

Ewa Bergh Nestlog & Nils Larsson (red.)

SVENSKA

ETT KRITISKT ÄMNE

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2016
Svenskläraryserien 239



Innehållsförteckning

Inledning 5

KERSTIN BERGÖÖ & KARIN JÖNSSON

Ett öga på texten, ett öga på framtiden
– om yngre barns liv, språk och lärande 9

HILARY JANKS

Critical language awareness – teaching the
relationship between language and power 28

EVA JACQUET

Etnografi och litteracitet – etnografiska förhållningssätt
som fundament i ett kritiskt svenskämne? 46

MARITHA JOHANSSON

En litteraturundervisning som utmanar 66

SVEN-ERIC LIEDMAN

Språk åldras som människor, om än långsammare 77

MARIA LIM FALK & TOMAS RIAD

Lingvistisk litteracitet i skolan – ett möte mellan språkforskare och lärare . . . 88

BERIT LUNDGREN

Ett kritiskt eller okritiskt textarbete i svenskämnet
– en fråga om didaktiska val 109

PETRA MAGNUSSON

Svenska i ett multiliteracies-perspektiv – för ett
kritiskt multimodalt meningsskapande 122

GUNILLA MOLLOY

Lat eller bög? – om betygsskillnader mellan könen,
stereotypa värderingar och kritiskt textarbete. 134

SUZANNE PARMENIUS SWÄRD	
Stanna upp ett tag! – kritisk och analytisk läsning	149
OVE SERNHEDE	
Segregationen och skolan i förorten	161
HELEN WINZELL	
Skrivundervisning i lärarutbildningen? – villkor för att leda elever till ett medvetet skrivande.	180
Svenskläraryörelsenens verksamhetsberättelse för 2016.	196

Inledning

Temat för årets årsskrift i Svenskläraryrket är det kritiska svenskämnet. Att det i dagens värld är nödvändigt med en kritisk hållning, framgår med all önskvärd tydlighet i stort sett dagligen i medierna. Det är därför centralt att i skolan arbeta med kritiskt tänkande så att den unga generationen blir medveten om hur språk och texter kan förstås, granskas och skapas utifrån ett kritiskt perspektiv. Svenskämnet kan vara kritiskt på flera sätt, vilket framgår i denna årsbok där de medverkande författarna har tolkat årets tema på varierande vis.

Kerstin Bergöö och *Karin Jönsson* presenterar några lärares och forskares arbete med critical literacy i förskolan och i skolans tidiga år. De lyfter fram innehållsfrågan som central i kritiska och demokratiska textarbeten. Barns liv, språk och lärande sätts i fokus. I artikeln presenteras några exempel på undervisningspraktiker där man arbetar utifrån ett kritiskt perspektiv. I dessa praktiker får barnen arbeta med dikter om platser i världen, texter om vuxnas maktutövning och barns känsla av att vara missförstådda samt med multimodala texter och lekar i ett genusperspektiv.

Hilary Janks konstaterar att vi alltid måste göra språkliga val och val som rör olika modaliteter (bilder, gester, ljud) när vi kommunicerar. Genom kritisk språklig medvetenhet synliggörs vems intressen som gagnas eller åsidosätts. I artikeln förs resonemang om hur vi i texter kan positionera människor och därigenom visa på respekt eller respektlöshet beroende på exempelvis hudfärg, ålder och social ställning. I det kritiska textarbetet får eleverna dekonstruera och rekonstruera texter och därigenom uppmärksammas på frågor om makt och perspektiv.

Eva Jacquet redogör för en etnografisk studie av elevers skolinitierade och självinitierade litteracitetsaktiviteter. Resultatet visar att en elev, som särskilt får framträda i artikeln, marginaliseras eftersom många av hans språkliga erfarenheter inte synliggörs i skolan, vilket innebär att läranderesurser lämnas outnyttjade. En slutsats Jacquet drar är att läraren behöver förhålla sig till litteracitetsaktiviteter som elever ägnar sig åt både i och utanför skolan, och på så sätt öppna för större elevengagemang samt för mångfald och kritiska perspektiv i klassrummet.

Maritha Johansson fokuserar i sin artikel på den traditionella skönlitterära texten och hur skolans litteraturundervisning kan komplettera de textvärldar som eleverna rör sig i på fritiden. Hennes forskning pekar på att den grundläggande läsförståelsen är ett kritiskt moment vid skönlitterär läsning och rör framför allt berättarstrukturer, litterära konventioner och fiktionsförståelse. I artikeln utgår Johansson från att i en kritisk litteraturundervisning utmanas eleverna i fråga om vad och hur de läser. Utmaningen för läraren, menar hon, rör främst textval och hur texterna behandlas.

Sven-Eric Liedman skriver utifrån sin långa erfarenhet som akademiker och professionell språkbrukare. Han diskuterar bland annat förhållandet mellan dagens talspråk och skriftspråket i vårt litterära arv, och han tar även upp förhållandet mellan svenskan och engelskan i den akademiska världen. Med Liedmans egna ord ägnar han sig åt ”en kritisk granskning av svenskans nya arter och avarter”.

Maria Lim Falk och *Tomas Riad* presenterar och diskuterar forskningsgrenen lingvistisk litteracitet som enligt dem utmanar och breddar synen på grammatikundervisningen i svenskämnet. I sin artikel hävdar de att *lingvistisk litteracitet* både kan befrämja elevernas vetenskapliga förhållningssätt och tydliggöra kopplingen mellan de olika ämnesområdena inom svenskämnets språkdel.

Berit Lundgren utgår i sin artikel från några studier av skolan och av elevtexter för att med utgångspunkt i dessa studiers resultat diskutera om svenskämnet i grundskolan har en kritisk inriktning eller inte. Lundgren använder sig i sin artikel av ett kritiskt literacy-perspektiv som hon anser kan fungera som ett både tydliggörande och förklarande raster över språk och undervisning.

Petra Magnusson resonerar om svenska som ett centralt ämne för kritiskt meningsskapande där elever får utveckla kommunikativa kompetenser genom olika modaliteter och digitala verktyg. Resonemangen bygger på aktuella läroplansskrivningar och en medvetenhet om de förändrade villkoren för kommunikation som möjliggörs genom nya medier och multimodalt meningsskapande. Magnusson presenterar ett exempel på ett konkret undervisningsförlopp utifrån ett multiliteracies-perspektiv.

Gunilla Molloy beskriver i sin artikel en undervisningspraktik som anlägger ett critical literacy-perspektiv på frågan om varför flickor har högre betyg än pojkar. Elever får skriva argumenterande texter utifrån sina uppfattningar om orsakerna till betygsskillnaderna mellan könen. I syfte att utveckla kritiskt tänkande får de läsa och samtala om varandras texter. Olika föreställningar framkommer, såsom att pojkar är lata, men även normkritiska perspektiv på frågan framförs. I artikeln förs resonemang om normkritisk undervisning och kritiskt textarbete i teori och praktik.

Suzanne Parmenius Swärd skriver att vi måste gå djupare in i texterna. Den ytliga och okritiska läsning som ofta förekommer idag, särskilt i sociala medier, behöver uppvägas av en djupare läsning för att stödja utvecklingen av den kritiska förmågan. I sin artikel ger Parmenius Swärd därför ett förslag på hur en arena för kritisk granskning, analys, ställningstagande och välutvecklade texter, kan skapas i svenskämnet.

Ove Sernhede konstaterar att eleverna i storstädernas segregerade förortsområden framstår som förlorare inom rådande skolsystem. Han efterlyser en större känslighet i skolan för elevers uppfattning om sig själva och om världen. Sernhede resonerar om att ungdomar i förortsskolor generellt har låga resultat, men trivs bra i skolan och skapar vår samtids mest intressanta estetiska uttryck. I artikeln ställs frågan om svenskämnets möjligheter att främja ungdomars identitetsutveckling och skaparkraft genom att ta in innehållsliga och samhällskritiska aspekter från de ungas kulturer.

Helen Winzell skriver slutligen om nödvändigheten av att medborgarna har en medvetenhet om text och skrivande, och hon hävdar att denna medvetenhet skulle kunna kallas kritisk litteracitet. Det är följaktligen centralt att svensklärare har kunskaper om denna medvetenhet, och Winzell diskuterar därför i sin artikel vidare om vilka kunskaper om skrivande och skrivundervisning som blivande lärare erbjuds och också utvecklar under sin utbildning.

Ewa Bergh Nestlog och Nils Larsson i april 2017

Ett öga på texten, ett öga på framtiden

– om yngre barns liv, språk och lärande

Kerstin Bergöö & Karin Jönsson

Utbildning – livet i förskola och skola – handlar om livet här och nu, men det handlar också om barns och ungdomars möjliga framtider. I den här artikeln presenterar vi några forskare och lärare som arbetar med ett sådant dubbelt perspektiv på literacyfrågor. Vår utgångspunkt är ett intresse för critical literacy (Bergöö 2009; Jönsson 2009; Bergöö & Jönsson 2012) och de exempel vi lyfter fram har hämtats från forskningsprojekt som genomförts i förskolan och i skolans tidiga år och de utgår alla från ett teoretiskt critical literacyperspektiv. Vi vill med detta ge en bild av hur livet i förskolan och skolans klassrum kan gestaltas om läraren arbetar med förankring i ett critical literacyperspektiv. I de exempel vi valt är läraren och forskaren i ett fall samma person (Jones 2006), i andra exempel följer en forskare en lärare i hennes klassrum (Vasquez 2010; Wohlwend 2011).

Den svenska forskaren Anna Lyngfelt beskriver critical literacy som en flervetenskaplig disciplin:

Gemensam är [...] synen på språk, ideologi och praktik som förbundna med varandra, liksom uppfattningen att skolfrågor knappast går att diskutera utan att hänsyn tas till de sociala sammanhang som skolverksamheten utgör en del av (Lyngfelt 2006:109).

Fältet critical literacy bygger vidare på Paolo Freires idéer om en frigörande pedagogik:

Vad som då lyfts fram är värdet av att elever når kunskap om världen genom egna ansträngningar, men att lärande är en kollektiv, social angelägenhet; genom att uppmuntra lärande som leder till insikt om att samhällets dominerande ideologier är förtryckande ges elever möjlighet att tillsammans förändra världen

i en kunskapsprocess där man "läser och skriver (om) världen. [...] Typiskt för forskningen om *critical literacy* är också att olika typer av kulturell kompetens inte skiljs åt från varandra; vad man intresserar sig för är en generell, kritisk kompetens: *critical literacy*. Språklig kompetens, i form av läs- och skrivkunighet, ses då som en förutsättning för denna generella kompetens (ibid.).

Och, vill vi tillägga, språklig kompetens växer medan man läser och skriver (om) världen. Därför är innehållsfrågan, frågan vad man läser och skriver om i undervisningen, en central fråga. Den frågan är alltför lite fokuserad i svensk skola.

Den forskning och de exempel vi lyfter fram får utgöra exempel på hur avancerade läs- och skrivpraktiker kan byggas upp med utgångspunkt i elevernas erfarenheter och bakgrund. Exempelen visar hur även yngre elever får arbeta med texter i mer avancerade praktiker (Luke & Freebody 1999) som på sikt kan stödja deras möjligheter att utveckla mer avancerade kompetenser. Vårt första exempel är ett arbete med 7-åringar kring en dikt hämtat från Jones (2006).

Att hämta innehållet i elevernas erfarenheter

Where I'm from

I am from clothespins,
from Clorox and carbon-tetrachloride.
I am from the dirt under the back porch.
(Black, glistening,
it tasted like beets.)

I am from the forsythia bush
the Dutch elm
whose long-gone limbs I remember
as if they were my own.
I'm from fudge and eyeglasses,
from Imogene and Alafair.

I'm from the know-it-alls
and the pass-it-ons,
from Perk up! and Pipe down!
I'm from He restoreth my soul
with a cottonball lamb
and ten verses I can say myself.

I'm from Artemus and Billie's Branch,
fried corn and strong coffee.
From the finger my grandfather lost
to the auger,
the eye my father shut to keep his sight.

Under my bed was a dress box
spilling old pictures,
a sift of lost faces
to drift beneath my dreams.

I am from those moments –
snapped before I budded –
leaf-fall from the family tree.

(Lyons 1999)

Emma Lyons dikt ovan handlar om ursprung, erfarenheter, liv. I sin bok *Girls, class and literacy. What teachers can do to make a difference* (2006) diskuterar den amerikanska forskaren Stephanie Jones, med bakgrund som lågstadielärare, vad platsen vi kommer ifrån betyder för hur vi uppfattar världen omkring oss. ”Vår plats i världen färgar de glasögon med vilka vi läser världen”, skriver hon (2). Den plats vi kommer ifrån är inte bara en fysisk geografisk plats, vi kommer från människor, mat, ting, språk, religion, fritidssysslor och institutioner. Allt det här formar vår bild av världen – formar hur vi läser världen och hur vi läser och skriver texter av olika slag.

Inspirerad av Lyons dikt låter Jones en personlig ”Where I’m from”- dikt växa fram inför en grupp sjuåringar när hon möter dem på terminens första dag i årskurs 2:

I am from shooing cigarette smoke,
I am from haircuts on the porch,
 snip, snip, snip.
I am from rain dropping on
 my tin roof
singing me a lullaby.
I am from reading books on
 cold, snowy days.
I am from writing sitting on
 concrete steps.

(Jones 2006:2–3)

Jones använder dikten inte bara i arbetet med barnen i skolan, utan också för att i sin bok föra en diskussion med läsaren om hur vår uppväxt formar våra erfarenheter, vårt språk och vårt sätt att se på världen. För henne var det en självklarhet att alla vuxna rökte och att ingen gick till frisör eller hårfrisörska för att sköta sitt hår. Familjen bodde i en husvagnsstad och regnets smattrande mot taket var en del av tryggheten i hennes uppväxt, liksom de många lekkamraterna och att grannarna hjälpte varandra med barnpassning eller när någon fick problem. Mamma, mormor och farmor var alla läsande kvinnor. Först så småningom förstod Jones att hennes uppväxtmiljö inte var som alla andras – att andra inte nödvändigtvis rökte, klippte sitt hår hemma, bodde i husvagn eller läste populärlitteratur. Efterhand som hon blev äldre förstod hon att mycket av det hon såg av skillnader hade med pengar, med klass, att göra – varför man klippte sitt hår hemma, bodde i husvagn, och så vidare. Först som vuxen förstod hon att hon vuxit upp som vad som ibland föraktfullt kallas ”white trash”, fattiga vita i framför allt södra USA.

Liv, läsning och skrivande

Under terminens första veckor fortsätter Jones textarbetet kring frågor om tillhörighet. Hon läser Emma Lyons dikt högt för eleverna – och de lyssnar storögt, skriver hon. Hon berättar om Lyon som en ”författare” som använde sitt eget liv för att skapa poesi. Hon läser om och kommenterar sin egen dikt ”Where I am from” inför barnen och visar dem samtidigt hur hon tänkte kring vad hon skulle ta med i dikten, hur hon valde mellan olika sätt att uttrycka en tanke och hur hon funderade kring hur olika rader skulle kunna inledas.

Därefter får barnen samtala två och två och tänka ut en rad var som skulle kunna ingå i en gemensam dikt. Den kollektiva dikten får titeln ”We are from”. Några rader lyder:

I am from [St. Francis].
I am from God.
I am from Jesus.
I am from the clouds in the sky.
I am from reading and writing. [...]
I am from the angels.

I am from Jesus, my friend.
I am from roses in my back yard.
I am from my racecar and garage.
I am from flowers in the meadows.
I am from my grandpa.
I am from my school. [...]
I am from snakes.
I am from cliff jumping with friends.
I am from fishing with my grandpa.

(Jones 2006:7)

Slutligen får barnen skapa individuella dikter, ett arbete som för några barn löpte över flera veckor. Här fick läraren och kamraterna möta barnens viktiga människor, platser, händelser och sysselsättningar. En av flickorna, Cadence, avslutar sin dikt med följande rader:

I am from my mom and my mom's friends.
I am from my sisters.
I am from my cats.
I am from the birds.
I am from the crickets.
I am from the snakes in my back yard.
I am from people yelling ...
I am from my mom's friends' kids crying.
I am from my sleeping.

(Jones 2006:8–9)

Jones hänvisar bland annat till Luke & Freebody (1999) och bygger vidare på deras tankar om vad som karaktäriserar en literacylärares uppgifter. Det handlar i grunden om att skapa tillgång till olika literacypraktiker och diskursresurser i olika sociala sammanhang där texter och diskurser framstår som meningsfulla för eleverna. Målet är en klassrumsmiljö där elever får arbeta tillsammans för att undersöka hur texter arbetar för att konstruera deras värld, deras kultur och deras identitet på olika ideologiska sätt och där de själva får använda texter som sociala redskap som gör det möjligt för dem att rekonstruera dessa textvärldar (Luke 2000).

Det vi kan se är bland annat att Jones elever alltifrån terminens första dag inte bara arbetar med ordval och stavning, utan också kring vilka erfarenheter en författare kan välja att skriva om för att få fram den berättelse hen vill berätta, hur det innehåll hen valt kan formuleras och hur textens form och estetik också är författarens val. Eleverna får använda och utveckla sina olika kulturella och språkliga resurser och på olika sätt formulera sin kunskap om hur muntliga och skriftliga texter fungerar. De skillnader vad gäller vilka kunskaper de har med sig in i förskola och skola är inte i första hand individuella utan framför allt kulturella och sociala. Det innebär att mötet med olika typer av texter i förskolans och skolans klassrum ska bjuda in till meningsskapande utifrån olika typer av texter, som hos Jones en dikt.

Eleverna får alltså nya kulturella erfarenheter av hur och vad man kan göra med olika texter. De har fått pröva att analysera och kritiskt granska texter, gå bakom texter och fundera på specifika frågor om hur texten skapades, av vem och för vem, i vilket sammanhang och i vilket syfte. I alla dessa avseenden har samtalet en viktig roll.

Viktigast är dock, hävdar Jones, att barnen känner sig säkra på att deras liv och erfarenheter är välkomna i klassrummet och värderas där. Verksamheten ska uppmuntra dem att koppla sina erfarenheter från livet utanför klassrummet till allt arbete i klassrummet, så att liv, läsning och skrivande kan gå hand i hand. Cadence, såväl som övriga elever, ska känna sig trygga att använda och uttrycka sina erfarenheter och tankar när de diskuterar, tolkar litteratur och skriver egna texter. De ska känna sig hemmastadda både i sina egna liv, språkvanor och dagliga rutiner och i skolans efterhand alltmer "akademiska" liv, och med skolans sätt att arbeta med språk och lärande. Jones talar om att få utveckla en sammansatt medvetenhet om liv, språk och lärande: "developing hybrid consciousness" (Jones 2006:10).

Ett kritiskt och demokratiskt textarbete

Vi vill beskriva Jones arbete som ett kritiskt och demokratiskt textarbete. För att kunna utnyttja språkets lärkraft skapar hon stödstrukturer som gör det möjligt för eleverna att med hjälp av språket

utveckla förståelsen för ett innehåll. Hon hjälper dem att bli textrörliga, att röra sig i och mellan texter. Hon skapar möjligheter för samtliga elever att ”få ta mikrofonen och att få plats på scenen”, så att ”allas röster blir hörda” (jfr Dyson 1993). Hon har också ett långsiktigt maktperspektiv som ska hjälpa eleverna att få syn på och diskutera frågor om klass, genus, etnicitet och andra sociala rättvisefrågor. I hennes sätt att arbeta hålls läroplanens olika uppdrag samman – språk-, kunskaps-, identitets- och demokratiuppdragen – som ett och samma uppdrag.

Jones (2006) pratar inte *om* critical literacy med sina elever eller om att vara kritisk. I stället försöker hon gestalta kritiska praktiker, till exempel kritisk textanalys, och därmed på sikt ge eleverna möjlighet att bli kritiska läsare. Det handlar inte om att vara negativ eller politiskt korrekt, om att förbjuda ”dålig” litteratur eller ”dåliga” filmer eller spel, inte heller om att avslöja fördomar i texter som inte är viktiga för eleverna (Comber 2001). Snarare kan man säga att Jones (2006) ser texter (av alla slag) som *platser* där idéer och identiteter etableras och utmanas. Texter är inte på något enkelt sätt fönster genom vilka vi kan betrakta världen, inte heller är de en spegelbild av världen sådan den ”är”, skriver den australiensiska forskaren Jennifer O’Brien (2001), också hon med bakgrund som lågstadielärare. Texter kan snarare sägas vara olika versioner av hur världen är beskaffad. O’Brien talar om texter som ”platser för diskussion, argumentation och utmaningar och för nöje, information och njutning” (2001:40).

Enligt O’Brien visar forskning att det traditionellt är läraren som väljer texter och bestämmer vad som ska diskuteras. När och om eleverna får uttrycka sina meningar om det som står i en text prioriterar läraren det som ligger nära hennes egna tolkningar. Till syvende och sist äger dock texten själv den högsta auktoriteten – läraren hänvisar ofta till textens uppfattning om sig själv och världen. I ett arbete som Jones problematiseras och överskrids både textens auktoritet och de auktoritetsförhållanden som råder mellan lärare och elever och som leder till att lärarens läsning får dominera över elevernas. Den läsning och det textskapande som inledde terminens arbete i Jones klass visar, med O’Briens ord, att texter är konstruk-

tioner, konstruerade objekt, som kan läsas på olika sätt och på andra sätt än de som i förstone kan te sig självklara. Lärare som Jones hjälper eleverna att undersöka hur språk, bildliga och narrativa konventioner och tekniker skapar mening. På så sätt kan eleverna efterhand ställa frågor om de bilder av världen som konstrueras i olika texter, andras och egna. I "Where I'm from"-texterna visade läraren också eleverna på tanken att de ursprungliga texterna kunde ha varit konstruerade på andra sätt.

Inspirerad av den australiensiska forskaren Barbara Comber (2001) redovisar Jones ett antal frågor som kan bidra till ett sådant textarbete. Frågorna återfinns i ett avsnitt där Jones vänder sig direkt till läsaren, en läsande lärare. Hon kallar avsnittet "Att dekonstruera texter: vad är möjligt att göra i klassrummet":

Läs en text (en bok, en lärobok, en läsebok, en dikt, en artikel, ett brev, etc) med följande frågor: Vilka röster är viktiga i den här texten? Vilka röster framstår som oviktiga? Vad presenteras som "normalt" i den här texten? Hur ser du det? Vem skulle kunna känna sig väl till mods när hen läser texten och varför? Vem skulle kunna känna sig mindre väl till mods och varför?

Uppmuntra läsarna att medan de läser hitta saker som inte hänger ihop (disconnections) eller upptäcka när de känner att saker inte hänger ihop. En sådan upptäckt kan leda till att författarens perspektiv och sätt att utöva makt kan ifrågasättas och utmanas.

Ställ frågor till reklamannonser i en dagstidning, på tv eller i en katalog riktade till barn: För vem skapades den här reklamen? Varför? Vad tänker reklammakaren om pojkar? Om flickor? Om familjer? Vilka erfarenheter värderas högst i texten? Vilka erfarenheter tas inte med? Vad försöker den här reklamen göra med mig som läsare (Jones 2006:75; vår. övers.).

I det arbete vi diskuterat ovan försöker läraren, med ett slitet uttryck, positionera eleverna som subjekt – som läsare, textanalytiker, författare, tänkare och njutare. Hon betraktar inte barnen som offer för svåra villkor eller som passiva konsumenter av listig reklam, barn som läraren ska befria eller upplysa. Barn är, skriver O'Brien, både uppfinningsrika och skeptiska. Men de har inte alltid ett språk för att diskutera texter och världen. Därför är det lärarens uppgift att försöka begripa sig på hur elevernas ifrågasättande kan se ut och hur

de uttrycker det, att uppfatta, analysera, tolka och förstå det – utifrån hur de positionerar sig socialt, ekonomiskt och kulturellt. Och det finns inga neutrala lärare, inga neutrala texter. Alla intar politiska hållningar, vare sig man vidgår det eller inte, hävdar O'Brien i likhet med andra critical literacyteoretiker. Därför måste lärare hitta vägar som gör det möjligt för dem och deras elever att undersöka både textens positioner och vilken slags läsare texten skapar. Vilken slags läsare skapar exempelvis en läsning där innehållet inte betraktas som viktigt?

Mötet i texten: kritisk läsning med hjälp av samtal och skrivande

Vasquez redogör i *Getting beyond "I like the book". Creating space for critical literacy in K-6 classrooms* (2010) för arbetet i en kanadensisk femteklass där man diskuterade Toni och Slade Morrisons *The Big Box* (1999). Boken handlar om tre barn som stängs in i en stor brun låda vars dörrar bara kan öppnas utifrån. De vuxna som stängt in barnen menar att barnen gjort sig förtjänta av en sådan behandling, de har inte kunnat hantera sin frihet: "They just can't handle their freedom".

Efter lärarens första högläsning vill eleverna höra berättelsen igen och när läraren kommer till raden "They just can't handle their freedom" faller eleverna unisont in.

I det samtal som följer visar eleverna stor upprördhet inför de vuxnas maktutövning. Efterhand blir "boxed" och "othered" ofta använda begrepp och läraren uppmanar bland annat eleverna att fundera över vad "boxes" – lådor – skulle kunna representera i deras egna liv. En "box" som flertalet elever associerar till är känslan av att vara missförstådd av vuxna eller av andra barn. Läraren ber dem då kortskriva om hur de tänker kring boken och kring själva begreppet "being boxed". En elev, Kyle, beskriver lådan som ett mentalt fängelse:

Den finns inte i verkligheten. Föräldrarna byggde den stora lådan för att gillra en fälla för barnen. Och om den finns i verkligheten, då fungerar den

som en barnhage. Den stänger in barnen, men föräldrar, lärare, etc. har full tillgång till dem (Vaquez 2010:47; vår övers.).

En annan elev, Katherine, förknippar att vara instängd i en låda med att var kvinna:

Jag har blivit instängd i lådan några gånger i livet, som när jag inte får spela. När folk (speciellt pojkar i min egen ålder eller något äldre) säger att jag är reserv när vi spelar fotboll, eller när jag får sitta på bänken under en hel match eftersom de [laget] inte behöver en tjej (ibid.).

Det är naturligtvis inte så att en viss text öppnar för vissa frågor. Det handlar framför allt om vilka erfarenheter – sociala, språkliga, kulturella – som eleverna/läsarna har med sig in i läsningen, det vill säga om mötet i texten. I arbetet kring *The Big Box* mötte elvaåringarna frågor som de kunde koppla till sina egna erfarenheter. Ett möte i texten, ett samtal mellan text och läsare blev möjligt (Malmgren 1986:176–177). Genom läsningen och den skriftliga respon- sen på *The Big Box* upptäckte läraren att genusfrågor och orättvisor var något som flertalet elever i klassen faktiskt ofta funderade över. Här, i textvalet och i lärarens sätt att låta eleverna arbeta, fanns en utgångspunkt för fortsatt och fördjupat arbete.

Critical literacyforskningen arbetar med ett vitt textbegrepp, det innefattar det vi traditionellt talat om som texter men även mul- timodala texter, populärkultur och artefakter av alla de slag. I det exempel som följer handlar det om texter och leksaker producerade inom Disneykoncernen.

Disneyprinsessor – literacy, lek och multimodal design

I en etnografisk studie, *Playing their way into literacies. Reading, writing, and belonging in the early childhood classroom* (2011), följer och analyserar den amerikanska forskaren Karen E. Wohlwend en förskollärare, Abbie, och hennes kindergartengrupp (motsvarande ungefär förskoleklass). Hon visar hur literacy (i konventionell mening), lek och multimodal design samspekar.

Abbie arbetar regelbundet med det hon kallar skrivarkäddor, där leken är ett viktigt inslag. För att skapa utrymme för lek kring populära medier i skrivarkäddorna och därmed ge barnen möjlighet att synliggöra och bearbeta maskulina och feminina stereotypier och kanske också utmana och göra dem mindre entydiga, föreslår hon barnen att de ska skriva om favoritleksaker och medieintressen, något barnen entusiastiskt griper sig an. Disneys filmer, berättelser och artefakter visar sig vara återkommande favoriter. Det innebär att frågor om utbildning, medier, genus och kapitalism kommer upp på dagordningen.

Vid ett tillfälle väljer Wohlwend att observera en grupp med två pojkar och tre flickor som leker olika disneyfilmer. I likhet med flertalet av barnen kan de handling och flera repliker och sånger utantill. I skrivarkäddan väljer de att skriva om prinsessfigurer som Snövit, Törnrosa, Mulan, Askungen och Pochahontas. Barnen leker ofta gruppvis. De ritar, skriver, samtalar och leker sig in i och ut ur berättelserna. I sina lekar använder de sig inte bara av de diskurser de mött i disneyfilmerna. Wohlwend ser till exempel att de använder en rad andra genusediskurser som de mött i och utanför skolan. De behåller heller inte handlingen eller de porträtterade figurernas identiteter rakt av. De skriver om berättelserna och exempelvis prinsesskaraktärerna framställs betydligt kraftfullare än hos Disney.

Disneykulturen som material för identitetsarbete

Wohlwend poängterar att barn använder alla de literacyerfarenheter som står dem till buds. Barnkulturen är, skriver hon, en väv av berättelser (jfr Fast 2007 & 2013). Och barn är inte i någon enkel mening enbart konsumenter av de här barnkulturella texterna. De använder sig av dem i sitt sätt att tolka och förstå sig själva och världen. Wohlwend kallar det ett slags *produktiv konsumtion*. Just därför är det viktigt att förstå kraften i exempelvis de disneytexter barnen älskar – filmer, leksaker, prylar, spel, och så vidare. De inbjuder till identifikation, samtidigt som de naturligtvis kommunicerar (stereotypa) sociala föreställningar, genusförväntningar liksom budskap om identitet och status kopplat till en global marknad. Disneyprin-

sessorna ”talar” genom bland annat handling, manus och sånger om en ”romantisk heterosexuallitet” (Wohlwend 2011:80), där prinsessorna är offer och prinsen räddare. Superman och Barbie kan sägas utgöra grundtyperna. Wohlwend visar emellertid hur barnen i lek, skrivande och samtal både identifierar sig med och omgestaltar – de dekonstruerar och rekonstruerar.

Lek som en del av skrivandet

I ett intressant avsnitt diskuterar Wohlwend hur barnen handskas med den överdrivna prinsessfemininiteten och visar på den kreativa omvandling som sker i skivrarverkstäderna. Där får barnen inledningsvis i en form av skrivsamtal berätta för lärare och kamrater vad de vill skriva om. Under arbetets gång överger de sedan ofta sina ursprungsprojekt, konfererar med kamrater, och så vidare. *I leken* förhandlar sig barnen ofta fram till gemensamma manus; *i textarbetet* däremot utvecklar de en påtaglig autonomi, vad gäller såväl innehåll som form. Barnen kan sägas använda ett utforskande skrivande; de utnyttjar bokstäver, skiljetecken, siffror eller sin kunskap om ljud- och bokstavskonventioner och de rör sig mellan vedertagna konventioner och egna uppfinningar. Exempelvis säger en av pojarna att han ska skriva en lista på personerna i den andra filmen om Mulan. ”Hon har tre vänner”, säger han, ”och de är tre prinsessor” och så skriver han ”MoolaNe2!”. ”Ne” står för vänner och siffran två anger att de är tre. Utropstecknet betyder ”Jag menar allvar”, förklarar han (Wohlwend 2011:X).

Mei Yu i sin tur skriver på ett manus till ett dockspel om en familj med bland annat en kung och en drottning:

LIS GO UPSARS	Let's go upstairs
to See MY GAMA	to see my grandma.
Th WAK	They walk
UPsTARS	upstairs.
the qweN AND KeN WAT!	The queen and king went
INtO the KASL!	into the castle
AND tuc A NAP.	and took a nap

(Wohlwend 2011:85).

Mei Yu lever i en familj med tre generationer. Hon bygger efterhand ut sin berättelse med ytterligare en kung.

Barnen får möjlighet att utnyttja alla de resurser de förfogar över, hämtade hos kunniga kamrater och vuxna eller i böcker, bilder och planscher i förskolan, men framför allt i sina egna literacyhistorier i och utanför förskolan.

Att få utnyttja sitt kulturella kapital

I leken måste barnen oavbrutet sälja in sina förändringar till kamraterna, men i skriparverkstäderna har de – som författare, animatörer, regissörer och skådespelare – större autonomi men de är samtidigt angelägna om att kamraterna ska förstå deras val. Här handlar det, hävdar Wohlwend, om att kunna visa upp olika former av kulturellt kapital. Kunskap om disneyprinsessorna utgör ett starkt kapital i barngruppen. Kunskaper om skrift är ett kapital som pekar mot en författaridentitet, något som även det värderas högt i gruppen. Barnen ser fram emot att få sätta sig i författarstolen och läsa högt för kamraterna eller att få framföra en pjäs eller ett dockspel. Läraren tar det barnen gör på allvar och det gör även kamraterna. Att det blivit så kan säkert tillskrivas lärarens förmåga att skapa ett starkt band mellan lek och skrivande, ”a playing, writing nexus”, menar Wohlwend (88).

Wohlwend visar också hur en av flickorna, Zoe, i egenskap av manusförfattare, regissör och skådespelare tillsammans med några kamrater framför en Snövittext som läraren filmar. Inspelningen kräver flera repetitioner. Mellan dessa arbetar Zoe vidare på sitt manus som efterhand omfattar flera sidor och den hjälplösa hjältinnan blir alltmer aktiv ju längre Zoe arbetar. Wohlwend tolkar det hela som ett arbete kring såväl Snövits som Zoes egen auktoritet.

Zoe utgår från disneytexten men överskrider den på flera punkter, hon agerar texten snarare än reproducerar den. Hon låter exempelvis Snövit ta svärdet från prinsen och visa honom hur man dödar en flyende drake. Disneys Snövit framstår som en prinsessa som *är*, Zoes prinsessa *agerar*. Hon får möjlighet att utforska hur kvinnlig passivitet kan överskridas – ”[a]nimeringen av texten inspirerade till

improvisation genom återkommande perioder av lek, kritik, återigen lek och omskrivningar” (106). Under resten av året fortsätter Zoe att skriva om prinsessor – med allt starkare identiteter. Och prinsen får långt hår, han förvandlas till prinsessa. Också Mulan förvandlas från en disneyprinsessa till en superhjärte. Zoe förklarar för läraren:

Hon är en prinsessa, men jag låtsas att hon är en superhjärte. Hennes krafter gör att hon kan flyga. Hon kan sätta igång stormar. Hon kan använda kraften i sina händer till att göra eld. Ibland dödar hon den onde killen med sin eld. Så här gör de henne svag: De gör en starkare kraft – vind – och de blåser iväg henne ut genom dörren. Min mamma köpte henne åt mig på Disney World. Det här är inte hennes riktiga kläder; hennes riktiga kläder – men jag har den här – det här är min andra barbiegrej – det är hennes – min Barbies körledarkjol ... Jag vill att hon ska prata i den där. [Sänker rösten och lutar sig fram emot den digitala bandspelaren] Jag har superkrafter och jag är en superhjärte och jag kan inte [ska troligen vara ”jag kan”; vår anm.] ha en massa kraft och jag kan göra stormar (Wohlwend 2011:104).

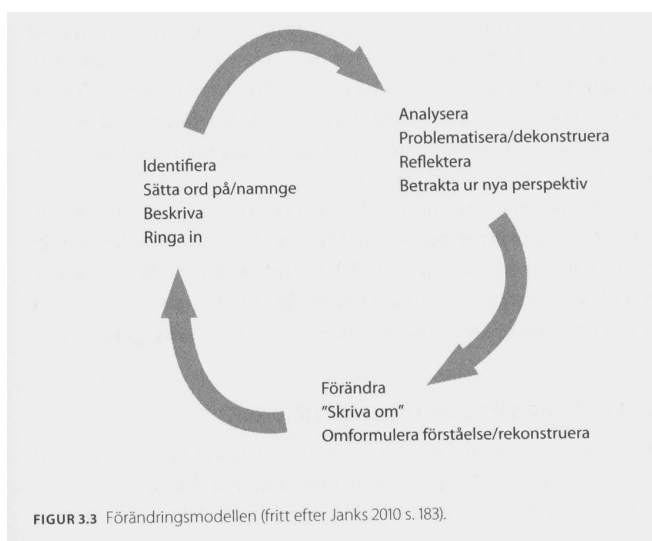
Läraren erkänner och godtar barnens fascination inför olika kommersiella texter men hon skapar också möjligheter för dem att omförhandla till exempel genusförväntningar och lösa upp maktrelationer. Leken och skivrarverkstäderna, eller kanske snarare leken *i* skivrarverkstäderna, blir efterhand ”safe play spaces” (109). Det ger barnen möjlighet att leka, skriva och samtala sig igenom de texter de lever med i sin vardag samtidigt som de i förskolan får möta andra texter. I ett sådant arbete spelar tiden stor roll, arbetet får ta tid. Lekens improvisationer tillåter barnen att uppfatta dissonanser i stereotypa roller och få grepp om vad de verkligen gillar och inte gillar. Det växer fram i leken. Bara så kan barnen efterhand överskrida dessa roller och agera ut alternativ, alternativ som de kan hålla fast i manus, dialoger och texter av olika slag.

Barn gör alltså det som är möjligt för dem inom ramen för den förskola eller skola där de tillbringar en betydande del av sina liv. Vad läraren tillåter – vilka artefakter, leksaker, texter, lekar barnen får arbeta med – avgör vad de får möjlighet att förstå (110).

Critical literacy

För att skapa det trygga och öppna arbetsklimat vi tycker oss ha fått inblickar i genom forskare som Jones, Vasquez och Wohlwend och de lärare som bjudit in dem i sin verksamhet krävs inte bara att läraren förstår relationerna mellan makt, lek och kamratkultur. Läraren behöver också kunskaper om barns (populär)kulturella liv utanför förskola och skola. Det krävs en ”critical media literacy” (Wohlwend 2011:111), en undervisning som bygger på barns och ungdomars eget skapande och som både erkänner deras fascination för den kulturen och gör det möjligt för dem att omförhandla sådana kulturella identitetstexter. Innehållet i de arbeten vi lyft fram rör vid eller utgår från varje elev eller elevgrupps erfarenheter, det innehåll och de erfarenheter eleverna bär med sig till klassrummet – och samtalen utgör en viktig del. Arbetet med och kring texterna fokuserar de mer avancerade förmågor som betonas i *PIRLS 2011*.

För samtliga de critical literacyforskare vi lyft fram är förändringsperspektivet viktigt. I exemplen har det också blivit tydligt att eleverna bildligt talat fått röra sig i Janks förändringsmodell nedan. De har från olika utgångspunkter, en dikt, en skönlitterär eller populärkulturell text, fått sätta ord på och ringa in något som har med deras erfarenheter att göra. I grupperna och tillsammans med läraren har de analyserat och problematiserat ett innehåll. Med hjälp av samtal, skrivande och lek har de betraktat olika fenomen ur nya perspektiv. På så sätt har eleverna kunnat omformulera sin förståelse och förändra sina erfarenheter, både språkligt och kulturellt.



(Bergöö & Jönsson 2012:57)

I en rymd mellan tanke, texter och människor

I ett critical literacyarbete är förmågan att läsa både *med* och *mot* texten central (Janks 2010). Att läsa med en text innebär att eleverna får ta i bruk förmågan att förstå, analysera och värdera en text i sitt sammanhang. Att läsa mot en text kräver att läsaren förstår texten som ett av många sätt att betrakta världen. Det innebär att läsaren kan tänka sig texten annorlunda, så att den kan representera andra intressen och andra sätt att se på världen. Det innebär också att erfarenheter som att återskapa, skapa och nyskapa och att ställa frågor och identifiera problem är viktiga i arbetet med bild, skrift, film, drama, osv. Det här har starka överensstämmelser med läroplanens syn på textarbete. I årskurs 7–9 ska verksamheten ha den karaktär vi ovan sett exempel på redan i arbetet med yngre barn:

- Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Att urskilja textens budskap, tema och motiv samt dess syften avsändare och sammanhang.

- Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Skapande av texter där ord, bild och ljud samspelar.
- Olika sätt att bearbeta egna texter till innehåll och form. Hur man ger och tar emot respons på texter. [...]
- Redigering och disposition med hjälp av dator. Olika funktioner för språkbehandling i digitala medier (Lgr11:225–226 och 243).

Avslutningsvis, den forskning vi lyft fram visar att läsning och skrivande – i vid mening – är något som äger rum mellan tanke och text och mellan människor – ”between thought and text [...], between people”:

Literacy är framför allt något människor gör; det är en handling, som äger rum i en rymd mellan tanke och text. Literacy är inte något som finns i människors huvuden som en uppsättning färdigheter man ska lära sig, och inte något som finns på papper fångat i en text som ska analyseras. Som all annan mänsklig aktivitet är literacy till sitt väsen socialt och äger rum i samspellet människor emellan (Barton & Hamilton 1998; citerat efter Vasquez & Vander Zanden 2006:125; vår övers.).

Referenser

- Bergöö, Kerstin (2009/2016). Barns liv och samhällets textvärldar. Kritisk literacitet. I: K. Jönsson (red.). *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin (2012.) *Glädjen i att förstå. Språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Comber, Barbara (2001). Critical literacies and local action: Teacher knowledge and a ”new” research agenda. I: Comber, Barbara & Simpson, Anne (red) *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dyson, Anne Haas (1993). *Social worlds of children learning to read and write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.

