyper för olika mottagare och sammanhang kräver (Klenowski 2009). I ett sådant utforskande arbete används exempeltexter som visar *olika* sätt att behandla och kommunicera ett ämne på, vilket gör att eleverna behöver överväga alternativ när de ska skriva fram den egna texten. Exempeltexter används alltså inte för att utifrån *en* exempeltext visa vad som krävs för att uppnå specifika kunskapskrav, vilket är att förenkla skrivandet och inte bidrar till att utveckla självständiga skribenter som tar egna initiativ. Även arbetet med att bearbeta texter beskrivs som ett utforskande arbete, där

eleverna använder tidigare återkoppling för att utifrån den och de fördjupade kunskaper som de genom undervisningen tillägnat sig omarbetar texter på djupet, inte enbart rättar till dem på ytan (jfr ”radical revision”, Moore 2009). Detta innebär att den didaktiska planeringen av en kurs behöver beskriva för eleverna hur och när återkoppling på skrivuppgifter ska användas och vad eleverna förväntas göra av återkopplingen (jfr Wiggins 1998). En sådan bedömningspraktik kan leda bort från ett alltför styrt och produktorienterat skrivande och istället bygga en skrivundervisning där eleverna uppmanas att pröva olika uttrycksätt och idéer för att på så sätt utveckla skrivandet i ämnet.

Referenser

- Beghetto, Ronald S. & Kaufman, James C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of aesthetics, creativity and the arts*, Vol. 1(2), s. 73–79.
- Berthén, Diana (2018). *Collective Remembering – Möjlighet till synliggörande av en förändrad bedömningspraktik*. Konferenspaper: Lärarkonferensen, Stockholm.
- Brookhart, Susan M. & Chen, Fei (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, Vol. 67(3), s. 343–368.
- Bruner, Jerome S. (2006). *In search of pedagogy: the selected works of Jerome Bruner. Vol. 1*. London: Routledge.
- Gabora, Liane & Kaufman, Scott Barry (2010). Evolutionary perspectives on creativity. J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (red.), *The Cambridge handbook of creativity*, s. 279–300. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klenowski, Val (2009). Assessment for Learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), s. 263–268.
- Lindström, Lars (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught? *International Journal of Art and Design Education*, 25(1), s. 53–66. Blackwell Publishers, 2006.
- Middleton, David & Brown, Steven D. (2005). *The Social Psychology of Experience: Studies in Remembering and Forgetting*. Sage Publications: Thousand Oaks, London.
- Moore, Carley (2009). Radical revision: Toward Demystifying the Labor of Writing. Teresa Vilardi & Mary Chang (red.), *Writing-based teaching: essential practices and enduring questions*. State University of New York Press, Albany, NY.

- Parmenius Swärd, S. (2018). "Vetenskaplighet och vetenskaplig text". I: *Språk-, läs- och skrivutveckling – Gymnasieskola. Modul: Läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär*. Stockholm: Skolverket.
- Runco, Mark A., & Jaeger, Garrett J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), s. 92–96.
- Skolverket. (2011b). *Ämnesplanen i samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Ämnesplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Wiggins, Grant (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Per Blomqvist

är universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning vid Stockholms universitet. Han disputerade 2018 med avhandlingen *Samtal om skrivbedömning: lärares normer, beslut och samstämmighet* och är författare till boken *Skrivundervisning – i samspel med litterära texter* (Berge & Blomqvist 2012). Hans nuvarande forskning handlar om skrivkulturer och bedömningspraktiker i gymnasieskolan och högre utbildning.

Svenskläraryöreningens verksamhetsberättelse för 2021¹

Styrelse och arbetsutskott

I styrelsen har under året följande medlemmar ingått:

Nils Larsson, Kungsängen, ordförande

Suzanne Parmenius Swärd, Norrköping, vice ordförande

Ulrika Nemeth, Stockholm, kassör

Jeanette Lavigne, Gävle, sekreterare

Jenny Edvardsson, Kristianstad

Anna Nordenstam, Luleå och Göteborg

Fredrik Sandström, Arboga

Minna Wadman, Nyköping

Helen Winzell, Linköping

Arbetsutskottet, AU, har bestått av Nils Larsson, Ulrika Nemeth, Jeanette Lavigne och Suzanne Parmenius Swärd.

Styrelsen har sammanträtt vid flera tillfällen under året. På grund av pandemin har alla möten varit digitala och på distans, och det goda med detta har varit att vi har kunnat träffas oftare än tidigare. Årsmötet ägde också rum på distans med hjälp av mötesverktyget Zoom den 21 april, och vi hade då också ett mycket uppskattat föredrag av Olle Nordberg om litteraturdidaktik. AU har likaså sammanträtt mer än tidigare tack vare de digitala mötesverktygen.

Medlemstal och medlemsavgift

Antalet betalande medlemmar i föreningen uppgick i december 2021 till 1 538. Därtill kommer hedersmedlemmar. Styrelsen har arbetat aktivt för att värva fler medlemmar genom att synliggöra föreningen i olika sammanhang. Föreningens hemsida www.svensklararforeningen.se har varit ett gott verktyg för nyrekrytering liksom Facebookgruppen. Denna

¹ Detta är den föreslagna verksamhetsberättelse som styrelsen avser lägga fram på årsmötet 2022. Eventuella ändringar efter detta publiceras på föreningens hemsida.