- Fast, Carina (2013). Serier, en av många vägar in i skriftspråket för barn i förskola och förskoleklass. I: M. Semundseth & M. Holm Hopperstad (red.). *Barn lager texter. Om barns tidliga tekstproduktion och de voksnes betydning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and power*. New York & London: Routledge Taylor & Francis Group
- Jönsson, Karin (2009). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I: K. Jönsson (red.). *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Jones, Stephanie (2006). *Girls, social class & literacy. What teachers can do to make a difference*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lewis, Mitzi, Seely Flint, Amy & Van Sluys, Katie (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts* 79:5.
- Lgr11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011). Stockholm: Skolverket
- Lpo 94 & Lpf 94. Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolförmerarna* (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Luke, Carmen (1995). Media and cultural studies. I: P. Freebody, S. Muspratt & A. Luke (red.). *Constructing critical literacies. Teaching and Learning Textual Practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Luke, Allan (2000). Critical literacy in Australia. I: *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Vol 43/2000.
- Luke, Alan & Freebody, Peter (1997). Shaping the social practices of reading. I: S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (red.). *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Luke, Alan & Freebody, Peter (1999) *Further notes on the four resources model*. Reading Online. www.readingonline.org/research/lukefreebody.html
- Luke, Alan & Freebody, Peter (1997) Shaping the social practices of reading. I: S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (red.). *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Lyon, Emma (1999) *Where Poems Come From*. Absey & Co.
- Lyngfelt, Anna (2006) Skönlitterära texter som pedagogisk fostran. Om skönlitterära texter i läromedel, med critical literacy- begreppet som utgångspunkt. I: M. Ellvin (red.). *Ord och bild ger mening: om literacy i förskola och skola*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Malmgren, Lars- Göran (1986). *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Morrison, Toni & Morrison, Slade (1999). *The Big Box*. New York: Hyperion

- O'Brien, Jennifer (2001). Children reading critically: A local history. I: B. Comber & A. Simpso (red.). *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- PIRLS 2011: *läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv* (2012). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941>
- Vasquez, Vivian (2010.) *Getting beyond "I like the book". Creating space for critical literacy in K-6 classrooms*. International Reading Association/www.reading.org
- Vasquez, Vivian & Vander Zanden, Sarah (2008). Outside more common spaces for critical literacy: Exploring issues of language and power. I: *Critical literacies in action: Social perspectives and teaching practices*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Wohlwend, Karen E. (2011). *Playing their way into literacies. Reading, writing, and belonging in the early childhood classroom*. New York, NY & London: Teachers College Press.
-

Kerstin Bergöö

är lektor i svenska med didaktisk inriktning. Hon har framför allt intresserat sig för yngre barns språkutveckling, skrivande och läsning i förskola och skola i ett medborgar- och demokratiperspektiv. Hon medverkar bland annat i *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (Jönsson 2009/2016) samt *Glädjen i att förstå. Språk- och textarbete med barn* (Bergöö & Jönsson 2012).

Karin Jönsson

är lektor i svenska med didaktisk inriktning. Hon har framför allt intresserat sig för litteraturläsning med yngre elever, för språkutveckling, skrivande och läsning i tidiga skolår, digitalisering i läs- och skrivundervisning och kritisk literacy. Hon har varit redaktör för och medverkat i *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (2009/2016) samt *Glädjen i att förstå. Språk- och textarbete med barn* (Bergöö & Jönsson 2012).

Critical language awareness

– teaching the relationship between language and power

Hilary Janks

Language is not a neutral means of communication. When we use language we have to make choices all the time. We have to choose the words we use to name things. For example, in this article I have decided to use the word *student* rather than the word *learner* or *pupil*, and the word *teacher*, rather than the word *educator*. I have also chosen to address the reader as *you* and to use language that avoids stereotyping on the basis of race, class, sex, religion or age group. All of these choices produce effects. They make the article inclusive and informal, more like a conversation. The choice of *you* is designed to make you feel that I am speaking directly to you. Critical language awareness (CLA) is an approach to language that asks you to think about the choices made by text producers and to consider whose interests they serve.

The question of interests helps us to understand the relationship between language and power. If for example, the language choices put men in a privileged position over women, what we would call sexist language, then it benefits men and disadvantages women. It serves the interests of men and not the interests of women. In South Africa under apartheid, racist language was used to disempower black people. According to the Truth and Reconciliation¹ Report

1 The TRC was established by an act of parliament to hear testimony about human rights abuses which occurred during apartheid and the liberation struggle. Anybody who felt they had been a victim of violence could come forward and be heard at the TRC. Perpetrators of violence could also give testimony and request amnesty from prosecution. From 1996, for a period of two and a half years, the Commission bore witness to atrocities of the past, after which it published a five volume report.

[i]t is a common place to treat language as mere words, not deeds, therefore language is taken to play a minimal role in understanding violence. The Commission wishes to take a different view here. Language ... does things: it constructs social categories, it gives orders, it persuades us, it justifies, explains, gives reasons, excuses. It constructs reality. It moves people against other people. (TRC:7,124,294).

CLA sees language as a form of social action that does things. Language choices construct a version of reality. In teaching CLA, we want our students to understand how these constructions benefit some at the expense of others. Who benefits? Who is disadvantaged? Whose interests are served?

CLA and critical literacy

Paulo Freire was a Brazilian educator, who worked in adult education, teaching literacy. In the early 1970s, Paulo Freire wrote that reading and writing is more than just a skill and that reading and writing should include the relationships of men [and women] with their world (1972a), so that reading the word, cannot be separated from reading the world.

To exist, humanly, is to *name* the world, to change it. Once named, the world in its turn reappears to its namers as a problem and requires of them a new *naming*. ... It is in speaking their word that men [and women] transform the world by naming it (1972b: 61).

Like the TRC report, Freire sees language as ‘word-and-action’ (1972a). If the words we choose name the world in one way rather than another, to create a particular version of reality, then we need to think critically about the names/words that were chosen. If they do not serve everyone’s best interests equitably, then we should try to change the way in which language has constructed the world. This is precisely what Steve Biko did when he promoted black consciousness in South Africa.

Biko: I think that the slogan “black is beautiful” is serving a very important aspect of our attempt to get at our humanity. You are challenging the very root of the black man’s belief about himself. When you say “black is beautiful”, what in fact you are saying to him is: man, you are okay as you are, begin to look upon yourself as a human being. In a sense the term “black is beautiful” challenges exactly that belief which makes someone negate himself. ...

Judge: Now why do you refer to your people as ‘black’?

Biko: Historically, we have been defined as black people, and when we reject the term non-white and we take upon ourselves the right to call ourselves what we think we are, we choose this one precisely because we feel it is most accommodating.

(South African Students Organisation/Black People’s Convention Trial, May 1976).

In the classroom

Discuss with students the ways in which we name people using derogatory language. Think of language used to name gay and lesbian people, disabled people, workers, poor people, women, students, old people. What language could we use that would be more respectful and inclusive?

Critical literacy is an approach to reading that asks us to consider how the writer has named the world and an approach to writing that asks us to consider the choices that we make in naming our world. Critical Language Awareness is a language-based approach to critical literacy that was developed by linguists. It is sometimes called critical linguistics. It teaches students to examine the linguistic and grammatical choices that construct texts in order to examine the interests at work.

The word *critical* has two meanings.

1. Critical, as in critical thinking, means that we are able to examine texts to see if they are well argued. Are the points substantiated? Is there evidence to support the claims? How convincing is the evidence? Is the argument logical and based on reason? Does it rely on fact or opinion?

2. Critical, as in critical literacy, signals an analysis of power relations, based on the way language is used to influence readers.

There can be little doubt that power matters, both to people who have it and to those who do not, but the relationship between language and power is not obvious and needs to be explained. In any unequal relation of power there are top dogs and underdogs. How people get to be on top in a society has to do with what that society values. It may be age or maleness or class or cleverness or a white skin. It is easier for those who have power to maintain it if they can persuade everyone in the society that there is nothing unnatural about these arrangements, that things are this way because that is the way they are meant to be. If people consent to being powerless then the people in power need to use less force (armies, police, punishments) to maintain their power. The job of social institutions such as schools, the media, families and the church is to convince and persuade people to consent to society's rules. This is achieved through language and other modes of meaning making, such as pictures, gestures, photos, graphs, and moving images which affect the meaning of texts. Meaning is often harnessed to defend power.

But meaning making systems are also used to mount a challenge to power. By refusing to consent and by working together people can bring about change. What makes CLA 'critical' is its concern with the politics of meaning: the ways in which meanings are maintained, challenged and changed. In Freire's terms, by the ways things are named, questioned and renamed.

When people use language to speak or write, they have to make many choices. They have to decide what words to use, whether to include adjectives and adverbs, whether to use the present, the past or the future, whether to use sexist or non-sexist pronouns, whether to join sentences or to leave them separate, how to sequence information, whether to be definite or tentative, approving or disapproving. What all these choices mean is that written and spoken texts are constructed from a range of possible language and other options.

Many of the choices we make are social choices. Every society has conventions which govern people's behaviour, including their language.

ge behaviour. There are social rules controlling who should speak, for how long, when and where and in which language. There are social norms for polite and impolite forms of speech; there are taboo words and topics. These unwritten rules of use govern what a speech community considers appropriate language behaviour. These social norms are a good indication of power relations as many of them reflect the values of the people or groups in society who have power. This is particularly true when different groups do not have equal language rights. Here is an obvious example. Because in South Africa teachers have more power than their students, they can call them whatever they like. They can use first names or only surnames, or even insulting names that they have made up. Students, however, have to call teachers by their surname and a title such as Mr or Ms; some of them may even require their students to call them 'Sir' or 'Mistress'.

We forget that these rules of use are social conventions – they start to look natural and to seem like common sense. We forget that they are human constructions. It is easier to remember this when we compare the rules of different speech communities. Some groups think that it is rude to look a person in the eye when you speak to them. Other groups believe the opposite. Neither is more natural than the other. Both are just conventions.

In the classroom

Discuss with students the different ways in which language and power are connected. Find examples from your own lives to illustrate the relationship between language and power. You will have had experience of being in a powerful position (for example, as a teacher or a parent) and in a disempowered position (for example, in the Principal's office, at the university, at the Department of Home Affairs). How do you use language differently in these different situations? Can you give examples of situations in which your social conventions did not match the social conventions of the people you had to talk to?

CLA emphasises the fact that texts are constructed. Anything that has been constructed can be de-constructed. This unmaking or unpick-

ing of the text increases our awareness of the choices that the writer or speaker has made. Every choice foregrounds what was selected and hides, silences or backgrounds what was not selected. Awareness of this prepares the way to ask critical questions: Why did the writer or speaker make these choices? Who is empowered or disempowered by the language used? Using CLA we can teach students how to become critical readers. Critical readers resist the power of print and do not believe everything they read. They use doubt strategically and weigh texts against their own ideas and values as well as those of others. They can learn to resist texts that disempower them and they can learn to use language so as not to disempower others.

The text in the classroom activity on the next page is an abridged version of Jyoti Thottam/Pune's article in *Time*, April 6, 2009 pages 43–45 on the launch of Tata Motor's minicar, the Nano. Notice how the questions I have asked help you to think about how the writer of the text uses language to position us. Positioning is an important concept for CLA. Imagine that words can put you into a position of being for or against something. When you answer the specific questions on the text think about these broader questions:

Does the writer of the text want you to think that manufacturing the Nano was a good thing to do or not?

Does the writer of the text want you to admire Ratan Tata, the chairman of Tata motors or not?

Does the writer want you to admire the Nano?

Is the writer positioning you for or against the Nano? How do you know?

What values does the writer promote?

Does the writer of the text want you to think that the Nano benefits ordinary people more or Tata Motors more? Whose interests are served?

Self reflection

How do these questions and the ones attached to the text differ from the kinds of questions that you usually ask when you set comprehension questions?

The figure below is an example of a worksheet that could be designed to help students to engage critically with the text.

Nano Power. India's Ratan Tata kept his promise to produce the world's cheapest car.

In New Delhi in the early 1970s, my family travelled by scooter in the classic death-defying Indian fashion. My father would drive, with me as a toddler, standing on the floorboard in front of him and my mother seated pillion, cradling my infant sister in her arms. In India at that time, cars for a young family were far out of reach.

Ratan Tata recently described a family just like mine as the inspiration for the Nano, the ultra-cheap 'people's car' that Tata Motors launched in 2009. "What sparked it off was riding in a car and looking at them and saying, surely there's a safer way that these people can be transported", he recalls.

The project began with an audacious promise: build a safe, roadworthy vehicle costing 100,000 rupees (about \$2 000), so affordable that it could allow millions of people in the developing world to park their scooters. Tata has been as good as his word.

The company's engineers and part suppliers started from scratch, rethinking every component to minimise cost and weight without sacrificing basic performance, comfort and style. The car, which weighs just 600 kg, has a two cylinder engine which is bolted in the rear (like the classic people's car, the Volkswagen Beetle) and can power the car to a top speed of 100 km/h in 23 seconds. Fuel economy is excellent: about 24 km/L), better than a Prius, Toyota's hybrid sedan.

While environmentalists worry about the impact of millions of new cars on Indian roads, Tata argues Nanos could actually clear the air by replacing exhaust belching motorbikes.

The car which has four doors and seats four adults, doesn't feel like a lightweight on the road. While the interior is Spartan, the Nano handles as well as any of the other low-end minicars available in India. The brakes lack feel and there is little storage space, but the car turned heads. People swerved and tail-gated to get a closer look, waving and shouting "Hey, Nano" as the bright yellow, fully air-conditioned car passed. When we stopped, a crowd immediately gathered.

"Possessing a car is a status symbol," says Rajib Das, 30, a shopkeeper, who says he wants to be the first in his village to own a Nano. "Who wouldn't want to rise in life?"

Why do whole families in India use one scooter if it is unsafe?

Is public transport in your country safe? Why or why not?

Why are there no laws to protect people from unsafe transport?

What do the words 'riding in a car', 'them' and 'these people', suggest about Ratan Tata's position compared to that of the scooter families?

What wording suggests that Tata developed the Nano for the good of the people? Who else might benefit?

Which words position the Nano favourably compared to other cars?

What does the phrase 'the people's car' suggest?

Who do you think is right?

Why does it matter?

The word 'but' in this paragraph is very important because of the way it affects the readers attitude to the Nano. How does it do this?

Are cars status symbols? Should they be? What are other status symbols in SA? What does this say about our values?

CLA questions are different from the kinds of questions that we normally ask of texts. This does not mean that we no longer ask questions that test comprehension and students' ability to make inferences, such as

Why might the Nano replace scooters in India?

Why is travelling by scooter in India described as 'death-defying'?

Is the Tata response to the environmentalists' concerns convincing?

Give reasons for your answer.

It is, however, important to ask the kind of questions that will teach students to become aware of how language works to position readers. Some understanding of which linguistic features do what kind of positioning work, makes it easier to understand the effects they produce in texts. It helps to know what to look out for.

Naming – representing the world in word and image

Because CLA is an approach to critical literacy that was developed by linguists it relies on an understanding of how different aspects of language work to position texts differently. This section looks at seven key linguistic features and some visual features that are helpful for reading texts critically.

1. We/they and us/them pronouns

One of the ways in which power operates is by actions that include some and exclude others. We can see this happening in our classrooms all the time when students decide who can be a member of their group and who cannot. The use of *us/them* language shows who is in and who is out. Here are some typical examples.

They have come to steal our jobs.

Members of the axis of evil are a threat to our safety.

We don't want them in our neighbourhood because they are noisy.

We don't want our daughter to marry one of them.

At different moments in history, in different parts of the world we' have been Hutus and 'they' have been Tutsis (Rwanda); at other times 'we' were Croats and 'they' were Serbs. Sometimes 'we' are

Christians and ‘they’ are Jews or Moslems. Often ‘we’ are white and ‘they’ are black or Asian. Sometimes ‘we’ are management and ‘they’ are workers or ‘we’ are straight and ‘they’ are gay. Us/them language is fundamental to the ways in which we construct people who are not like us as other and dangerous. Under apartheid Africans were represented as ‘die swart gevaar’, the black danger, in order to justify a policy of racial segregation. Us/them language often signals racist, ethnic, religious or heterosexual intolerance of people who are different. At its worst it leads to genocide, an attempt to exterminate the dangerous other.

2. Euphemism

When we use euphemism we give pleasant names to unpleasant things. Here are some examples.

Genocide, that is mass murder, is euphemistically called ‘ethnic cleansing’.

The word ‘debriefing’ is used for interrogation under torture.

The structured racism that removed Africans from the cities and confined them to Bantustans was called ‘separate development’; Bantustans were called ‘homelands’ and forced removals were justified as ‘repatriation’.

Euphemism is often referred to as doublespeak – saying one thing and meaning another. Language is deliberately chosen to hide the truth and to mislead.

3. Tense and modality

Tense is used for categorical statements – clear-cut statements that can be shown to be either true or false.

Mandela became president of South Africa in 1994. (True? or False?)

President Barack Obama is married to Michelle Obama. (True? or False?)

Modality is used to show uncertainty.

South African schools have to improve in the future. (How likely?)

Global warming might lead competition for basic necessities such as food and water. (How likely?)

Modality is also used to show authority.

You must do your homework by tomorrow. (How much authority?)

You might be arrested if you do not obey the rules of the road in SA. (How much authority?)

Both certainty and authority come from the combination of knowledge and power. People who have less power often have to give way to their seniors and be less assertive. They have to be both more deferential and more hesitant. Tense and modality are good places to look for asymmetrical power relations. Another place to look for asymmetry is in unequal forms of address as we saw with students and teachers.

Tense is also able to show when something happens, if it is ongoing or if it is over. We see this when we look at the difference between

U.S. soldiers torture prisoners (the present tense is used for habitual action or timeless truths);

U.S. soldiers tortured prisoners (the past tense is used for actions that happened in the past - that are no longer happening);

U.S. soldiers are torturing prisoners (the present continuous tense is used for actions that are ongoing and happening as we speak);

U.S. soldiers have tortured prisoners (the perfect past tense is used for recent actions).

You can see how tense can be used to create different meanings that serve different interests and that in this case position U.S. soldiers differently.

A useful pedagogical strategy that you can use to see how a particular tense affects meaning in a text is to replace it with a different tense to see how this changes the meaning. It is sometimes easier to see how meaning works when you can compare a linguistic choice with a different choice. This strategy can be used for other linguistic features also.

4. Subjects and verbs

All finite verbs have to have subjects – participants who perform the action. Language is in fact structured to tell us who is doing what to whom in what circumstances. The basic pattern for this is subject-verb-object, with the inclusion of circumstances as optional.

The principal suspended the boys.

Here the sentence is in the active voice. In the passive voice, it becomes possible to delete the actor. (The boys are now the subject of the verb.)

The boys were suspended by the principal.

Deleting the actor makes it possible to hide who made the decision, who is responsible, who performed the action. It is also possible to hide agency by turning the verb into a noun.

The boys are under suspension.

We can call this nouning the verb (or nominalisation). Nouns have no subjects, no tense, no modality – they just are. Actions are turned into things. These things can then become subjects of sentences, as though they are the actors and agents. This hides abuses of power.

Segregation led students to attend different schools.

This establishes segregation as an established practice for which no-one is responsible. If we noun all the verbs, we can remove all participants from the sentence: no-one is responsible and no-one is affected. Verbs turned into nouns become the participants.

Segregation led to attendance at different schools.

When we noun the verb, actions are turned into states of affairs, into actions accomplished.

5. *Conjunctions*

Conjunctions are important because they structure arguments. They provide reasons (because), purposes (so that), result (so), conditions (if), caveats (although, despite) and circumstances (when, where, how). They add information (and) or they provide alternatives (but).

Remember that the TRC report found that language ‘justifies, explains, gives reasons, excuses’ and that these are used to persuade and to construct reality. ‘Because’ introduces reasons and by changing the clause to which it is attached we can change cause and effect.

The principal suspended the boys because they took drugs.

The boys took drugs because the principal suspended them.

If you want to see how reality is being constructed, what is being legitimated, the logic people use to rationalise their behaviour, look at the conjunction they have chosen and the logic it produces.

6. *Sentence types*

There are three sentence types: statements, questions and commands in English and they have different effects. In looking at the choice made between sentence types, a critical approach would consider the ways in which these options create different positions for writers and readers or speakers and listeners.

I have summarised these different positions in the table below and the activity below provides an opportunity to see how these ideas work in context.

	Writer or speaker	Reader of listener
Statement (S)	Positioned as having information to give.	Positioned as needing information.
Question (Q)	Positioned as needing information.	Positioned as having and being able to provide information.
Command (C)	Positioned as powerful enough to tell someone less powerful what to do.	Positioned as someone who can be told what to do and ordered around.

In the classroom

The text alongside was taken from an Old Mutual advertisement which appeared in *Edgars Magazine*, April 2009. It provides interesting examples of the use of modality, conjunctions and sentence types that you can discuss with your students.

You might also want to consider how this picture and heading which accompanied the add works to position the reader.



FACT

There is no need to try and sell education to parents. Every parent we know understands the importance of a good school followed, hopefully, by a technikon, college or university. Most of us agree that a solid education can be the foundation for a real future for our children. And, even though we know that a good education can be expensive, we are still prepared to try and provide the very best we can.

However, in the endless list of household expenses... it is almost impossible to save money for education by simply leaving it in your current account - and very difficult to transfer money to a savings account after everything else has been paid.

BUT

There's a secret to saving for education... one that is so simple, so effective and so affordable - as little as R150 a month - that, before you know it, you'll have saved substantially towards your child's education.

HERE'S THE SECRET

Treat saving for education as an expense.

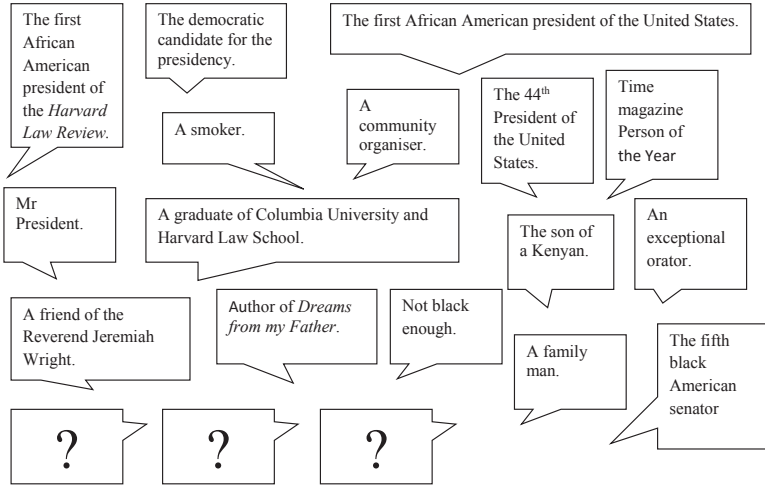
A debt that you owe your child.

Pay it before you spend any money.

7. Naming

The linguistic term for naming is *lexicalisation*. Lexis means vocabulary, and lexicographers are the people who write dictionaries. The words we choose name the world – the participants, their actions, the circumstances. How we name the world constructs social categories.

Think for a moment about ways in which people have named Barack Obama. He has been called:



Each of these namings foregrounds an aspect of his identity and backgrounds other aspects. They tie him to different social categories of race, education, position, history, nationality, religion, employment. Each naming puts him into a particular box, tries to fix him, to essentialise him. This is how naming, classification and categorisation work. The same is true of all wordings.

8. Visual features

Designers of visuals also have to make choices. They have to decide on the shot – close-up, medium shot, long shot; they have to decide on the angle – low, high, side or oblique; on exposure (how much light there will be); and on what will be in focus and whether the focus will be sharp or soft. They have to decide what to include or exclude. They also have to decide on colour and composition. Each of these choices creates a different design, a different version of the subject of the image.

In the classroom

Teachers can ask students to bring as many pictures as they can find of Barack Obama. Which aspect of his identity is foregrounded in each picture? An image (picture, photo, cartoon etc) is a representation and it is important to consider how the person has been portrayed. Look at the Obama's eyes, face, clothing, body language, who he is with, where he is standing, what he is doing.

In modern forms of communication where it is easy to insert visuals into texts, texts are becoming increasingly multimodal. This means that they use more than one set of meaning-making modes. In this figure the visual and the verbal are combined. This article, for example, includes a number of visual elements: shaded grey boxes, different fonts, drawings, figures, tables, bulleted lists and so on.

The following figure accompanied the text on Tata's Nano.

Price Is Right
The Nano could redefine perceptions of what a car ought to cost

TATA NANO
\$1,970
(Taxes and other fees not included)

APPLE MACBOOK PRO 17"
\$2,799
(U.S. Apple Store price)

TAG HEUER LINK CALIBRE S
\$3,122
(Manufacturer's retail price)

BAJAJ PULSAR 220 DTS-Fi
\$1,705
(New Delhi dealership price)

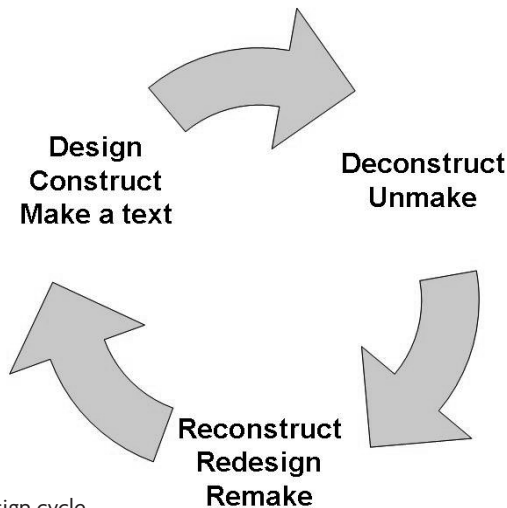
Images with verbal captions.

In the classroom

How does this set of images with their captions contribute to or change the meaning of the *Time* article that we have already examined?

Renaming

Renaming returns us to Freire's idea that critical literacy is about naming, problematizing the naming and then renaming the world. This suggests a cyclical process because every re-naming, is also subject to critical inspection and possible transformation. It produces an approach of constant questioning of texts, what I have called the redesign cycle (Janks 2010). I use the word design because although written texts have to be re-written, multimodal texts have to be redesigned.



The redesign cycle.
© H. Janks

When we teach reading of both written texts and images, we need to show students how to question the meanings that texts construct. But literacy is more than just reading. It also includes writing and designing. Students who can read texts critically can also read their own texts to see who is disadvantaged by the way they have constructed the participants and events. They can look to see how they have positioned themselves and their ideas and the effects their words are likely to have on their readers. This is a crucial aspect of editing and redrafting.

Now when I give my students texts to de-construct, I always invite them to redesign the text. They have to imagine how it could be different so as to serve a different set of interests. Because CLA works with a social justice agenda, redesign becomes important where texts serve the interests of the few, rather than the many. For Freire, redesign is always about social transformation, about re-writing the world.

Teachers are often wary of teaching CLA because they think it is too political. Questions of power are always political. But there is big 'P' Politics – Presidential campaigns, political corruption, terrorism, war, the global economy – and little 'p' politics. Little 'p' politics is about playground bullies, name calling, the way we view people who have AIDS, or foreign Africans, or students from poor homes, or people who do not speak our language. It is about the relationship between adults and children, teachers and students, haves and have-nots, men and women. It is about how our words and actions affect other people. It is about our values as individuals and as members of a community. Redesign, the ultimate goal of CLA is about striving for a more just society and the difference we can make by the words we choose and the little things we do every day.

Conclusion

This article has looked at the origins of CLA and its connections to critical literacy and multimodality. It has argued that the central questions posed by CLA when it looks at how the world has been represented in images and language are: Who benefits? Who is disadvantaged? Whose interests are served? To answer these questions we need to examine how our language and visual choices work to position readers. Another way of saying this is that texts try to persuade readers to take sides. Sometimes taking sides creates a more fair society; sometimes it harms people. Language happens everywhere outside and inside schools, in language classrooms and across the curriculum, in our homes and in the media. We need to teach critical awareness so that our students can use it wherever they are.

Because young people often feel that they are subject to the whims of the adults who control their lives, they are very interested in power. They see difference and inequality every day. A critical approach sharpens their awareness of how language, amongst other social actions, constructs reality. It provides them with an opportunity to problematize the world and to change it. This is what Obama called ‘the audacity of hope’ and he used it to inspire young and old in America. As teachers we should not aim for anything less.

Reference list

- Freire, Paulo (1972a). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, Paulo (1972b). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Janks, Hilary (Ed.) (1993). *Critical Language Awareness Series*. Johannesburg: Hodder and Stoughton and Wits University Press.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- TRC (1998). *Truth and Reconciliation Commission of South Africa report* (Vol. 5). Cape Town: Juta.

Hilary Janks

is Professor Emerita in the School of Education at the University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa. She is the author of *Literacy and Power* (2010) and the editor and author of *Doing Critical Literacy* (2014). Her teaching and research are in the areas of language education in multilingual classrooms, language policy and critical literacy. Her work is committed to a search for equity and social justice in contexts of poverty.

Etnografi och litteracitet

– etnografiska förhållningssätt som fundament i ett kritiskt svenskämne?

Eva Jacquet

Den här artikeln är en fallstudie som bygger på min avhandling *Litteracitet i fem högstadieungdomars en-till-en-datorpraktiker* (Jacquet 2016)¹. Studien är förankrad i *New literacytraditionen* inom vilken litteracitet betraktas som socialt förankrad i konkreta situationer och sociala praktiker. Förmågor som att läsa, skriva, tolka och skapa texter med olika kommunikativa resurser ses inte som isolerade förmågor utan som inbäddade i människors dagliga liv – i händelser där litteracitetsaktiviteter har en roll, exempelvis som att skriva en inköpslista eller förhöra glosor. Forskningsintresset inriktas därför på hur sådana *litteracitetshändelser* (jfr Barton & Hamilton 2012) är en del av det dagliga livet och hur dessa litteracitetshändelser bygger upp olika *litteracitetspraktiker* (jfr Barton 2007). I artikeln utgår jag från digitala litteracitetshändelser, vilka benämns *datoraktiviteter*, och hur dessa datoraktiviteter bygger upp olika *en-till-en-datorpraktiker*. I studien undersöks också *själv- och skolinitierade* datoraktiviteter. Begreppen själv- och skolinitierade (jfr Maybin 2007) används för att peka på att själv- och skolinitierade datoraktiviteter kan vara överlappande och länka till varandra. Intresset i den här artikeln riktas huvudsakligen mot en av studiens deltagare, nämligen Batman, och de digitala litteracitetshändelser som han deltar i.

Ett kommunikativt nav i Batmans en-till-en-datorpraktik var Facebook, där han ventilerade sina känslor och upprätthöll so-

¹ Avhandlingen är skriven och genomförd inom ramen för forskningsprojektet *Platser för literacy och lärande*. En-till-en-projekt i två högstadieskolor 2012–2014 (Jacquet 2016; Björkvall 2015; Jacquet & Björkvall 2014; Björkvall & Jacquet 2014). En till en-en-projekt i skolor innebär att skolan förser eleverna med en bärbar enhet att använda i alla ämnen i skolan och på andra platser (Penuel 2006, s. 239).

ciala relationer. Han var ofta ute på Facebook i skolan och uppdaterade sin status. Jag återger två inlägg som sätter fingret på ett problem som var centralt för Batman: ”Ska sitta i skolan tre timmar till – jääääävlar! Jag sitter i skolan känner mig aningen sjuk, och pappa tvingade mig att gå hit, trots att jag mår skit, Yay!”² Som framgår av inläggen kände Batman ingen större motivation i skolan vid de här tillfällena. Faktum var att Batman oftast kände sig uttråkad och hade svårt att koncentrera sig på skoluppgifterna. Ett flertal aktuella rapporter (Skolinspektionen 2014a, 2014b; Skolverket 2013c, 2015) pekar dessvärre på att Batmans problematik kan kännas igen av många skolelever. Såväl Skolverket (2015:43) som Skolinspektionen (2014a:15) rapporterar om att många elever inte känner någon motivation i skolan och att undervisningen upplevs som tråkig, vilket gör att de inte engagerar sig. Att motivation är centralt för lärande är en vedertagen sanning (se t.ex. Gee 2003) och att adressera problematik av den här typen är en angelägen fråga. Motivation, uthållighet och tro på den egna förmågan kännetecknar högpresterande elever (Skolverket 2012:7). Sådana icke-kognitiva förmågor kan ha större betydelse än kognitiva för skolframgång (Skolverket 2013a:26; se också Dweck 2015).

Att motivation är en angelägen fråga för svenskämnet synliggörs explicit i den *Nationella utvärderingen av grundskolan*, NU 2003 (Skolverket 2004:133). Där konstateras att många pojkar tappar sin motivation för svenskämnet under grundskolans senare del. Den pekar vidare på att pojkar med lågt kulturellt kapital är de stora förlorarna i svenskämnet och att det är stora skillnader mellan pojkar och flickor i fråga om läsförståelse (s. 68–69). Av OECD:s (2015:33) rapport framgår att kunskapsgapet då det gäller läsförståelse mellan flickor och pojkar är ovanligt stort i Sverige (jfr Skolverket 2013:147).

I likhet med många andra pojkar (Skolverket 2004) kände Batman inte heller någon motivation för svenskämnet. Han hävdade tvärtom att han varken gillade att läsa eller skriva. Han berättade att han aldrig läst en bok. Trots att Batman påstod att han ”hatade”, (ett ord Batman oftast använde i sammanhanget) att läsa och skriva

2 Inläggen är översatta från engelska. Batman skrev på engelska på Facebook.

var det vad han frivilligt gjorde på sin en-till-en-dator under en stor del av dygnets timmar. Men då handlade det om självinitierade datoraktiviteter av annat slag än de skolinitierade.

Litteracitetsforskningen har länge pekat på vikten av att i klassrummet lyfta in mångfalden av språkliga aktiviteter som finns utanför skolan, för att motivera eleverna. Ett flertal forskare (se t.ex. Haas Dyson 1997, 2003; Marsh & Millard 2000; Fast 2007) lyfter fram möjligheter med att se länkar mellan elevers litteracitetsaktiviteter i och utanför skolan. Även tidigare nämnda Skolinspektionsrapporter (2014a, 2014b) och Skolverksrapporter (2013c, 2015) påpekar att det är väsentligt att länka till och utgå från elevernas erfarenheter för att i högre grad motivera dem i undervisningen. En förutsättning för en sådan undervisning är att läraren har god kännedom om sina elever.

Fast (2007:181–182; jfr Molloy 2007) visar vidare att barns litteracitetserfarenheter ges olika utrymme i klassrummet: vissa blir explicitgjorda och välkomnas medan andra, ofta de som ligger bortom skolans etablerade norm, lämnas utanför. Exempelvis pekar Fast (2007:187–188) på barns intresse för populärkultur för att utveckla olika litteracitetsförmågor men som ofta ligger bortom normen för vad som tas in i undervisningen. För Batmans del blev hans självinitierade språkliga aktiviteter inte synliggjorda i skolsammahandet. Han tycktes själv inte heller reflektera över att dessa självinitierade datoraktiviteter handlade om ett lärande – om läsande och skrivande (jfr Jacquet & Björkvall 2014; Jacquet 2016)³.

Med utgångspunkt i ett antal empiriska exempel från nämnda studie vill jag illustrera hur etnografi som vetenskaplig metod kan synliggöra elevers litteracitetsaktiviteter för lärare. Jag vill diskutera hur ett sådant synliggörande kan öppna dels för större elevengagemang och motivation, dels för mångfald och kritiska perspektiv i klassrummet, dels för kombinationer av själv- och skolinitierade litteracitetsaktiviteter. Batmans självinitierade litteracitetsaktiviteter var osynliga i skolan, och de ägnas särskild uppmärksamhet i studien. Hans litteracitetsaktiviteter kunde synliggöras genom de

3 Delar av innehållet i den här artikeln har tidigare behandlats i *Litteracitet i fem högstadiungdomars en-till-en-datorpraktiker* (Jacquet 2016) och i *Att göra mångfalden synlig för språkläraren* (Jacquet & Björkvall 2014).

etnografiska metoderna i studien, och därefter också lyftas in i skol-sammanhanget och bedömas. Artikeln belyser vidare att teknik i form av datorer och andra enheter kan vara värdefulla verktyg för att synliggöra elevers litteracitetsaktiviteter.

Etnografi och litteracitet

Inom *New literacy studies* (NLS) är etnografi den dominerande metoden. Etnografen erbjuder longitudinellt utdragna fältstudier, intervjuer och dokumentationer i form av fältanteckningar samt insamling och analys av texter och andra artefakter (jfr Björkvall 2012). Sådana metoder behövs för att kunna undersöka och förstå hur litteracitet är inbäddad i sociala praktiker i vardagen.

I ett NLS-perspektiv är litteracitet situerat och litteracitetsaktiviteter rörliga (Barton 2007:39; jfr Maybin 2007:215). Så även om skolinitierade datoraktiviteter är mer frekventa än självinitierade i skol-sammanhang (jfr Barton:38), är praktiker överlappande och de kan vara utsträckta mellan olika sammanhang (a.a. Barton:39; jfr Maybin 2007:517). Att litteracitetspraktiker, värderas och legitimeras olika beroende på sammanhanget lyfter både Barton (2007:39) och Fast (2007) fram. En konsekvens av detta kan bli att centrala litteracitetsaktiviteter i vissa elevers liv aldrig kommer i kontakt med skolans litteracitetssystem.

En-till-en-datorer som bärs mellan skolans olika delar och hemmet kan potentiellt utgöra en brygga mellan skola och andra litteracitetspraktiker. En-till-en-datorer kan alltså potentiellt integrera litteracitetsaktiviteterna och sprida dem i tid och rum. Detta kan leda till närmanden mellan olika litteracitetssystem.

I artikeln hämtas de empiriska exemplen från två av studiens deltagare: Batman och Valerie. Deltagarna var mellan 14 och 17 år under fältstudien och gick i årskurs 7, 8 och 9. Genom det etnografiska arbetssättet, med upprepade besök i både hemmet och i skolan samt genom deltagarnas självdokumentationer, synliggjordes deltagarnas litteracitetsaktiviteter på datorerna. Med mitt etnografiska forskningsintresse av mångfasetterade litteracitetsaktiviteter blev Batmans språkliga vardag särskilt intressant eftersom han visade upp en sida av sin identitet som expert inom dataspelsfältet. I den

rollen visade han upp en väl utvecklad förmåga att agera språkligt. Det tydliggjordes snart att dessa aktiviteter och förmågor i princip var osynliga från lärarnas perspektiv.

Forskningens genomförande

Studien genomfördes i samarbete med Blåsippsskolan där Batman och Valerie gick. Skolan ligger i ett villaområde med förhållandevis genomsnittligt höga inkomster och utbildningsnivåer. Det etnografiska arbetet omfattar observationer under drygt två år på olika platser där deltagarna använde en-till-en-datorerna, i hemmen och i skolan. I samband med observationerna har fältanteckningar som inkluderar både skriftlig och fotografisk dokumentation skapats (jfr Karlsson 2006:52; Kullberg 2004:14).

Fokus under observationerna var datoraktiviteter, som till exempel läsning och textproduktion som deltagaren genomförde med sin en-till-en-dator (jfr Barton 2007:37). En sådan observerbar datoraktivitet har både en social, kulturell och personlig historia och nuvarande aktiviteter bygger på tidigare (a.a.:35). Återkommande datoraktiviteter formar och bygger datorpraktiker. En datorpraktik består således av upprepade datoraktiviteter samt individens känslor och attityder till dem, men de är samtidigt situerade i bredare sociala strukturer, exempelvis i skolpraktiker (jfr Barton & Hamilton 2012:6; Heath och Street 2008:101). En-till-en-datorpraktiker skapas genom individers återkommande bruk av en-till-en-datorn inom ramen för mer övergripande institutionella mönster, exempelvis i skolan, bland vänner och inom familjer (jfr Barton 2007: 52–53).

Parallellt med observationerna genomförde deltagarna självdokumentationer av sina datoraktiviteter. De fotodokumenterade, tog skärmdumpar och noterande skriftligen var, när, till vad och med vem de använde en-till-en-datorn. Dessa dokumentationer pågick i cirka 30 veckor⁴. Under resterande tid rapporterade deltagarna genom att skriftligen fylla i en mall som var inriktad på samma typ av frågor.

⁴ Jag anpassade mig dock till att Batman hade svårare att genomföra sina dokumentationer på samma sätt som Valerie. Därför fick han t.ex. rapportera via telefon och jag genomförde också fler observationer av honom eftersom han inte själv dokumenterade under lika många veckor som Valerie.

Löpande hade jag kontakt med deltagarna via SMS, telefon och mejl, och jag följde dem på hemsidor och bloggar där de var aktiva. Jag samlade in ett stort antal texter, både själv- och skoliniterade. Textmaterialet omfattar samtliga inlämningsuppgifter som deltagarna producerade med datorn i olika ämnen i skolan, med undantag för prov, men också självinitierade texter som de publicerade på olika hemsidor, bloggar och sociala medier. Antalet texter som deltagarna producerade i skolan varierar avsevärt vilket förstås säger något om deras individuella en-till-en-datorpraktiker. Valerie producerade över 40 och Batman 15 inlämningsuppgifter med sina en-till-en-datorer. Batman fick dock göra en hel del uppgifter muntligt, en anpassning från skolans sida utifrån de koncentrationsproblem som han hade.

Batmans datoraktiviteter

I en fältanteckning från en ämnesövergripande svenska-bildlektion återspeglas Batmans koncentrationsproblem. Eleverna var instruerade att i ord och bild beskriva ett vardagsföremål baserat på en designanalys av föremålet (*fet stil i original*):

Analysen ska ha som **huvudsyfte** att berätta om hur produkten **ser ut**, **varför den ser ut** som den gör och **hur den fungerar**. Dela in din analys i tre stycken:

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

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

Batman sitter i hörnet och "snackar" med en kompis. Samtliga elever arbetar vid datorerna och jag sätter mig för en gångs skull ner i klassrummet och skriver det här. Jag gör en paus för att gå och närkolla vad de gör och särskilt vad Batman har för sig. Batman har valt att arbeta i par med en

kompis och tillsammans med honom beskriva en skruvmejsel. De har letat upp en bild och börjat skriva stödord: metall, plasthandtag etc.

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

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

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

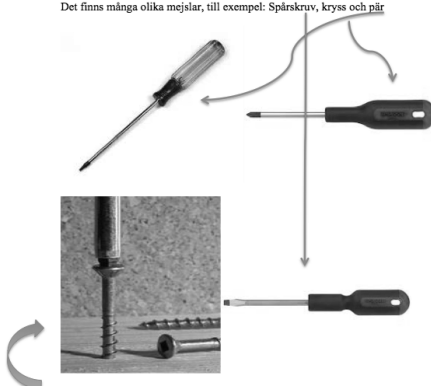
Jag går en sista gång mot Batman och kompisen för att se om de kommit på att de kan använda lärarens rubriker. Batman har listat ut hur han ska göra, men datorn har dött nu och han orkar inte ta upp sladden. Men gör det till sist ändå, medan kompisen lägger sig för att sova på bänken, för det är ju bara fyra minuter kvar.

– Har du fått något gjort? undrar jag och kikar ner i Batmans dator.

– Nja säger han. (Fältanteckning 2013-09-26.)

Skruvmejsel

En skruvmejsel kan vara i olika material, men det är vanligast att den är gjord av Metall och plast.
En skruvmejsel kan ha olika former också, men det är väldigt vanligt att den är spetsig, avlång och ett tjockt handtag.
Det finns många olika mejslar, till exempel: Spårskruv, kryss och pilr



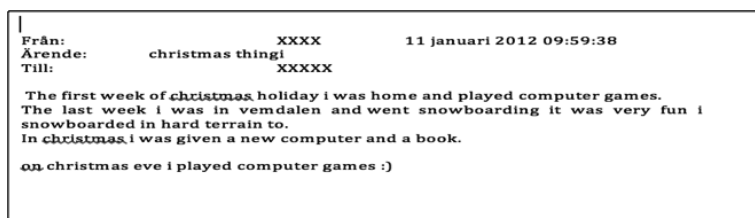
Med en Skruvmejsel så kan man skruva in och ut skruvar.
För att skruva så vrider man på sin handled åt höger eller åt vänster beroende på om man ska skruva in eller ut, men för att skruva in måste man även trycka.

Figur 1. Batmans text om skruvmejseln.

På liknande sätt passerade många lektioner för Batman under fältstudien. Han hade stora svårigheter att motivera sig och engagera sig i arbetsuppgifterna under längre stunder. Batman lyckades till slut lämna in en text om skruvmejselns utseende och funktioner (se figur 1).

En kort analys av texten i figur 1 visar att även om texten på ett plan beskriver skruvmejselns utseende och funktion så är den tämligen kortfattad och har vissa formella oklarheter (exempelvis i bruket av versaler) och ofullständigheter (exempelvis "kryss och pär"). Texten uppfyller heller inte riktigt de krav läraren angav i sina instruktioner där det framgår att texten också skulle förklara hur skruvmejselns design påverkat dess funktion. Sådana förklaringar är ju vanliga i sakprosatexter, men i Batmans text är de oklara. Författarrösten hjälper inte läsaren att förstå varför skruvmejseln är formad som den är: spetsig och avlång med tjockt handtag. Texten saknar genomgående en tydlig röst och utgör inte en god grund för bedömning av de faktiska språkfärdigheter som Batman faktiskt visade sig ha.

Detsamma går att säga utifrån analyser av många andra av Batmans skoltexter, även i engelska som han själv menade att han var bra på. När han ställdes inför prototypiska skoluppgifter som att i ett brev till läraren berätta om jullovet skrev han följande (se figur 2).



Figur 2. Batmans brev till läraren.

I texten i figur 2 slarvar Batman med bruket av versaler ("christmas", "vemdalen", "i") och med meningsbyggnad och stavning ("it was very fun i snowboarded in hard terrain to"). Att genren skulle vara "brev" är kanske också lite oklart, trots e-postens "från", "till" och "ärende". I skolan kan textskapandet kompliceras av att oklara kommunikativa villkor gäller (jfr Berge 1988; Karlsson 1997). Texten

ska ju både vara en kommunikativ handling och samtidigt bedömas av läraren, trots att texten ofta kan ha en annan, antingen ”tänkt” eller verklig mottagare. I autentiska skrivkontexter är mottagaren verklig och därmed blir också de krav som ställs på texten synliga.

En autentisk skrivsituation ger alltså eleven större möjligheter att själv utvärdera om en text fungerar eller inte (jfr Ivanic 2004:235; Åkerlund 2013). I den här uppgiften är ju den verkliga brevmottagaren läraren men man kan fråga sig om Batman upplevde sig skriva ett brev till läraren eller om han endast fullgjorde en uppgift för att ”få godkänt” på uppgiften.

Under fältstudien blev en mer komplex bild av Batmans språkliga vardag synlig. Han använde ständigt sin en-till-en-dator för att skapa olika texter. Trots att han påstod att han inte tyckte om att läsa och skriva sysslade han i timtal med just detta i form av självinitierade datoraktiviteter. Batman slog ofta inte ens igen locket på datorn när han vandrade mellan klassrummen. Det fanns alltid något han måste kolla eller skriva på olika platser på internet. Ofta arbetade han länge med att förbereda texter för publicering. Till exempel läste han mängder av karaktärsporträtt och såg olika hjältefilmer för att få inspiration till de egna rollspelstexterna. Texten i figur 3 är ett exempel på hur han tänkt kring ett rollspelsupplägg på Facebook.

Name: Cornelius "Nighblade" Devon
Race: Vampire
appearance: Cornelius is of a average height of 6'0 feet. He is slim and muscular due to his ninja training. He has sandy blonde hair, grey eyes, pale, translucent skin and sharp teeth that are hidden behind his lips. He has retractable claw like nails that he uses to slice out the jugular of his prey or enemy. When he is completely consumed by the thirst his eyes become blood shot and appear to be black, his nails grow in length and his fangs are visible beyond reason.
Skills: Cornelius is ~~very~~ skilled with a blade and he's very fast and agile due to his ~~vampiric~~ powers and years of training. His skills in combat are deadly no matter if he's using a weapon or not.
Story: Cornelius were once a young lord who was very rich and lived life in luxury, but he were lonely. One night you went down to the pub and met a stranger who said he could help his loneliness. ~~Cornelius~~ woke the next day with a throbbing headache and his throat burned, so he called for his maid and he knew something was wrong when he got a sight of her neck and never felt ~~more thirsty~~. He blacked out and when he woke Cornelius found the drained corpses of his servants around him and the stranger at his door. He then told Cornelius what he ~~are~~ and how he came to be it. Since then Cornelius have been living in solitude, feeding off people who he have seen doing wrong.

Figur 3. Batmans text till ett rollspelsupplägg på Facebook.

Även i denna text finns ett och annat stavfel, liksom några av mer grammatisk art ("Since then Cornelius *have* been living"), men här framträder en engagerad föfattare som ger prov på lexikal och syntaktiskt variation och komplexitet. Det är stor skillnad gentemot de texter på svenska och engelska som han skapar i skolan, utifrån lärarens uppgifter. I den här texten ger föfattare läsaren explicit hjälp med vissa samband, exempelvis med att Cornelius "is slim and muscular due to his ninja training".

Under fältperioden producerade Batman också en mängd ansikte-mot-ansikte- videor i vilka han använde en mängd olika kommunikativa resurser för att engagera tittaren: det verbala språket, närbilder, blickar, gester, intonation, och röststyrka. Utifrån ett etnografiskt litteracitetsperspektiv kunde jag konstatera att en-till-en-datorn fungerade som ett kraftfullt verktyg för Batman när det gällde att skapa återkommande språkliga budskap och texter och att dessa låg utanför skolans domäner.

Länkar och skillnader mellan självinitierade och skolinitierade datoraktiviteter

För Valeries del fanns ett flöde mellan umgänges- och skolpraktiken och vice versa. Det fanns alltså tydliga länkar mellan själv- och skolinitierade datoraktiviteter. Jag lyfter endast fram ett textexempel från Valeries datorpraktik som ger ett exempel på en länk mellan skol- och självinitierade texter. Både den själv- och skolinitierade texten fokuserar på Valeries praon på Skansen-Akvariet. Enligt instruktionen till den skolinitierade texten skulle Valerie utvärdera praon genom ett brev till läraren.

Både bloggtexten (figur 6) och skoltexten (figur 7) om praon har en narrativ struktur. I båda texterna återberättar och evaluerar Valerie det hon varit med om under sin praon. Bloggtexten (liksom många av Valeries andra bloggtexter under fältperioden) präglas av en talspråklig och vardaglig karaktär genom slanguttryck, ("Schululu", hej, "jao), engelska uttryck (t.ex. "nice") och utelämnade slutändelser i vissa ord (t.ex. i "tjockiskamera"). Valerie berättade att hon medvetet ansträngde sig för att ge texterna en talspråklig prägel.

I samma syfte använde Valerie ibland ofullständiga meningar i sina bloggtexter. Bilderna (se figur 6, i den texten finns sammanlagt 31 bilder) upptar den största ytan i texten och specificerar de djur som hon i skrift berättar att hon fick gå in till. I en mejlkonversation med mig om bloggtexterna skrev Valerie: ”Har oftast mer bilder än text då jag tycker att inläggen blir mera intressanta då ;)” (22/5, 2014).

Av den skolinitierade texten (figur 7) framgår att Valerie delvis gör det hon instruerades till: att evaluera praon. Dock har Valerie inte utformat texten enligt brevgenren. Att Valerie förhåller sig till de kommunikativa praktiker som råder i skolsammanhanget framgår genom att hon i den skolinitierade texten inte använder slang, inte utelämnar slutändelser och genom att hon skriver det engelska uttryck hon använder inom citattecken. Den mer vardagliga formen av morgnar (mornar) förekommer dock.



Figur 6. Utdrag från bloggtexten om praon.

PRAO

Jag praoade på Skansen Akvariet som är en djurpark. Mina uppgifter var att ta hand om djuren, vilket innebar städa (mycket putsa fönster), göra iordning mat och mata, andra uppgifter som behövde göras. Det var relativt fysiskt krävande men inte överdrivet. Resan dit innebar pendeltåg och sedan spårvagn vilket tog ca 55 minuter, så det blev ganska tidiga mornar. Det bästa var när personalen berättade massor om djur eller något inom ämnet så att jag lärde mig saker och att få komma så nära djuren. Det var också kul att få se "behind the scenes" på en allmän djurpark. Det jobbigaste var de tidiga mornarna och att de behövde avliva en apa och en jordekorre under min praotid.

Figur 7. Valeries utvärderande skolbrev om praon.

Valerie gick på samma skola som Batman. Periodvis gick de i samma klass, och hade då samma lärare. Hon fick möjlighet att skriva om sina intressen både genom självinitierade datoraktiviteter och i skolan. Valerie var sci-fi-fan och fantasyfan och läste, på eget initiativ, en mängd böcker och såg filmer inom dessa genrer. Hon skrev och redovisade ofta samma böcker och filmer på sin personliga blogg och på Tumblr genom självinitierade datoraktiviteter och genom skolinitierade datoraktiviteter i skolan. Som visats här genom textexemplet tog Valerie även upp andra ämnen förutom böcker och filmer. Hon kunde skriva om samma sak både i skolan och på bloggarna. I likhet med vad Fasts (2007) studie visar, att barn ges olika möjligheter att integrera sitt kulturella kapital i skolan, så framkommer också här att Valerie hade helt andra möjligheter än Batman att integrera sina (litteracitets)erfarenheter i skolsammanhanget. Valeries textvärldar gavs utrymme i skolan: tydliga länkar påvisades mellan själv- och skolinitierade datoraktiviteter. Hon fick ibland även bestämma innehåll i fördjupningsarbeten i skolan och hon fick möjlighet att producera autentiska texter om samma ämnen för olika läsare och att förhålla sig till olika litteracitetspraktiker. Va-

lerie hade utvecklat litteracitetsförmågor och litteracitetsaktiviteter som passade in i skolsammanhanget (jfr Fast, 2007; Heath 1983). Vidare fick hon i någon mån påverka de litteracitetspraktiker som förekom i skolan. På eget initiativ lade hon in bilder i vissa skolinitierade texter, trots att det inte framgick av lärarens instruktioner att hon skulle göra det. I hennes texter inom umgängespraktiken (figur 6) kombinerades vanligen skrift och bild. Genom hennes datoraktiviteter sipprade alltså även litteracitetspraktiker in från umgängespraktiken till skolpraktiken.

För Batmans del skapades inga länkar mellan själv- och skolinitierade datoraktiviteter och han fick sällan möjlighet att integrera sina intressen i skolsammanhanget. De självinitierade texterna som han skapade på sin dator framstod som mer genomarbetade än de skolinitierade, vilket skulle kunna tolkas som att Batman utvecklat en motståndskultur (jfr Foucault 1980; Willis 1981). Det stod klart för mig att vissa av Batmans språkförmågor var osynliga i skolsammanhanget. I Batmans fall hade isoleringen av hans självinitierade datoraktiviteter tydliga implikationer för hans lärande och bedömningen av hans litteracitetsförmågor. Han hade ingen ambition att visa upp sina språkfärdigheter i skolan; han kunde inte tänka sig att detta skulle vara relevant där. Samtidigt fick han negativa formella bedömningar, vilket påverkade hans självkänsla. Jag såg att andra fördjupningsuppgifter, till exempel i engelska som Valerie gjorde, liknade de uppgifter som Batman hela tiden ägnade sig åt utanför skolan, men som aldrig blev synliggjorda för bedömning. Jag berättade detta för läraren som var villig att låta en del av Batmans självinitierade aktiviteter ingå som ett bedömningsunderlag i ämnet. Läraren blev glad eftersom hon upplevde att Batman kunde mer än han visade. Batman lämnade ofta inte in de uppgifter han skulle och det hände att han avvek från prov. Läraren hade därför inte ett tillräckligt bedömningsunderlag. Batman ville själv också att läraren skulle få ta del av hans texter. Genom att visa på ett redan existerande litteracitetssystem kunde studien synliggöra Batmans litteracitetsförmågor för läraren. För honom betydde detta en hel del. Batman berättande själv spontant att läraren läst en del av hans texter på nätet och att hon sagt att hans engelska var bra. Han kom-

menterande också att han troligen skulle få högre betyg. Han blev alltså märkbart glad, inte enbart över betyget utan också över att hans litteracitetsförmågor blivit synliga i skolsammanhanget. Att tillföra något till praktiker i skolan genom att bara påvisa vad som redan finns kan alltså vara en fördel med etnografiska förhållnings-sätt och metoder.

I ett mer generellt perspektiv finns det troligen många elever som liksom Batman uppfattas som ganska duktiga, men som inte lyckas prestera bedömningsbart språkligt material i skolan. Det är också möjligt, även om det inte alls går att hävda utifrån denna fallstudie, att resultatet pekar mot ett könsmonster av mer struktu-rell natur. Av flera skäl finns anledning att befara att det kan vara så. Ett flertal studier och kartläggningar av ungdomars medievanor visar att pojkar i betydligt högre grad ägnar sig åt dataspelande än flickor. Troligtvis befinner sig generellt dataspelsvärlden, och texter som har koppling till den, längre ifrån lärarens kompetens- och erfarenhetsområde än bok- och filmvärlden, den textvärld som Valerie ägnade ett stort intresse och publicerade texter om på nätet. Skolverkets (2007:14) undersökning visar att texter som inte ingår i lärarnas repertoarer inte välkomnas i undervisningen. Vidare visar den *Nationella utvärderingen* (NU 2003, Skolverket 2004), att poj-kars motivation för svenskämnet sjunker under skolans senare år. Med referens till sin egen forskning i en kanadensisk kontext lyfter vidare Rowsell och Kendrick (2013) fram att pojkars själviniterade aktiviteter mer sällan införlivas inom skolans ram. Det vore ange-läget att undersöka om möjligheterna att få integrera de egna lit-teracitetserfarenheterna inom ramen för undervisning kan vara en könsrelaterad fråga, framför allt eftersom ungdomars, och särskilt pojkars, läs- och skrivförmåga försämrats i Sverige. Det är en trend som hållit i sig över tid (Skolverket 2013b:132–133,142; OECD 2015). Att på olika sätt försöka möta och införliva pojkars intres-sen och textvärldar inom ramen för skolan är en angelägen fråga. Även om datorer kan överbrygga elevers litteracitetsaktiviteter mel-lan fritids- och skolvärlden så behövs mer än teknik för att skapa ett textflöde mellan de olika sammanhangen. Jag avslutar artikeln med en diskussion om hur etnografiska förhållningssätt kan hjälpa

språklärare att synliggöra något mer av det osynliga i mångfalden av elevers litteracitetsaktiviteter och diskuterar hur detta i förlängningen kan bidra till ett kritiskt svenskämne som kan möta fler elever.

Etnografiska förhållningssätt till elevers litteracitetsaktiviteter

I artikeln har jag givit exempel på språklig mångfald som inte blir synlig för språkläraren. Osynliga litteracitetsaktiviteter kan inte utnyttjas som resurser för att utveckla didaktiska tillämpningar utifrån elevers befintliga språkkunskaper och inte heller för bedömning av dessa språkfärdigheter. Jag har visat hur etnografiska metoder och förhållningssätt kan spela en roll för att synliggöra språkkunskaper som redan finns hos elever, i det här fallet Batmans. Men etnografisk forskning är tidskrävande och språklärare har knappast möjlighet att ägna sig åt mångåriga fältstudier med elever. Trots detta vill jag diskutera hur ett etnografiskt förhållningssätt kan vara ett steg mot att lära känna språkdidaktiskt relevanta sidor av eleverna och hur detta utforskande perspektiv kan bli en plattform för ett kritiskt litteracitetsperspektiv.

En utgångspunkt för en utforskande klassrumspraktik med ett kritiskt litteracitetsperspektiv (Janks 2010) skulle kunna vara att kartlägga vilken mångfald av textpraktiker som finns i klassrummet (jfr Damber & Lundgren, 2016:11). En konkret ingång kan vara att läraren iscensätter en etnografisk undersökning av elevernas litteracitetspraktiker där eleverna själva agerar som etnografer genom att undersöka och dokumentera när, var och varför de engagerar sig i olika litteracitetsaktiviteter (jfr Ivanic 2004:225). Elevers självdokumentationer kan alltså vara ett verktyg för att synliggöra litteracitetsaktiviteter för lärare och skola och för att skapa en medvetenhet hos eleverna om de egna litteracitetspraktikerna, och om likheter och skillnader mellan de olika praktikerna. Mediedagböcker (jfr Elmfeldt & Erixon 2007:132–150) är en variant av sådana dokumentationer. Dokumentationer av den typ som beskrivits i denna artikel är också möjliga, antingen intensivt under en dag (jfr Karlsson 2006) eller under längre tidsperioder. Sociala medier, som till

exempel Instagram, är också användbara verktyg för att involvera elever i sådana självdokumentationsprojekt.

Förutom att synliggöra mångfald och elevers varierande litteracitetspraktiker för olika didaktiska tillämpningar i undervisningen, kan en sådan utforskande litteracitetsundersökning i förlängningen också resultera i att olika makt- och könsrelaterade textpraktiker framträder. Valerie och Batman var, som redan nämnts, periodvis klasskamrater och i fältarbetet noterade jag att det fanns könsrelaterade mönster i deras och kamraternas litteracitetspraktiker. Batman hade hög status som ”gamer” bland många pojkar i klassen och i parallellklasserna som delade hans intressen och textvärld, medan Valerie delade sina nätintressen (sci-fi, fantasy och bloggande genom personliga bloggar och Tumblr) med många av flickorna i klassen (jfr Medierådet 2010; Statens medieråd 2012; Forsman 2014; se också Molloy 2007:11–13). Att synliggöra den mångfald som finns i klassrummet, påvisa och undersöka vem som exkluderas eller inkluderas i olika litteracitetsaktiviteter, är att undersöka maktrelationer. I Batmans och Valeries fall skulle olika könsrelaterade litteracitetspraktiker ha kunnat kartläggas. Det hade blivit möjligt att upptäcka att undervisningen hade brister utifrån ett mångfaldsperspektiv och att många flickors möjligheter att integrera sina erfarenheter var betydligt större än många pojkars. När undervisningen utgår ifrån elevens befintliga litteracitetsaktiviteter, för att utveckla dessa aktiviteter vidare, innebär det troligen att färre exkluderas och att fler känner trygghet och acceptans för sin (språkliga) identitet (jfr Molloy, 2007:30). Naturligtvis ska undervisningen möjliggöra tillgång till skolspråket, utveckla de förmågor och de olika texttyper som framhålls i Lgr 11 (Skolverket 2011:222–223, 225–227) men den kan samtidigt läggas upp så att den inte ger upphov till att marginalisera elever och deras olika litteracitetsaktiviteter (jfr Janks 2010).

Undersökningar av de egna litteracitetspraktikerna kan bli en början på att fördjupa kunskaperna om språkanvändning i olika sammanhang och med olika syften (Skolverket 2012:5–6, jfr Skolverket 2011:222). En undersökning av själv- respektive skolinitierade texter skulle exempelvis kunna ta avstamp i elevens egen uppfattning om de egna texterna. Valerie uttryckte sig till exempel

så här om den självinitierade praotexten (figur 6) i ett mejl: ”Har oftast mer bilder än text då jag tycker att inläggen blir mera intressanta då ;)”. Naturliga följdfrågor skulle ju kunna vara vilken funktion bilderna har i texten och vilka kommunikativa resurser bilden erbjuder som inte språket har och vice versa. En annan fundering är varför den skolinitierade texten enbart består av löpskrift (figur 7). Att språkbruk och kommunikativa resurser som används i text har tydlig koppling till det sociala sammanhanget och syftet med texterna, skulle kunna tydliggöras om elever och lärare blev medvetna om skillnader och likheter mellan självinitierade och skolinitierade texter. Vikten av sådan kunskap påtalas också i styrdokumenterna (jfr Skolverket 2011:222). Genom att ta utgångspunkt i elevernas självinitierade texter kan språkliga drag, värderingar och maktperspektiv i olika texter diskuteras och skillnader mellan vardags- och skolspråk undersökas. Ett sådant förhållningssätt och undervisningsupplägg kan befärma och hålla ihop ämnets kunskapskrav med demokratiuppdraget, som ju ska genomsyra samtliga skolämnen (jfr Molloy 2007: 25–27; Janks 2010).

Om de elevgrupper som vänder svenskämnet ryggen (Skolverket 2004) ska kunna engageras är det viktigt att ämnets textkulturer kan knyta an till de litteracitetssystem som eleverna känner igen sig i och som de upplever som angelägna. Ur språklärares perspektiv kan ett etnografiskt arbetssätt som skissats i artikeln bidra till både djupare och bredare kunskaper om de egna elevernas litteracitetsaktiviteter. Det skulle kunna innebära ett svenskämne som kan ställa de skolinitierade litteracitetsaktiviteter i relation till elevernas självinitierade. Ett svenskämne som förhåller sig till elevernas egna textrepertoarer, till mångfald, makt, kön, klass och etnicitet. Troligen skulle detta gynna många elever som idag liksom Batman marginaliseras. I förlängningen skulle det kunna resultera i metodutveckling och en mer formbar och föränderlig undervisningspraktik, som med större skärpa kan möta och adressera de elever som undervisas. Förmodligen skulle tillämpningar som direkt utgår från texter som eleverna möter och skapar i andra sammanhang kunna ingå i undervisningspraktiken. Det skulle innebära ett mer varierat och aktuellt text- och språkutbud i klassrummet. Att lämna en stor del

av mångfalden av språkliga aktiviteter osynliga för skolan innebär ett outnyttjande av läranderesurser och i värsta fall ett exkluderande av elever. Det tjänar ingen på.

Referenser

- Barton, David (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. 2 utg. Malden: Blackwell.
- Barton, David & Hamilton, Mary (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. 2 utg. London: Routledge.
- Berge, Kjell Lars (1988). *Skolestilen som genre: Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen.
- Björkqvall, Anders (2015). Places and spaces for multimodal Writing in 'One-to-One' Computing. I Archer, Arlene & Breuer, Esther (red.). *Multimodality in writing: the state of the art in theory, methodology and pedagogy*. Lieden: Brill Academi Pub. S. 204–230.
- Björkqvall, Anders & Jacquet, Eva (2014). Skrivande och textskapande med datorer i högstadiet: ett ekologiskt perspektiv på möjligheter och utmaningar med ”en-till-en”-projekt”. I *Viden* <http://www.videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr16-med-stroem-paa/>
- Björkqvall, Anders (2012). Artefaktens betydelsepotentialer: En presentation av den sociosemiotiska etnografen som teori och metod. I: Hestbæk Andersen, Thomas & Boeriis, Morten (red.). *Nordisk Socialesemiotik: Pædagogiske, Multimodale og Sprogvidenskabelige Landvindinger* Odense: Syddansk Universitetsforlag. S. 59–88.
- Björkqvall, Anders & Engblom, Charlotte (2010). Young children's exploration of semiotic resources during unofficial computer activities in the classroom. *Journal of Early Childhood Literacy* (3). S. 271–293.
- Lundgren, Berit & Damber, Ulla (red.) (2015). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå: Umeå universitet.
- Dyson, Anne Haas (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, Anne Haas (2003). *The brothers and sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school culture*. New York: Teachers College Press.
- Dweck, Carol S. (2015). *Mindset: Du blir vad du tänker*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2007). *Skrift i rörelse: Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm: Symposium.

- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Foucault, Michel (1980). *Sexualitetens historia. 1, Viljan att veta*. Stockholm: Gidlund.
- Forsman, M. (2014). *Duckface/Stoneface. Sociala medier, onlinespel och bildkommunikation bland killar och tjejer i årskurs 4 och 7*. Stockholm: Statens Medieråd.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Heath, Shirley Brice & Street, Brian (2008). *Ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Ivanic, Roz (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* (3). S. 220–245.
- Jacquet, Eva & Björkvall, Anders (2014). Att göra mångfaldens synlig för språkläraren. Etnografin som verktyg för att relevatgöra och bedöma elevers språkförmågor. Andersson, Peter (red.) (2014). *Mångfaldens möjligheter: litteratur- och språkdidaktik i Norden*. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI).
- Jacquet, Eva (2016). *Litteracitet i fem högstadieskolors en-till-en-datorpraktiker*. Vasa: Åbo Akademi.
- Janks, Hilary. (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.
- Karlsson, Anna Malin (1997). Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: Håkansson, Gisela m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning 22*. Lund: Lund University Press.
- Karlsson, Anna-Malin (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Nordstedts.
- Kullberg, Birgitta (2004). *Etnografi i klassrummet*. 2 utg. Lund: Studentlitteratur.
- Marsh, Jackie & Millard, Elaine (2000). *Literacy and popular culture: Using children's culture in the classroom*. London: Paul Chapman.
- Maybin, Janet (2007). Literacy under and over the desk: Oppositions and heterogeneity. *Language and Education* (6). S. 515–530.
- Medierådet. (2010). *Ungar & medier 2010*. Stockholm: Medierådet.
- Molloy, Gunilla (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2015). *Improving schools in Sweden: an OECD perspective*. Paris: OECD.
- Penuel, William (2006). Implementation and the effects of one-to-one-computing: A research synthesis. *Journal of Research on Technology in Education*. (3). S. 329–348.

- Rowell, J. & Kendrick, M. (2013). Boys' Hidden Literacies. The critical need for the visual. *Journal of Adolescent & Adult Litteracitet*, 56(7), 587–599.
- Statens Medieråd. (2012/2013). *Ungar & medier 2012/2013: fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*. Stockholm: Medierådet.
- Skolinspektionen (2014a). *Från huvudmannen till klassrummet – tät styrkedja viktig för förbättrade kunskapsresultat*. Skolinspektionen: Stockholm.
- Skolinspektionen (2014b). *Stöd och stimulans i klassrummet. Rätten att utvecklas så långt som möjligt*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Få syn på språket – ett kommentarmaterial om språk och kunskapsutveckling i alla skolformer verksamheter och ämnen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013a). *Betydelsen av icke kognitiva förmågor. Forskning m.m. om individuella faktorer bakom framgång*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013b). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013c). *Attityder till skolan 2012*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Skolverkets lägesbedömning 2015*. Stockholm: Skolverket
- Willis, Paul (1981). *Fostran till lönearbete*. Röda Bokförlaget: Göteborg
- Åkerlund, Dan (2013). *Elever syns på nätet: Multimodala texter och autentiska mottagare* Vasa: Åbo Akademi.

Eva Jacquet

är doktor i pedagogik med inriktning mot modersmålets didaktik. Hon är verksam som lektor i Botkyrka kommun och undervisar inom lärarutbildningen på Stockholms universitet. Hon disputerade 2016 med avhandlingen *Litteracitet i fem högstadiungdomars en-till-en-datorpraktiker* och har tidigare skrivit licentiatuppsatsen: *Att ta avstamp i gestaltande – pedagogiskt drama som resurs för skrivande*. Hennes arbete och forskningsintresse är inriktat mot elevers språk-, läs- och skrivutveckling samt critical literacy och multimodalitet.

En litteraturundervisning som utmanar

Maritha Johansson

Dagens svensklärare måste brottas med frågan om varför vi ska läsa skönlitterära texter i skolan, samtidigt som de måste arbeta med att utveckla elevernas läsförståelse. Kanske ligger svaret på den första frågan i det andra påståendet: vi behöver läsa och arbeta analytiskt med skönlitterära texter i svenskundervisningen just för att främja läsförståelsen.

Den här artikeln bygger på två premisser. Den ena är att den traditionella skönlitterära texten fortfarande har och fortsatt kommer att ha en roll att spela i skolans svenskämne. Detta kan för en del säkert förefalla självklart, men är ändå viktigt att påtala i en tid då multimodalitet och elevers och studenters (fritids)textvärldar får en allt större betydelse, inom undervisningen, men också inom den litteraturdidaktiska forskningen (Magnusson 2014; Magnusson 2015; Lundström & Olin-Scheller 2010). Här väljer jag att fokusera på den traditionella tryckta skönlitterära texten, trots att det finns argument för en multimodal utveckling av svenskämnet och för ett vidgande av litteraturundervisningen mot ”nya” medier. Det är lätt att sympatisera med en litteraturundervisning som tar sin utgångspunkt i elevernas textvärldar, men i föreliggande artikel belyses istället hur skolans litteraturundervisning kan vara ett alternativ och ett komplement till de textvärldar som eleverna rör sig i på fritiden.

Den andra premissen för artikeln är att skolans litteraturundervisning bör utmana elever, både när det gäller vad de läser och hur de läser. En utmaning kan ligga i att man tvingas in i textvärldar som inte är välbekanta och därmed bekväma. Martin Blok Johansen (2015) lät exempelvis elever i sjätte klass som ett experiment läsa Kafka. Experimentet visar att läslusten och viljan att diskutera vaknar till liv hos många av eleverna när de inte ställs inför det förväntade och inför texter som de är vana vid att läsa. I utmaningen finns därmed en potential för fördjupat lärande och där har den traditionella litterära texten en funktion att fylla, både om man an-

ser att skönlitteraturen har ett värde i sig och om man har en mer pragmatisk syn på skönlitteraturen och exempelvis tänker sig att litterär analys kan bidra till ökad läsförståelse i allmänhet. Med utgångspunkt i bland annat några av resultaten från min avhandling, *Läsa, förstå, analysera* (2015), diskuteras i artikeln hur man som lärare kan arbeta med ett kritiskt och analytiskt perspektiv i litteraturundervisningen. I artikeln diskuteras också hur läraren kan hantera förståelserelaterade hinder genom att utmana eleverna att läsa texter som är mer komplicerade än de texter de kanske vanligtvis läser.

I avhandlingen jämfördes svenska och franska gymnasieelever och deras reception av en narrativ text¹. Eleverna fick inom ramen för undersökningen läsa en novell och sedan skriftligen ge exempel på vad de lade märke till vid läsningen (jfr Torell 2002). Syftet var bland annat att närmare studera vilken effekt olika sätt att hantera den skönlitterära texten i undervisningen fick på elevernas läsning och hur de i olika undervisningstraditioner socialiseras till olika läsningar av skönlitterära texter (jfr Torell 2002; Thorson 2009). Utöver en övergripande kategoriserande analys studerades mer specifikt vad som kunde lägga hinder i vägen för förståelsen av texten och vilka strategier eleverna använde för att ta sig förbi dessa hinder. Avhandlingen undersökte också elevernas litterära begreppsanvändning. I den här artikeln kommer inte jämförelsen att vara huvudfokus, även om den kommer att användas till viss del för att ställa de svenska eleverna i relation till en litteraturundervisning som lägger större vikt vid närläsning av skönlitterära texter än vad man vanligtvis gör i svenska klassrum.

Att förstå fiktiva texter

Undersökningen (Johansson 2015a) visar att just den *grundläggande förståelsen* är ett mycket kritiskt moment vid läsning av skönlitterära texter. Två aspekter är särskilt framträdande när det gäller de svenska gymnasieelevernas läsförståelseproblem. Den ena är kopplad till berätt-

¹ Totalt ingår i studien drygt 200 elevtexter skrivna av gymnasieelever, från olika gymnasieprogram (både studie- och yrkesförberedande) på olika orter.

tarstrukturen (berättarperspektivet och tidsrelaterade aspekter). Den andra har med fiktionsförståelse att göra. Med fiktionsförståelse menas här både problem med att skilja på fiktion och verklighet och med att förstå litterära konventioner, det vill säga hur en skönlitterär text kan vara konstruerad (se även Johansson 2014; Johansson 2015b).

Bristande förståelse kopplat till tiden i berättelsen skulle kunna tyda på att eleverna i undersökningen är mest vana vid att läsa skönlitterära texter med en enkel kronologisk disposition, men det kan också vara relaterat till att de, i alla fall i själva undersökningssituationen, läste slarvigt eller kände sig stressade. En enkät som genomfördes med eleverna visar att de flesta av dem inte läser särskilt mycket skönlitteratur överhuvudtaget, vilket också skulle kunna förklara att de har svårt att hantera den narrativa texten. Oavsett vilken den bakomliggande förklaringen är visar det sig i undersökningen att den strategi eleverna använder sig av för att komma runt förståelseproblem oftast är att gissa (Johansson 2015:160;168). De kan uttryckligen skriva att de inte förstår ett sammanhang, och sedan att de *tror* att det förhåller sig på ett visst sätt. Av deras slutsatser framgår att de inte gått till den enda källa som fanns till hands, nämligen den novell de just läst. Det är en strategi som de franska eleverna i undersökningen använder sig av i mycket större utsträckning – de visar tydligt hur de går tillbaka till texten och undersöker vilka ledtrådar som tillhandahålles i denna. Först därefter kommer de till en slutsats, vilken då åtminstone har en större chans att främja förståelsen istället för att, vilket är fallet med gissningarna, riskera att leda till förvirring. Detta förhållningssätt kan man relativt enkelt träna på i undervisningssituationen genom att ständig hänvisa till texten. Den bokstavliga läsningen måste utgöra grunden för den vidare analysen, vilket också Beata Agrell (2009) påpekar:

Slutligen, och viktigast, är den bokstavliga meningen egendomligt svårfångad: vi läser inte alltid vad vi ser, utan vad vi tror att vi ser, och vad vi utgår från att texten borde säga – givet den repertoar vi tillskriver texten och (medvetet eller ej) tar i bruk hos oss själva. Men vid närmare granskning visar det sig inte sällan att vi läst fel – inte bara tolkat fel utan läst fel: missat ordalydelsen, helt enkelt. Men just ordalydelsen gör texten, är texten och bär textens alla möjligheter. (Agrell 2009:83)

Att en bokstavlig läsning är viktig kan möjligen tyckas vara ett banalt påpekande, men när det visar sig att en så till synes enkel sak som slarvig läsning lägger hinder i vägen för förståelsen är det ändå lämpligt att åtminstone påtala det i undervisningssituationen. Att gemensamt arbeta sig fram till konsensus om sådant som inte är förhandlingsbart är ett sätt att komma nära texten. I sammanhanget kan det också vara på sin plats att diskutera just vad i den skönlitterära texten som är tolkningsbart och inte. Åtskilliga litteraturteoretiker har diskuterat just detta. Vincent Jouve säger till exempel att läsningar av skönlitterär text inte får motsäga textens objektiva fakta (2001:29). Jonathan Culler (1975; 2011) säger: ”Man kan inte få ett verk att betyda vad som helst; det gör motstånd” (Culler 2011:68).

Min ovan presenterade undersökning visar också att berättarperspektivet kan vara problematiskt. Det beror delvis på att eleverna i undersökningen inte skiljer på författare och berättare, utan använder dessa begrepp som synonymer eller utan någon synbar logik. Den novell de har läst har en heterodiegetisk, det vill säga utomstående, berättare med en intern fokalisation, där en 6-årig flicka är fokalisator. Det är alltså ur flickans perspektiv som det berättas, vilket är mycket svårt för eleverna att reda ut. Att de inte känner till begreppen är inte så förvånande och de kan heller inte förväntas göra det. Problematiken är mer grundläggande än så. Många förstår inte hur berättare, karaktärer och författare förhåller sig till varandra och vem det egentligen är som berättar och det framstår som så förvirrande att eleverna i undersökningen inte förmår skapa ett meningsfullt sammanhang i texten. (Johansson 2015:139 ff.). Förklaringar till detta står inte att finna i själva undersökningen. Att problemet förekommer visar dock att litteraturundervisningen i högre grad än vad den kanske gör idag behöver ägna tid åt att reda ut begrepp. Begrepp lärs förmodligen inte bäst in genom att man presenterar listor med förklaringar, utan genom att man aktivt arbetar nära den skönlitterära texten. Hur mycket man behöver gå in på detaljer skiljer sig åt mellan olika undervisningsgrupper, men att eleverna åtminstone måste få klart för sig att skönlitterära texter kan berättas ur olika perspektiv framstår tydligt. Ett sådant synsätt är inte ett argument för att litteraturundervisning ska likställas med

begreppsexercis. Min avhandling visar också att ett alltför stort fokus på begrepp kan leda till att eleverna visserligen kan identifiera och benämna ett antal stilistiska grepp i en text, men att det inte heller är någon garanti för ökad förståelse (Johansson 2015:171 ff.)

Ett annat förståelseproblem som hänger samman med det ovan nämnda handlar om språkliga aspekter av skönlitterära texter. Flera elever i undersökningen, om de väl rätt ut att det är en utomstående berättare, får inte ihop det vuxna språket med att det är skrivet ur en 6-årig flickas perspektiv. De menar att ett barn inte skulle uttrycka sig på det sättet. Flickans tankar är beskrivna som ett barns naiva tankar, men inte på ett barnspråk. Även denna problematik handlar om grundläggande kunskaper om hur skönlitterära texter är skrivna. Att hela tiden skriva ett talspråk som efterliknar ett barns sätt att uttrycka sig blir tröttsamt i längden att läsa, vilket en van läsare nog är medveten om. En annan aspekt av problemen med att förstå fiktion har också att göra med hur bekant man är med litterära konventioner. Den novell som läses i undersökningen har ett öppet slut, vilket eleverna generellt har svårt att förhålla sig till. Av deras kommentarer att döma är de inte vana vid detta berättartekniska grepp utan efterfrågar fortsättningen eller påpekar att det är synd att de bara fått läsa ett utdrag. Dessa förståelsehinder har alla sitt ursprung i en svårighet att hantera sådant som en van läsare förmodligen inte ens reflekterar över. Det går bara att spekulera i vad orsaken kan vara, men en förklaring kanske helt enkelt är att eleverna läser mindre av traditionella narrativa texter.

De ovan beskrivna förståelseproblemen kan relateras till fiktionsförståelse överlag och undersökningen visar även att eleverna inte alltid skiljer på fiktion och verklighet, utan betraktar karaktärerna som om de vore levande personer (Johansson 2015:142-144). Att göra kopplingar mellan fiktionen och sitt eget liv är ett sätt att levandegöra den skönlitterära texten, men om läsaren inte förmår distansera sig från sina egna känslomässiga reaktioner på till exempel karaktärer som de irriterar sig på blir det ett hinder i läsningen. Flera elever i undersökningen uttrycker att de inte kan förstå hur någon kan bete sig på ett visst sätt och de blir upprörda över hur karaktärerna agerar i olika situationer. Det kopplas till irritation på samma typ av beteende i verkliga livet och därigenom uppstår hin-

der i läsandet eftersom de inte kan frigöra sig ifrån den irritationen och försöka förstå fiktionen.

Att karaktärerna betraktas om verkliga personer syns också hos den elev i undersökningen som resonerar om det öppna slutet och tänker sig att eftersom det är ur flickans perspektiv det hela berättas kan inte hon ha dött (för då skulle hon ju inte ha kunnat berätta om händelserna). Att eleverna blandar ihop fiktion och verklighet är inte så ofta förekommande, men det visar en möjligen lite förvånande syn på fiktionens möjligheter och begränsningar. Det blir heller inte tydligt att det är den fiktiva världen man strävar efter att förstå, utan det kan lika gärna vara den verkliga världens komplexitet som undersöks via fiktionen. En jämförande parallell kan dras till Anette Årheims avhandling som visar att eleverna har svårt att skilja på fiktion och verklighet och där hon menar att det är ett allvarligt problem att ”många ungdomar läser fiktion som om det vore fakta” (Årheim 2007:191).

När elever möter narrativa texter riskerar, som visats ovan, en rad svårigheter att uppstå. För att man som lärare ska kunna hantera dem krävs för det första att man blir medveten om att dessa förhållandevis grundläggande aspekter faktiskt kan skapa hinder i läsningen. I ett andra steg måste man förstås fundera över hur man ska komma åt dem och hjälpa eleverna förbi dem. Att läsa något som man inte förstår blir per automatik tråkigt. Ett sätt att möta förståelseproblem skulle kunna vara att ge eleverna lättare texter, till exempel lättlästa versioner av klassiker, enklare ungdomsromaner eller böcker som från början skrivits som lättlästa. Det är emellertid inte självklart att det är det bästa sättet att lösa förståelseproblemen (Nordenstam & Olin-Scheller 2016). Istället vill jag föra fram argument för att man ska tänka tvärtom. För en del elever är den lättlästa versionen förstås den enda framkomliga vägen för att ta sig igenom en bok, men det är en annan problematik som inte är i fokus i denna artikel. Det kanske är så att för att lära sig läsa skönlitterära texter behöver man texter som utmanar. Det som upplevs som för lätt riskerar också att göra att man tappar motivationen. Likaså kräver en kritisk läsning utmanande texter, till exempel texter med växlande perspektiv eller mer komplicerad intrig än ett rakt kronologiskt berättande.