Facebookgrupp hade i december 2021 drygt 16 500 medlemmar och är ett livaktigt forum för kollegiala diskussioner. Styrelsen har trots detta fattat ett beslut om att Facebookgruppen ska begränsas till att enbart vara till för medlemmar från och med 2022. Svenskläraryrkeförbundet Twitterkonto hade vid samma tid drygt 700 följare och vårt Instagramkonto drygt 600 följare.

Medlemsavgiften var under 2021 320 kronor och 160 kronor för studerande och pensionärer.

Ortsföreningsverksamhet

Ortsföreningar finns i Stockholm, Västerås och Kalix. För närvarande är det Västeråsföreningen som är aktiv och de övriga är vilande. Ortsföreningsverksamheten rapporteras numera regelbundet i tidningen *Svenskläraren*.

Riksföreningens verksamhet

Under 2021 har samarbetet med Svenska Akademien kring Svenskläraryrkeförbundet fortsatt. Annbritt Palo, Erica Eklöf och Nils Larsson har varit föreningens representanter i den kommitté som utser de fyra pristagarna. Priset delades ut i Svenska Akademiens stora sal i Börshuset den 21 oktober. Pristagarna var: Anna Bergqvist, Annika Brogren, Stefan Ljungdahl och Åsa Wedberg.

Svenskläraryrkeförbundets representant i paraplyorganisationen Språkvårdsgruppen har varit Nils Larsson med Suzanne Parmenius Swärd som suppleant. Det är av stort värde för föreningen att vi är representerade i denna grupp där de allra senaste frågorna i svensk språkvård diskuteras.

Ekonomi

Redaktörens arbete med att hitta fler annonsörer blir dessvärre svårare i takt med att fler och fler annonsörer satsar på att annonsera via andra kanaler än i tryckta tidningar. Arbetet med medlemsrekrytering pågår hela tiden, och styrelsen diskuterar outhärligen

olika tankar och idéer för att förbättra föreningens ekonomi utan att det går ut över verksamheten.

Föreningens publikationer

Tidskriften *Svenskläraren* har under 2021 utkommit med tre nummer. Varje nummer är på ca 40 sidor. Våra teman under 2021 har varit följande: 1–2) ”Olika perspektiv”, 3) ”Läromedel – en djungel?” och 4) ”Forskning”. Enikö Arnell-Szurkos har varit arvoderad av föreningen som redaktör under hela året sedan hon efterträdde Carl-Magnus Höglund under hösten 2020. Tidskriften ingår i medlemsavgiften och har därutöver ett antal både svenska och utländska direktprenumeranter samt ett antal prenumeranter via prenumerationsförmedlingar. Det är främst bibliotek, kulturella organisationer och universitet både i Sverige och utomlands som prenumererar på *Svenskläraren*. Utöver temaartiklarna innehåller tidningen artiklar, debattinlägg och recensioner. Artiklarna handlar om aktuell skolutveckling samt ger information om aktiviteter av intresse för svenskämnet och dess utveckling. Varje nummer innehåller också recensioner av ny barn- och ungdomslitteratur, pedagogisk litteratur och avhandlingar inom det svenskdidaktiska fältet. Vi har också alltid en stående kolumn, ”Språkspalten”, där Språkrådet ger råd och tips kring aktuella språkfrågor och ibland en författarkrönika som oftast är skriven av en barn- och ungdomsförfattare.

Årsboken SLÅ för 2020 som kom under våren 2021 har Ulrika Nemeth, Anna Nordenstam och Helen Winzell som redaktörer. Temat är ”Bildning”. Under våren 2022 kommer årsboken för 2021. Temat är ”Kreativt”.

Nordspråksverksamheten

Jenny Edvardsson och Nils Larsson representerar föreningen i Nord-språk, som är ett samarbetsorgan för lärare i de nordiska språken som modersmål eller som främmande språk. Nordisk språkkoordination är den nya uppdragsgivaren (efter Nordiska ministerrådet). Målet med verksamheten är att främja undervisningen, och ytterst den ömsesidiga

kunskapen, om grannländernas språk, litteratur och kultur. Arbetet i Nordspråk består av arbetsmöten och kursplanering. Sommaren 2021 ägde sommarkursen rum på Island efter det att kursen blev inställd och uppskjuten sommaren 2020 på grund av pandemin. Tanken är nu att kursen ska arrangeras på Färöarna under sommaren 2022. Förberedelserna är i full gång, och vi hoppas att pandemin inte sätter käppar i hjulet denna gång.

Sammanfattning av 2021

Pandemin har fortsatt under 2021. Vi hoppas naturligtvis att vi kommer att kunna återgå till ett arbete som liknar det vi hade tidigare, men vi inser att det och mycket annat kommer att ta tid. Vi hoppas att de lärdomar som vi drar av denna prövande tid kommer att vara positiva för föreningens verksamhet, även om världen sannolikt inte kommer att återgå till det den var före pandemins utbrott.

Stockholm i januari 2022

För Svenskläraryrskommitténs styrelse

Nils Larsson, ordförande

Suzanne Parmenius Swärd, vice ordförande

Ulrika Nemeth, kassör

Jeanette Lavigne, sekreterare

Jenny Edvardsson

Anna Nordenstam

Fredrik Sandström

Minna Wadman

Helen Winzell