Didaktiska utmaningar

Utmaningen för läraren när denna ska skapa en kritiskt utmanande litteraturundervisning ligger således både i textvalet och i hur de valda texterna behandlas. Sedan tidigare vet vi att en rad faktorer påverkar vilka texter som hittar sin väg till klassrummet (Lundström 2007; Brink 2009; Thorson 2009). Vi vet också att lärare måste ta flera olika hänsyn kopplade till syftet med läsningen och den aktuella elevgruppen. Utöver dessa faktorer har genomgången ovan visat att det kan finnas dolda svårigheter relaterade till texten. Genom att läraren har kännedom om vad som kan vara potentiellt problematiskt i en litterär text finns det möjligheter att gå djupare in i texten, men det blir också enklare att hjälpa de elever eller studenter som har problem med förståelsen. För att hjälpa eleverna framåt mot ökad läsförståelse krävs att de valda texterna har en viss komplexitet. Om undervisningen är systematisk och utgår både ifrån den lästa textens strukturer och ifrån elevernas reception av den finns det ingen anledning att undvika utmanande texter ens i litteraturundervisningen på lägre nivåer i utbildningssystemet. I kursplanen i franska (som modersmål) för yrkesförberedande program heter det (i min översättning):

Få elever, både på yrkes- och studieförberedande program är kapabla att läsa i helhet (alltså till största delen på egen hand) de klassiska kulturarvsverken, vilka dock är oundgängliga för att bygga upp elevernas kulturella identitet. Hellre än att ignorera denna verklighet eller att undvika svårigheterna genom att bara ge eleverna korta och lättlästa verk, bör man låta dem stifta bekantskap med ett större verk genom att bara behålla några viktiga utdrag.²

Det jag finner mest intressant och vill lyfta fram i citatet ovan, är betoningen i den franska kursplanen av att man bör undvika att bara läsa enklare texter. Om vi jämför detta med vad Katrin Lilja Waltå

2 Citatet i original: Peu d'élèves, dans la voie professionnelle comme dans la voie générale, sont capables de lire intégralement (donc en grande partie seuls) les œuvres classiques et patrimoniales, qui sont pourtant indispensables à la construction de leur identité culturelle. Plutôt que d'ignorer cette réalité, ou de contourner la difficulté en ne proposant aux élèves que des œuvres courtes et de lecture facile, autant leur permettre de connaître une œuvre majeure en en retenant quelques extraits essentiels. (Ministère de l'Éducation Nationale, FRANÇAIS Lycée professionnel Ressources Baccalauréat professionnel – Lire, 2009).

(2016) kommer fram till i sin avhandling ser vi att den modelläsare som konstrueras i de läromedel hon har studerat ligger ganska långt ifrån synen på läsaren i det franska citatet ovan. Lilja Waltå säger att ”gemensamt för undersökningens alla läroböcker är således att det ställs låga krav i svenskämnet och att modelläsaren sällan eller nästan aldrig förväntas läsa litteratur utifrån ett kritiskt förhållningssätt” (2016:271). Att förespråka ett kritiskt förhållningssätt och utmanande texter innebär i sig inte en motsägelse mot att sätta eleven i centrum, tvärtom. Om utgångspunkten i undervisningen är att det lärande subjektet ska ha möjlighet att nå sin fulla potential krävs texter som utmanar, men dessa måste behandlas i klassrummet utifrån elevernas bakgrund och kunskapsnivå. Blok Johansens (2015) undersökning visar att även om sjätteklassarna i hans undersökning inte förstår allt i Kafkas text finns det en nyfikenhet: ”Fælles for dem var, at de forblev nysgerrige på teksten og blev ved med at spørge ind til den.” Denna nyfikenhet leder dem till att ställa frågor som de söker svar på genom närläsning av texten. Om den nyfikenheten tas tillvara har litteraturklassrummet potential att bli något som främjar såväl elevernas personliga utveckling som deras analysförmåga och bildning. Det kräver emellertid en aktiv lärare som leder det kritiska arbetet med den utmanande texten.

När man arbetar med texter som kräver lite mer av sin läsare kan inte eleven lämnas helt ensam med sin läsning. Att eleverna förbereder sig genom att läsa på egen hand är inte detsamma som att de lämnas ensamma med läsningen, utan det viktiga är hur den egna läsningen följs upp. Ett sätt är att läraren försöker identifiera de problematiska aspekterna med varje text i relation till respektive elevgrupp. Strukturer, perspektiv och tidsmarkörer är exempel på sådant som förtjänar och ofta kräver en explicit, textnära undervisning. Denna får gärna ta sin utgångspunkt i elevernas spontana och kanske känslomässiga reaktioner på en text, eftersom dessa kan utgöra en bra grund för fortsatta diskussioner.

I en seriös litteraturundervisning räcker emellertid inte den känslomässiga reaktionen eller den fria associationen, utan läsningen behöver under lärarens ledning göras kritisk. Flera nyare undersök-

ningar framhäver just lärarens roll och att utmaningen blir onödigt svår om eleven lämnas ensam med läsningen (Öhman 2015; Tengberg & Olin-Scheller 2016). Att litteraturundervisningen behöver utmana eleverna finns det således stöd för i den litteraturdidaktiska forskningen. Det som i den faktiska klassrumssituationen riskerar att bli problematiskt är det för alla lärare bekanta problemet med heterogena grupper. Att även starka läsare ibland stöter på utmaningar är självklart, men det är inte lika självklart hur dessa läsare ska stimuleras att utveckla sin läsning ännu mer. Kanske finns svaret i att de ökar sin läserfarenhet och därmed bygger upp en ”bank” av tidigare texter och deras strukturer att hämta förståelse ifrån. Om det ska fungera behöver läraren inte minst hjälpa till med den uppbyggnaden av läserfarenheten.

Litteraturundervisningen i skolan måste ta hänsyn till en rad olika faktorer som påverkar hur elever läser skönlitterära texter. I den här artikeln har jag visat att egentligen ganska grundläggande litterära konventioner kan orsaka stora förståelseproblem. Dessa problem bör man kunna möta genom att låta eleverna arbeta med strukturellt utmanande texter. En fruktbar litteraturundervisning måste ta hänsyn till olika aspekter av litteraturläsning, där känslomässiga och analytiska inslag kompletterar varandra. Då krävs dock både en grundläggande och en mer djupgående förståelse, vilken går att komma åt genom en kritisk litteraturundervisning som utmanar, både när det gäller urval och framför allt när det gäller hur texterna behandlas.

Referenser

- Agrell, Beata (2009). ”Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur”. I Thorson, S. och Ekholm, C. (red.) *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningsätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Blok Johansen, Martin (2015). ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke ska forstås” – når 6.A. læser Franz Kafka”. *Acta Didactica*, vol. 9, nr 1, art. 6, 2015.
- Culler, Jonathan (2011). *Litteraturteori. En mycket kort introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Brink, Lars (2009). ”Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkariär, skolkonkanon och verklighetsanpassning”. I Kåreland, L. (red.) *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.

- Johansson, Maritha (2014). "Att tolka en skönlitterär text. Mikro- och makrotolkningar hos svenska och franska gymnasieelever". I Andersson, P., Holmberg, P., Lyngfelt, A., Nordenstam, A. och Widhe, O. (red.). *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, Maritha (2015a). *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers läsning av en narrativ text*. Linköping: Linköpings universitet.
- Johansson, Maritha (2015b). "Att bygga upp en förståelse – några aspekter på meningsskapande i svenska och franska gymnasieelevers läsning av en skönlitterär text". I Tengberg, M. och Olin-Scheller, C. (red.) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups.
- Jouve, Vincent (2001). "De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture". I Tauveron, C. (red.) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Lilja Waltå, Katrin (2016). "Äger du en skrivmejsel?" *Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf94 och Gy 2011*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå universitet.
- Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teorbildning och multiliteracies i skolan*. Malmö: Malmö Högskola.
- Magnusson, Petra (2015). "Den skönlitterära texten. Ett meningserbjudande i mångfalden". *Tidskrift för litteraturvetenskap* nr. 4-5 2015, s. 67-78.
- Nordenstam, Anna och Olin-Scheller, Christina (2016). "Hjälpa eller stjälpa? Uppgiftskulturer kring lättläst ungdomslitteratur. I Höglund, H. & Heilä-Ylikallio, R. (red.) *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik*, rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdssstudier nr 39. Vasa: Åbo Akademi.
- Olin-Scheller, Christina och Lundström, Stefan (2010). "Narrativ kompetens. En förutsättning i multimodala klassrum?" *Tidskrift för litteraturvetenskap* nr 3-4 2010, s. 107-118.
- Olin-Scheller, Christina och Tengberg, Michael (2016). "Novelläsning i årskurs sju". I Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups.
- Thorson, Staffan (2009). "Att följa den röda tråden... Om studenters interaktion med prosafiktion". I Thorson, S. och Ekholm, C. (red.) *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.

- Thorson, Staffan (2009). "Blivande svensklärare om att 'läsa' och 'förstå' skönlitteratur". I Käreland, Lena (red.) *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Torell, Örjan (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Årheim, Annette (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna" historier och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press.
- Öhman, Anders (2015). *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.

Maritha Johansson

är universitetslektor i pedagogiskt arbete med inriktning mot litteraturdidaktik.

Hon är verksam vid Linköpings universitet och arbetar inom ämnet litteraturvetenskap och inom lärarutbildningen. Hon har en bakgrund som gymnasielärare i svenska och franska och disputerade 2015 med avhandlingen *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Hennes forskningsintressen är litteraturundervisning med avseende på reception, begreppsanvändning, tolkning och förståelse, samt litterär socialisation.

Språk åldras som människor, om än långsammare

Sven-Eric Liedman

Under hela livet måste man vara läraktig, inte minst när det gäller det egna språket. Nya ord strömmar hela tiden in. Det gäller inte bara tekniska termer som introduceras med ny teknik, som router eller ipad. Det gäller också ord som betecknar nya livsstilar och moden, alltifrån wannabe till hipster. Ständigt möter man dem på kultur- och nöjessidor, och första gången måste man googla deras betydelse och sen försöka pränta in dem.

Samtidigt lever många äldre, en gång vanliga ord ett svårt liv. Jag använder dem själv med viss förtjusning, särskilt i texter som jag tror kommer att få många läsare. Inte minst gäller det gammal bibelsvenska som har en underbar klangfärg. Idag använde jag ordet "hälleberget" på twitter. Andra fina ord av det slaget är "saktmodig" och "dombasun".

Men ordet "biltog", som vi som tvångsmatades med Frithiofs saga på realskolan fick lära oss, är säkert bortom räddning. Nyligen läste jag en text av en ung, ambitiös kulturskribent som inte ens använde det tidigare vanliga "fågelfri" utan drog till med latin: *homo sacer* (alltså den som inte skyddas av lagen utan som var och en kan döda). Säkert hade hon stött på och kanske rent av läst en bok av den italienske filosofen Giorgio Agamben som heter just *Homo sacer* och som kom ut 1995.

I denna artikel ska jag som en entusiastisk språkanvändare (och idéhistoriker) reflektera över skriftspråkets metamorfoser och dess förhållande till å ena sidan talspråket, å andra sidan till den väldiga språkbank som tidigare litteratur utgör. Jag ska också smyga in några tankar om förhållandet mellan svenskan och engelskan som fackspråk i dagens akademiska värld. Framför allt ägnar jag mig åt en kritisk granskning av svenskans nya arter och avarter.

Talspråk och skriftspråk

Det finns en märklig och obehaglig upplevelse som blivit ovanligare idag än för tio eller tjugio år sen. Man håller en föreläsning som spelas in på band och några veckor senare får man en ordagrann utskrift av vad man sagt. Texten ska bli ett kapitel i en bok.

En sådan text väcker genast ett starkt obehag: Är det verkligen jag som framfört denna rappakalja med ofullständiga meningar och meningar där slutet inte stämmer överens med början?

Jo, vi vet svaret. Det är stor skillnad på det talade ordet och det skrivna. När vi talar har vi en publik framför oss. Så mycket blir klart av sammanhanget, av kroppsspråket och minerna. Plötsliga hugskott är inte störande så länge mottagarna är med på noterna. Ett resonemang som möts med ögon som vidgas och miner av förtjusning kan broderas ut fritt, ett annat som lockar fram gäspningar kan bryskt kortas ner.

Vägen från muntligt anförande till skriven text är lång och mödosam. Det är mycket lättare att skriva en helt ny text, fäst på pappret från början till slut. När man skriver något föreställer man sig inte en lyssnare utan en läsare. Läsaren har inget kroppsspråk och inget självklart sammanhang att utgå ifrån. Texten måste helt och hållet vila i själv.

Vägen från det skrivna till det talade är lika svår. En föreläsare som ord för ord följer ett manus måste vara en begåvad skådespelare för att inte uppläsningen ska verka trist och förutsägbar. På konferenser och symposier där deltagare efter deltagare rabblar upp skrivna texter – ”papers” – sänker sig snart en tryckt stämning. Varför måste vi lyssna på detta? Vi hade hellre läst det i ensamhet hemma i fåtöljen.

Talspråket är mycket enklare och direktare än det skrivna. Det lilla barnet lär sig snabbt och till synes motståndslöst att tala, i synnerhet om det lever i en ordrik miljö. Skriften är däremot alltid en erövring. Det är inte konstigt: människan har varit en talande varelse – en varelse som inte bara ger ifrån sig olika betydelsebärande läten utan som också formulerar begrepp – under ett par hundratusen år. Skriftspråk har bara förekommit under några få procent av den tiden. Vår hjärna har inte hunnit anpassa sig till detta nya.

Samtidigt påverkar skriftspråket i högsta grad talspråket när det väl finns. Enligt Walter J. Ong kan ett språk som helt saknar skrift bara innehålla ett tusental ord, ett välutvecklat skriftspråk däremot flera hundra gånger fler. Det rena talspråket förändras också mycket snabbt, medan ett skriftspråk innebär att vokabulär och grammatik får stadga.

Det välutvecklade skriftspråket är logiskt stringent; det lär oss att tänka och att sortera verkligheten. Negationer och frågor är viktiga element men också konjunktioner som sorterar verkligheten. Det språk som ännu stod nära talspråket var parataktiskt. Meningar bands alltså samman av en ändlös rad av ”och”. Verkligheten staplades i väldiga högar men ordnades inte. Sambanden fick läsaren lista ut på egen hand.

Aristoteles logik är däremot en strålande utläggning av den ordning som ett väl utvecklat skriftspråk rymmer. Det är en ordning som vi fortfarande kan känna igen. En god användare av tal- och skriftspråk drar utan svårigheter de slutsatser som syllogismerna kodifierar.

Men språket förändras. I dessa förändringar kan det finnas avsteg från den logik som en gång var viktig. I traditionell svenska finns det två sätt att uttrycka att intetdera av två förhållanden gäller. Man kan säga antingen ”varken” eller ”inte – vare sig”. Alltså: ”Jag tror inte att det blir vare sig snö eller regn i morgon”, eller ”Det blir varken snö eller regn i morgon”. Det är klart, enkelt och logiskt. Men nu börjar ett annat språkbruk smyga sig in. Man säger ”inte – varken”. ”Jag tror inte att det varken blir snö eller regn i morgon.” I mina öron låter det orimligt, eftersom ordet ”varken” i sig rymmer en negation. Med ”inte – varken” får man en dubbel negation, som enligt logiken innebär ett jakande.

Men det är mycket möjligt att det nya språkbruket tränger ut det gamla. Det kommer dock inte att ske utan mothugg! Det finns både en logisk klarhet och en nyansrikedom med den klara åtskillnaden mellan ”inte – vare sig” och ”varken”.

Ett språk som både talas och skrivs blir alltid föremål för kontroverser. Det är viktigt: det egna språket framstår som en avgörande gemensam angelägenhet. Språkriktighetsfrågor tilldrar sig ett mas-

sivt intresse. Konservativa står mot radikaler. Med stigande ålder förflyttar man sig normalt mot det konservativa lägret. Jag märker det på mig själv. ”Hen” blir aldrig ett naturligt ord för mig – jag skriver fortfarande ”hon eller han”. Jag böjer pronomenet ”de” före relativsats: ”Jag vänder mig till dem som läser detta”. Jag undviker att skriva ”centrum” i pluralis. För unga öron låter ”centra” besynnerligt, men för gamla ter sig ”flera centrum” både felaktigt och fult.

Språket förändras obevekligen men inte mer än att olika generationer kan kommunicera med varandra utan större svårigheter. Det är visserligen en poäng med rena slanguttryck att de ska vara begripliga enbart för de invigda; men om de blir långlivade förlorar de efter hand sin exklusivitet. Numera vet de flesta vad uttryck som ”det suger” och ”fett bra” betyder.

Det bör också beredas plats för sådan reflektion i skolans arbete. För en generation som från tidiga år vant sig vid sociala medier är det inte bara viktigt att konfronteras med andra sorters texter än de som är vanliga på Facebook och Twitter. Eleverna måste också få tillfälle att diskutera och kritiskt överväga för- och nackdelar mellan det som skrivits spontant och därför befinner sig nära talspråket och det som mejslats fram i en mer långsam skrivprocess. För den som vill komma långt i språkbehärskning gäller det att kunna röra sig lätt från det ledigt muntliga till ett nyansrikt skriftspråk.

Vi lever i dag mer än någonsin i en värld full av lättåtkomlig information. En del av den är både viktig och solid, annat är lättviktigt gods, åter annat bygger på vaga rykten och rena fördomar. Det är svårt för oss alla att orientera oss i detta överflöd, och svårast måste det vara för nykomlingarna som nu för första gången möter störtfloden av ord och bilder. Hur ska de kunna skilja det trovärdiga från det som vilseleder?

Särskilt besvärligt blir det när stora makthavare i världen håller sig med vad som kallas ”alternativa fakta”. Den makt de har – makten att även sprida information i lockande förpackning – gör den kritiskt ifrågasättande inställningen än svårare och än viktigare. Skolan måste vänja elever vid att alltid ställa frågor om hur en viss uppgift eller ett visst påstående kan prövas. Källkritiken har under lång tid varit ett viktigt tema i synnerhet för historiker, men i vår tid

är dess regler avgörande för alla. Ingen ska behöva stå värnlös inför de locktoner som vår tids sirener sänder ut för att förvrida huvudet på oss alla.

Redskapen för att odla det källkritiska sinnet finns alltid nära tillhands, på Internet, i tidningar och böcker. Det är outsynliga källor som lämpar sig utmärkt för lärarika samtal.

Romaner och dikter som blir svåråtkomliga

När jag började på realskolan i Kristianstad 1949 fick vi i marginalen i uppsatsernas början skriva ”Pred. i sing.” eller ”Pred. i plur.”. Det fanns då ännu många äldre – och inte minst äldre folkskollärare – som höll fast vid de gamla pluralformerna. Erik Wellander, författaren till det klassiska verket *Riktig svenska* (1939, fjärde upplagan 1973), tillhörde de mest ståndaktiga. När han till sist, långt upp i åren, likväl började skriva ”vi äter” och ”de gick” i stället för ”vi äta” ”de gingo” var det en sensation som kommenterades i många tidningar. En bastion hade fallit!

Det är redan flera årtionden sedan unga generationer började få svårt med pluralformerna i äldre litteratur. August Strindberg hade för oss varit ett under av klarhet, men många har nu blivit undrande och en smula förvirrade redan inför den magnifika upptakten till *Röda rummet* (1879) med meningar som ”snödropparne hade arbetat sig upp genom fjolårets lövsamlingar och höllo just på att sluta sin korta verksamhet” och ”de [kvastar av solljus] gingo genom rökarna från Bergsund”. Strindbergs vokabulär tedde sig också svåråtkomlig. Kort sagt, hans texter blev lika svårforcerade som den svenska 1600-talslitteraturen hade varit för min generation. Vi kunde bara läsa Skogekär Bergbo med viss, låt vara överkomlig svårighet; och detsamma gäller Strindberg för de riktigt unga.

För sju-åtta år sedan läste jag några böcker av Astrid Lindgren högt för två av mina barnbarn. *Emil i Lönneberga* (1963) och *Ronja Rövardotter* (1981) gick bra, men inför den något äldre *Mästerdetektiven Blomkvist* (1946) blev barnen förströdda och tappade tråden. Det var inte överraskande: i den boken använde Astrid Lindgren många ord som redan på 40-talet måste ha tett sig lätt daterade.

Hon tog helt enkelt på sig det pedagogiska uppdraget att vidga ordförrådet hos 1940-talet unga läsare. Barn födda 2002 och 2003 hängde inte med. Jag gav upp läsningen och flickorna verkade lättade.

Det finns en intressant skillnad mellan originallitteratur på svenska och översättningar. Av klassiska verk kommer det ständigt nya översättningar. Fjodor Dostojevskij, Sigrid Undset och Thomas Mann läser man idag i helt andra, för nutida läsare mer lättillgängliga versioner än de som jag själv hade tillgång till under sent 1950-tal. Men Strindberg och den tidiga Lindgren måste också de yngsta ta till sig i den form som de ursprungligen hade. Undantagen är bara rena LL-böcker.

Det är svårt att tänka sig en annan ordning. Språk åldras, låt vara långsammare än människor. I en mening speglar ett språk den verklighet där det talas och skrivs, men det är också självt en del av verkligheten. Det påverkar därmed andra delar. Genom språket *ser* vi världen.

Den goda litteraturen är ett lysande sätt att se och upptäcka delar av verkligheten. Jag har aldrig upplevt det Petersburg som Fjodor Dostojevskij skildrar men ändå känns det välbekant när jag för tionde eller tolfte gången läser om *Brott och straff*, numera i Hans Björkegrens levande översättning från 1979. Sapphos Lesbos är ännu avlägsnare i tid och rum, och likväl är det som om jag besökte det när jag läser hennes dikter.

Jag skulle önska att nya generationer av svenskläsare också ska kunna ta del av Strindbergs Stockholm eller Lund och för den delen Lagerlöfs Värmland. Eller är det helgerån att översätta någon till hans eller hennes eget språk? Vi moderniserar utan att tveka gammalstavning, men får man eliminera ord som fallit ur bruk? Eller är den enda rimliga metoden att förse texter av äldre datum med ordlistor? Det är åtminstone frågor som kan diskuteras.

Med facktexter förhåller det sig på liknande sätt: de åldras. Ibland går åldrandet ganska snabbt. Jag har påmint om det genom en bok som jag gav ut 1972 men som sedan kommit ut i 14 upplagor, den senaste ett gott stycke in på 2000-talet. Boken, en politisk idéhistoria, hette från början *Från Platon till Lenin* men

har bytt namn flera gånger; idag heter den *Från Platon till kriget mot terrorismen*. Vid omarbetningarna har jag ibland noterat att vissa ord och uttryck i den ursprungliga texten måste ersättas av något mer samtidsenligt. Till och med kommateringen har förändrats med åren och blivit friare.

Nu är facktexter normalt sett inte ett problem av samma dignitet som skönlitteratur. Gamla facktexter ersätts av ständigt nya, och de gamla får ett rent historiskt intresse. Undantaget är klassiska filosofer som ingalunda ersätts av nya. Nu har Sverige inte så många klassiska filosofer. Skrifter av de få som möjligen kan räknas dit – Peter Forsskål, Benjamin Höijer, C. J. Boström, Axel Hägerström och någon till – lockar knappast den bildade allmänheten utan är en relativt hårdtuggad föda, lämpad enbart för specialister. Danskarna har det värre med den store Søren Kierkegaard och tyskarna, fransmännen och britterna ännu mycket svårare. Till svenska har det kommit många goda, nya översättningar av Kant, Hegel, Hobbes och åtskilliga andra under senare år.

Engelskan som lingua franca

När jag för 60 år sen tog studenten som privatist hade vi som valt latinlinjen tre moderna främmande språk som hade ungefär samma dignitet: engelska, tyska och franska. Franskan hade till och med ett försteg: det var i franska vid sidan av svenska och latin som man gjorde skriftliga prov inför själva studentexamen.

Det fanns både för- och nackdelar med det systemet. Fördelarna var självklara: man fick åtminstone full läskunnighet i tre stora europeiska språk. Kanske gällde det särskilt oss som var privatister: vi måste läsa extra mycket för att klara oss. Vid universitetet kunde man ännu möta kursböcker på tyska och franska, så nyttan var omedelbar.

Nackdelen var att de tre språken hotade att blockera varandra när man kom till den aktiva användningen. Så snart man skulle tala eller skriva hoppade ord och fraser från fel språk upp. Man kunde ungefär lika mycket eller lika lite av alla tre.

Därför kan jag lätt se den fördel som en mycket yngre generation har inför engelskan. Det är det enda främmande språk som de måste

ta på verkligt allvar. De blir hjälpta på vägen av att den engelskspråkiga populärkulturen så totalt dominerar utbudet i Sverige. Den anglosaxiska och i synnerhet den nordamerikanska världen är också i centrum för nyheter och politiska kommentarer. Ett presidentval i USA följs in i detalj från de första primärvalen till själva valdagen. När en amerikansk författare kommer till Sverige intervjuas hon eller han i alla de stora tidningarna och i radio och teve.

Det är inte underligt att unga studiemotiverade människor rör sig med sådan lätthet och självklarhet på engelska. Många förlägger en del av studietiden till USA eller Australien eller tar ett sabbatsår där.

Nackdelen är förstås att de flesta förblir rätt tafatta på andra språk som de väljer att studera. För mig som tack vare min intresseinriktning snart blev bäst på tyska är det märkligt att se hur ytterst exotiskt detta stora grannspråk – som dessutom betytt så omätligt mycket för svensk kultur och inte minst för det svenska språket – har blivit för en ung generation.

Den goda behärsningen av engelska är givetvis i sig en stor fördel. Det är viktigt att kunna röra sig ledigt på det som idag är det globala språket långt framför alla andra. Men engelskan har som bekant också fått större och större utrymme i den akademiska världen i Sverige. En växande del av undervisningen försiggår på engelska. Inom naturvetenskaper, teknologi och medicin är det ofta självklart att man föreläser och håller seminarier på engelska. Men nu tränger engelskan in också i samhällsvetenskaper och humaniora.

Jag kan förstå behovet av engelska när det i gruppen finns studenter som kommer utifrån och som inte kan följa undervisningen på svenska. Däremot är jag skeptisk till engelska som rutinspråk i ämnen där det inte finns en självklar internationell terminologi (som i fysik eller genetik) men där den språkliga nyanseringen spelar en avgörande roll. Den som föreläser eller skriver artiklar om supersträngar eller RNA har ett fast skelett av begrepp att hålla sig till. I synnerhet artikelskrivandet har därtill standardiserats på ett sätt som innebär att det påminner om att fylla i ett formulär. Mellan inledning och avslutning kommer alltid först en redovisning för material och metod och sedan den avgörande del som ägnas de resultat som motiverar publiceringen. Till resultaten kan också fogas

en diskussion, och denna diskussion är artikelns mest variabla del. Men ofta utelämnas den eller krymps till ett minimum.

I naturvetenskaper har denna ordning visat sig mycket framgångsrik. Däremot betvivlar jag att den är fruktbar till exempel i historiska, filosofiska eller estetiska ämnen. Det är visserligen nödvändigt att söka sig ut i världen, att internationalisera sig. Men det betyder inte att man enbart eller främst måste skriva på ett världsspråk. En gång brukade jag råda de doktorander som jag handledde att skriva sina avhandlingar på svenska men sammanfatta resultatet i en fyllig artikel för internationell publicering och inte enbart i avhandlingens obligatoriska och ofta torftiga summary.

Humanister bör inte ha artikelmallar att följa. Det som kan vara effektivt i fysiologi kan vara utarmande i konstvetenskap eller idéhistoria. Där språket i det ena fallet bör vara maximalt förenklat för att leda fram till själva saken, kan det i det andra tvärtom leda till målet enbart tack vare en extrem språklig nyansering. En sådan nyansering kräver att man behärskar ett stort ordförråd och har en intim kännedom om ordens valörer.

Det är min övertygelse att det svenska språket också berikas av en vetenskaplig produktion på svenska. Även läroböcker är viktiga, liksom populärvetenskaplig litteratur där naturvetenskapens, teknologins och medicinens annars tämligen slutna värld görs tillgänglig för icke-specialister.

Kort sagt – vi behöver både svenska och engelska (och alla andra språk också).

Den svåra balansgången

Språket knyter oss samman i en gemenskap men kan också skilja oss åt. Språket ska fånga verkligheten men är i sig själv också en verklighet. Språket förmedlar något men det uttrycker också något.

Det är inte underligt att språket är föremål för kontroverser. Det förändras ständigt – men hur mycket får det förändras innan det blir *för mycket*? Det finns vad jag förstår inget exakt mått att gå efter. Det viktigaste är att människor av olika ålder och bakgrund ska förstå varandra *någorlunda*.

Ett av de viktigaste krav som kan ställas på språket är att det ska vara på samma gång klagande och nyanserat. Men det innebär inte detsamma i olika situationer. En busstidtabell ska vara helt entydig medan en dikt blir levande genom sin mångtydighet.

Fördelen med ett språk som man vuxit upp med är att man har möjlighet att bruka dess ordförråd med en säker känsla för ordens valörer (med viss avund kan jag se på dem som redan som barn lär sig behärska flera olika språk; deras värld blir större än min). Man känner hur orden smakar på tungan. Man vet var de kan användas och inte.

Det gör mig förskräckt när jag hör människor använda ordet "ledsam" som om det betydde detsamma som "ledsen". "Han blev så ledsam när hon övergav honom." Men kanske är det bara ordet "ledsam" som är på väg ut ur det levande språket? Jag kommer i så fall att sakna det. Det existerar en rad andra, vanligare ord med snarlik betydelse, som "trist" och "tråkig". Men det finns fina nyansskillnader mellan dem! Jag överlåter åt läsaren att reflektera över dem.

I talspråket säger vi lika mycket med miner och kroppsspråk som med ord. Men i skriften är orden ensamma och får bära hela tyngden av budskapet. Talar gör vi normalt sett dagligen och ofta stundligen. Men att skriva kräver ofta en anledning eller ännu hellre en föresats. Vi behöver en ständig övning i att skriva. Man blir en hygglig skribent enbart om man läser mycket och skriver mycket.

Skönlitteraturen bjuder in oss till främmande världar. Men den lever tack vare sitt språk. Andra tiders romaner och dikter vidgar vår horisont. Men hur övervinner vi det växande avståndet till vokabulärer och grammatik som inte längre är i bruk?

Man behöver främmande språk för att kunna orientera sig i världen. Idag har engelskan blivit världsspråket som både tränger in i andra språk och hotar att tränga ut dem från stora domäner, kanske framför allt inom vetenskapen. Det är en utveckling som vi inte kan hejda. I mycket innebär den stora fördelar. Samtidigt är det viktigt att slå vakt om det svenska språket och odla dess rikedomar. Ibland brukar det aningslöst hävdas att svenskan är ord- och nyansfattig i jämförelse med engelskan. Men det är inte sant överlag. Bara ett exempel: i svenskan är det inte bara i zoologiläroböckerna utan

också i vardagsspråket som man gör skillnad mellan en mängd olika växt- och djurarter som klumpas ihop av de engelsktalande. Vi har helt enkelt en större närhet till naturen. Den svenska naturlyriken är enastående rik, och i prosan spelar naturskildringarna en central roll. Man behöver bara tänka på Strindberg, Lagerlöf, Martinson och Ekman.

Det återstår att se om yngre generationer kommer att bevara denna nyansrikedom. Något viktigt går förlorat om blicken för det specifika i naturen grumlas. Å andra sidan blir idag vokabulären i teknikens värld allt rikare, mycket tack vare inflytandet från engelska.

Den verkligheten som vi lever i genomsyrar språket. Men språket gör det också möjligt för oss att klarare se och bättre förstå denna verklighet.

Sven-Eric Liedman

(f. 1939), studentexamen 1956 som privatist, FD (gamla graden) 1966, professor i idé- och lärdomshistoria i Göteborg 1979–2006.

Författat många böcker, bland andra: *Från Platon till kriget mot terrorismen* (1972, 14:e upplagan 2006), *I skuggan av framtiden: Modernitetens idéhistoria* (1997), *Hets! En bok om skolan* (2011) och *Karl Marx: En biografi* (2015).

Lingvistisk litteracitet i skolan

– ett möte mellan språkforskare och lärare

Maria Lim Falk & Tomas Riad

I ett alltmer mångkulturellt och flerspråkigt samhälle utmanas grupper och individers attityder till kulturell och språklig mångfald. Bland mycket annat, ökar kraven på medborgarnas kunskaper om språk. Skolan har här ett mycket viktigt uppdrag, och mycket av ansvaret för detta uppdrag hamnar på svensklärares axlar. I den här artikeln presenterar och diskuterar vi *lingvistisk litteracitet* (LL), en gren inom den internationella språkvetenskapliga utbildningsvetenskapliga forskningen (*educational linguistics*) som utmanar och breddar synen på vad man kan göra med språk i undervisningskontexter. Inriktningen möjliggör nya perspektiv på de didaktiska frågorna *vad* och *hur* i studiet av språk och har också fördelen av att den lämpar sig väl i klassrum där den språkliga mångfalden är stor (O’Neil 1978, Ginsberg, Honda & O’Neil 2011). Därmed torde inriktningen ha potential att bidra med aktiviteter inom svenskämnet (både Svenska och Svenska som andraspråk), där alla kan delta på någorlunda lika villkor. Lingvistisk litteracitet erbjuder därtill en lösning på en del problem som tidigare svensk forskning har identifierat med skolans svenskämne, t.ex. att språkdelen i svenskämnet generellt uppfattas som diffus och osammanhängande och att grammatikundervisningen specifikt upplevs som tråkig, svår och ointressant (Ullström 2000, Brodow m.fl. 2000, Nilsson 2000, Boström & Josefsson 2006, Hansson 2011, Svedner 2012). I artikeln vill vi dela med oss av den inspiration som internationella forsknings- och utbildningssatsningar inom LL har gett oss, i vår forskning och i vår undervisning på lärarutbildningen.

Människans språk och betydelsen av kunskap om dess uppbyggnad

Det sägs ofta att språket är människans främsta kännemärke. Våra språk har komplex struktur och innehåller stora ordförråd som tillsammans gör det möjligt för oss att tala om de mest vitt skilda saker, såväl sådant vi kan se framför oss (*Där ligger spaden*), som sådant som inträffat i förgången tid eller på annan plats (*Vid den tiden hade man uppfunnit hjulet*) eller som eventuellt kommer att inträffa i framtiden (*Vi kommer att lösa energifrågan inom fyrtio år*), och vidare rent hypotetiska eller överkliga objekt och händelser (*Om Olle kommer med bananerna kan vi börja laga efterrätten. Orcherna kom smygande över kullen*). Också de genetiskt allra närmaste andra djurens kommunikationsformer saknar så rika uttrycksmedel. De strukturella faktorer som bidrar till människans avancerade kommunikationsform är bland annat språkets rekursiva konstruktions-sätt (syntax, morfologi) och det finurliga systemet med en ljudstruktur uppbyggd av en begränsad mängd enheter (fonem, särdrag) som kan kombineras på olika sätt för att generera en mycket stor mängd ord, till vilka betydelser kan knytas (dubbel artikulation).

Det är högst naturligt att vi i skolan ägnar tid åt att förstå hur människans språk är uppbyggt. Denna förståelse och kunskap brukar innefattas i begreppet grammatik. Vi kan också kalla det kunskap om språk. Det är vidare naturligt att vi studerar hur språket varierar inom språkgemenskapen, hur det förändras över tid och hur det tas i anspråk för sociala funktioner. Dessa (i grunden sekundära) faktorer brukar tilldra sig en del intresse i skolundervisningen. Det finns alltid något moment där man studerar runstenar och diskuterar språkförändring. De sociala faktorerna, dit vi kan räkna såväl dialektala skillnader mellan olika regioner som sociolekter (t.ex. ungdomsspråk, förortsslang, manligt/kvinnligt språkbruk) och språkriktighet, brukar också komma upp. Undervisning där språkets centrala, strukturella egenskaper står i centrum är antingen svagare representerad eller mindre ändamålsenlig. Ändå är det dessa språkets konstitutionella egenskaper som bestämmer ramarna för vad som kan eller inte kan ske i ett språk, och som ger insikter i vad

som är just strukturellt till skillnad från socialt i språkbruket.

Grammatikundervisningen i skolan är bitvis behäftad med negativa associationer bland både elever och lärare. Grammatik inriktad på strukturella kunskaper upplevs ofta som svårt, tråkigt och ointressant (Ullström 2000, Boström & Josefsson 2006). Det är egentligen inte så konstigt om man beaktar att den grammatikundervisning som behandlar språkets struktur i stor utsträckning ägnas åt genomgång av ett antal centrala termer och åt viss grundläggande språklig analys, ofta ganska förenklad (igenkänning av ordklasser, identifiering av vissa utvalda satsdelar, osv.), och med oklart angivna mål (Brodow m.fl. 2000). Den handlar i mindre utsträckning om att se och upptäcka mönster och att förstå helheten.

Ett undantag är dock ämnet Människans språk inom det humanistiska gymnasieprogrammet. Där har man möjlighet att fördjupa sig i språkets kognitiva och strukturella sida. Tidigare (och nog i viss mån fortfarande) gavs en del av denna kunskap inom latinundervisningen eller inom ämnet Allmän språkkunskap som gavs som alternativ för de humanister som inte valt latinet. En del elever får säkert insikter i svenskans struktur genom undervisningen i moderna språk eller genom främmande språk man redan behärskar. Men man kan nog inte räkna med att kunskaperna *om* språk blir särskilt explicita eller systematiska utan att fokus riktas mot kunskapsområdet som sådant i den konkreta undervisningen.

Kunskap om det svenska språket och dess struktur och vidare om människans språk i allmänhet är dock ett mål för alla elever, inte bara för dem som går gymnasieskolans humanistiska program. Och det är inom ramen för svenskämnet som alla elever kan få viss utbildning om hur mänskliga språk är uppbyggda och hur detta avspeglar sig i de många konkreta situationer i det egna språket som vi alla är intresserade av, om det nu gäller språkriktighet, dialektologi, ungdomsspråk eller sociala aspekter på mångspråkighet i samhället. Givet vad tidigare forskning säger om grammatikundervisningens inriktning, metoder och innehåll verkar det dock som att det skulle vara välkommet med en omprövning av utgångspunkter och mål för grammatikundervisningen i skolan. Lingvistisk litteracitet skulle här kunna bidra med ett betydelsefullt perspektiv och understödja en högre grad

av språklig medvetenhet hos medborgarna. Därtill erbjuder LL ett mer lustfyllt sätt att närma sig grammatiken i skolans svenskämnen.

Lingvistisk litteracitet – ett möte mellan språkforskare och lärare

Lingvistisk litteracitet (*Linguistics Literacy*, LL) har utvecklats i mötet mellan språkvetenskaplig forskning och undervisningspraktik, genom samverkan mellan språkforskare och yrkesverksamma lärare i skolan (Jackendoff 2010 och flera artiklar i Denham & Lobeck 2010). LL utgår från ett forskningsbaserat förhållningssätt till språkkunskap och språkstudier i utbildningskontexten, och har tydliga kopplingar till de mer kända begreppen *Språklig medvetenhet* (*Language Awareness*, LA) och *Kunskap om språk* (*Knowledge about Language*, KaL), vilka introducerades inom utbildningsområdet i Storbritannien i början av 80-talet (Hawkins 1984, Anon 1984, Kingman 1988, Edge 1988, jfr Garcia 2008, Hudson 2010, Svalberg 2016).¹ För att kunna ge en tydligare beskrivning av lingvistisk litteracitet, ägnar vi här först några rader åt LA och KaL.

Språklig medvetenhet (LA) skulle, enligt Hawkins, vara en lösning på flera misslyckanden i den brittiska skolan: ”illiteracy in English, failure to learn foreign languages, and divisive prejudices” (1999:124). Hawkins idé var att en utbildning som gav eleverna en större språklig medvetenhet skulle begränsa intolerans och exkludering i samhället. Med LA framhålls således betydelsen av språklig medvetenhet i ett samhällsperspektiv. Sociolingvistiska frågor står därför ofta i centrum med syftet att främja tolerans och föredomsfrihet gentemot språklig variation och gentemot talare av olika varieteter (Svalberg 2016). I den brittiska kontexten diskuteras språklig medvetenhet fortsatt i bekymrade ordalag dels utifrån sjunkande kunskaper i förhållande till tidigare år och i förhållande till andra europeiska länder (Alderson & Hudson 2013), dels utifrån frågor relaterade till invandringen och samhällets anpassning till den ökade språkliga variationen (Svalberg 2016). Den sociologiskt potentiellt

1 I svensk forskningskontext återfinns begreppet språklig medvetenhet inom andra språkforskningen (se t.ex. Kowal 2009).

problematiska frågan här är medborgarnas syn på språkets betydelse för tillhörighet och deras (in)tolerans för andra språk än engelska.

I USA har diskussionen ofta handlat om förståelsen för den varietet som talas av många svarta, African-American Vernacular English (AAVE). Utan språklig medvetenhet förstår man inte att detta är en varietet av engelska i egen rätt, med ett syntaktiskt, morfologiskt och fonologiskt regelsystem som skiljer sig från mer standardnära varieteter (Labov 1970, Sweetland 2010, Wheeler 2010, Roh 2010). I ett sådant läge breder fördomsfullhet lätt ut sig.

Termen *Kunskap om språk* (KaL) används på lite olika sätt, som en allmän referens till kunskap om språk i en viss grupp elever, helt parallellt med LA eller som en explicit delaspekt av LA (Garcia 2008, Hudson 2010, Alderson & Hudson 2013). Ibland innebär KaL då en operationalisering av explicita kunskaper om språket, och kan ingå i en pedagogisk modell för lärare, där den kunskapsmängd om språk och dess struktur som man menar är relevant för en viss grupp elever formuleras och struktureras. Det kan inkludera ett undervisningsprogram för implementering i skolan, och lärare kan, åtminstone i England, certifieras som undervisningskompetenta inom KaL (Cambridge). I Storbritannien framhålls det ofta som ett problem att studiet av främmande språk är såpass begränsat. Man tänker sig då att främmandespråkundervisningen i princip kan tillhandahålla tillräckligt relevanta, allmänna insikter om språk. När denna är begränsad uppstår ett behov av explicit undervisning i KaL (Alderson & Hudson 2013, jfr Kingman 1988, Hawkins 1984, 1999).

Lingvistisk litteracitet (LL) överlappar som sagt med LA och KaL. Men där LA närmast har karaktären av paraplyterm och KaL ibland ganska snävt förknippas med en traditionell syn på grammatikkunskaper och undervisning, utgår man inom LL tydligare från språkets systematik och struktur som kärna. Det generella antagandet är att en god förståelse av språkets strukturella sida, förutom sitt egenvärde, också ger bättre insikter i de konkreta språksituationer där det är viktigt att man kan hålla isär olika typer av kunskap, och att man kan skilja kunskap från tyckande.

Språkvetare med inriktning mot grammatikforskning har note-

rat, inte utan självkritik, att forskande lingvister inte har engagerat sig tillräckligt i hur deras ämne ser ut i skolundervisning och läroplaner. Lingvisterna har ett ansvar, menar man, både för att peka på språkstrukturens centrala roll i människans kognition och för att skoleleverna ska förstå hur språk fungerar och varierar. Men man har också insett att en förutsättning för att en implementering i skolan ska fungera är att man får till stånd ett nära samarbete mellan forskare och yrkesverksamma lärare, mellan språkvetenskaplig forskning och undervisningspraktik.

Pedagogiska mål och metoder

Lingvistisk litteracitet definierar alltså grammatik på ett forskningsnära sätt och föreslår arbetssätt som vilar på vetenskaplig grund. LL tar också tydligt fasta på generella pedagogiska mål i skolan, särskilt vad gäller vetenskaplig analys och vetenskapligt/kritiskt tänkande. Ett utslag för det är att man inom LL förespråkar arbete med språkvetenskaplig problemlösning. Problemlösningsovningar som uppgiftstyp främjar elevernas analytiska förmåga och understödjer ett vetenskapligt förhållningssätt, genom träning i vetenskaplig bedömning och sortering av data, och generalisering av iakttagna mönster (Fabb 1985, Denham 2010, Honda m.fl. 2010, O'Neil 2010, Ginsberg m.fl. 2011). Arbetssättet borgar för en djupare förståelse av ämnet, samtidigt som aktiviteterna i undervisningspraktiken är stimulerande att genomföra (jfr Polya 1970, Laurillard 1986, Riad 2015).

LL innebär således ett bredare och mer integrerat sätt att arbeta med grammatik än det traditionella, ofta normativt inriktade, och erbjuder därtill ett helt nytt argument till varför grammatikstudiet är viktigt, nämligen träningen i vetenskapens aktiviteter. Detta harmonierar med den svenska skolans läroplaner vilka uttrycker att all undervisning ska vila på vetenskaplig grund.

Redskap

De centrala redskapen inom LL är: mental grammatik/inre grammatik, tyst kunskap, språklig intuition, problemlösning och vetenskaplig/språkvetenskaplig metod/undersökning. Man ska utnyttja den stora kunskapsbank som är elevernas tysta kunskap (*tacit knowledge*) om det egna språket, den s.k. mentala grammatiken (*mental grammar*) som kommer till uttryck i förmågan att göra spontana grammatiska bedömningar (Ginsberg m.fl. 2011). Kunskapen beskrivs ofta som tyst, eftersom den till stora delar är omedveten, men den kan undersökas och bli explicit med hjälp av den språkliga intuition (*linguistic intuition*) som alla språkbrukare har i sitt modersmål (Riad 2015, 2016). Med utgångspunkt i den språkliga intuitionen kan man sedan sortera, organisera och analysera språkliga data. Dessa förmågor är inte specifikt språkliga. Utifrån sortering och organisering går man vidare och letar efter mönster, ställer upp hypoteser och formulerar generaliseringar. Med andra ord innebär det att man i studiet av språk både innehållsligt och metodiskt orienterar sig mot språkforskarnas verksamheter, dvs. vetenskapliga aktiviteter/metoder (*scientific inquiry*) som t.ex. problemlösning (*problem solving, problem sets*) (Honda & O'Neil 1993, Honda 1994, Honda m.fl. 2004, Denham & Lobeck 2005, Jackendoff 2007, Honda m.fl. 2010, Denham & Lobeck 2010b). Arbetet med språkvetenskapliga problemlösningssuppgifter är en typ av laborationer och har i jämförelse med laborationer i de naturvetenskapliga ämnen den praktiska fördelen att de inte kräver någon särskild utrustning. Data och viss bedömning av data finns tillgängliga inom varje individ.

Exempel på uppgifter inom LL

Här följer nu några exempel på problemlösningssuppgifter ur Riad (2015) som lämpar sig väl för såväl klassrum i skolan som på universitet. Vi har testat dessa uppgifter i många studentgrupper på Stockholms universitet och i ett antal klasser på gymnasiet. De ingick också i den grammatikkurs med tillhörande uppsatsprojekt som vi genomförde med ett LL-perspektiv i två studentkullar på ämnesläraryrket utbildningen ht 15 och vt 16.

Problemlösning, exempel 1: Graderbarhet hos adjektiv

Envar med svenska som modersmål kan komma en bra bit med sorteringen av följande adjektiv i graderbara och icke-graderbara (här givna i alfabetisk ordning).

bildskön	hjulbent	snäv	tvättbar
enbent	jättelång	stenhård	urlöjlig
förlig	knivig	trekantig	vacker
helbra	lång	tveksam	ärbar

Till sin hjälp i sorteringen av denna datamängd har man följande två test som fungerar med de graderbara adjektiven, men inte med de icke graderbara.

- X är ADJ-are än Y exv. *Lisa är gladare än Sluggo*,
**Lisa är enbentare än Sluggo*
- X är mycket ADJ exv. *Lisa är mycket glad*,
**Lisa är mycket urlöjlig*

Det kan vara lämpligt att i första hand sortera de adjektiv man är helt säker på, eller som man kommer överens om inom sin lilla arbetsgrupp, och låta de tveksamma fallen hamna i en egen grupp för vidare bearbetning eller diskussion vid genomgången. Efter en stunds arbete kommer man fram till ungefär detta resultat:

<i>graderbara</i>	<i>ej graderbara</i>	<i>tveksamma</i>
hjulbent	enbent	bildskön
lång	trekantig	
snäv	jättelång	
vacker	stenhård	
knivig	urlöjlig	
förlig	helbra	
tveksam	tvättbar	ärbar

Efter sorteringen är det dags att generalisera, vilket man gör genom att leta efter egenskaper som är utmärkande för orden i respektive grupp. Man finner då att de ej graderbara ofta har ett förled som fixerar betydelsen (*en*-bent, *tre*-kantig, *ur*-löjlig). De tveksamma fallen kan man diskutera (är *bildskön* ej graderbart 'skön som en bild' eller betyder det numera snarare 'vacker'? Då ska det väl betraktas som graderbart?). *Ärbar* 'dygdig' är nog graderbart, trots att det har samma ändelse som *tvättbar* 'möjlig att tvätta'. Som fortsättning på övningen kan man be eleverna ta fram tre adjektiv till av varje sort. Någon kommer då att föreslå *fyrkantig* som ej graderbart (geometrisk form liksom *trekantig*). Mot detta protesterar en annan elev som säger att *fyrkantig* visst har en graderbar betydelse ('osmidig'). Problemlösningssuppgiften öppnar därmed för en diskussion om överförda betydelser och ords utveckling i allmänhet.

Problemlösning, exempel 2: Ljudväxling från d till r

En annan övning kan handla om ljudväxlingen *d > r* i vissa ord. Vi kan säga *Nu får du ge rej* men inte **Ge den till Ranne* (Danne). Uppgiften här är att ta reda på när och i vilka ord *d* kan uttalas som *r*. Man kan börja med att titta på en av läraren förberedd ordgrupp. Dock kan ordgruppen med fördel byggas ut med elevernas egna exempel, eftersom så gott som alla talare som har tungspets-*r* i sin varietet av svenska också har detta fenomen i sitt språk.

borden	dom	det där
dalta	du	detsamma
dej	då	medan
den	dag	våld
dessvärre	dagen	ädel
det	god	vid

För att pröva ordens benägenhet att genomgå regeln *d > r* ska man sätta in dem i så naturliga kontexter som möjligt. Då får man bäst svar från intuitionen. Arbetet med dessa ord, om man gör det me-

todiskt och med god vägledning, innebär en metodisk träning i att sortera data, demonstrera kontraster, och formulera generaliseringar. Flera olika faktorer ringar in fenomenet, vilket framgår av följande lista med villkor för att *d* ska kunna uttalas som *r*. Till höger ges kontrasterande former som tillsammans med exemplen visar att villkoren är sanna.

	<i>villkor för d>r</i>	<i>exempel</i>	<i>kontrast</i>
a.	bara initialt i ordet	ge rej	*vir brasan (vid), meran (medan)
b.	bara efter annat ord	ge rej	*re va kul här
c.	bara enstaviga ord	den > ren	*denna > renna
d.	bara i obetonad ställning	GE mej ren	*ge mej REN
e.	bara småord, formord	då, da, du, dej, det,	dag, dö, Dan dom, den, den-här, det-där
f.	bättre efter vissa språkljud än efter andra (här varierar folks intuitioner). Ju mer sonor (vokallik) konsonanten är, desto lättare går det att genomföra d>r.		
	vokaler	ge rej	
	/j/	hej ra	
	/m/	kom ra	
	/k/	har ni kock ra?	

Komna så här långt är vägen banad för diskussioner om skillnaden mellan funktionsord och innehållsord, betoning och reduktion, mm. Vidare finns paralleller att dra till andra språk: Engelska har t.ex. ett liknande mönster för de ord som kan inledas med tonande [ð], jfr *this, they* med *thing, thistle* som inleds med [θ]. Till denna typ av fenomen kan man också knyta diskussioner om tal och skrift, normer, liksom förstås skillnaden mellan den mentala grammatiken, vilken man just arbetat med, och den kodifierade grammatiken (där detta fenomen inte står att finna). Vidare plockar man upp några begrepp på vägen, t.ex. *sonor, funktionsord, innehållsord, fonem* (/d/) och *allofoner* ([d], [r]), om läraren utnyttjar det behov eleverna kommer att ha av att sätta ord på sina observationer och funna

generaliseringar. Man kan också rikta uppmärksamheten mot den vetenskapliga aktiviteten som sådan. Hur formulerar vi testbara hypoteser och hur leder vi dem i bevis? Då kommer t.ex. vikten av att ta fram kontraster som visar både vad som är giltigt och vad som inte är giltigt fram.

Problemlösning, exempel 3: Var och vart?

När man arbetat sig igenom ett antal grammatiska fenomen, gärna i form av problemlösningssuppgifter och med utnyttjande av sin språkliga intuition (se t.ex. Riad 2016), blir man mer och mer redo att utforska strukturens möte med människornas sociala liv. Ta till exempel frågan om de svenska frågeorden *var* och *vart*. En problemlösningsovning här kan inbegripa materialinsamling (intervjuer eller texter av olika slag) kombinerat med en sortering efter ålder eller genre. Därefter kan man undersöka motsvarande strukturer i något av de främmande språk man läser. Detta strukturella arbete lägger sedan en grund för en utredning och diskussion om förhållandet mellan struktur och sociala normer.

Det räcker med en snabb internetsökning för att se att den numera allt mer utbredda användningen av *vart* i funktionen för befintlighet, där *var* länge varit rådande, väcker känslor. Det betyder att det finns en norm, och normer är sociala till sin natur. Den som bekänner sig till normen har oftast en grund för det i sin språkkänsla, dvs. den personen uttrycker den grammatiska distinktionen mellan befintlighet och riktning inte bara med ordpar som *hit/här* och *bort/borta*, utan också med *vart/var*. Den strukturella frågan gäller till vilken grad distinktionen mellan befintlighet och riktning uttrycks med frågeorden, eller om den överhuvudtaget uttrycks, i det nyare systemet. När man ser sig omkring bland andra språk upptäcker man att det inte tycks nödvändigt att uttrycka distinktionen med specifika morfem (den semantiska skillnaden kommer alltid att finnas där, förstås). Ett gott exempel är engelskan som i mycket mindre grad än svenskan signalerar distinktionen: *here/here, away/away, where/where*. I detta ligger ingen värdering, nota bene, utan det är ett strukturellt faktum, men man behöver arbeta sig

igenom både fenomenets strukturella komponenter och dess sociala komponenter för att tydliggöra de faktorer som är relevanta i den språkriktighetsdiskussion som förs. Den svåra uppgiften är att se både den sociala normen (och eventuellt hysa den) och det strukturella fenomenet. Sedan tillkommer det språkhistoriska perspektivet. Möjligen är svenskan på väg att genomgå samma utveckling som engelskan redan lagt bakom sig (äldre engelska *hither/here, whither/where*). I engelskan förekommer (vad vi vet) inga starka känslor kring distinktionen (längre) och vi kan då förstå att en språkriktighetsdiskussion hör hemma i den tid när variationen fortfarande finns, analyserbar som en kontrast mellan två olika samtidiga system. När förändringen kommit längre i svenskan kommer också den sociala laddningen att försvinna. Men så länge förändringen pågår finns det normfrågor att ta ställning till. När är det t.ex. lämpligt att skriva som man talar?

På liknande sätt är det med African-American Vernacular English som vi nämnde ovan. Man kan naturligtvis tycka att det är olämpligt att i vissa sammanhang använda denna varietet, t.ex. i skrift, men det betyder inte att varieteten saknar ett grammatiskt system. Språkvetaren och svenskläraren ser detta, men det betyder inte att samma språkvetare/lärare tillåter allt (som kritikerna ofta säger), bara att språkvetaren/läraren förmår att samtidigt se och hålla isär två olika perspektiv på ett givet fenomen.

Internationella erfarenheter från arbete med LL

Som nämnt har många av studierna inom lingvistisk litteracitet utförts i ett nära samarbete mellan forskare och yrkesverksamma lärare. Det är ofta fråga om forskning och utveckling av undervisning parallellt. Flera studier har en tvärspråklig eller ämnesövergripande inriktning, vilket följer av att lingvistisk litteracitet vidgar det traditionella skolgrammatikbegreppet. Vi ger här några exempel ur tidigare undersökningar för att konkretisera forskningsfältet något mer. I Honda, O'Neil och Pippins (2010) studie genomför Pippin (som är lärare) undervisning med problemlösning i några av sina klasser på högstadiet (Honda och O'Neil är forskare och fungerar som re-

surser). Studien visade bland annat att elever på högstadiet snabbt kunde blottlägga intressanta strukturella mönster i språket genom att undersöka sitt eget och andras språk. Övningarna berörde bland annat principerna för formvariationen i engelskans pluralbildning (*cat*-[s], *dog*-[z], *ostrich*-[z]) och frågan om när /r/ faller bort (*watah seeped in*), behålls (*water is wet*) eller läggs till (*lawr of the sea*) i den engelska varietet som talas i New England. Forskarna lade märke till att studenterna verkade glädjas åt utmaningen att formulera och testa hypoteser om språk, samtidigt som de inhämtade språkvetenskapliga kunskaper (2010:176). I studien framhålls också fördelen med att genomföra denna typ av aktivitet i klasser där somliga har det undersökta språket som modersmål och andra har ett annat modersmål. Genom att samarbeta kan eleverna dra nytta av varandras olika styrkor och förkunskaper. Detta gör att alla elever, oavsett modersmål, har möjlighet att formulera och bedöma förklaringar till olika språkliga fenomen (Honda m.fl. 2010:178).

I Ginsberg, Honda och O'Neils (2011) studie undersöktes hur tvärspråkligt inriktade problemlösningssuppgifter fungerar inom ramen för undervisning i engelska som andraspråk. Eleverna fick genomföra språkvetenskapliga undersökningar med utgångspunkt i sina egna och andras modersmål. De fick till exempel arbeta med en morfologiuppgift om plurala nominalfraser i armeniska. Studien visade att denna metod inte bara fångar elevernas intresse och engagerar dem i språkvetenskapliga aktiviteter (vilket inverkar positivt på deras andraspråksinläring), utan också signalerar att elevernas modersmål fyller en funktion i skolan (Ginsberg m.fl. 2011:262). Uppgifterna stimulerade elevernas intresse och kritiska tänkande kring sin egen och andras språkförmåga. När eleverna fick studera sina egna språk och sätta in kunskaperna om dem i ett sammanhang kom de också att se dem som en resurs istället för ett hinder i skolan (2011:262).

Även Denhams studie omfattar ämnesövergripande perspektiv (Denham 2010). I hennes projekt inbegrep undervisningen uppgifter som berörde morfologi och syntax, men också språkförändring och språklig variation. Studien visade bland annat att denna del av språkundervisningen hade en stimulerande effekt på vissa elever (låg-/mellanstadiet) som hade svårigheter i andra delar av ämnet

(läsning, skrivning), men som klarade naturrämnena bättre.

Forskningsstudierna från det lingvistiska litteracitetsfältet (även från studier som inte exemplifierats här) visar att det finns stora fördelar med den problembaserade, vetenskapligt orienterade undervisningen. Dels låter den eleverna upptäcka den mentala grammatiken genom sin egen intuitiva kunskap om språkets struktur, dels invigs eleverna i vetenskaplig metod och i ett forskningsliknande arbetssätt. En av de utmaningar som identifierats är att LL ställer höga krav på lärarna och förutsätter goda kunskaper hos dem, både för att kunna konstruera problembaserade uppgifter och för att kunna vägleda eleverna. För att de ovan nämnda studierna skulle kunna genomföras krävdes ett aktivt deltagande av forskare, särskilt i konstruerandet av problemlösningssuppgifter. Ett så intensivt och nära samarbete mellan lärare och forskare är bra, men knappast praktiskt möjligt i längden. Häri ligger alltså en möjlig flaskhals, vilken behöver mötas med utbildning och tillgänglighet till arbetsmaterial.² En annan utmaning var att eleverna ofta hade väldigt olika förkunskapsnivå. Detta innebär alltid en svårighet, men gäller å andra sidan alla kunskapsområden i skolan.

Diskussion

Lingvistisk litteracitet kan alltså bidra till en djupare förståelse för hur språk fungerar på både det strukturella och det sociala planet. Som ram för grammatikundervisningen ger LL grammatikmomenten en tydlig vetenskaplig grund och inriktning, vilken kan ersätta de indirekta syften som inte sällan framhålls som de viktigaste med grammatiken idag (främja inlärning av grammatik i främmandespråksundervisningen, eventuellt inverka positivt på elevernas skrivande). Vi menar att ett fokus av språkvetenskapligt slag är precis vad grammatiken bör ha för att motivera sin plats på schemat. Dessutom är de nya aktiviteter som LL inbjuder till tack samma att genomföra i klassrummet.

² Problemlösningssuppgifter är till sin natur ytterst strukturerade. När man väl gjort några går det betydligt lättare. En utmärkt utgångspunkt är en vetenskaplig artikel om något språkligt fenomen eller en utförligare grammatikbok.

För svenskämnet som sådant skulle det språkvetenskapliga fokuset skapa en god utgångspunkt för en sammanlänkning av de olika språkliga ämnesområdena inom svenskämnet, lite som matematiken håller ihop delar av de naturvetenskapliga ämnena. En tydligare sammanlänkning av olika delområden i språkdelen i svenskämnet skulle därtill möta en del av de problem som tidigare svensk forskning har identifierat, nämligen (a) att språkdelen av svenskämnet generellt saknar en teoretisk ram och en väldefinierad kärna (Hansson 2011), och (b) att språkdelen i svenskämnet uppfattas som diffus (både av lärare och elever) och att den saknar ett fullödigt metaspråk (Parmenius Swärd 2008, Hansson 2011, jfr Bergström 2007). Därtill kan nämnas att just grammatikundervisningen förblivit förhållandevis opåverkad av vad som har hänt inom språkforskningen det senaste halvsekle (Teleman 1987, Strömquist 1993, Brodow m.fl. 2000, Nilsson 2000, Ask 2012, Svedner 2012). LL möter även denna utmaning genom sin tydliga grund i språkvetenskapen och sin inriktning mot träning i vetenskapligt arbete och tänkande.

LL har förutsättningar att ge stadga åt svenskämnets språkdel. Med språkets systematik som kärna och utgångspunkt formuleras undervisningens innehåll, mål och metoder. Det innebär inte att de moment man idag ägnar sig åt ska kastas ut. Snarare är det frågan om att ge en tydlig definition av vad kunskap om språk innefattar, baserad på språkforskning som vetenskaplig disciplin. En sådan definition har i sin tur förutsättningarna att knyta ihop de olika delmomenten (syntax, morfologi, fonologi, ortografi, sociolingvistik, språkhistoria, dialekter, grannspråk, språkriktighet, m.m.) till en meningsfull helhet. Genomförandet av undervisningen inom delområdena kommer oundvikligen att präglas av det nya, vetenskapliga perspektivet.

Det explicit vetenskapliga angreppssättet är ett starkt argument för LL, särskilt som läroplanerna för skolan framhåller vikten av att eleverna tränas i analytisk förmåga och kritiskt tänkande (Skolverket 2011a). Kombinationen av modersmålsintuitioner och den analytiska förmåga som envar besitter gör att det språkvetenskapliga studiet erbjuder ett omedelbart (och billigt) sätt att komma igång med vetenskapligheten. Hittills har dock inte just grammatikundervisningen betraktats som en resurs för detta ändamål.

LL erbjuder också ett bättre utnyttjande av den språkliga mångfalden. Den generella kunskapen om språklig struktur är ju inte knuten till svenska specifikt, utan man kan med fördel göra problemlösningsuppgifter också på andra språk som förekommer i klassrummet (O'Neil 1978, Ginsberg, Honda & O'Neil 2011, jfr Riad 2016, Prytz & Riad 2017). Att envars grammatik tas i anspråk i undervisningen (för att ta fram data, för att göra grammatiska bedömningar via intuitionen) ger alla elever en plattform och inbjuder till typologiska jämförelser. Det medför också i sig goda tillfällen till meningsfull gemenskap över modersmålsgränserna.³ Det finns därmed bonusar även av mer långsiktig social karaktär att inkassera. Eleverna kommer att få större insikter i de generella dragen i språklig struktur. De kommer att bli bättre rustade att uppskatta andra språk när de vet att de kan analysera delar av dem. Därtill kommer eleverna att få en tydligare förståelse för skillnaden mellan det strukturella respektive sociala i språkliga frågor, vilket kommer att vara till samhälllig nytta.

När det gäller det sociala, ska det påpekas att den problematik som skapar behovet av lingvistisk litteracitet i skolundervisningen i USA och Storbritannien sannolikt inte är lika stor i Sverige. Vi har jämförelsevis mycket undervisning i främmande språk och vi har en sedan länge etablerad syn på mångfaldens värde, även om den i högre grad odlats som social ideologi än som pedagogisk praktik (Hyltenstam m.fl. 2012). Men även i Sverige värderas vissa främmande språk högre än andra, och vi har olika attityder till olika brytningar på svenska. Uppgiften för undervisning om språk i den svenska kontexten skulle kunna ge en mer nyanserad och informerad diskussion i språkfrågor, stora som små, och ett mer balanserat förhållningssätt till minoritetsspråk och invandrarspråk.

Ett starkare språkvetenskapligt inslag i skolorna skulle rimligen matchas av en höjd språkvetenskaplig ambitionsnivå inom lärarutbildningen. Detta är nog i viss mån redan på väg in, huvudsakligen drivet av det allt större intresset för Svenska som andraspråk, ett

3 Vi har i denna artikel huvudsakligen gett exempel på problemlösningsuppgifter för elever med svenska som modersmål. I Riad (2016) och Prytz & Riad (2017) finns några problemlösningsuppgifter på andra språk (liksom naturligtvis i den internationella litteraturen).

ämne på lärarutbildningen som av hävd haft en tydligare språkvetenskaplig inriktning än (det betydligt större) ämnet Svenska. Det kontrastiva perspektivet inom Svenska som andraspråk tvingar fram en tydligare blick på hur språk både liknar varandra och skiljer sig åt. Inom SVA-utbildningarna tematiseras skillnaderna mellan svenskan och andra språk i undervisningen (Garlén 1984, Bannert 1990, Källström 2012, m.fl.). I framtiden kommer utbildningarna i svenska sannolikt att växa ihop. I den processen kommer förutsättningar, innehåll och kunskapskrav i kurs- och ämnesplaner för språkämnet Svenska behöva göras tydligare, liksom målen för elevers och lärarstudenternas utveckling av kunskaper i och om språk. Det lingvistiska litteracitetsperspektivet har här en naturlig plats.

Till sist kan också tilläggas att en mer sammanhängande syn på språkämnet Svenska gör det möjligt att överbrygga det som kallas för "the space between", dvs. utrymmet mellan undervisning i främmande språk och modersmålsundervisningen (Perren 1974, James 1996, Turner & Turvey 2002). Dessa ämnen har fler beröringspunkter än man i allmänhet utnyttjar. Framförallt är det utifrånperspektivet (på struktur, språkbruk och kontraster) som är ofrånkomligt i andraspråks- och främmandespråksundervisning, vilket med lingvistisk litteracitet naturligt även kan appliceras på modersmålet.

Referenser

- Anon. 1984. *English from 5 to 16. Curriculum Matters I*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Alderson, J. C. & R. Hudson. 2013. The metalinguistic knowledge of undergraduate students of English language or linguistics. *Language Awareness*, 22(4), 320–337.
- Ask, S. 2012. *Språkämnet svenska. Ämnesdidaktik för svensklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Bannert, R. 1990. *På väg mot svenskt uttal*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, A. 2007. *Två olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan*. MISS 59. Göteborgs universitet: Institutionen för svenska språket.
- Boström, L. & G. Josefsson. 2006. *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.

- Brodow, B., N-E. Nilsson & S-O. Ullström. 2000. *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Denham, K. 2010. Linguistics in a primary school. I: Denham & Lobeck 2010, 189–203.
- Denham, K. & A. Lobeck (eds.). 2005. *Language in the Schools: Integrating Linguistic Knowledge into K–12 Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Denham, K. & A. Lobeck (eds.). 2010. *Linguistics at school. Language Awareness in Primary and Secondary Education*. Cambridge: CUP.
- Denham, K. & A. Lobeck (eds.). 2010b. *Linguistics for Everyone: An Introduction*. Boston: Cengage.
- Edge, J. 1988. Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages, *ELT Journal* 42(1), 9–13.
- Fabb, N. 1985. Linguistics for Ten-Year Olds. *MIT Working Papers in Linguistics* 6, Cambridge, MA, 45–61.
- Garcia, O. 2008. Multilingual Language Awareness and Teacher Education. I: N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, 6: Knowledge about Language, 385–400.
- Garlén, C. 1984. *Svenskans fonologi i kontrastiv och typologisk belysning* (MINS 15). Stockholm [Studentlitteratur 1988].
- Ginsberg, D., M. Honda & W. O’Neil. 2011. Looking Beyond English: Linguistic Inquiry for English Language Learners. *Language and Linguistics Compass* 5/5. S. 249–264.
- Hansson, F. 2011. *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge: CUP.
- Hawkins, E. 1999. Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness* 8.3, 124–142.
- Honda, M. 1994. Linguistic Inquiry in the Science Classroom: ”It is Science, but it’s not like a science problem in a book”. *MIT Occasional Papers in Linguistics* 6. Cambridge, MA
- Honda, M. & W. O’Neil. 1993. Triggering Science-Forming Capacity through Linguistic Inquiry. K. Hale & J. Keyser (eds.) *View from building twenty*. 229–256.
- Honda, M., W. O’Neil & D. Pippin. 2004. When Jell-O Meets Generative Grammar: Linguistics in the Fifth-grade English Classroom. Presentation at LSA: Boston.

- Honda, M. W. O'Neil & D. Pippin. 2010. On promoting linguistics literacy: bringing language science to the English classroom. I: Denham & Lobeck 2010, 175–188.
- Hudson, R. 2010. How linguistics has influences schools in England. I: Denham & Lobeck 2010, 35–48.
- Hyltenstam, K., M. Axelsson, I. Lindberg (red.) 2012. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Jackendoff, R. 2007. A Whole Lot of Challenges for Linguistics. *Journal of English Linguistics* 35.3, 253–262.
- Jackendoff, R. 2010. Foreword: The challenge for education. I: Denham & Lobeck 2010, viii–xv.
- James, C. 1996. A Cross-Linguistic Approach to Language Awareness. *Language Awareness* 5.3–4, 138–148.
- Kingman, J. 1988. *Report of the Committee of inquiry into the Teaching of English Language*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Kowal, I. 2009. Bedömning av metaspråklig medvetenhet. En longitudinell studie. I: P. Juvonen, *Språk och lärande. Language and Learning*, ASLA:s skriftserie 22. Stockholm: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. 157–172.
- Källström, R. 2012. *Svenska i kontrast. Tvärspråkliga perspektiv på svensk grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Labov, W. 1970. *The Study of Nonstandard English*. Champaign: NCTE.
- Laurillard, D. 1986. Att lära genom problemlösning. I: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, *Hur vi lär*. Stockholm: Bokförlaget Prisma. 171–197.
- Nilsson, N.-E. 2000. Varför grammatikundervisning? I: B. Brodow, N.-E. Nilsson & S.-O. Ullström, *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur. 11–27.
- O'Neil, W. 1978. An alternative to U.S. education: Teaching minorities to study their own cultures. W. Feinberg (ed.) *Equality and Social Policy*. Champaign-Urbana: the University of Illinois Press, 129–142.
- O'Neil, W. 2010. Bringing linguistics into the school curriculum: not one less. I: Denham & Lobeck 2010, 24–34.
- Parmenius Swärd, S. 2008. *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Malmö högskola.
- Perren, G. (ed.). 1974. *The Space between: English and foreign languages at school*. NCLE Reports and Papers 2. London: CILT.
- Polya, G. 1970 [1957]. *Problemlösning. En handbok i rationellt tänkande*. Stockholm: Prisma.

- Prytz, J. & T. Riad. 2017. *Färdighetsträning i grammatisk analys*. Kompendium, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Riad, T. 2015/1999. *Problemlösning i svensk grammatik*. (Övningar och lärarhandledning). Stockholms universitet.
- Riad, T. 2016. Grammatik i egen rätt. *Lisetten* 2016:3.
- Roh, A. 2010. And you can all say haboo: enriching the standard language arts curriculum with linguistic analysis. I: Denham & Lobeck 2010, 234–239.
- Skolverket. 2011a. *Läroplan för gymnasieskolan* (Gy 11).
- Skolverket. 2011b. *Ämnesplan för Svenska 1, Svenska 2, Svenska 3*.
- Strömqvist, S. 1993. Om grammatik, språklig medvetenhet och grammatikundervisning. I: T. Kroksmark (red.), *Fem uppsatser om grammatik*. Lund: Studentlitteratur. 23–30.
- Svalberg, A. M-L. 2016. Language Awareness research: where we are now. *Language Awareness*, 25:1–2, 4–16,
- Svedner, P-O. 2012. Skrivet om svenskämnet – då och nu. En återblick. I: G. Skar & M. Tengberg (red.) *Svenskämnet – igår, idag, i morgon*. SÅ 2012.
- Sweetland, J. 2010. Fostering teacher change: effective professional development for sociolinguistic diversity. I: Denham & Lobeck 2010, 161–174.
- Teleman, U. (red.). 1987. *Grammatik på villovägar*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 73. Svenska språknämnden & Esselte studium.
- Turner, K. & A. Turvey. 2002. The Space Between. Shared understandings of the Teaching of Grammar in English and French to year 7 Learners: Student Teachers Working Collaboratively. *Language Awareness* 11.2, 100–113.
- Ullström, S-O. 2000. Skolexempel på gymnasiegrammatik. I: B. Brodow, N-E. Nilsson & S-O. Ullström, *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur. 47–66.
- Wheeler, R. S. 2010. From cold shoulder to funded welcome: lessons from the trenches of dialectally diverse classrooms. I: Denham & Lobeck 2010, 129–148.

Maria Lim Falk

är forskare, lärare och studierektor för lärarutbildningen i svenska vid Institutionen för svenska och flerspråkighet på Stockholms universitet. Hennes forskning är inriktad dels mot språkutveckling och relationen mellan språk och lärande i såväl enspråkiga som flerspråkiga utbildningskontexter, dels mot ämnesdidaktiska frågor som vad, hur och varför gällande svenskämnets språkdel. Ett exempel är ett pilotprojekt i och om grammatikundervisning i gymnasieskolan tillsammans med Tomas Riad.

Tomas Riad

är professor i nordiska språk vid Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet. Hans huvudsakliga forskningsområde är språkets prosodi, dvs. dess intonation, betoningsstruktur och accentsystem, och andra delar av språket som interagerar med prosodin, exempelvis ordbildning och versmetrik. På undervisningssidan är han särskilt intresserad av grammatikundervisning baserad på problemlösning. Tomas Riad är ledamot i Svenska Akademien sedan 2011.

Ett kritiskt eller okritiskt textarbete i svenskämnet

– en fråga om didaktiska val

Berit Lundgren

Introduktion

Komplexiteten i ungdomars textbruk har ökat genom användning av multimodala verktyg och ett stort utbud av medier. För elever innebär det möten med olika sätt att använda och producera text. Genom att använda olika verktyg för att läsa och skriva kan texter utvecklas, förändras, användas eller förkastas utifrån olika villkor. Det utbud av text som eleverna därmed har till förfogande är inte entydigt utan mångskiftande. I detta textlandskap, av såväl traditionella pappersburna skrifthändelser som digitala skrifthändelser, befinner sig eleverna under stora delar av sin vakna tid.

Utifrån några genomförda studier är syftet med denna artikel att diskutera om svenskämnet i grundskolan har en kritisk inriktning. Ett kritiskt literacy-perspektiv, i denna artikel inom svenskämnets kritiska textarbete, handlar om att lägga ett raster över språk, språkbruk och textbruk, för att förstå hur språket på olika villkor påverkar och hur användaren kan påverka. Det är ett raster som även kan läggas på undervisningen och det material som används i undervisningen (Janks 2010; Luke & Freebody 1999). För att tolka och förstå i vilken utsträckning undervisningen i några beskrivna studier har ett kritiskt förhållningssätt, utgår denna artikel från olika perspektiv på kritisk literacy.

Ett kritiskt perspektiv lyfts fram i läroplanen för grundskolan, *Lgr11*. Undervisningen ska förse eleven med lässtrategier för att ”urskilja textens budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna” (Skolverket 2011, åk 4-6). För årskurs 7-9 ska undervisningen ytterligare utveckla elevens kritiska medvetenhet så att

eleven kan ”urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang” (Skolverket, 2011, åk 7-9). Det sista citatet handlar om att eleven ska vara medveten om var en text publiceras, vem som publicerar och med vilket syfte. Undervisningen ska i årskurs 4-6 även behandla ”skillnader i språkanvändning beroende på vem man skriver till och med vilket syfte...” och i årskurs 7-9 förstärks det kritiska perspektivet i språkanvändning då undervisningen ska behandla skillnader ”beroende på i vilket sammanhang, med vem och med vilket syfte man kommunicerar” samt hur språket kan vara en faktor för att utöva inflytande (Skolverket, 2011). Utifrån centralt innehåll i *Lgr11*, kursplan för svenska finns alltså direktiv som visar att svenska är ett kritiskt ämne. Hur ett kritiskt svenskämne gestaltas i några klassrum kommer att återges i denna artikel.

Artikeln lyfter först fram begreppen literacy och kritisk literacy för att sedan tolka några studier utifrån ett kritiskt perspektiv. Avslutningsvis förs en kortare diskussion om undervisningen i svenskämnet är kritisk eller kan vara kritisk.

Textanvändning i ständig rörelse

Textanvändning tar i denna artikel sin utgångspunkt i begreppet literacy. Literacy är ett komplext begrepp som dels kan relateras till forskning inom kognitiv psykologi där uppmärksamheten är riktad mot inre processer vanligtvis utifrån kognitiv och biologisk utveckling. Läs- och skrivutveckling utifrån ett kognitivt psykologiskt perspektiv sker enligt en linjär process, vilket Street (1984) benämner som det autonoma perspektivet. I kontrast till det autonoma perspektivet lyfter Street (1984) ett ideologiskt perspektiv i vilken literacy-kompetenser betraktas som inbäddade i sociala sammanhang. Deltagarna i olika literacy-praktiker ses som aktiva medskapare i praktikerna där de kan påverka, förändra, utveckla eller vidhålla tolkningar av literacy. Enligt det ideologiska synsättet på literacy är språk, identitet och kultur dynamiska enheter och literacy används i sin pluralform, literacies, vilket tillåter en kritisk inramning av relationerna mellan skolans textpraktiker och barns egna textpraktiker

där maktaspekter och marginaliserade gruppers röster utgör viktiga aspekter (Janks 2010; Luke and Freebody 2003).

Forskare idag, som Freebody and Luke (1999), Liberg, Folkeryd och af Geijerstam (2012) menar att det är mer fruktbart att integrera olika förhållningssätt till literacy för att eleverna ska kunna förstå dels ett textinnehåll, dels textens språkbruk. Eleverna behöver texter som skapar förståelse, samt är meningsfulla och funktionella. Förståelse skapas i en relation mellan läsaren och texten utifrån läsarens tidigare erfarenheter, värderingar, normer och kulturella antaganden.

Ett kritiskt literacy-perspektiv utmanar synen på literacy för att synliggöra relationen mellan språkanvändning och makt, vilka som har tillgång till språket och hur deltagare utifrån givna literacy-händelser kan utveckla sin egen språkliga kompetens och literacy-kompetens. Kritisk literacy kan sägas utgå från ett sociokulturellt och socio-semiotiskt teoretiskt perspektiv. Faktorer som makt, kön, klass och etnicitet utmanar såväl läsarens förståelse som skrivarens produktion av en text. En fördjupad förståelse av texten uppstår genom att värderingar och antaganden utmanas, alternativa perspektiv lyfts fram, och relationer där makt har betydelse synliggörs (Janks 2010)

Kritisk literacy är inte ett enhetligt begrepp som kan definieras en gång för alla. Holm (2015) lyfter fram fem olika teoretiska förhållningssätt när det gäller kritisk literacy. Det första är att literacy är starkt situerat i en social kontext. Det andra är att kritisk literacy tar sin utgångspunkt i makt, text och kontext vilket innebär att språk kan relateras till övergripande samhällsliga nivåer. Det tredje är att literacy är en tillgång och att alla ska ha tillgång till literacy utifrån ett rättviseperspektiv. Det fjärde innebär att literacy är en möjlighet eller snarare ett medel för att höras och göra sin röst hörd att röra sig från förtryck till frigörelse. Det femte kritiska literacy-perspektivet är att användaren kan förstå hur makt synliggörs genom språket och har förmåga att de- och rekonstruera en text. Viktigt i detta sammanhang är att förstå hur literacy och språk konstrueras och reproduceras i ett klassrum. I detta sammanhang vill jag poängtera, med hänvisning till Dewey (1993), att ett kritiskt förhållningssätt

i undervisningssituationer utvecklar språkkompetensen och underlättar för eleverna att förstå det omgivande samhälle som de lever i med dess normer, värderingar och demokratiska principer. Janks (2010) i sin tur menar att det är avgörande för en elevs utveckling av kritisk textkompetens att eleven får tillgång till och förstår hur olika genrer är strukturerade.

Sammanfattningsvis kan konstateras att forskning visar att kritisk literacy bland annat handlar om hur lärare hanterar strukturella förutsättningar (texttyper), aktörers handlingsmöjligheter (undervisning och elevers skrivande) samt de sociala interaktioner som sker mellan aktörer (lärare – elever) (Janks 2010). Vidare är det av vikt att elever förstår att texter aldrig är neutrala (ex. Janks 2010, Comber & Nixon 2004). Detta kommer att lyftas fram i denna artikel utifrån några studier genomförda i svenskämnet i klassrum för att undersöka hur texttyper, undervisning och elevers skrivande samt interaktionen mellan elever och lärare tar sig uttryck i dessa klassrum.

Kritisk textanvändning i svenskämnet pedagogiska praktik

I detta avsnitt behandlas svenskämnet's möjligheter att utveckla kritisk textförståelse hos eleverna. Först lyfts några studier fram som har analyserats utifrån ett kritiskt perspektiv inspirerat av Janks (2010) begrepp här i svensk översättning; *dominans/makt, tillgång, mångfald, design* samt *de- och rekonstruktion* (för vidare läsning se Damber & Lundgren 2013; Lundgren & Damber 2015). Studierna tar avstamp i den pedagogiska praktiken och fokuserar undervisning, lärande eller artefaktens påverkan. Därefter lyfts några studier fram där lärare medvetet arbetar med kritisk textmedvetenhet. Samtliga studier i pedagogiska praktiker som presenteras nedan har ett sociokulturellt förhållningssätt till lärande (jfr Vygotsky 2001)

Samtal som strategi för att utveckla ett kritiskt svenskämne?

Eckeskog och Lundgren (2015) menar att undervisning om förståelsestrategier är relaterade till kritiskt textarbete. De har granskat

en studie som genomfördes av Eckeskog (2013) i årskurs 1 och 2. Eckeskog (2013) studerade lärares arbete med att utveckla elevernas läsförståelse. Eckeskogs och Lundgrens (2015) granskningsarbete av studien visar att förståelsestrategier som ger eleverna tillgång till ett innehåll skapar förutsättningar för ett kritiskt textarbete. Förutsättningarna skapas i interaktion mellan lärare och elev. När miljön i klassrummet är tillåtande, eleverna uppmuntras att ställa frågor och elevernas frågor blir uppmärksammade kan kritisk textarbete utvecklas. Det sker när eleverna blir medvetna om begrepps betydelser och när de kan formulera sina tankar. Eckeskog och Lundgren (2015) diskuterar lärarens bemötande, exempelvis att lyssna in och fånga upp elevernas funderingar, vilket synes spela stor roll för elevernas förståelse. Ett samtal mellan läraren och en elev visar att förståelse utvecklats, att eleven har använt en förståelsestrategi och att eleven har en kritisk medvetenhet. Samtalet handlar om ordet *gädda*. Läraren undrar vilken typ av text klassen har läst och en elev svarar: "en faktatext". Eleven kan även motivera sitt svar då denne svarar "Det står bara gädda, om det hade varit en saga hade det till exempel stått *Gäddan som blev rik*." Eleven har i detta exempel tillgång till textens innehåll och struktur i två genrer. Därmed kan eleven dekonstruera den lästa texten som en faktatext och förhålla sig till en annan genres struktur, nämligen en narrativ text. Några andra exempel från klassrummet där elevens förmåga att dekonstruera och rekonstruera en text förekommer inte i den granskade studien menar Eckeskog och Lundgren (2015).

Textbearbetning kan utveckla ett kritiskt svenskämne

En annan studie som har ett kritiskt perspektiv på undervisning är Schmidt och Wedins (2015) studie av barns textanvändning utanför skolan och hur den textanvändningen skulle kunna lyftas in i skolan. Studien visar att undervisning om strukturerade textmodeller kan användas med goda resultat för att utveckla elevernas skriftkompetens, förutsatt att modellerna sätts in i en för eleverna känd kontext. Dessutom behövs en medvetenhet från läraren om att en balans mellan innehåll och form, kreativitet och genrekunskap är

nödvändig i undervisningen. Däremot utvecklade textmodellerna inte kritisk textmedvetenhet hos eleverna trots anknytning till elevernas erfarenheter.

Schmidt och Wedin (2015) fann några tydliga könsskillnader i elevernas val av skrivna texter. Även innehållet i de valda texterna visade på normativt stereotypa könsroller. Flickorna läste hästtidningar och pojkarna läste exempelvis *Ninjago*. Flickors och pojkars användning av webbplatser varierade också. Flickorna nämnde webbplatser som *Barbie* och *Stardoll* medan pojkarna lyfte fram *Go Kizi Go* och *Minecraft*. I valet av tidskrifter fanns ingen åtskillnad mellan flickor och pojkar i studien.

I studien studerade Schmidt och Wedin (2015) även elevtexter, vilka tog sin utgångspunkt i en kollektiv klassberättelse om Bamse. Den kollektiva textens berättelsestruktur hade barnen arbetat fram utifrån sin erfarenhetsvärld om Bamse. Samma berättelsestruktur användes för att skriva en individuell berättande text som formades utifrån en av de karaktärer som lyfts fram i samtalet om textanvändning. Berättelserna som illustrerades och klistrades in i en gemensam bok, höglästes av eleverna i helklass och återberättades med stöd av bilden. Något samtal om eller bearbetning av texterna förekom inte. Inte heller förekom vare sig någon kritisk granskning av de egna texterna utifrån innehåll, struktur eller mottagar-, sändar-, makt- eller genusperspektiv. Konsekvensen blev att texten ansågs ”klar” vilket i sin tur innebar att ingen elev de- eller rekonstruerade sin egen text utifrån ett kritiskt perspektiv. Schmidt och Wedin (2015) menar dock, liksom Eckeskog och Lundgren (2015), att det är avgörande att läraren har och utövar ett relationellt och lyhört bemötande för att inbjuda barnen till samtal där de kan komma att utveckla sin språkliga repertoar och sin kognitiva förståelse. Ett sådant didaktiskt val kunde ha gett eleverna tillgång till att dekonstruera genus i texterna och möjlighet att rekonstruera karaktärer med egenskaper som ifrågasätter genusmönster.

Även Hultin och Westman (2015) och Bergh Nestlog (2016) har studerat textproduktion och reproduktion av texter. Hultin och Westman klassificerade elevtexter från årskurs 1 och följande skolgenrer förekom: ”Rapporter, narrativer, gestaltande texter och

återberättande texter samt dikter” (ibid 75-76) samt hybridgenrer (Hultin & Westman 2015). Hultin och Westman menar att lärarens ambition att ge eleverna tillgång till skolans genrer och de olika genrernas språkstruktur är viktig, inte enbart för att uppnå målen i skolan utan även för att uppnå ett aktivt deltagande i samhället som vuxen. Vidare menar de att lärarens ambition att ge eleverna tillgång (se Janks 2010) till olika genrer genom undervisning medför att eleverna kan dekonstruera och rekonstruera en genre, men medför inte per automatik att eleverna kan re-designa och problematisera textens innehåll, syfte och struktur. Inte heller utvecklas någon förståelse för hur val av synonyma ord och begrepp påverkar en text om ingen undervisning eller inga samtal om ords betydelse förekommer, enligt Hultin och Westman (2015). Några exempel på att eleverna har reflekterat och re-designat en genre förekommer i hybridtexterna där eleverna försöker utmana gängse normer. Detta sker utan undervisning.

Bergh Nestlog (2015) genomför en metaanalys av två undervisningspraktiker och elevers textproduktion utifrån Janks (2010) modell för att synliggöra om ett kritiskt textarbete förekommer i klasserna. Lärarna undervisar om olika texters struktur, försöker engagera och motivera eleverna samt ge dem stöd som de behöver för att utveckla sin textkompetens. Lärarna ger därmed eleverna tillgång till aktuell genre och mångfald ses som en tillgång i klassrummet. Via genreförståelse kan eleverna såväl de- som rekonstruera texter. Det som inte förekommer i undervisningen är samtal om texterna (se även Eckeskog och Lundgren ovan) där läraren uppmuntrar eleverna att utmana rådande normer och värderingar i språket samt de budskap som kan finnas i texter, det som Hultin och Westman (2015) omnämner som politiska budskap. En elev har utvecklat ett mottagarperspektiv och kan därmed anpassa sina ordval så att de, menar han, blir enklare. Begreppsutveckling är annars inget som lyfts fram av lärarna och något strukturarbete via exempelvis samtal lyfts inte fram. Bergh Nestlog (2015) menar att lärare kan begränsa elevernas möjlighet att ha makt över utformningen av sina texter och låta sina röster höras om inga specifika instruktioner ges.

Hultin och Westman (2015) och Bergh Nestlog (2015) lyfter

fram ”undervisningsparadoxen” som Janks (2010) menar uppstår när läraren uppmuntrar eleverna att utgå från egna erfarenheter och använda sitt eget meningsbärande språk trots att skolans språk utgör det dominanta språket. Skolans språk måste eleverna tillägna sig för att klara målen och bli aktiva medborgare i samhället. Paradoxen kan dock utmanas om läraren undervisar om språkanvändning, språkets struktur och ordval för att utveckla ett skolspråk (Lundgren 2015).

Didaktiska val som utvecklar kritisk textförståelse i svenskämnet

Bergöö och Svarvells studie lyfter fram en undervisningspraktik i årskurs 8 där lärarna gör didaktiska val för att arbeta kritiskt med texter inom ett givet tema (Bergöö & Svarvell 2015). Eleverna läste *Det dina ögon ser* av Christina Wahldén (2008). Under lektionerna skrev eleverna läsloggar, tog del av andras reflektioner i läsloggarna samt skrev utredande texter vilka analyserades och diskuterades. Dessutom förde eleverna avslutningsvis en debatt om vittnesplikten. Samtalen om elevtexterna ger eleverna tillgång till att upptäcka vems röst som hörs i texter, syftet med texterna och hur eleverna själva som mottagare påverkas av texter. Läraren skapar möjlighet för eleverna att låta sina röster höras. Dessutom kan samtal om vokabulär och dess möjligheter medföra att eleverna förstår språkets makt. Även andra texter läses och diskuteras utifrån elevernas erfarenhetsvärld som på olika sätt problematiserar och synliggör vittnesplikten.

Vidare får eleverna i den utredande texten sammanfatta sin syn på vittnesplikt och motivera sina åsikter. Eleverna skriver även en rapptext och får diskutera hur form, sextonrading och speciell rytm, samt ordval påverkar innehållet. Den undervisning som beskrivits ovan kräver många, både korta och långa, samtal om egna och andras texter menar Bergöö och Svarvell, för att eleverna ska gå på djupet i texter och kunna manövrera sig själva in och ut ur texter där elevernas egna erfarenheter är utgångspunkt och eleverna ständigt får lyfta sina röster. Av vikt menar de är även att diskutera formen och hur författaren bygger en text utifrån struktur, ordval och olika stilmedel. Det är alltså möjligt att göra didaktiska val i

undervisningspraktiken för att utveckla ett kritiskt textmedvetande där eleverna förstår att språk, makt och lärande hänger ihop. Lärarnas didaktiska val ”skapar möjligheter för eleverna att lära sig olika ämnens specifika begreppsfråda och sätt att tala om ämnets innehåll” (Bergöö & Svarvell 2015:12).

Ytterligare ett exempel på hur kritisk textmedvetenhet kan utvecklas genom lärarens didaktiska val, handlar om bild och skrivande (Molloy 2016). Richard Bergs målning ”Nordisk sommarkväll” är utgångspunkt för arbetet. Bilden föreställer ett par som står på en balkong med naturen som bakgrund. Gemensamt fyller klassen en tankekartor med begrepp om natur som exempelvis spegelblank och rofylld. Därefter får eleverna ställa sig som personerna på bilden och tolka kroppsspråket samt uttrycka kvinnans och mannens kroppsspråk i ord. Mannen karakteriseras av eleverna med självständighet och beslutsamhet medan kvinnan beskrivs som betydligt vagare och mer oenigt, exempelvis säker, osäker, spänd och avspänd. Innan textskrivandet i par startar diskuterades även relationen mellan kvinnan och mannen.

Textexemplet som Molloy (2016) lyfter fram visar ett relativt jämlikt förhållande mellan kvinnan och mannen, ett syskonpar som samtalar om sin mycket sjuka mor, och bådas röster är lika viktiga. Bilden förändras sedan och klipps isär så att mannen och kvinnan står med ryggar mot varandra. Klart framkommer i elevsamtalen, att mannens röst dominerar. Modern är död och textens samtal mellan syskonen handlar om testamente, underskrift och torp. I texten uttrycks kvinnans röst som sprucken och mannens som road och mörk. Även andra ord och uttryck visar på det maktskifte som har skett i relationen. Molloy (2016) menar att när och om lära- ren för ett samtal om elevernas egna värderingar och uppfattningar om makt och kön kan eleverna få tillgång till språket och utveckla kritisk språkmedvetenhet. Eleverna kan upptäcka hur språkanvändning visar vem som dominerar, vems intressen som lyfts fram och vad som är i fokus (jfr Janks 2010: 61).

Diskussion

Ovan har några studier och texthändelser lyfts fram för att undersöka hur olika texttyper, undervisning och elevers skrivande skapar tillgång till texter för eleverna. Därutöver har interaktionen mellan elever och lärare studerats.

Syftet med denna artikel är att diskutera om svenskämnet i grundskolan är eller kanske snarare kan vara kritiskt. Utifrån de studier som har presenterats ovan finns möjligheter att via didaktiska val utveckla ett kritiskt förhållningssätt i den pedagogiska praktiken, och att medvetandegöra eleverna om olika språkliga multimodala uttrycksmedel samt språkets makt att påverka andra eller själv bli påverkad. En slutsats utifrån presenterade studier är att texters innehåll behöver få en mer framträdande plats i svenskämnet. Att enbart fokusera olika genrer och ge eleverna tillgång till dessa så att de kan de- och rekonstruera en egen text kan lätt leda till reproduktion utan att eleverna reflekterar över genrens specifika struktur och vokabulär samt hur texten kan påverka. Utifrån elevernas förståelse av språk och språkanvändning som en social praktik följer även en förståelse av att språk kontinuerligt befinner sig i en utvecklings- och förändringsprocess beroende av och samspelande med en ständigt ökande informationsmängd där läsarens förmåga till kritisk läsning och värdering dagligen sätts på prov. I ett sådant sammanhang framstår kritisk förmåga som en nyckelkompetens för att utvecklas till en demokratisk samhällsdeltagare.

En konsekvens av ett kritiskt förhållningssätt i den pedagogiska praktiken är fokus på didaktiska frågor som inleds med *Hur, Vad, Varför* samt *från och till Vem*. Det kan uttryckas som att texter alltid skrivs av någon för att läsas av någon annan, med ett bestämt syfte för att exempelvis påverka någon utifrån en väl vald vokabulär (Jönsson & Jennfors 2016). Vidare behöver eleverna kunskap om hur språkets vokabulär kan förvalta normer och värderingar men även förändra synen på fenomen, lokalt såväl som globalt. Dagens samhälle kräver unga människor som förmår påverka den värld de lever i för att behålla eller utveckla demokratiska ideologier (jfr Dewey 1993), där förmågan att läsa orden är förmågan att läsa världen.

Dialogiska samtal kan leda till att eleverna upplever sig som medskapare för att läsa den mångkulturella världen och dess samhällen. I en sådan social och pedagogisk praktik skapar även skolans svenskundervisning mening, förståelse och engagemang i klassrummet, vilket borde vara bland de viktigaste resultaten av en framgångsrik svenskundervisning.

Eleverna behöver stöd genom samtal för att bli medvetna om och få tillgång till sitt eget språkbruk och även till andras. Att utgå från elevernas erfarenheter behöver inte leda till den språk- och undervisningsparadox såsom Janks (2010) beskriver ovan. Elevernas erfarenheter är utgångspunkt för lärarens didaktiska val för att utveckla elevernas språk och medvetandegöra dem om språkets makt, synliggjord genom de värderingar och uppfattningar som framkommer i textarbete. Därmed vill jag bestämt hävda att svenskämnet kan vara kritiskt men att det kritiska förhållningssättet till textarbete beror på lärarnas didaktiska val. Svenskämnet i sig som det framskrivs i *Lgr 11*, skapar möjligheter för att utveckla kritisk kompetens hos eleverna utifrån *Vad. Hur* är alltså beroende av lärarens didaktiska val.

Referenser

- Bergh Nestlog, Ewa (2015). Kritisk literacitet i text och praktik – meningsskapande i de mellersta skolåren. I Lundgren, Berit och Damber, Ulla (red.). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*, 87–108. Umeå: Umeå universitet och Kungl. Skytteanska samfundet.
- Bergöö, Kerstin och Svarvell, Lousie (2016). *En mångfald av texter och röster*. Skolverket. Hämtad 20161110
- Comber, Barbara och Nixon, Helen (2004). Children reread and rewrite their local neighborhoods: Critical literacies and identity work. I Evans, Janet (red.). *Literacy Moves On. Using Popular Culture, New Technologies and Critical Literacy in the Primary Classroom*. Oxon, New York: David Fulton Publisher.
- Damber, Ulla och Lundgren, Berit (2014). Från färdighetsträning till kritisk literacy. *Svenskläraren*. Tidskrift för svenskundervisning, 3: 6–10.
- Damber, Ulla och Lundgren, Berit (2015). Förord. I Lundgren, Berit och Damber, Ulla (red.). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*, 7–18. Umeå: Umeå universitet och Kungl. Skytteanska samfundet.

- Dewey, John (1993). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Eckeskog, Helena och Lundgren, Berit (2015). Förståelsestrategiers möjlighet att utveckla kritisk literacy-kompetens. I Lundgren, Berit och Damber, Ulla (red.). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*, 37–50. Umeå: Umeå universitet och Kungl. Skytteanska samfundet.
- Eckeskog, Helena (2013). *Varför knackar han bara inte på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1–2*. Umeå: Umeå universitet.
- Holm, Lars (2015). Efterord. I Lundgren, Berit och Damber, Ulla. *Critical literacy i svensk klassrumskontext*, 189–198. Umeå: Umeå universitet och Kungl. Skytteanska samfundet.
- Hultin, Eva och Westman, Maria (2015). Textproduktion i det digitaliserade klassrummet. I Lundgren, Berit och Damber, Ulla (red.). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*, 69–86. Umeå: Umeå universitet och Kungl. Skytteanska samfundet.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and Power*. London: Routledge.
- Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny och af Geijerstam, Åsa (2012). Swedish an updated school subject. *Education Inquiry* 3 (4): 447–493.
- Luke, Allan och Freebody, Peter (2003). Literacy as engaging with new forms of life: the 'four' roles model. I Bull, Geoff och Anstey, Michéle (red.) *The Literacy Lexicon*. 2:a uppl., 52–57. Sydney: Prentice Hall.
- Luke, Allan och Freebody, Peter (1999). www.readingonline.org/research/luke-freebody.html (Hämtad 20161110).
- Molloy, Gunilla (2016). *Kritiskt textarbete ur ett makt- och demokratiperspektiv*. Bilder och texter. Skolverket. Lärportalen (Hämtad 20170310).
- Schmidt, Catarina och Wedin, Åsa (2015). Barbie, ninjakrigare och popstjärnor – populärkulturella texter i läs- och skrivundervisningen. I Lundgren, Berit och Damber, Ulla (red.). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*, 51–68. Umeå: Umeå universitet och Kungl. Skytteanska samfundet.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidsbemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Street, Brian (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, Lev (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wahldén, Christina (2008). *Det dina ögon ser*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Berit Lundgren

är docent i pedagogiskt arbete och lektor i svenska som andraspråk. Hennes forskningsfält är svenska som andraspråk, literacy och critical literacy. Samtliga har ett didaktiskt perspektiv. Berit Lundgren disputerade 2005 med avhandlingen *Skolan i livet – Livet i skolan, några illitterata kvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Efter disputationen har Lundgren ansvarat för några skolforskningsprojekt och publicerat artiklar inom sina forskningsfält. Lundgren är utbildad lärare.

Svenska i ett multiliteracies-perspektiv

– för ett kritiskt multimodalt meningsskapande

Petra Magnusson

Come gather around people
Wherever you roam
And admit that the waters
Around you have grown

Just när jag börjar skriva på denna artikel annonseras Bob Dylan som årets nobelpristagare i litteratur. Jag letar bland mina gamla LP-skivor och läser några texter. En av de mest kända, *Times they are a-changin'*, på protestalbumet från 1964, får inleda. I fråga om svenskämnet tvivlar jag på att Dylan har någon åsikt men för mig får raderna i det här sammanhanget stå som utgångspunkt för det jag vill diskutera: svenskämnet i förändring.

Förutsättningarna och villkoren för svenskämnet och undervisningen i svenska har sannerligen förändrats, och breddats under de år sedan mitten av 1980-talet då jag började arbeta som lärare, särskilt när jag tänker på det som jag ser som kärnan i svenskämnet: kommunikation. I takt med den snabba medieteknologiska utvecklingen växer de kommunikativa möjligheterna och svenskämnet utmanas att komma med nya svar på de didaktiska frågorna. Tillsammans med arbetskamrater i skolan och i forskarsammanhang har jag deltagit i diskussioner om hur svenskämnet kan förhålla sig till dessa utmaningar. I den här artikeln vill jag fortsätta diskussionen och argumentera för svenskämnets fortsatta roll som ett ämne i centrum för att utveckla elevernas kommunikativa kompetenser också i det nya medielandskapet.

Det multimodala meningsskapandet

Det kan vara svårt att se förändringar som pågår. För att göra de förändringar det handlar om här tydliga och för att lättare kunna tala om vad de kan ha för betydelse, kan en begreppsapparat utifrån multimodal teoribildning vara till hjälp. Sådär resonerar jag och mina elever när vi tittar på en bloggsida som de tar fram i sina smarta telefoner: på bloggsidan finns skriven och talad text, filmklipp och foton, och vi kan välja att klicka oss vidare. Genom exemplet blir det tydligt att den medieteknologiska utvecklingen har ökat våra möjligheter att kommunicera på en mängd olika sätt. Vi kan skapa och ta emot meddelanden i olika *modaliteter*¹ i olika *medier*². Detta är helt uppenbart och självklart för eleverna men i diskussionen blir det också klart uttryckt vilka möjligheter, *resurser*³, som kan användas för att skapa betydelse genom att göra olika val kring den skrivna texten, typsnitten, bilderna, film- och ljudklippen. Det blir också tydligt att valet av den smarta telefonen inverkar på den *betydelse* som skapas. Ett paraplybegrepp som kan användas för alla dessa möjliga meddelanden är *meningserbjudande*. De flesta meningserbjudanden är, och har genom historien varit, multimodala, det vill säga sammansatta av olika modaliteter, men till följd av den medieteknologiska utvecklingen har den verbala skriftliga texten som den härskande modaliteten, fått allt större konkurrens i de meningserbjudanden vi möter. Att bredda synen på kommunikation med hjälp av en multimodal tolkningsram innebär också en icke-hierarkisk syn på modaliteterna, vilket i sin tur ställer annorlunda

1 Jag har här valt begreppet *modalitet*. Det är en översättning av det engelska *mode* som på svenska också kan motsvaras av *teckenvärld*, *teckensystem*, *uttrycksätt*. Beroende på modalitet skapas betydelse på olika sätt, t.ex. auditivt, visuellt, taktilt, verbalspråkligt genom skrift och tal, genom rörelse och med rumslig organisation (Kalantzis & Cope 2012).

2 Vad som är medium är inte helt lätt att avgöra men med hjälp av Anders Björkvalls (2009) resonemang talar jag gärna om förpackning, vilken i förlängningen kan vara av olika materialitet och med olika teknik. T.ex. kan skrift förpackas på olika sätt, t.ex. som pappersburen i en bok men också som digital på en skärm.

3 Det som här kallas resurser syftar på de *semiotiska resurser* som används för att skapa betydelse. För skrift kan vi bland annat använda olika stilnivå, disposition och genre. De semiotiska resurserna är kopplade till det som brukar benämnas en modalitets *betydelse/meningspotential* (se t.ex. Selander & Kress 2010).

krav än tidigare på vårt *meningsskapande*⁴. Meningsskapande är i ett designteoretiskt perspektiv ett sätt att tala om lärande (Selander & Kress 2010). I meningsskapandet, som kan vara såväl medvetet som omedvetet, sker någon form av förändring (se t.ex. Kress 2010). Begreppet har blivit allt vanligare och har därför kanske inte längre samma signalvärde som för några år sedan, men jag tycker fortfarande det är användbart för att tala om nutidens kommunikation och hur vi kan förstå den inom svenskämnet.

Meningsskapande på olika nivåer

De ökade möjligheterna att kunna använda olika modaliteter och medier ställer krav på förändrad kompetens för svenskläraren. Inspirerad av Elise Seip Tønnessens (2011) artikel om multimodal textkompetens i *SLÅ* 2011, menar jag att det är belysande att tala om vad det fordras av oss för att förstå meningsskapande i olika modaliteter på *generell* och *specifik* nivå. På övergripande, generell nivå rör det sig om att kunna använda och förstå de olika modaliteterna utifrån meningserbudandets syfte och vilken betydelse som kommuniceras och uppfattas – uppgifter och frågeställningar som är helt i linje med vad vi är vana vid att syssla med i svenskundervisningen. På den specifika nivån däremot, handlar det om att förstå *hur* betydelse skapas genom användandet av resurser inom de olika modaliteterna. Som svensklärare är vi vana vid att arbeta med de verbala modaliteterna tal och skrift: vi undervisar våra elever i att använda resurser som till exempel tilltal, ordval, prosodi och disposition, för att både skapa och tolka tal och texter. Men vad måste vi kunna för att undervisa om hur resurser kan användas i det specifika meningsskapandet i andra modaliteter? Eller är det kanske inte inom svenskämnet som eleverna ska lära sig hur resurser som färg, förgrund, bakgrund och vinklar kan användas i det visuella meningsskapandet eller hur rumsligt meningsskapande laborerar med form, arkitektur, ekosystem och geografi? Denna fråga måste vi diskutera och vi måste få hjälp i våra diskussioner av styrdokumentet.

4 Ett annat begrepp som används för att förtydliga att meningsskapandet rör sig om en process, och som har varit lättare för mina elever att ta till sig, är design (se t.ex. Selander & Kress, 2010).

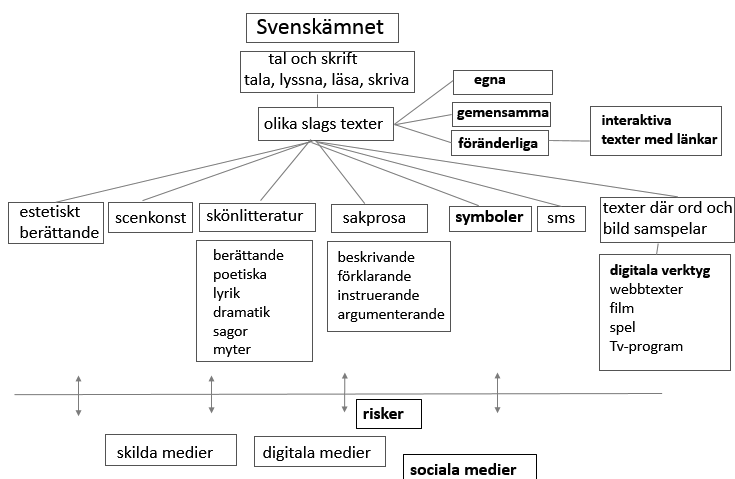
Svenskämnet och den medieteknologiska utvecklingen

Vi har idag att göra med en breddad syn på literacy utöver den rent verbalspråkliga. James Paul Gee (1996) talade tidigt om *the new literacy studies* där han i sociokulturell anda tydligt betonade betydelsen av meningsskapandets kontext i form av de sociala praktiker det ingår i och skapar. Detta betonas ytterligare av Michele Knobel och Colin Lankshear (2007) som understryker betydelsen av att se meningsskapandet som sociala praktiker som ytterligare breddats med den medieteknologiska utvecklingen och kan tolkas och förstås som ett nytt sätt att tänka – *a new mind set*. Inom detta nya paradigm råder en logik som är icke-materiell och postindustriell vilket till exempel innebär ideal som spridning, tillgänglighet, delning i nya former och kollektiva gemenskaper, kort sagt – det ställer ett *old mind set* av industriellt och individuellt låsta positioner på ända.

I Knobel och Lankshears sätt att resonera är den medieteknologiska utvecklingens innebörd något mer än bara en möjlighet att använda digitala verktyg – det innebär också i förlängningen en förändrad syn på lärande och utbildning. I detta sammanhang blir det därför intressant att titta på hur de nya styrdokumenterna kommer att förändras när det gäller de skrivningar som har som syfte att anpassa läroplanerna till den digitala utvecklingen. I skrivande stund har förslaget varit ute på remiss och ligger på utbildningsdepartementets bord. I inledningstexten till Lgr11 är den föreslagna formuleringen:

Skolan ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur digitaliseringen påverkar individen och samhällets utveckling. Eleverna ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda digital teknik. De ska även ges möjlighet att utveckla ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik, för att kunna se möjligheter och förstå risker samt kunna värdera information. Utbildningen ska därigenom ge eleverna förutsättningar att utveckla *digital kompetens* [...]. (Skolverket 2015a)

Det ligger nära till hands, att på grundval av ordval och formuleringar ovan och det faktum att det mest frekventa begreppet i ändringarna genom hela läroplanstexten är *digitala verktyg*, göra tolkningen att digitaliseringen måste tas om hand och bemästras, som en teknik som kan väljas eller avstås. I förslaget avseende ämnet svenska finns emellertid också skrivningar som pekar mot möjligheter för en bredare tolkning. I ett försök att tolka det som förslaget uttrycker om texter och elevernas aktiviteter i svenskämnet, konstruerar jag en schematisk bild utifrån de begrepp som används och hur jag tolkar att de i skrivningarna förhåller sig till varandra (figur 1):



Figur 1. Tolkning av ett förändrat svenskämne. Fetstil innebär begrepp som tillkommit i förändringsförslaget.

Framställningen är kanske främst användbar i jämförelse med de ursprungliga skrivningarna. Hur syns försöken att anpassa svenskämnet till den medieteknologiska utvecklingen? Vilka modaliteter och medier har blivit tydligare och hur kan förändringarna påverka undervisningen? Tolkningen är öppen för diskussion och förändring, till exempel min placering av medier längst ner i figuren – vad händer om de placeras överst?

Förslagen på ändringar är inte skrivna med en multimodal begreppsapparat men jag ser kopplingar till en sådan tolkningsram.

Tydligheten i att texter kan vara ”texter där ord, ljud och bild samspelar” öppnar, tillsammans med att till exempel ”symboler” nämns som text, för flera modaliteter i svenskämnet meningsskapande. När det dessutom i det centrala innehållet för årskurs 7–9 anges ”texter som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter” pekar det på behovet av kunskaper också om hur resurser i olika modaliteter kan användas och uttryckas i olika medier, benämnda ”skilda medier” och ”digitala medier”. Det finns också öppningar för en syn på texter som gemensamma, delningsbara och föränderliga vilket kan tolkas som en rörelse mot Knobel och Lankshears *the new mind set*. Som jag tolkar det ger förslagen möjligheter för svensklärare och elever att arbeta med meningskapande i olika modaliteter även på specifik nivå. I ett sådant arbete breddas elevernas meningskapande kompetens i vilken den *digitala kompetens*, som det något snävt talas om i läroplanens inledning, är en del.

Förändringsförslagen för gymnasiet läro- och kursplaner följer inte riktigt samma mönster. Dock görs i svenskämnet syftestext en förändring som visar på en medvetenhet om de förändrade villkoren för kommunikation genom formuleringen

Samhällets utveckling och digitaliseringen påverkar språk, språkbruk och former för kommunikation. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att orientera sig i, läsa, sova och kommunicera i en vidgad digital textvärld med interaktiva och föränderliga texter. (Skolverket 2015b)

En medvetenhet om förändrade förutsättningar finns delvis också i det centrala innehållet i kursen Svenska 1 där det talas om problematisering av upphovsrätt och digitaliseringens inverkan på språkbruket. Däremot, när det gäller kurserna Svenska 2 och 3, syns i skrivningarna ett tydligt ställningstagande för svenskämnet ansvar att huvudsakligen utveckla kunskaper i verbalspråkliga modaliteter, vilket visserligen ibland kan göras genom att använda digitala verktyg. Undervisningen om meningskapande på specifik nivå gäller i Svenska 2 och 3 enbart de verbalspråkliga modaliteterna.

Kunskaperna ska utvecklas genom att studera hur resurser används inom retorik och inom skrivandet av skönlitteratur och sakprosa. Om inriktningen i gymnasiets kurser Svenska 2 och 3 innebär ett medvetet vägval där kunskaper om meningsskapandet i olika modaliteter delas upp på olika ämnen har jag inte sökt svar på – intressant blir i så fall vilka ämnen som kan komma ifråga och om meningsskapandet på generell nivå blir ett gemensamt ansvar.

Som jag ser det är det helt nödvändigt att svenskämnet tar sig an hela spektret av möjligheter i meningsskapandet för att kunna ge den bildning och utbildning som krävs nu och i framtiden. För detta finns stöd i de föreslagna skrivningarna för grundskolan och i viss mån för gymnasieskolans kurs Svenska 1. Följaktligen fordras kunskaper om meningsskapande på specifik nivå även när det gäller andra modaliteter än de verbalspråkliga. Av nödvändighet måste vi svensklärare, men också lärarutbildare och kursplaneförfattare, vara medvetna om vad som krävs. Ett sätt att börja är att fundera över hur en undervisning som på allvar ger utrymme för ett multimodalt meningsskapande skulle kunna utvecklas.

Svenskämnet och multiliteracies

Det finns beröringspunkter mellan en del av de föreslagna förändringarna för grundskolans svenskämne, tankarna inom *new literacies* och det som Mary Kalantzis och William Cope (2000; 2009; 2012) kallar *multiliteracies*⁵. Med begreppets dubbla plural, vill Kalantzis och Cope visa på det nutida samhällets språkliga och kulturella mångfald men också på den mångfald i kommunikations-möjligheter som den medieteknologiska utvecklingen ger (Kalantzis & Cope 2012:1 f). De menar, i likhet med Knobel och Lankshear, att nutidens komplexa meningsskapande fordrar ett nytt sätt att tala om lärande och undervisning. För att kunna tillgodogöra sig en skriven text behövs flera kompetenser: att kunna avkoda bokstäver, att förstå texten utifrån det kulturella och sociala sammanhanget, att kunna granska texten källkritiskt och förstå hur den formats av

5 Begreppet har sitt ursprung i New London Groups diskussioner 1996 och har vidare-utvecklats av Kalantzis och Cope.

rådande maktförhållanden. Dessa kompetenser måste utsträckas och utvecklas så att samma komplexa meningsskapande kan realiserars när det gäller meningserbudanden i andra modaliteter och i olika medier. Den ökade komplexiteten ställer dessutom allt högre krav på elevernas metakognitiva förmåga i arbetet med olika meningserbudanden. Detta får naturligtvis didaktiska konsekvenser. Ett sätt att möta dessa är *multiliteracies-pedagogiken*. På svenska har jag svårt att hitta ett behändigt begrepp, men det som egentligen åsyftas är ett kritiskt arbete med multimodala meningserbudanden – *kritiskt multimodalt meningsskapande* kanske kan vara ett alternativ.

I Kalantzis och Copes multiliteracies-pedagogik (2012) blir lärande synligt genom *kunskapsprocesser*. Kunskapsprocesserna kan identifieras i allt lärande och benämns som *experiencing*, *conceptualising*, *analysing* och *applying*. I min översättning blir det *möta*, *utveckla kunskap*, *analysera* och *använda*. Kunskapsprocesserna är inte tänkta att följa på varandra linjärt utan snarare i en rörelse som böljar fram och tillbaka, där de olika delarna hakar i varandra och ibland kan vara samtidiga. De kan också utvecklas i olika komplexitetsgrad, vilket illustreras i figur 2 nedan. Centralt är att multiliteracies-pedagogiken beaktar meningsskapande oavsett modalitet och medium. Kunskapsprocesserna blir därför användbara i utvecklingen av en undervisning som ger utrymme för meningsskapande på generell nivå men också på specifik nivå, när undervisningen handlar om hur betydelse kan skapas i olika modaliteter. I arbetet kan elever och lärare gemensamt utveckla ett metaspråk för att öka medvetenheten om hur meningsskapandet kan se ut.

Sättet att tala om meningsskapande som Kalantzis och Cope utvecklar genom multiliteracies-pedagogiken ligger nära teorier om *transfer*, särskilt i ett sociokulturellt perspektiv där transfer diskuteras i form av komplexa överföringar av samlade kunskaper och erfarenheter mellan olika kontexter (jfr Bransford & Schwartz 1999; Tuomi-Gröhn & Engeström 2003). Det är rimligt att tänka sig att utvecklingen av elevers metakognition om lärandet kommer att bli en viktig faktor för möjligheterna att lära och kommunicera i ett allt mer komplext och föränderligt medielandskap. Även om

styrdokumenten inte är helt tydliga med vilka konsekvenser den medieteknologiska utvecklingen kan få, menar jag att svenskämnet bör ta ett fortsatt ansvar för att ge eleverna nödvändig beredskap för det meningsskapande de kommer att vara en del av i framtiden.

Svenskämnet – ett ämne för kritiskt multimodalt meningskapande

Avslutningsvis har jag funderat över hur ett undervisningsförlopp som jag och mina gymnasieelever arbetade med för några år sedan hade fungerat i ett multiliteracies-perspektiv. Exemplet är från ett arbetsområde som vi kallade *Protest*. Allt började med att några elever var engagerade i en lokal politisk fråga. Frågan kunde kopplas till centralt innehåll i historia och samhällskunskap och passade även i Svenska 1. När jag tänker tillbaka på undervisningsförloppet utifrån kunskapsprocesserna märker jag att arbetet skulle kunna beskrivas med hjälp av dem. Figur 2 nedan illustrerar hur kunskapsprocesserna *möta*, *utveckla kunskap*, *analysera* och *använda* kan ses som olika delar av det lärande som undervisningen erbjuder.



Figur 2. Kunskapsprocesserna (jfr Magnusson 2014 efter Kalantzis & Cope 2012).

Kunskapsprocessen *möta*: Vi började närma oss stoffet genom att eleverna kortskrev under ”jag vill protestera mot” och ”3 effektiva sätt att protestera”. De delade sina texter i grupp och gjorde sen en gemensam mindmap. Vi jämförde i Venn-diagram elevernas egna erfarenheter kring arbetet med sin egen fråga (känt) och kunskaper om ämnet från samhällskunskapen med förväntningar på det de skulle arbeta med på historielectionen: medborgarrättsrörelsen i USA (okänt).

Kunskapsprocessen *utveckla kunskap*: Under några lektioner studerade vi kända tal, nyhetsrapportering och proteströrelser (utveckla kunskap både med begrepp och teori). Vi arbetade bland annat med Martin Luther Kings tal och retorisk analys och vi analyserade kampanjers bildmaterial utifrån vad som fokuserades.

Kunskapsprocessen *analysera* och kunskapsprocessen *använda*: eleverna valde aktuella proteströrelser att fördjupa sig i för att förstå men också för att kunna förhålla sig kritiska till dem (analysera funktionellt och kritiskt). De skulle lägga märke till hur budskapet fördes fram, ta reda på bakgrund, genomförande och effekter. Vi använde ett critical literacy-perspektiv och ställde frågor som: Vem har makt att uttala sig och vem blir lyssnad på? Vem/vilka erkänns? Får ta plats? Blir det vi och dom? Vem har tillgång till språk, kunskap, historia? Eleverna undersökte allt från IRA-målningar i Belfast till en Ja till livet-kampanj, Djurrättsrörelsen och en då aktuell samisk protest angående inskränkningar av betesmark. Tanken var att eleverna sedan eventuellt skulle kunna använda de kunskaper de hade utvecklat för sina egna behov av att protestera (använda vedertaget och kreativt). För de som redan från början hade ett engagemang blev det inte en linjär arbetsprocess – de hade redan börjat använda och arbetade parallellt med analys och egen produktion av filmer med agitation kring det de var engagerade i. Filmerna delades på Youtube. Andra elever förflyttade på eget initiativ sina protester till framtiden. De elever som inte hittade något ämne att bygga sin verkliga eller fiktiva protest kring hjälpte till att regissera, filma och göra postrar.

Nu i efterhand ser jag att en diskussion med eleverna om vilka processer som aktualiserades under arbetet på svensklectionerna

hade varit fullt möjlig. Hade jag som svensklärare haft en annan beredskap, så hade jag också tydligare kunnat forma arbetsuppgifterna och lägga in metadiskussioner med eleverna under arbetets gång, bland annat om hur val av modalitet och medium påverkar den betydelse som skapas och uppfattas. Att få eleverna att utveckla metakognitiv medvetenhet om det egna lärandet ger dem också möjlighet att få syn på vad lärande kan innebära i skolans olika ämnen. I det beskrivna arbetet hade vi behövt kunskaper om hur betydelse skapas i bilder, filmer och layout och vi hade haft nytta av ett språk för att tala om det. Då hade eleverna på ett tydligare sätt kunnat utveckla sina åsikter inte bara i tal och skrift utan också i andra modaliteter – helt enkelt haft bättre möjligheter att använda svenskämnet som ett ämne för kritiskt multimodalt meningsskapande.

Och även om Dylans rader var avsedda för en helt annan kontext så får de här användas för att understryka mitt syfte. Jag menar att det vi måste göra är att simma i det nya medielandskapet i takt med den medieteknologiska utvecklingen – med simsätt som stödjer ett kritiskt multimodalt meningsskapande.

And accept it that soon
You'll be drenched to the bone
And if your breath to you is worth saving
Then you better start swimming or you'll sink like a stone
For the times they are a-changing

Bob Dylan, 1964

Referenser

- Björkqvall, Anders (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Bransford, John D., & Schwartz, Daniel L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24(1), 61–100.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (red.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2009). "Multiliteracies": new literacies, new learning. I *Pedagogies: an international journal* nr. 4, s. 164–195.
- Dylan, Bob (1964). 'Times they are a-changin'', *Times they are a changin'*. Columbia Records.
- Gee, James Paul (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2. ed. London: Taylor & Francis.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2012). *Literacies*. Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press.
- Knobel, Michele & Lankshear, Colin (red.) (2007). *A new literacies sampler*. New York: P. Lang.
- Kress, Günther R. (2010). *Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter: multimodal teorbildning och multiliteracies i skolan*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Selander, Staffan & Kress, Günther R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Skolverket (2015a) Bilaga 3: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Skolverkets förslag till förändringar - Nationella it-strategier (U2015/04666/S) Dnr 6.1.1-2015:1608. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015b) Bilaga 16: Ämnesplan – svenska, Skolverkets förslag till förändringar - Nationella it-strategier (U2015/04666/S) Dnr 6.1.1-2015:1608. Stockholm: Skolverket.
- Tuomi-Gröhn, Terttu & Engeström, Yrjö. (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Oxford: Pergamon.
- Tønnessen, Elise Seip (2011). Multimodal textkompetens og dataspill. I Ellvin, Madeleine, Skar, Gustav & Tengberg, Michael (red.), *Svenskämnet i förändring. Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2011, Svenskläraryrket 234. Stockholm: Svenskläraryrkeförbundet.

Petra Magnusson

är lektor i Svenska med didaktisk inriktning och lärare i svenska och SO-ämnen med mångårig erfarenhet från grundskola och gymnasium. Ett av hennes forskningsintressen handlar om hur den medieteknologiska utvecklingen påverkar villkor och förutsättningar för lärande och utbildning.

Lat eller bög?

– om betygsskillnader mellan könen, stereotypa värderingar och kritiskt textarbete

Gunilla Molloy

Att få svar på en fråga

En fråga som jag länge funderat över är den om betygsskillnaden mellan könen. PISA-undersökningarna och aktuell betygsforskning (Wernersson 2010) visar att flickor får bättre betyg i alla ämnen utom i idrott. Samtidigt visar annan forskning att de kognitiva skillnaderna mellan pojkar och flickor är små eller obetydliga (Skolverket 2011). Absurditeten mellan nästintill obefintliga kognitiva skillnader och stora betygsskillnader är uppenbar. Frågor om betyg är dessutom vanliga i klassrummet. Vanligast är frågan ”kommer det på betyget?” En del lärare kan också motivera sina elever att arbeta med det förtäckta hotet att ”det kommer på betyget”. Eftersom betyg är en fråga som berör både elever och lärare, tänkte jag att ett kritiskt textarbete om betygsskillnader mellan könen skulle kunna lyfta betygsfrågan till en annan (och mindre tjatig) nivå om eleverna skrev om sina förklaringar till skillnaderna mellan könen. Och finns det någon bättre plats att lägga ett critical literacy-perspektiv på betygsfrågan än hos eleverna, som borde veta? Och dessutom i skolan, det enda ställe där det finns betyg?

Den literacy-händelse (Heath 1983) som jag och en lärare i årskurs åtta iscensatte innebar att eleverna först skrev korta, argumenterande texter utifrån sina egna uppfattningar om skälen till betygsskillnaderna mellan könen. Texterna skulle senare bilda underlag till en längre, resonerande text, i vilken de skulle utgå från en egen åsikt. I den texten skulle de också resonera om hur andra människor tänker och hur deras sätt att tänka skiljer sig från det egna. De första argumenterande texterna lästes och diskuterades av andra

elever, först i par, sedan i grupper om fyra, sedan i helklass. Tanken var att ett kritiskt läsande av andras texter skulle kunna utmana eller utveckla det egna tänkande och eventuellt föra ”vidare till mycket bredare sociala, politiska och ideologiska frågor” (Street 2007:3–7). Vad som också skulle kunna visa sig i elevtexterna vore eventuella bakomliggande värderingar som styrde elevernas tänkande och därmed deras argumentation.”Language is not a neutral means of communication”, skriver Hilary Janks i detta nummer av SLÅ (s. 28). Nej, varken språk eller texter är neutrala. Men det är inte vi människor heller. Vi bär alla värderingar inom oss. Dessa värderingar kan visa sig i uppfattningar som vi ger uttryck för i texter som vi skriver. Janks påpekande att vi bör använda språk som ”avoids stereotyping on the basis of race, class, sex, religion or age group” (Denna volym s. 28) är viktig. Men det är inte bara i språket som våra stereotypa föreställningar om andra visar sig. Det skulle inte ske om inte dessa stereotyper redan fanns i vår föreställningsvärld och i vårt tänkande. Därför kan ett kritiskt textarbete lika gärna börja i våra egna, *inre* texter om hur vi tänker och i ord beskriver vad den brasilianske pedagogen Paulo Freire uttrycker med orden ”the word and the world” (Freire 1972:61). Janks skriver att Critical Language Awareness ”sees language as a form of social action that does things. Language choices construct a version of reality” (Denna volym s. 29). Hur eleverna skulle konstruera ”verkligheten” bakom betygsskillnaderna skulle kanske kunna visa sig i det språk, med vilket de argumenterade för sina uppfattningar. Så vi började detta kritiska textarbete med att eleverna fick en enda fråga att besvara: Varför har tjejer bättre betyg än killar?

Killar är lata

”Jag tror att tjejer har lättare för att fokusera än killar som är lata och tycker det finns roligare saker än att plugga”. Så skriver Lukas i sin första, korta argumenterande text. Det kan förefalla vara ett rakt svar på en rak fråga. Men svaret är istället mångtydigt. Lukas skriver för det första om ”killar” som om det vore en grupp han själv inte tillhör, eftersom det inkluderande pronomenet *vi* saknas framför

ordet ”killar”. För det andra kan ”lat” vara både en korrekt beskrivning och en täckmantel för något annat.

Medan Lukas skrev att killar är lata, skriver hans kvinnliga bänkkamrat Leonore i sin första argumenterande text över frågan ”varför tjejer har högre betyg än killar” att:

Jag tror att tjejer har högre betyg än killar i snitt eftersom det är fler tjejer som bryr sig om sina resultat. Killar vill hellre vara tuffa och ha ett machobeteende.

Även Leonore håller distans till frågan. Hon nämner inte om hon själv har bättre betyg än sin bänkkamrat Lukas (vilket hon har). När Leonore och Lukas har skrivit sina första argument, läser de upp dem för varandra. Hela idén med att lyssna till någon annans tankar är att man kan få höra en ny tanke eller få ett nytt perspektiv. I det här fallet fungerar det tvärtom. Lukas och Leonore bekräftar varandras uppfattningar om att killar är lata, alternativt tuffa och macho samt att flickor har lättare för att fokusera. Därmed skriver de också in sig i en diskurs som ser könen som varandras motsatser. Detta motsatsförhållande upprätthålls bland annat genom ett isärhållande av arbetsuppgifter.

Isärhållandet mellan könen

Isärhållandet mellan könen förefaller vara den princip som till stor del styr könskonstruktionen i samhället och därmed även i klassrummet.

Om det finns något mönster som vi enkelt kan se och enkelt kan belägga så är det isärhållningens starka, dirigerande logik, den som allra tydligast kommer fram i detaljerade praktiker eller detaljerade föreskrifter om genusarbetsdelningen (Hirdman 2001:66).

I de klassrum där Lukas och Leonore vistats under tolv år gäller det för dem att dagligen förhålla sig till dessa ”detaljerade praktiker eller detaljerade föreskrifter om genusarbetsdelningen” på ett sådant sätt att deras handlingar också bekräftar deras olika könsidentiteter.

”Isärhållandets logik” finns på flera plan i klassrummet. Ett är direkt synligt för ögat, eftersom i de flesta klassrum sätter sig flickor med flickor och pojkar med pojkar. En annan logik visar sig i inställning till skolarbetet och därmed till betygen. Klassrummet är dessutom för eleverna en social arena. Det gäller att visa upp sig och att visa vilken grupp man tillhör. Men klassrummet är inte en *neutral* arena, utan en där eleverna under sin långa skoltid kan leka med olika identiteter. En blond flicka i helveckad kjol kan nästa månad dyka upp som svarthårig punkare. En pojke kan också byta hårfärg, men inte från jeans till kjol. Utforskande av olika identiteter ligger oftast på ett yligt och synligt plan. Könsidentiteten ligger däremot, med få undantag, stabil. Att ”vara” pojke och att ”vara” flicka innebär i klassrumspraktiken att *konstruera* kön genom olika markörer och handlingar, varav attityden till skolprestationerna är en. Simone de Beauvoirs kända påstående att ”man föds inte till kvinna, man blir det” gäller naturligtvis även män – men med skillnaden att män blir män genom *sina* könskonstruktioner. Ett sätt för blivande män och kvinnor att konstruera ”manlighet” och ”kvinnlighet” kan bli att gestalta sin könskonstruktion i ett motsatsförhållande till det andra könet. Medan flickor kan gå i skolan i långbyxor, sparka fotboll och plugga till proven, kan pojkar inte gå i kjol, inte dansa balett och inte heller plugga om de vill bli uppfattade som maskulina. Maskulinitetens möjligheter förefaller här vara mer begränsade än kvinnlighetens, vilket för en del elever kan visa sig i betygen.

Från hormoner till normer

Men en klass har många röster och alla håller inte med varandra. Den här klassen hade 32 röster. Ett annat bänkpår är Ivan och Nicole. Även de läser varandras texter med argumenten om ”varför tjejer har bättre betyg än killar?”. Ivan har skrivit:

Jag tror att anledningen är att väldigt många killar inte är villiga att arbeta hårt i skolan. Alla killar är inte så här, men av egen erfarenhet så ser jag i vår klass att killarna verkar vara mindre fokuserade än tjejerna. Jag vet inte varför det är så här, men jag skulle kunna tro att killar har annorlunda hormoner. Jag själv satsar på skolan och vill få bra betyg, precis som mina närmaste vänner.

Ivan distanserar sig inte från frågan, utan skriver både om andra killar i klassen och om sig själv. Han påpekar att hans satsning på skolan innebär att han tillhör en annan grupp än den som Lukas representerar. För att inte bryta isärhållandets logik betonar han en homosocial gemenskap, sina ”närmaste vänner”, som i det här fallet är andra pojkar med samma etniska bakgrund (Connell 2009). Ivan vet att höga betyg och gymnasiestudier är en väg för honom in i ett kommande yrkesliv. Han bryter därmed mot den motståndskultur mot skolan som kan förklara pojkars motvilja mot att läsa och plugga (Willis 1977). För att förklara skillnaden i betyg så åberopar Ivan biologiska skillnader, det vill säga hormoner.

Men Nicole tror inte på hormonernas makt. Hon har en annan uppfattning och argumenterar för de rådande könsnormerna:

Det handlar inte om kapacitet, tjejer och killar har lika sådana. Den osagda normen är dock att killar är lite ”busiga” i tonåren och någonstans i det undermedvetna känner ungdomar av detta. Tjejer skall dock enligt normen vara mer uppfostrade.

När Ivan och Nicole har läst varandras första texter, byter Ivan inte bara åsikt. Han lånar dessutom språkliga uttryck från Nicole och skriver:

Det handlar troligtvis om normen, de flesta killar är lite ”busigare” och tjejer ska vara lite mer uppfostrade och fina.

Och Nicole skriver, när hon har läst Ivans text, att:

När jag läste Ivans text kom jag att tänka på att det naturligtvis inte är alla som följer normens mönster, men majoriteten gör det än så länge. Jag tror dock att detta håller på att förändras mer och mer för varje ny generation.

Vad vi kan se av dessa fyra korta texter, där varje elevpar har fått tillgång till varandras första tankar kring frågan ”varför har flickor bättre betyg än killar?”, är att inget är givet. Om två elever har samma åsikt, som Lukas och Leonore, kommer de att förstärka var-

andras åsikter. Om de inte har det, som Ivan och Nicole, kan de i bästa fall ge varandra nya insikter. Ivan tar till sig Nicoles åsikt att det handlar om normer och Nicole inser att alla killar inte är lata och en del vill satsa på skolan. Den undervisande läraren kan, för att betona det kritiska läsandet av varandras texter, ställa frågan: ”vilka fick höra en ny tanke?” för att hela klassen skall höra att det finns olika åsikter i frågan. Didaktiska val kan omfatta mycket, från ett längre undervisningsupplägg i samarbete med andra ämnen, till en snabb koll vid ett kritiskt textarbete om vilka åsikter som skiljer sig åt mellan eleverna i en viss fråga. Bakom dessa didaktiska val, oavsett hur de ser ut, ligger dock en medveten tanke om att alla skall få tillgång till den kunskap som kan växa fram i loppet av en undervisningsprocess som pendlar mellan ”individuellt skrivande, parsamtal och helklassundervisning” (Stiegler and Hierbert 1999).

Det nödvändiga förarbetet

Att eleverna i denna klass använde begreppet ”norm” berodde på att klassens lärare tidigare haft ett projekt om normer. Klassen hade fått följande förklaring till begreppet ”norm”, en förklaring som klassens lärare hade hämtat från www.normkritiskpedagogik.se:

Normer är idéer, föreställningar och förväntningar kring vad som anses vara ”normalt/det normala” i ett visst sammanhang. Det handlar om vad som anses normalt att göra, säga, hur en betar sig, rör sig osv (det är t ex i enlighet med rådande normer i Sverige att inte sjunga högt på bussen, att stå på sin plats i kön, att komma till möte på utsatt tid, att ha rena kläder). Normer handlar också om vilka människor vi förväntar oss finna på olika platser i samhället (det är t ex i enlighet med rådande svenska normer att den som är statsminister är en vit man, att den som städar i tunnelbanan är av utländsk härkomst, att de som tränar konstakning är flickor och att hockeyspelare är pojkar).

Eleverna hade sett föreställningen ”Ung utan pung”, läst en artikel om ordet ”hen” i tidningen *Språk. Tidningen i en ordklass för sig* samt flera insändare om ordet ”hen”. De hade skrivit ett eget debattinlägg avsett för publikation om ordet ”hen” samt läst novellen

Kostym av Ninni Holmqvist (i vilken det inte går att könsbestämma huvudpersonen). Med dessa didaktiska val av ämne och av texter i olika genrer hade läraren fört in eleverna i en diskurs utöver vardagsspråket, vilket är en av skolans uppgifter. Eleverna kunde nu använda begrepp och termer de tidigare arbetat med i en ny undervisningssituation. ”När elever ska bygga upp sin litteracitet underlättar det om de går från tidigare, konkreta erfarenheter och vardagsrelaterat språk till ett mer specialiserat och abstrakt ämnes-specifikt språk” (Gibbons 2009: 97). Gibbons syftar främst på elever som har svenska som andraspråk. Men min erfarenhet är att denna stegvisa övergång från vardagsspråk till skolspråk, gagnar *alla* elever, oavsett språklig bakgrund. Mycket forskning visar att det tar betydligt längre tid att utveckla ett skolspråk än ett vardagsspråk. Dels för att varje skolämne har specifika ämnesbegrepp och dels för att skolans texter ofta är annorlunda strukturerade. Men diskussion om språk är också viktigt i ett kritiskt textarbete för att se hur ”language construct a version of reality” (Denna volym s. 29).

Normen som lag

När eleverna läst varandras texter och diskuterat olika tankar kring varför flickor har högre betyg än pojkar, återvände de till frågan och skrev nya argument. Med detta förarbete om olika textstrukturer och samtal om normer kan Hannes, fjorton år och elev i årskurs åtta, skriva följande argumenterande text över frågan om flickors högre betyg:

De flesta tjejer tror jag är mer studiemotiverade än killarna. Men jag tror framför allt att det beror på normer. Normen för killar är mer att de skall vara lite ”coola”, skita i skolan, vara sportiga o.s.v. Det är ”onormalt” att plugga mycket som kille. Det är emot normen och killarna vill ju vara som normen säger. Men för tjejerna är det annorlunda. Det är mer OK för dem att vara studiemotiverade, det passar mer in i tjejernas norm. Det tror jag är en starkt bidragande orsak till att tjejerna i snitt har högre betyg.

Hannes har läst och arbetat både med faktatexter och med skönlitterära texter som har problematiserat och ifrågasatt uppfattningen

att isärhållandet mellan könen bygger på antagandet att kön har olika egenskaper. Trots det ser han en annan praktik återspeglad i sitt eget klassrum och det blir denna praktik som styr hans argumentation. "Normen" är i Hannes text inte ifrågasatt utan används mer som en förklaring till att "tjejerna i snitt har högre betyg". Teorier i all ära. De kan förklara mycket. Men om teorier inte går i dialog med praktiken, kan de ändå komma till korta. Paolo Freire uttrycker det mer direkt med orden: "Critical reflection on practice is a requirement of the relationship between theory and practice. Otherwise theory becomes simply 'blah, blah, blah' and practice, pure activism" (Freire 1998:30). I valet mellan den egenupplevda praktiken där flickor faktiskt har bättre betyg och en kritisk reflektion över denna praktik utifrån en problematisering av densamma, stannar Hannes än så länge vid ett oreflekterat konstaterande av normernas inneboende kraft.

Efter att varje elevpar återigen hade läst och hört kommentarer om sin egen text, bildade de diskussionsgrupper med fyra elever i varje grupp. Utifrån elevernas korta texter diskuterades och förkastades olika alternativ till frågan om varför flickor har bättre betyg än pojkar. Därefter följde en ny individuell kortskrivning för att motivera nya argument. Resultatet av 32 ungefär likalydande texter visade att förklaringsmodellen "normen" nu hade accepterats av eleverna. "Efter att ha hört andras åsikter så tror jag mer på att det är en norm att tjejer pluggar mer än killar. Att det är en norm att killar är bättre på fler sporter", skriver Eva och instämmer med kören. Dessutom "har det alltid varit så" påpekar en pojke och en annan konstaterar lakoniskt "att normen är svår att påverka i dagsläget". Normen, föreföll det av argumenten i en del elevtexter, hade blivit en lag, oöverstiglig som en mur och omöjlig att (vilja?) påverka. Om denna uppfattning om normen får leva kvar, kan det också bli bekvämt att skylla på den.

Manligheten som norm

Men normen verkar inte lika omöjlig att ifrågasätta för alla eleverna i klassen. Efter att ha läst varandras argument, skrivit nya, läst en

artikel från Skolverket om betygsskillnader, skrivit nya argumenterande texter och läst varandras texter igen, skriver Måns en text som inleds med påståendet ”I urminnes tider har mannen alltid styrts med järnhand”. Efter att ha styrkt sitt påstående med en del exempel, ställer han frågan ”hur kan det vara så i vårt civiliserade samhälle, det kan väl inte se likadant ut i dag?”. Hans svar landar i en diskussion om makt och att det är män som har makt. ”Männen är alltså normen”, skriver Måns, ”och det är manligheten som man skall sträva mot att vara”.

Det kan vara svårt för en undervisande lärare att följa den muntliga process som uppstår i gruppdiskussioner utifrån korta skriftliga texter. Men när elevtexterna finns att läsa, går det att följa hur åsikter under en läs- och skrivaktivitet i klassen kan förändras från ”hormoner” till ”makt och manlighet som norm”. Men en sådan kunskapsprocess sker inte från en lektion till en annan. Den är ett resultat av ett medvetet långsiktigt didaktiskt tänkande från läraren, vars undervisning haft utgångspunkt både i kunskapsuppdraget och i demokratiuppdraget. Att undervisa om normer och att undervisa i hur man skriver en debattartikel (i det här fallet om ordet ”hen”) är att förena demokratiuppdraget med kunskapsuppdraget. När demokratiuppdraget på detta sätt konsekvent är integrerat i kunskapsuppdraget, blir det inte bara synligt både i ämnesval (könsnormer, betyg) och i arbetssätt (individuellt skrivande, samtal, läsning av varandras texter). Ett kort lektionsupplägg som detta kan också fungera som introduktion till ett kritiskt textarbete. Undervisningsprocessen om genus och normer några månader tidigare hade indirekt förberett eleverna för frågan om könsskillnader i betygsfrågan. De var vana vid att skriva korta texter och att utveckla dem i diskussioner med sina kamrater. Arbetsprocessen om betygsskillnaderna hade tagit två lektioner när texter som dessa från Måns och Anna kunde visa hur tankeprocessen utvecklats och fördjupats. Anna skriver:

Av de killar jag känner är det aldrig någon som läst en bok på fritiden. Killarna vill ut och sporta eller liknande för att inte riskera att anses som kvinnliga vilket kan leda till att man blir kallad för bög. Den riktigt stora nackdelen med det är att killarna då presenterar sämre i skolan och sänker sina betyg vilket kan leda till en sämre framtid.

Eleverna har nu börjat närma sig en ny ståndpunkt i frågan. Flera elever hakar på diskussionen om risken med att avlägsna sig från manlighetens norm och att bli betraktad som böj. Uttryck som ”böjigt” och ”tjejigt” i nedsättande betydelse började dyka upp och problematiseras i texterna. Tydligt uttrycks maktförhållandet i Fridas text:

Mannen anses vara mer värd än kvinnan. När en kvinna försöker komma upp till mannens nivå blir det inte fel, hon anses vara ”manlig” och hyllas. Men ändå inte för mycket, för kvinnan måste veta sin plats. Försöker en man gå till kvinnans nivå sjunker han och blir kallad böj eftersom han sänker sig själv till kvinnans nivå.

Även om detta är eleverna överens. Så är det. Tråkigt. Mest för tjejerna. Och, som en pojke skriver, så är ”normen svår att påverka i nuläget”. En annan pojke fyller i med att ”prestationen efterliknar alltid förväntningarna eftersom man anpassar sig till dom”. Men det finns andra, avvikande röster i klassrummet, som kan föra den kritiska textgranskningen (och tankegranskningen) vidare.

Normkritiska röster

Men det finns röster i klassen som problematiserar uppfattningen att normer är statiska och omöjliga att påverka. Måns, som skriver om mannen med järnhanden, ställer frågan ”hur kan det vara så i vårt civiliserade samhälle, det kan väl inte se likadant ut i dag?” och tycker att grottmannens tid borde vara över. Han benämner normen som ”en falsk illusion” om hur könen skall vara. Lina skriver att ”grejen med normer är att det inte är samhället som skapat dem, det är vi människor som gör det och det är vi som håller dem vid liv.” Måns och Lina och några andra elever till, är på väg bort från uppfattningen att normer inte går att påverka och deras texter visar på början till ett *normkritiskt* förhållningssätt. Ett sådant förhållningssätt innebär att när väl normerna har blivit synliggjorda kan de ifrågasättas på grund av de konsekvenser som de medför för andra. Trots att ingen av eleverna känner till vare sig Hirdmans

genusteori, Freires påstående om nödvändigheten av "critical reflection on practice is a requirement of the relationship between theory and practice" eller begreppet normkritik, är det nu vad några av deras texter visar. Utan att eleverna vet det, vilar deras tänkande på etablerade teorier. En del elever har börjat utveckla ett normkritiskt förhållningssätt eller, för att använda Janks begrepp, "critical literacy awareness" (Denna volym s. 28), inför såväl de egna texterna och tänkandet som till andras texter och tankar.

Ju oftare eleverna får skriva texter för att formulera nya tankar som de kan diskutera sinsemellan, desto mer kan de utveckla sitt tänkande (Molloy, 1996, Janks 2013). Eleverna kan utbyta tankar i dialog med andra, men också utveckla sitt eget tänkande. Klassrummet fungerar därmed som en "kollektiv utvecklingszon" (Molloy 2007). Att skriva korta texter, reflektioner eller läsloggar betyder inte att man enbart dokumenterar en tanke. Snarare innebär sådant skrivande möjligheten att utveckla den första tanken som föds i mötet mellan en text eller en fråga. I elevernas fjärde argumenterande text, som skulle summera upp egna och andras tidigare argument, skriver Anna återigen om det faktum att när en man sänker sig till kvinnans nivå, blir han kallad bög. Men, fortsätter hon:

vad menas med det ordet om man använder det som ett skällsord för att han uppför sig som en kvinna? När en person säger så då trycker han ner alla kvinnor, varför ska det vara något dåligt med att uppföra sig som en kvinna och varför används då bög som ett skällsord?

Ja, säg det. I den diskussionsgrupp som Anna satt i fick ytterligare tre elever ta del av hennes tankar. Det innebär inte att de med nödvändighet delade dem. Det viktiga är att olika röster får komma till tals och även röster som för fram ett normkritiskt perspektiv. I sin artikel skriver Janks "if the language choices put men in privileged position over women, what we would call sexist language, then it benefits men and disadvantages women" (Denna volym s. 28). Anna har under skriv- och tankeprocessens gång uppmärksammat denna obalans och ställer en relevant fråga i sin text. I en annan grupp satt Eva, som lanserade liknande tankegångar:

Killar som blir kallade bögar ska inte skämmas över det. Han kanske inte är lika "manlig" för att han pluggar mycket och har höga betyg. Det gör honom nästan mer manlig för att han ta den risken för att kunna komma någonstans i livet i stället med att kanske sluta med att jobba på Macdonalds.

I Evas grupp finns också tre kamrater. När diskussionspasset är över har sex elever, tre från Annas grupp och tre från Evas, diskuterat frågan om "varför det är dåligt med att uppföra sig som en kvinna" och om det egentligen inte vore mer manligt att satsa på skolan, vilket för dem alla är att börja fundera i normkritiska banor.

Kritiskt textarbete

Att introducera eleverna i ett kritiskt textarbete behöver varken vara svårt eller krångligt. Eftersom kritiskt textarbete inte är en metod, utan ett förhållningssätt till hur vi läser texter, krävs varken teknisk utrustning eller nya läromedel. Vad som krävs är "an approach to reading that asks us to consider how the writer has named the world and an approach to writing that asks us to consider the choices that we make in naming our world" (Denna volym s. 30) Med tanke på att denna undervisningsprocess utspelade sig under två lektioner, är det intressant att se hur mycket den ändå innehåller. Frågan om betyg kom att handla om mycket mer: om kön, motivation, fördomar och om makt. Kunskapsuppdraget integrerades med demokratiuppdraget genom lärarens didaktiska val av arbetsformer. Allas åsikter blev hörda och diskuterade. Hilary Janks har i tidigare böcker och artiklar använt begreppen tillgång *access* (tillgång), *power* (makt), *diversity* (mångfald) och *design/redesign* (forma/omforma) (Janks 2010, 2014). Dessa begrepp kan möjliggöra en förståelse av elevernas arbetsprocess och hur deras tänkande utvecklades. Begreppen kan också stödja lärare i att göra mer didaktiskt medvetna val vid planering av ett kritiskt textarbete. Begrepp *tillgång* står för tillgång till språk, men också till kunskaper. I det här fallet hade eleverna tillgång till det språk med vilket de skulle argumentera för sina åsikter. Men framför allt hade de kunskap om en fråga som de själva ägde. Dessutom ägde de kunskap om arbetsformerna. Begreppet

makt står för att både språk och texter kan användas för att signalera och upprätthålla olika maktpositioner, vilket elevtexterna också visade när de diskuterade manlighet som norm. Begreppet *mångfald* visade att det i klassen fanns två grupper av pojkar med olika etniska bakgrunder, som hade helt olika inställningar till vad skolarbetet och betyg hade för avgörande betydelse för deras framtid. Begreppet *forma/omforma* syftar mest på att omskriva texter eller omforma bilder. Men det kan också syfta på hur vi positionerar oss själva och kan ändra våra uppfattningar. I elevtexterna syns hur en del elever omformade sina åsikter och sitt tänkande, som när Ivan byter sin uppfattning om hormoner till Nicoles uppfattning om normer och Anna problematiserar användningen av ordet ”bög”.

Att makt kom att stå i fokus var inte oväntat, eftersom kön som kategori låg inbäddad i den enda fråga som eleverna skulle diskutera. I flera elevtexter skrev eleverna om sig själva eller om andra klasskamrater, som representanter för ett visst köns agerande i klassrummet. Men de kunde också referera till världen utanför klassrummet. Frida skriver om kvinnans plats i en mans värld och Måns, som skriver om grottmän och järnåldern, lyfter in ett historiskt perspektiv i diskussionen. Genom att eleverna förde in orden ”manligt”, ”kvinnligt” och ”bög” i sina argument, kunde de få syn på en normerande könsmaktsordning i ”the word and the world” (Freire 1972). Tillsammans synliggjorde de en del av de värderingar som, när de är omedvetna, kan styra våra handlingar. En del av arbetet med kritisk literacy är också att synliggöra dessa maktstrukturer (Janks 2010). Några elever kunde dessutom ifrågasätta sina värderingar på grund av deras konsekvenser för andra än dem själva. Den enda röst/text utöver de egenproducerade texterna som eleverna behövde ta ställning till, var en artikel från Skolverket (2011). Den presenterade statistik och möjliga förklaringar till pojkarnas sämre betyg som en ”antipluggkultur”, fakta som redan överensstämde med de flesta av elevernas erfarenheter. Men däremot gick eleverna längre i sina förklaringar än de publicerade forskningsresultaten när de förde in rädslan för att bli kallad för ”bög” som ytterligare en möjlig förklaring till betygsskillnaden mellan könen.

Den fråga som eleverna skulle arbeta med var ”varför har flick-

or bättre betyg än pojkar?” Under en undervisningsprocess på två lektioner som bestod av att skriva argumenterande texter och att diskutera vände och vred eleverna på olika svar. Om skrivande och diskuterandet, och framför allt *tänkandet* över frågan, förändrade inställningen till studierna för någon i klassen, kommer vi inte att veta. Vilka av eleverna som kom att förändra sina värderingar vet vi inte heller. Kanske kommer Lukas våga vara lite mindre ”lat” det kommande skolåret i årskurs 9, då betygen spelar en avgörande roll. Kanske kan klimatet i klassen förändras till ett mer stöttande för pojkar som Ivan, som vill satsa på skolan. Kanske kommer ordet ”bög” inte längre användas som ett nedsättande skällsord – i varje fall inte i Annas och Evas närhet. Inget av detta kan vi veta, utan vi får lita på att ”vi lämnar många situationer med bestående intryck som vi tar med oss och aktualiserar i framtiden” (Säljö 2005:226).

Referenser

- Connell, Raewyn (2015). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University press.
- Friere, Paolo (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin
- Hirdman, Yvonne (2001). *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and Power*. London: Routledge.
- Janks, Hilary (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, vol. 4, nr 2, s. 225–242.
- Janks, Hilary & Dixon, Kerryn (red.) (2014). *Doing Critical Literacy. Texts and Activities for Students and Teachers*. New York: Routledge.
- Janks, Hilary (2017). *Critical language awareness – teaching the relationship between language and power*. Denna volym.
- Molloy, Gunilla (1996/2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2007) *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011). *Är pojkar sämre på att läsa än flickor?* Stockholm: Skolverket, Forskning för skolan.

- Stiegler, James W. & Hiebert, James (1999). *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: Free Press.
- Street, Brian & Lefstein, Adam (2007). *Literacy, an advanced resource book*. London: Routledge.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Wernersson, Inga (2010). *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker?* Stockholm: Fritze.
- Willis, Paul (1983). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.

Gunilla Molloy

är docent i svenska med didaktisk inriktning. Hon har arbetat som svensklärare på högstadiet, som lärarutbildare och med lärarfortbildning. Hon disputerade 2002 med avhandlingen *Läraren, litteraturen, eleven* och har skrivit ett flertal böcker om tonåringars läsning och textarbete, däribland *Reflekterande läsning och skrivning* (1996/2008), *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik* (2007), *När pojkar läser och skriver* (2007) och *Selma Lagerlöf i mångfaldens skola* (2011). Hennes forskningsintressen är svenskämnets demokratiska potential, didaktik och critical literacy. Denna artikel är en bearbetning av en längre artikel som kommer att ingå i en kommande bok med titeln *Svenskämnets roll. Om didaktik, demokrati och critical literacy*.

Stanna upp ett tag!

– kritisk och analytisk läsning

Suzanne Parmenius Swärd

Vi rör oss alla idag, elever, lärare och människor i allmänhet, i en medievärld bestående av ett flöde av texter som tar ensidiga perspektiv och som förvränger vedertagna vetenskapliga fakta och sanningar. Konspirationsteorier flödar och seriösa medier får allt svårare att hävda sig. Många som läser och delar artiklar på nätet har till och med slutat läsa längre än till rubriken på de artiklar de delar vidare. Någon som uppmärksammar detta är journalisten Emanuel Karlsten i den ironiska artikeln som har rubriken ”Forskning visar: Människor som inte läser böcker är smartare”. Artikeln har på kort tid (fem dagar i slutet av oktober 2016) fått nästan 60 000 delningar. Efter ingressen, som är en summering av påhittade forskningsresultat, visar Karlsten att seriös kommunikationsforskning vid Columbia University kommit fram till att ca 60 % av de människor som tillbringar tid på sociala medier, delar artiklar utifrån läsning av en rubrik och ofta en summering av en summering. Läser man hela Karlstens artikel inser man ganska snart att hans rubrik är påhittad och att artikeln vill bevisa motsatsen av det inledande påståendet. Karlsten citerar mediekommunikationsforskaren Arnaud Legout, som menar att:

Det är typiskt för den moderna informationsinhämtningen. Människor skapar en åsikt utifrån en summering, eller en summerings summering, utan att anstränga sig att gå djupare (Karlsten, *Göteborgsposten* 21/10 2016).

Om ovanstående citat speglar ett beteende som eskalerar hos den artikelläsande befolkningen och om åsiktsutbyte människor emellan handlar om citerade rubriker och mycket grunda summeringar av påståenden utan synlig källa, så är det nödvändigt att det er-

bjuds en arena där man stannar upp och faktiskt *läser* och pratar om vad som står i artiklar av olika slag. Skolan och svenskämnet har alla möjligheter att vara en sådan arena. För läsutvecklingen och den kritiska granskningens skull, måste vi (både lärare och elever) gå djupare in i texterna; mycket längre än till rubrik och ingress. Den ytliga läsningen utan kritisk blick leder inte till något gott. Jag skulle vilja hävda att den typen av läsning är ett allvarligt hot mot demokratin och den värdegrund skolan och samhället idag vilar på. Följande artikel vill ge ett förslag på hur en arena för kritisk granskning, analys, ställningstagande och välutvecklade texter, kan skapas i svenskämnet.

Jag tar min utgångspunkt i begreppet ”close reading” hämtat från Brown & Kappes (2012) eller med min översättning ”textnära läsning” som bygger på tre viktiga förhållningssätt till läsning, skrivande och samtal, nämligen *elevaktivt, textnära och utforskande*.

Artikeln har sin grund i flera av delarna i läsflyftsmodulen *Analysera och kritiskt granska*¹. Önskar läsaren en mer fördjupad bild av hur lärare kan arbeta med analys och kritisk granskning rekommenderas läsning av artiklarna och filmerna i modulen (www.skolverket.se/läs-och-skrivportalen/gymnasieskola).

Textnära läsning

I den allmänna delen i gymnasieskolans läroplan kan man läsa följande:

Skolan har i uppgift att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan ska förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensramen i samhället och som utgår från grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som alla omfattas av. Eleverna ska också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. *Eleverna ska träna sig i att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekven-*

1 Två läsflyftsmoduler som tar upp kritiskt och analytiskt arbetssätt är *Analysera och kritiskt granska* samt *Läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär*. Dessa är framtagna av författaren till denna artikel, *Maritha Johansson* och *Lisbeth Hurtig*, vid Linköpings universitet. Denna artikel bygger på innehållet i flera av artiklarna i modulernas texter.

serna av olika alternativ (min kursivering). På så vis närmar sig eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta. (Gy 2011)

Den kursiverade meningen i ovanstående citat anser jag vara en av de viktigaste i läroplanen. Särskilt skrivningen ”[...] att inse konsekvenserna av olika alternativ”. I detta lägger jag elevens möjlighet att göra val och förstå konsekvensen av att förfäktat en viss åsikt eller att förstå vilka konsekvenser det kan bli av andras åsikter, påståenden, ord och handlingar. För skolans del handlar det om att utmana och bredda elevernas textvärldar och att på olika sätt skapa situationer där eleverna får ventilera och diskutera innehåll och form i texter och diskutera och utforska hur texter styr och manipulerar oss på olika sätt. Detta betyder att eleverna behöver redskap för analys av texter så att man kommer åt en djupare dimension. Det är här begreppet textnära läsning kommer in:

Textnära läsning (”close reading”) innebär en granskning av en kortare text eller del av text där man gör många läsningar av samma text steg för steg. Genom textbaserade frågor, diskussion och samtal leds eleven mot att kunna analysera och förstå texten på djupet och kunna se olika aspekter av texten som t.ex. nyckelbegrepp, form, budskap, ton, retoriska och bildliga uttryck, betydelsen av ordvalet och meningsbyggnad och att upptäcka olika betydelsenivåer (påverkansfaktorer som t.ex. ironi, uppmaningar, övertyganden, etc.) (min översättning från Brown & Kappes, 2012: 2).

Brown & Kappes (2012) har i sin artikel definierat begreppet ”close reading” och föreslår sätt att läsa texter så att det leder till att träna elevers förmåga att förhålla sig kritiskt analytiskt, något som är ett krav i den amerikanska läroplanen, såväl som i den svenska. Deras modell för textnära läsning bygger i grunden på att läraren genom olika typer av ”distributed scaffolds”² leder eleverna mot en djupare läsning av en text. I lärarens planeringsarbete ingår att skapa lämpliga stödstrukturer som leder eleverna mot utforskning av texten steg för steg på ett aktivt sätt t.ex. genom samtal och skrivande. Läraren

² Distributed scaffolds är svårt att översätta till svenska med ett enda ord. Jag har valt att på svenska, prata om stödstrukturer som läraren ger för att stödja eleven i utforskandet av texten, t.ex. frågekonstruktioner som stöd för elevernas läsning.

fungerar som en reseledare för utforskning av de olika textvärldarna. Brown och Kappes föreslår följande aktiviteter:

Läraren, eller lärare och elever tillsammans, väljer en lagom kort text av bra kvalitet med lämplig komplexitet.

Eleverna läser texten på egen hand och arbetar med att stryka under svåra ord eller annat som kan vara svårt att förstå

Därefter läses texten högt antingen inför hela klassen av läraren, eller av eleverna i grupp

Läraren lägger fokus på olika nivåer i texten och enskilda element i texten och distribuerar textbaserade frågor som leder till diskussion. Frågorna och diskussionen kan röra författarens val av ord, upprepningar, begrepp, informationsbärande stycken, stil, nyckelmeningar (som rubriker, mellanrubriker etc)

Diskussion i gruppen eller i helklass över vad man funnit: Diskussionen bör baseras på fynd i texten (som gjorts med utgångspunkt i lärarens frågor). Då kan fokus stanna vid texten och författarens olika språkliga och innehållsmässiga val kan diskuteras

Att skriftligt reflektera över texten: I detta skede ber man eleverna skriftligt reflektera över texten, återberätta den och/eller göra en metareflection över vad de lärt sig.

(jfr Brown & Kappes 2012:3)

Arbetsättet kan enkelt kännas igen från de metoder som förespråkas i det som kallas lässtrategier, genrepdagagogik eller språkutvecklande arbetsätt. Det gemensamma för dessa metoder eller förhållningssätt är att man arbetar med en text steg för steg och inte nöjer sig med en enda läsning av texten. På olika sätt bryts texten upp och med hjälp av olika tekniker och frågekonstruktioner hjälper läraren eleven att packa upp texten. Skillnaden mellan ”close reading” och andra metoder för läsning och utveckling av läsförståelse är att eleverna via lärarens stödstrukturer utvecklar förmåga att inte enbart förstå texten på ett innehållsmässigt plan utan också att de ska kunna läsa den kritiskt och analytiskt. Det handlar om lärarens förmåga och i förlängningen elevens förmåga att ställa textbaserade frågor, som leder till att eleverna uppövar en kritisk-analytisk blick. Sven-Eric Liedman som bidrar med en artikel i denna

volym, har i en intervju sagt följande om att ställa frågor:

Bildning handlar i grunden om att bevara frågvisheten och undrandet genom livet. [...] Därför är det betydelsefullt att undervisningen i skolan kan formas efter dagens unga och ge dem en ordentlig vägledning in i kunskapens värld. Det handlar om att bryta nya vägar och att ge dem möjligheter att upptäcka och förstå verkligheten som de inte annars skulle ha gjort. (Skolverket: Intervju med Sven Eric Liedman 2010.03.17).

Undervisningen ska enligt Liedman utformas så att läraren ger eleverna möjlighet att förstå verkligheten ” [...] som de annars inte skulle ha gjort” och de ska bevara sin frågvishet och sitt undrande genom hela livet. Det finns bara ett krux – Hur ska vi få elever att vara frågvisa, nyfikna och undrande till skolans eller svenskämnet texter? Frågor som vanligtvis ställs till skolans texter, t.ex. i läroböckerna, brukar sällan vara den typ av frågor, som en nyfiken, frågviss elev vill ställa. Frågorna är ofta slutna och många gånger frågar de efter sådant som unga människor inte vill veta eller är särskilt intresserade av (se t.ex. Lilja Valtå, 2016).

Det är inte heller helt lätt, varken för lärare eller för elever, att ställa frågor till en text som leder till utforskning. Det krävs kunskap och förberedelse och ibland lite mod. Lärarens traditionella roll av vandrande uppslagsbok behöver i samband med detta utmanas. Det är också lätt att säga att en lärare ska ge öppna frågor i dialog med eleverna (se t.ex. Dysthe 1996) men ibland kan vissa typer av öppna frågor leda till att klassrummet förvandlas till en enda åsiktsarena där personliga åsikter om allehanda ämnen trängs och det är svårt att moderera debatten. Det kan bli allmänt tyckande utan förankring i texten, s.k. flykt från texten. Det kan vara bra och spännande i vissa sammanhang men i andra, särskilt när det gäller kritisk och analytisk läsning, kan det vara sämre.

Nedan följer ett förslag på hur man särskilt i svenskämnet kan lägga upp för textnära läsning med frågor som leder till att eleverna ”förstår verkligen på ett sätt de annars inte skulle ha gjort” (Liedman 2010) och att de ”granskar fakta och förhållanden och inser konsekvenserna av olika alternativ” (Gy11).

Stanna upp ett tag!

Följande beskriver en modell för textnära, elevaktiv och utforskande läsning av texter med målet att utveckla och träna elevers kritiskt granskande och analytiska blick. Vill man se hur detta kan gå till i klassrumssituationen rekommenderas filmerna i modulen Analysera och kritiskt granska del 1, 4 och 7 (Skolverket 2016, Läs- och skrivportalen).

Modellen bygger i grunden på den tankefigur som gäller för funktionell textanalys (t.ex. Hellspong & Ledin 1997). Tankefiguren handlar om att man kan betrakta varje text som att den har tre metastrukturer. Här följer en mycket kortfattad översikt:

Varje text har en *ideationell* struktur som rör författarens syfte och idé med texten, vilket innehåll texten har och hur texten är organiserad för att innehållet ska nå fram till läsaren. Texten har också en *textuell* struktur som anger vilka språkliga val författaren gjort för att texten ska bli som den blir. Det handlar om orden, meningsbyggnaden, bindningar mellan meningar, stycken, och textens koherens och kohesion; alltså textens textyta. En tredje struktur är den *interpersonella* som vid analys visar hur författaren ger signaler i texten som riktas till läsaren. Det rör närhet eller distans, frågor, påståenden, tilltal, röst i texten, attityd och perspektiv. Även hur författaren genom vissa språkliga medel exkluderar eller inkluderar läsaren i sitt budskap.

Dessa strukturer utgör dimensioner i texten som går att analysera. Det finns alltid signaler i texten som kan avgöra idén, textytans beskaffenhet och hur texten riktas till läsaren (Hellspong & Ledin 1997:46). Utforskningen av texten handlar således till stor del om att upptäcka olika dimensioner av en text.

Med dessa dimensioner eller metastrukturer som grund kan en modell byggas för hur en läsning av *text kan hanteras didaktiskt* i klassrummet. Modellen går ut på att man gör olika typer av läsningar av en och samma text steg för steg med olika perspektiv för varje läsning. Man stannar helt enkelt upp ett tag för varje läsning och analyserar och fördjupar sin läsning med stöd i olika uppgifts- och frågekonstruktioner ("distributed scaffolds").

Steg för steg

Den modell för kritisk och analytisk läsning som i det följande presenteras bygger på olika typer av läsningar som sker enligt en viss ordning. Följande läsningar görs efter att läraren placerat texten i sin kontext.

- Innehållsbaserad läsning
- Retorisk läsning
- Kritisk läsning
- Tolkande (sammanfattande analytisk) läsning

Innehållsbaserad läsning

Den innehållsbaserade läsningen har, som det låter, fokus på innehållet i texten. Texten läses inledningsvis högt av läraren och/eller enskilt av eleverna, efter att läraren har satt texten i sitt sammanhang. Efter läsningen talar man om textens innehåll. Vad handlar texten om? Vad händer? Vad vill författaren säga? Man granskar rubriken, ingressen (om det finns någon) och tittar på om rubriken säger något om innehållet och om den fungerar. Man går igenom stycke för stycke och återberättar och sammanfattar det med en mening tillsammans. När den första läsningen är gjord har man en sammanfattande text på tavlan som består av de bidrag eleverna gett. Man kan också göra detta i grupp och sedan får varje grupp redovisa sin sammanfattning. Det stöd läraren gett till eleverna är att läraren i förväg skapat frågor som följer en struktur. Vad säger rubriken? Får man ledtrådar i ingressen? Vad handlar första stycket om? Andra stycket osv? Kan man med en mening sammanfatta budskapet, idén, syftet eller handlingen? När alla bidragit, kan man kontrollera förståelsen med klassen genom frågan: Har vi nu alla läst och förstått samma text?

Retorisk läsning

I nästa läsning läggs fokus på vilka språkliga medel författaren använder för att få fram sitt budskap. Man letar efter stilgrepp, och be-

rättartekniska grepp, hur författaren använt ord, meningsbyggnad, rubriker, gestaltningar, metaforer, bilder, upprepningar, plusord, minusord nyanser och polariseringar. Ett exempel:

Vilka språkliga medel använder författaren till denna rubrik?

”Vår förlegade psykvård ratas av moderna läkare”.

Denna rubrik innehåller av tre starka minus- och plusord. *Förlegad, ratas och moderna*. Det sker en polarisering mellan orden *förlegad* och *modern*. Orden står i totalt motsatsförhållande till varandra. Ordet *ratas* är starkare än ordet t.ex. ordet *ogillar* och ger inte utrymme för något alternativ. *Rata* betyder välja bort totalt och inget annat. Det är dessutom skrivet i passiv form vilket skapar distans och påståendet blir svepande och generellt. Dessutom finns en så kallad inbäddning i rubriken som stärker det svepande påståendet. Alla läkare som är moderna (vad det nu kan innebära?) ratar den psykvård som finns och den psykvården har generaliserats som förlegad. Dessutom inkluderar författaren all svensk psykvård genom att han använder ordet *vår*. Rubriken ser också ut som ett faktapåstående utan källhänvisning.

Ur denna ganska korta rubrik kan man få fram en hel del om man stannar upp och ställer rätt frågor till texten: Vilka värderande ord använder författaren? Hur förhåller sig orden till varandra? Vilka ingår i ordet ”vår”? Hur går författaren tillväga när han eller hon generaliserar och gör svepande omdömen?

Den här typen av läsning kan göras med all text i ett vidgat perspektiv. Har man med bilder att göra kan man t.ex. fråga: Vad står främst i bilden? Hur är människorna placerade? Man kan tala om färger, symboler, riktning, fokus och blick, typsnitt, med mera (jfr Björkvall 2009). I filmer kan man gå ner på detaljer som typsnitt, kameravinklar, effekter osv. All text är gjord med ett syfte och ingenting är placerat i texten av en slump. Det gäller bara att få syn på det. Frågorna leder eleverna till att göra upptäckter. Det viktigaste är inte att hitta precis allt, utan att man med hjälp av förberedda frågor hjälper eleven att upptäcka för texten *betydelsebärande detaljer*.

Kritisk läsning

Den tredje läsningen följer på den förra och kallas här för kritisk läsning. De viktigaste frågorna vid kritisk läsning är: Hur gör författaren för att styra läsaren. Vilka medel används och framför allt *varför*? Här ställs frågor som handlar om författarens motiv till sina retoriska och innehållsmässiga val. Vilket perspektiv och attityd har författaren? En kritisk fråga till den rubrik som vi hade ovan kan vara. Hur uppfattas det att författaren har valt att använda den starka polariseringen förlegad – modern? Varför generaliserar han/hon och vad inkluderas i ordet ”vår psykvård”? Betyder det ”all psykvård”? Vilka räknas in som ”moderna läkare”? Vilka kan de omoderna läkarna vara? Vilken position har författaren och ur vilket perspektiv gör han detta påstående?

Nu är vi mycket nära texten och går in på ordnivå och granskar kritiskt hur författaren styr oss och hur han bär sig åt för att generalisera. Man kan då också i sammanhanget hitta andra rubriker eller texter som gör på liknande sätt. ”Vi svenskar behöver ... ” ”I vårt Sverige ska det inte ...”, ”Svensk kultur är ...”, ”Vår svenska skola är i kris”.

Det är också viktigt vid den kritiska läsningen att man tar reda på vem författaren är, vilken position, yrke och politisk åskådning skribenten har och kanske att man tar reda på något som personen skrivit förut. Man använder således de vanliga källkritiska frågorna (se t.ex. *Kolla Källan* Skolverket) och upplyser eleverna om textens kontext.

Även skönlitteratur går att granska på liknande sätt retoriskt och kritiskt. Om man t.ex. gör en textnära läsning av de första två sidorna i Strindbergs *Röda rummet* kan man efter en retorisk läsning se hur Strindberg skickligt leder oss läsare över Stockholm med solens och vindens hjälp. Han börjar i det lilla bland sparvarna som krasar i buskarna – mikroperspektiv, för att sedan vandra upp där vinden flyger in över Stockholm – makroperspektiv; för att till slut landa i buskarna på Mosebacke torg igen. Granskar man flera inledningar till romaner kan man se att författare många gånger bygger upp sina inledningar med att gå från ett mikroperspektiv till ett makroperspektiv eller tvärtom. Man kan med hjälp av kritiska frågor tydligt se hur författaren styr oss med hjälp av språkliga medel och perspektiv och en

bra fråga att undra över är *varför* författaren gör på det sättet. Vilken effekt blir det? (se också Bommarco & Parmenius Swärd 2012:170).

Tolkande läsning

Avslutningsvis kan en tolkande läsning göras. Vad uppfattar du att författaren vill ha sagt? Visa med exempel i texten på din tolkning? Observera att tolkningarna måste vara rimliga och beläggas med bevis som går att finna i texten. Tolkningen blir då analytisk och kan jämföras med kvalitativ forskning där man tolkar ett material, t.ex. ett intervjumaterial, först efter att man gjort en grundlig analys. Man visar också belägg för sin tolkning genom citat och exempel. Att också hantera sin tolkning med garderingar och försiktighetsstrategier av olika slag är viktigt. Ord som *kanske*, *sannolikt*, *det finns tecken som tyder på*, *jag ser en tendens till* osv. bör vara frekventa i den tolkande läsningen. Tolkningen bör skrivas ner antingen tillsammans, i grupp eller enskilt. Då övas skrivandet på ett utförligt och nyanserat sätt. Faktiskt tränas också det vetenskapliga skrivandet eftersom tolkning, sammanfattning och syntes är det man gör efter att man analyserat och granskat ett material och i det här sammanhanget är ju en text, sakprosa eller skönlitterär text, att betrakta som ett material som analyserats.

Sammanfattning

Jag har beskrivit en modell för textnära läsning steg för steg och också visat vilka typer av frågor man kan ställa för att komma närmare texten. Frågorna i mitt exempel grundar sig på textanalys av företrädesvis brukstexter av t.ex. argumenterande karaktär (propaganda, reklam, debattartiklar, ledare, faktabaserade artiklar). Som jag visat kan samma typ av textbaserade frågor också lämpa sig för kritiskt analytisk läsning av skönlitteratur, men då måste frågorna förstås anpassas till den skönlitterära genren. Dikter och kortare avsnitt i romaner och korta noveller är alldeles utmärkta att använda för textnära läsning. De kan läsas om och om igen men med olika blick för varje läsning.

Sammanfattningsvis kan man med Brown & Kappes (2012) säga att stödet från läraren ska inkludera:

- Lärarledd upprepad läsning
- Textanknutna frågor utifrån de olika läsningarna
- Samverkande konversationer (samtal) och samarbete
- Att eleven gör anteckningar (annotationer) som förs i en anteckningsbok eller i marginalen under läsningen
- Att läraren ger tydliga instruktioner för den text som ska skrivas efter läsningarna

Med andra ord; stanna upp ett tag, gå nära, ställ enkla öppna textanknutna frågor och låt eleverna skriva ner och/eller samtala om sina fynd. Skapa en arena för läsning, samtal och skrivande.

Nu behöver man ju inte alltid läsa alla texter på samma sätt. Ibland kan det räcka med en innehållsbaserad läsning därför att texten ska användas som inspiration för någon annan typ av aktivitet. Men det är viktigt att man gör textnära läsning tillräckligt många gånger och i progression (öka texternas komplexitet) för att ett lärande och en frågvishet ska uppstå hos våra många gånger oerfarna läsare. Målet är att eleverna själva så småningom får en uppövd kritiskt analytisk blick så att de på egen hand ställer frågor till texter av olika slag och blir nyfikna på vad som faktiskt står där. Vi hjälper till att föra eleverna in i världar som de aldrig skulle ha tagit sig till på egen hand och ger dem redskap till att uttrycka sig nyanserat, välutvecklat och kritiskt analytiskt. Framför allt ger vi vid textnära läsning eleverna tid. Tid för alla att ta sig igenom en text och förhoppningsvis förstå den på ett djupare plan.

Värdeorden i våra styrdokument av typen, *nyanserat, utförligt, välgrundat, analytiskt och kritiskt* framstår mot ovanstående som oerhört viktiga. Att ha dessa ord och begrepp för ögonen och se dem som förmågor *alla* elever ska erövra, ser jag som en oerhört viktig uppgift för skolan idag. Svenskämnet har stora möjligheter att bli en ämnesmiljö för aktiva och utforskande samtal i samband med skrivande och läsning av en mängd olika texter, skönlitteratur såväl som sakprosa.

Referenser

- Björkqvall, Anders (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Uppsala Hallgren & Fallgren.
- Bommarco, Birgitta, Parmenius Swärd, Suzanne (2012). *Läsning, skrivande, samtal: textarbete i svenska på gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Brown, Sheila, Kappes, Lee (2012). "Implementing the Common Core Standards: A Primer of Close Reading of Texts". The Aspen Institute Education & Society program.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspong, Lennart, Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten: Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsten, Emanuel (2016) "Forskning visar: Människor som inte läser böcker är smartare" *Göteborgsposten GP* 2016.10.21.
- Lilja Waltå, Katrin (2016). "Äger du en skruvmejsel?": *Litteraturstudiets roll i läro-medel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 11*. Avhandling Göteborgs universitet.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2016). *Analysera och kritiskt granska* del 1,3,4,6 Skolverket, Läs- och skrivportalen. <https://lasochskrivportalen.skolverket.se/#/>.
- Skolverket (2010). Intervju med Sven-Eric Liedman 2010.03.17 återgiven i <http://www.skolverket.se/skolutveckling/resurser-for-larande/kollakallan/kall-kritik/forskarintervjuer/bildning-1.15229>.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* www.skolverket.se.

Suzanne Parmenius Swärd

är filosofie doktor i svenska med didaktisk inriktning och lektor i pedagogiskt arbete med inriktning svenska språket vid Linköpings universitet. Hon arbetar med undervisning, forskning och fortbildning mot framför allt frågor som rör äldre elevers skrivande/skrivutveckling och svenskämnets instruktionstexter. Under 2015/2016 har hon tillsammans med Maritha Johansson och Lisbeth Hurtig vid Linköpings universitet/IKK, tagit fram två moduler för gymnasiet i Skolverkets satsning på Läslyftet. Artikeln i SLÅ 2016, bygger på flera av artiklarna i modulen *Analysera och kritiskt granska*, för gymnasieskolan.

Segregationen och skolan i förorten

Ove Sernhede

Medierna har sedan några år tillbaka varit upptagna av vad som brukar betecknas som ”krisen i den svenska skolan”. En central aspekt av denna kris har gällt elevers drastiskt sjunkande prestationer i internationell jämförelse.¹ Forskningen visar att denna försämring i första hand är relaterad till de elever som redan tidigare var svagpresterande. Det innebär att det blivit allt större skillnader mellan olika skolors prestationer. Etermediernas såväl som tidningarnas alarmerande reportage har också oftast handlat om skolor i skamfylade miljonprogramsområden. Det har gått så långt att kommunala förortsskolor stängts på grund av undermåliga resultat. Barn och unga från storstädernas förorter framstår som det nuvarande skol-systemets förlorare. För att ändra detta förhållande krävs reformer som återskapar likvärdigheten i svensk skola. Men skolan i förorten måste också utveckla en större känslighet inför hur eleverna här uppfattar sig själva och den värld de befinner sig i, och i detta arbete kan svenskämnet få en viktig roll. Det handlar i korthet om att utveckla en undervisning som möter de ungas omvärldsförståelse, intressen och behov.

Decennierna efter det andra världskriget odlade visionen om ett jämställt, demokratiskt och solidariskt samhälle. Denna vision omfattades i sina grunddrag av flertalet partier i riksdagen. Skolan lyftes under denna tid fram som ett speciellt viktigt område. Ett egalitärt samhälle skulle byggas genom en skola som uttryckligen erbjöd alla barn och unga likvärdiga möjligheter. Den gamla tidens uppdelning av eleverna i folkskola och läroverk var uttryck för ett gammalt och omodernt klassamhälle (Lundgren, Säljö & Liberg,

¹ Diskussionen har i första hand handlat om de så kallade PISA-mätningarna. PISA, Program for International Students Assessment, som studerar kunskaper hos 15-åringar i alla länder inom OECD-området, Den första rapporten publicerades år 2000. Vart tredje år kommer en ny rapport på tema läsförståelse, matematik och naturkunskap.

2014). Under dessa decennier, och ända fram till 1990-talet, hade Sverige också en skola som stod sig väl i internationell jämförelse (Fejan-Ljunghill, 2005; Skolverket, 2012). Den svenska grundskolan var bland de främsta i Europa i de IEA-mätningar som då gjordes.² Det som den svenska skolan uppmärksammades för gällde i första hand dess höga grad av likvärdighet. Få länder kunde stoltsera med en skola som i samma utsträckning som den svenska förmådde kompensera för sociala och ekonomiska skillnader (Fejan-Ljunghill & Svensson, 2006).

Men de problem som svensk skola idag står inför är inte primärt ett uttryck för problem relaterade till skolans värld. Skolan är en del av ett samhälle som befinner sig i förändring. Det står utom allt tvivel att utvecklingen i den svenska skolan i olika avseenden är relaterad till och invävd i en samhällsutveckling som under de senaste decennierna vidgat ekonomiska klyftor och sociala skillnader. Den svenska skolpolitik som hade sin grund i *En skola för alla* är idag att betrakta som en historisk parentes. Dagens marknadsstyrda och konkurrensutsatta svenska skola verkar inom ramen för samma logik som gäller för andra marknader. Också i skolans värld finns idag vinnare och förlorare. Den likvärdighet som kännetecknade svensk skola under flera decennier är idag ett minne blott.

Bristande likvärdighet i svensk skola

Skolverkets rapport från 2009: *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* visar att skolan inte förmår kompensera för den allt påtagligare sociala skiktningen. Rapporten slår fast att effekterna av skillnaderna i elevernas socioekonomiska bakgrund nu är större

2 IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement, började göra undersökningar redan i slutet av 1950-talet, till att börja med var 12 länder involverade. 1973 års undersökning om modersmålsundervisning visade att svenska 10-åringars läsförståelse var bäst av alla de i undersökningen ingående 19 ländernas 10-åringar. 1975 års studie visade att de svenska eleverna var bäst i engelska. 1991 gjordes en utvidgad undersökning med 31 länder i läsförståelse och här hamnade svenska 9- och 14-åringar på tredje plats i båda åldersgrupperna. Alla undersökningar visade att Sverige var det land som hade minst variationer när man jämför resultaten mellan skolorna i varje land.

än snittet inom OECD.³ Samma myndighets rapport från 2012: *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* hävdar att betydelsen av elevens socioekonomiska bakgrund fortsatt är stor och att ”elever i större utsträckning idag jämfört med tidigare är segregerade efter andra egenskaper, som till exempel studiemotivation” (s. 85). Rapportens författare menar att segregationen fått socialpsykologiska konsekvenser för ungas inställning till skolan. Något som i sin tur har stark påverkan på deras prestationer. Det finns i dag ett stort antal skolor runt om i landet där mellan 40 och 60 procent av eleverna lämnar nionde klass utan behörighet till gymnasieskolan (Sernhede, 2011; Skolverket, 2012). Merparten av dessa skolor är lokaliserade i så kallade ”utsatta” bostadsområden i storstadsregionernas etniskt blandade förortsområden.⁴ När stora elevgrupper visar upp svaga prestationer kommer detta att dra ner medelvärdet för nationen i sin helhet, vilket är det som de internationella undersökningarna mäter.

I Skolverkets rapporter från 2009 och 2012 har forskarna ringat in ett antal faktorer som kan kasta ljus över utvecklingen. En sådan faktor är den decentralisering av skolan som skedde under 1990-talet. När kommunerna tog över huvudansvaret för skolan från staten uppstod det betydande skillnader i hur mycket resurser som gavs till skolan. Skolverket uppmärksammar och lyfter fram att kommunerna i mindre utsträckning än vad som tidigare var fallet ser till de reella behov som varje skola har. Skolans kompensatoriska styrka har alltså försvagats (Englund, 2004). Kommunaliseringen, i kombination med den fria etableringsrätten och det fria skolvalet tillsammans med den allt påtagligare boendesegregationen är bakgrunden till de allt större skillnaderna mellan olika skolor (Bunar, 2001; 2005). Det fria skolvalet, som infördes med argumen-

3 OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. En internationell samarbetsorganisation bestående av världens mest utvecklade industrinationer.

4 Termen ”utsatt” stadsdel myntades av den av riksdagen 1995 tillsatta Storstadskommittén. Denna gjorde en klassning av levnadsstandarden i dessa områden byggd på åtta inkomstnivåer. När en stadsdel domineras av människor med vad man utifrån denna klassning betecknade som ”låga, mycket låga och extremt låga inkomster” kom stadsdelen att definieras som ”utsatt”. Av de totalt 436 primärområden (stadsdelar) som man delade in i storstadsregionerna i kunde 114 områden hänföras till ”utsatta” stadsdelar. Dessa motsvarade 25 procent av totalbefolkningen i de tre storstadsregionerna (Lathi-Edmark 2002).

tet att det skulle bryta segregationen, har i realiteten bidragit till att stärka sorteringen av eleverna i den svenska skolan (Skolverket 2012).

Aktuell forskning visar att skolvalet i hög grad är ett negativt val (Östh, J, E. Andersson & B. Malmberg, 2013). Det fria skolvalet har i främsta rummet utnyttjats av resursstarka sociala skikt för att undvika kontakt med icke önskvärda skolor. De idag betydande skillnaderna i betygsnivåerna mellan olika skolor är ett mått på segregationen och de socioekonomiska klyftorna i dagens svenska storstäder, men det fria skolvalet har också lagt grund för nya former av sorteringsprocesser i de utsatta stadsdelarna. Barn från mer resursstarka familjer tenderar även i dessa stadsdelar att vända sig till skolor i andra delar av staden (Allelin, 2015; Sernhede, 2011). Denna utveckling leder till att den sociala skiktning som var inbyggd i miljonprogrammet redan från början förstärks på ett sätt som missgynnar de resurssvaga eleverna. De blir ensamma kvar i de kommunala förortsskolorna som visar upp en allt påtagligare ”kräftgång”. I Göteborg har denna utveckling åderlåtits redan svagpresterande skolor så hårt att kommunen satt igång program för att busa elever från vissa utsatta stadsdelar till skolor i välbärgade områden.

I det socialpolitiska tänkande som under efterkrigsdecennierna kom till uttryck i *En skola för alla* skapades det som pedagogerna kallar *kamrateffekten* (Skolverket, 2009). Barn från hem utan utbildningstraditioner kunde suga i sig av den ambition som fanns hos de elever som kom från mer resursstarka hem. Men inte bara det, över- och medelklassbarnen fick också klart för sig att alla inte hade det lika välbeställt hemma. Den sociala mixen skapade förståelse över klassgränserna, vilket ledde till social sammanhållning och skolan blev en viktig samhällsbyggande institution, samtidigt som samhället i sin helhet gick mot minskande klyftor (Sernhede, 2002/2007). Det fria skolvalet har bidragit till att den positiva *kamrateffekten* nu radikalt försvagats (Skolverket, 2012). Att individens studieresultat påverkas av det studiesammanhang som eleven finns i är en av den utbildningsvetenskapliga forskningens mest odiskutable sanningar. Blandningen av resurssvaga och högpresterande elever får klassen som helhet att växa. När skolan inte längre är en

plats för möten mellan olika sociala världar riskerar kunskapsutvecklingen såväl som den svenska grundskolans demokratiska intentioner att gå förlorad.

Segregationens konsekvenser

Vad den samtida forskningen i realiteten säger är att vi står inför en situation där stora delar av dagens unga från de mest ”utsatta” stadsdelarna tenderar att tappa tilltron till samhället (Åhlund, 1997; Sernhede, 2002/2007; Rosales, 2011; Runfors, 2003). I Stockholm, Göteborg och Malmö finns utsatta områden där majoriteten av barnen växer upp i familjer som, enligt Rädda Barnens återkommande studier av den svenska barnfattigdomen, lever under fattigdomsgränsen. Enligt Arbetsdepartementets rapport, *Urbana utvecklingsområden*, är mellan 40 och 45 procent av de unga mellan 20 och 25 år i områden som Husby, Hjällbo och Rosengård varken i arbete eller i studier (Regeringskansliet 2012).

En annan aspekt av de utvecklingsmönster som följer med de socio-ekonomiska villkoren i dessa stadsdelar är det som sociologin betecknar som *grannskapseffekter*. Den forskning som intresserat sig för denna effekt handlar bland annat om hur villkor utanför skolan ”läcker in i” och påverkar arbetet i skolan (Kearns & Parkinson 2001; Brännström 2007; Gustavsson, Katz & Österberg 2016). Utgångspunkten är här att omgivningen eller grannskapet påverkar den enskilda individens självförståelse, ambitioner, framtidsutsikter, konsumtionsmönster, livsstil med mera. En människa är en social varelse och formas inte bara av de nära familjerelationerna utan också av de yttre sociala villkor som omger henne. Forskningen har sedan länge visat att barn från familjer med samma inkomst- och utbildningsnivå presterar olika beroende på vilket grannskap de växer upp i.

En konsekvens av de sociala och ekonomiska skiktningssprocesser som delat upp staden i ”vi” och ”dom” är att det utvecklats en diskurs som avskiljer och stigmatiserar de människor som bor i stadens minst attraktiva områden. De utsatta stadsdelarna är inbegripna i en form av ’brännmärkning’ som i hög grad drabbar

de ungas livsvillkor och därmed också skolans verksamhet. Den franske sociologen Loic Wacquant diskuterar i flera av sina studier utvecklingen i bostadsområden präglade av social marginalisering. Han beskriver dessa som utsatta för vad han benämner som *territoriell stigmatisering* vars konsekvenser också påverkar förortsinvånarnas självbild och kommer därigenom att inverka på interaktionen med omvärlden såväl som de ungas relation till den lokala skolan (Wacquant 2008).

Dubbelheten i de ungas inställning till skolan och skolan som omsorgsinstitution

I det av Vetenskapsrådet (VR) finansierade projektet *Omvärlden och skolan* var vi en grupp forskare som riktade fokus mot ungdomars förhållande till skolans formella lärande i några utsatta förorter.⁵ Projektet uppmärksammade *två paradoxer*. Den första handlar om de *trivselmätningar* som regelbundet görs från Göteborgs kommun. Dessa visar på ett intressant mönster. Eleverna i de skolor som presterar sämst visar generellt på den högsta trivseln i skolan, så var det också i de skolor vi gjorde vår studie. Eleverna uppgav att de trivdes mycket bra med skolan. Den andra paradoxen rör det faktum att samtidigt som förortseleverna underpresterar i skolan så är den *estetiska praxis* som skapas i dessa områden betraktad som vår samtids mest intressanta kulturella uttryck. Det handlar inte bara om musik utan också om bildkonst, dans, film och teater. Göteborgs universitets konstnärliga fakultet jagar med ljus och lykta efter unga talanger med bakgrund i förortskulturen. Förhoppningen är att dessa ska gjuta nytt liv i stelnade och av tradition tyngda konstupbildningar. Förortsungdomens representerar de nya, spännande och okonventionella uttryck som behövs för att relatera de konstnärliga utbildningarna till samtiden.

De två paradoxerna framträder i vår studie bland annat genom

5 Det VR-finansierade forskningsprojektet "Omvärlden och skolan" resulterade bland annat i ett specialnummer av tidskriften *Utbildning & Demokrati* på temat förorten och skolan (nr 1 2010) och i boken *Förorten, skolan och ungdomskulturen. Reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande* (Sernhede 2011).

elevernas *dubbelhet* till skolan. Å ena sidan trivs man bra i skolan. Det är förhållandevis få som skolkar, i skolan finns kamraterna och det sociala livet, här får man reda på vad som händer nästkommande helg och så vidare. Skolan uppskattas för att den är en trivsamt miljö och många betonar att lärarna är de enda etniska svenskar man träffar över huvud taget. De flesta tycker om merparten av sina lärare. Å andra sidan är det uppenbart att jakten på höga betyg inte står så högt på agendan som det gör i många andra skolor. Vid de av oss studerade skolorna saknade 55 respektive 62 procent av eleverna tillräckliga betyg för att söka till gymnasieskolan. Skolan och utbildningssystemet var inte av primär betydelse för dessa elevers framtidsplaner, även om man i samtal med lärarna ofta bedyrar motsatsen. Dessa elever ser inte sällan sin kommande försörjning knuten till de möjligheter som familjemedlemmar, släktingar och andra kontakter kan ge. En fortsatt karriär i utbildningssystemet framstår inte som ett självklart val. Det finns en uppgivenhet i relation till utbildningssystemet som grundar sig i en uppgivenhet inför det svenska samhället. Som föroortsbo och ”invandrare” upplever man sig missgynnad på arbets- och bostadsmarknad, i det juridiska systemet och så vidare.

För att förstå de ungas relation till skolan i förorten måste vi förstå att *skolan i hög grad uppfattas som en omvårdande institution*. Den lokala, kommunala grundskolan är för merparten av förortens barn och unga inte primärt en institution man går till för att skaffa sig det nödvändiga utbildningskapital man behöver för att ta sig in i och fram i samhället. Skolan är inte en plats där man vässar sina armbågar och utvecklar sin förmåga att konkurrera för att i akt och mening satsa på sig själv. Skolan är en plats som uppskattas för att den är en fristad och för att det här finns en omsorg från samhällets sida. I skolan finns en omvårdande funktion som framkallar ett mått av trygghet, frid och förnöjsamhet, inte minst för att man får ett mål lagad mat varje dag. Detta ska ses mot bakgrund av att många elever befinner sig i en hemsituation kännetecknad av trångboddhet, bristfällig ekonomi, arbetslöshet och rastlöshet. Man bor i bostadsområden där de sociala insatserna rustats ner, där den relativa fattigdomen dominerar och där stadsdelens rykte framkallar

känslor av att vara förlorare. Skolan blir här en fristad, en plats av tillfälligt anstånd från vardagens otrygghet och brist.

Hos de äldre, arbetslösa ungdomar som lämnat skolan utan betydelse och som på olika sätt uttrycker att de saknar framtid, finns en frustration som kan ageras ut i form av inbrott och skolbränder. I intervjuer med äldre ungdomar som lämnat skolan framkommer ofta hur vilsen man är när den trygghet och de rutiner som skolvardagen utgjorde upphörde. ”Nu är det ingen från samhället ser oss över huvud taget, vi bara lämnas här vind för våg. Vi kan gå till socialen och arbetsförmedlingen men dom kan ändå inget göra” (Sernhede 2014).

För skolan framstår den bristande skolambitionen som ett problem, men vi måste fråga oss vilka möjligheter som ändå ligger i att eleverna uppfattar skolan som en uppskattande och trygg plats som tillhandahåller ett viss mått av den omsorg man är i behov av. Hur kan detta förhållande bli en utgångspunkt för pedagogiskt utvecklingsarbete? Hur kan vi använda oss av det faktum att eleverna trivs i skolan som en resurs för pedagogiskt nytänkande? Kan möjligen svenskämnet med sina i kursplanen angivna ambitioner om att eleverna ska ”stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer” bli en brygga mellan olika skapande ämnen och på så sätt främja identitetsutveckling och skaparkraft.

Vad kan skolan lära av de ungas egna gemenskaper?

På samma sätt måste vi ställa oss frågan hur det kan komma sig att de kulturella uttryck som de unga vuxna skapar i dessa områden är av så hög kvalitet samtidigt som skolresultaten är så svaga. Skolan ter sig oförmögen att ta hand om det sökande efter förståelse för sin egen situation som de unga ger uttryck för, inte heller är skolan kapabel att fånga den kreativitet och uttrycksfullhet som de unga visar upp i sina estetiska praktiker.

Parallellt med den territoriella stigmatiseringen och det självförminskande som denna medför utvecklas också olika former för reflektion och motstånd. Dessa aspekter kommer till uttryck i de kulturer och multietniska gemenskaper som utvecklas vid sidan om

eller efter skolan. Dessa kulturer, som ofta är inbegripna i transnationella nätverk, handlar om sökandet efter tillhörighet, mening och identitet och kan i flera avseenden ses som kompensatoriska i förhållande till skolans dominerande, "etniskt svenska" medelklassperspektiv (Sernhede & Söderman 2010). De ungas gemenskaper uttrycker behovet av en annan omvärldsförståelse än den skolan tillhandahåller. Det är möjligt att se de ungas lokalt baserade kulturer som en form av "praxisgemenskaper" (Lave & Wenger 1991) vilka utgör en aspekt av den horisontella dimension som konstituerar livsvillkoren i den samtida, territoriellt stigmatiserade förorten. Denna horisontella dimension innefattar till exempel områdets lokala traditioner, grannskapsbanden, föreningslivet och den vardagliga "samvaron mellan husen". Om den lokala gemenskapen är en horisontell dimension utgör polisen, de kommunala skolorna, socialkontoren, förskolorna, fritidshemmen och fritidsgårdarna en vertikal dimension med uppgift att förmedla och upprätthålla "svenskhet" i området. Socialtjänsten och polisen är instanser där den horisontella dimensionen ständigt möter den vertikala dimensionen, och dessa möten skapar inte sällan friktion (Bourdieu m.fl. 1999; Willis 2004). De konfrontationer mellan polis och förortsungdom vi sett runt om i Sverige under senare år har inte sällan sin rot i denna friktion.

Som mycken forskning visar utvecklas i dessa områden också nya idéer, förhållningssätt och kompetenser genom de kulturmöten som utgör den vardagliga verklighet dessa unga lever i (Söderman 2007; Sernhede 2002 & 2014). Problemet är att skolan saknar intresse och förståelse för det lärande och den dynamik som är inbäddade i de ungas informella lärande utanför skolan. Om skolan vill höja sitt anseende och inför eleverna framstå som en plats där det finns mer än omsorg, trygghet och socialt igenkännande är det nödvändigt att skolans pedagogiska tänkande visar intresse för de erfarenheter och den kunskap som konstituerar de globalt uppkopplade nätverk och informationsnoder som de unga skapar. Det är uppenbart att skolan i viss utsträckning låtit sig inspireras av de ungas kulturella praktiker (rapmusik, dans, bildskapande etc.). Detta är bra, men det får inte stanna vid att skolan låter eleverna syssla med dessa verksamheter

inom ramen för skolans arbete. Skolan skall inte bli en fritidsgård där eleverna sysslar med aktiviteter som de redan är inbegripna i på sin fritid, snarare handlar det om att skolan måste ha en förståelse för de behov, det kunskapssökande, de frågeställningar och den omvärldsförståelse som ligger till grund för de kulturella uttryck de unga skapar. (Fornäs, Lindberg & Sernhede 1995; Willis 2004; Ziehe 2006). Fokus i tidigare forskning om miljonprogrammets unga vuxna, deras kulturella uttryck och egenstyrda lärande utanför skolan har i hög grad varit riktat mot grupper som har tillgång till kanaler för självframställning, de som utvecklar egna musikkulturer och multietniska gemenskaper (Sernhede 2002/2007; Sernhede & Söderman, 2010; Lalander 2009). I dessa studier står de ungas estetiska läroprocesser i centrum och det är uppenbart att denna forskning gjort intryck och många skolor har en positiv inställning till de ungas kulturuttryck, men detta ligger snarast på den nivå som berör de ungas "skills", deras tekniska kunnande och devota inställning till träningen som ger färdigheter. Det har däremot varit sämre med att ta in de innehållsliga och samhällskritiska aspekterna av de ungas kulturer. Skolan är närmast provocerad över hur de ungas uttrycker sin bristande framtidstro, sina erfarenheter av rasism och diskriminering, av att växa upp i fattigdom och så vidare.

Den frustration som finns i de utsatta förorterna och som kommer till uttryck i bilbränder, stenkastning mot polis och ibland i rena konfrontationer mellan ordningsmakten och de unga är vi alla medvetna om genom mediernas rapportering. I denna text vill jag lyfta fram en ny form för förortsmobilisering som ställer sig avvisande till denna form för protest. Under senare år har det i många svenska storstäder växt fram organisationer med fokus på social mobilisering och aktivt medborgarskap. Den Göteborgsbaserade grupperingen *Pantrarna för upprustning av förorten*, som startade i Biskopsgården 2011, är intressant i detta sammanhang genom att den betonar kunskap och lärande som centrala aspekter av den lokalpolitiska agenda de är inbegripna i (Sernhede 2014). För att mana till mobilisering som kan förbättra de egna livsvillkoren krävs kunskap om diskrimineringen, segregationen och de skilda levnadsförhållandena i olika stadsdelar. Detta kunskapssökande har

sin utgångspunkt i det som de unga själva anser sig behöva för att förstå och förändra de förhållanden man anser orättfärdiga. Detta är utgångspunkten för den serie av föreläsningar och seminarier som går under beteckningen *Harakat*, som är arabiska och betyder bildning och kunskap i rörelse. Kunskap har inget värde i sig, om den inte kan omsättas för att förändra människors livsvillkor är den inte intressant.

Organisationen har hämtat inspiration från Black Panther Party (BPP) som skapades 1966 i USA. I maj 2012 bjöd man in Bobby Seale, grundaren av BPP, till en serie välbesökta möten och föreläsningar i Göteborg. I olika förortsarrangemang, som till exempel *Speak Your Mind*-festivalen, har mellan 5 000 och 6 000 unga kommit för att lyssna till musik, poesi och appeller om social förändring. Pantrarna växte fram genom att unga i Biskopsgården förde fram krav på en fritidsgård, för en bättre skola, mot polisövervakning, för starkare medborgarinflytande över de lokala livsvillkoren och så vidare. Hos Pantrarna finns en uttalad vilja att inte förknippas med stenkastning och brandbomber utan i stället med en ambition att visa fram förortens konstruktiva potentialer. Detta kommer bland annat till uttryck i organiserandet av Harakat-seminarier om segregationen, islamofobi, rasism och andra aktuella teman. Man organiserar studiecirklar om det som man uppfattar som viktiga frågor för de unga i utsatta bostadsområden. Man har haft en skrivarcirkel där de unga jobbat med att skriva journalistiska texter. Organisationens egen filmskola har gjort två filmer om sitt arbete, en visades våren 2015 på SVT som "Förortens Pantrar". Tillsammans med Konstfrämjandet har organisationen också startat kurser på en folkhögskola med fokus på bildskapande. Hösten 2016 arrangerade man tillsammans med Konstfrämjandet en uppmärksammas konstutställning i ett för tillfället omskat lastrum i Göteborgs hamn.

Hos Pantrarna står sociala, historiska och politiska frågor i fokus och organisationen kan ses som ett "gatans universitet". Här söks kunskap som kan ge svar på de frågor skolan aldrig ställde: om segregation, diskriminering, ojämlikheten, stigmatisering, kolonialism och så vidare. Vad vi fann i vår forskning var just att elevernas kritik mot skolan handlade om att den i sin undervisning inte tog sin ut-

gångspunkt i den belägenhet förortens unga befinner sig i. Skolan i förorten ses som vilken annan skola som helst och ambitionen är att eleverna skall relatera till sin skola som vilka andra elever som helst. Att skolan på detta sätt "nollställer elevernas bakgrund" grundar sig i en föreställning om att det är fel och odemokratiskt att "särbehandla" vissa elever eller elevgrupper (Schwartz 2010). Men i en situation där vi inte längre har *En skola för alla*, när vi istället fått ett skolsystem där skillnaderna mellan olika skolor blivit avgrundslika krävs det att vi måste diskutera hur pedagogiken skall förhålla sig till denna verklighet. Utbildningen av lärare måste ta sin utgångspunkt i att pedagogiken ska bygga på och aktualisera de specifika sociala och kulturella sammanhang eleverna är en del av.

Förortspedagogik och svenskämnet

De unga i förorten ligger redan före den akademiska diskussionen. Pantrarna har sedan en tid drivit studiecirkel med utgångspunkt i Paulo Freire och hans bok om *Pedagogy of the Oppressed*. De menar att pedagogisk verksamhet i område som Biskopsgården eller Angered måste ta sin utgångspunkt i den verklighet som eleverna där lever i. De pedagogiska processer som skapas här måste med nödvändighet se annorlunda ut än hos medelklass eleverna i innerstaden eftersom livsvillkoren och förutsättningarna för lärande är så skilda. Viktigt är att eleverna kan förhålla sig till och uppfatta innehållet i undervisningen som relevant för dem. Deras erfarenheter och omvärldsförståelse som utgår från vad det innebär att växa upp i ett stigmatiserat bostadsområde måste speglas, bekräftas och diskuteras i klassrummet. Skolan och lärarna måste bekräfta att det faktiskt är så som deras erfarenhet säger "att om en blatte och en svenne söker ett jobb, så får svensken jobbet", eller om "en svenne eller en blatte söker en lägenhet så vem får lägenheten? Ja du gissar rätt, svennen" och det är lika sant att "polisen inte betar sig mot ungdomar i Askim som dom gör mot oss i Hammarkullen". Dessa fundamentalt icke-likvärdiga livsvillkor kan inte skolan blunda för i det pedagogiska tänkandet. Eleverna uppfattar att skolan talar om Sverige som en demokrati där alla behandlas lika och där alla har

samma förutsättningar. Men detta är inte elevernas upplevelser och det är, som forskningen visar, inte heller sant. Eleverna har rätt. Det samtida Sverige är ett samhälle där klyftorna mellan människor ökar och där de sociala rättigheter som låg till grund för välfärdsstaten inte längre gäller. Lagen säger att alla har rätt till en likvärdig skola, det innebär inte att verkligheten ser ut så. Det är de ojämlika livsvillkoren i dagens Sverige som ligger till grund för den estetiska och politiska organisering som nu sker bland unga i förorten. Det är inget odemokratiskt i att skolan i förorten strävar efter att vara en del av och förstå sina elevers livsvärldar. Det är snarare en av förutsättningarna för att skapa den dialog som måste till för lärande och växt.

Det är här svenskämnet kommer in. Kursplanen hävdar att undervisningen ska "bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker och kritiskt värderar information från olika källor". Den diskussion om svenska värderingar och svensk tradition som sedan en tid tillbaka fått en framträdande plats i debatten om integrationen skulle må bra av ett kritiskt värderande av debattens källor. Hela diskussionen om "svenskhet" borde vara en viktig utgångspunkt för en re-orientering av svenskämnet. Här kan språk, traditioner, värderingar och normer i dagens mångkulturella Sverige belysas i en historisk kontext och samtidigt ge perspektiv på viktiga brytpunkter i framväxten av den idag aktuella debatten. När olika politiska partiers företrädare hävdar att det måste ställas krav på att de som invandrat till vårt land måste omfatta och visa att man står bakom "svenska värderingar" är detta ofta ett uttryck för en strävan mot assimilation, dvs. att de som kommer hit måste anpassa sig till och underordna sig oss "svenskar". Grunden för detta tänkande utgörs av en föreställning om att "vi svenskar" har ett naturgivet företräde till territoriet Sverige. Denna föreställning har skapats av en historieskrivning som gett legitimitet till den ordning som nu råder. Debatten om "svenska värderingar" bygger på att det finns en viss typ av idéer och tankar som skapat Sverige och som är djupt nedsänkta i den svenska historien. Det råder en stor okunnighet om på vilket sätt Sverige blev Sverige och att det i grund och botten inte är möjligt för någon nation att ringa in ett territorium och hävda

att denna bit av jordklotet enbart tillhör en utvald, specifik grupp människor. Som om Sverige uppstod när inlandsisen smalt bort för 10 000 år sedan och att det ur jorden, liksom svampar, växte upp människor som oberoende av varandra pratade svenska och täljde dalahästar och i nästa steg pratade ihop sig om vilka värderingar som skulle råda. Sverige är som alla andra nationer en historia om maktkamp och blandning mellan kulturer, språk och värderingar. Det finns en föreställning om att det i Sverige finns idéer och tankar som skiljer ut sig från andra nationer. Om vi förstår ”svenska värderingar” på detta sätt är dessa närmast ett utslag för en form för nationalism som har sina rötter i romantiska 1800-tals föreställningar om ursprung och etnisk renhet. Tittar vi närmare på den här typen av föreställningar står det klart att det i varje nation finns motsvarande idéer. De tankar vi ser som ”svenska”, oavsett om det handlar om jultraditioner eller sångskatter, är importerade och kommer inte ens från Sverige. Forskningen har förpassat de perspektiv som hävdar att det är möjligt att göra absoluta gränsdragningar mellan olika nationella kulturer eller ”etniciteter” till mytologi (Andersen 1983; Gilroy 2000).

Men debatten om svenska värderingar tar inte enbart sin utgångspunkt i denna form för nationalromantisk mytologi. Det finns också anspelningar på att ”svenska värderingar” skulle handla om de grundläggande värden som var utgångspunkten för den svenska välfärdsstat som växte fram under 1900-talet. Men inte heller den nationellt designade samhällsordning som gav alla individer rätten till social trygghet, hälsovård och likvärdig utbildning var svensk. De värderingar som kom till uttryck i efterkrigstidens välfärdsstat var inte, som det ibland hävdas, uttryck för svenska värderingar. De tankar som låg till grund för det samhällsbygge som också fick stor uppmärksamhet utan för vårt lands gränser, och som gjorde Sverige till världens ”modernaste land” var förankrade i upplysningsarvet och måste snarare ses som universalistiska idéer. Under en begränsad historisk period av ekonomisk tillväxt och framgångsrik fördelningspolitik företrädde välfärdsstatens och den demokratiska kapitalismens idéer om en reglerad marknad och allas lika rättigheter av en statsbärande politik med stort mått av konsensus från hela det politiska fältet.

Att i dagens globaliserade, mångkulturella och kosmopolitiska

Sverige kräva att immigranter från världens olika hörn, för att få tillgång till svensk välfärd, måste omfatta ”svenska värderingar” är att ge uttryck för en form för nationalism som skolan måste ta avstånd från. Skolans uppgift måste vara att hävda att de rättigheter som utgjorde grunden för välfärdsstaten är lika aktuella nu som då och att dessa rättigheter gäller alla invånare, oavsett om deras bakgrund, religion eller hudfärg stämmer överens med ”svenska värderingar”. Att skolan håller fast vid detta universalistiska perspektiv är av största vikt, framför allt i relation till de marginaliserade unga i den urbana periferin. Skolan måste liera sig med och visa på ödesgemenskap också med dessa underprivilegierade grupper. För att detta skall bli möjligt måste skolan utveckla relationer till de kulturer som de unga (likväl som de vuxna) utvecklar i dessa områden. Skolan måste öppna sig för den värld den verkar i.

Det är förödande att enbart se förortsungdomars ibland provokativa kulturer och politiska organisationer som hotfulla. I ungdomskulturen pågår ett undersökande och ett lärande som styrs av de behov och den verklighet som är de ungas. I organisationer som Pantrarna och i de i förorten vanliga hip hop-kollektivens konstnärliga produktioner ställs frågor som de unga inte fått besvarade i skolan. Genom att lyssna på och ta tillvara på de insikter och den kritik som utvecklas i förortsungdomens olika kulturella och politiska uttryck fås tillgång till väsentliga aspekter av diskussionen om hur samhällsutvecklingen kan förstås eller hur samhälleliga problem kan hanteras.

Den typ av självstyrande lokal ungdomsverksamhet som Pantrarna utgör kan ses som en arena för olika former av läroprocesser. Dessa är förankrade i de frågor som följer av den sociala skiktningen och det urbana rummets uppdelning. I de ungas engagemang finns implicita krav på en skola som artikulerar och aktivt tar ställning för likvärdighet i utbildning och fullvärdigt medborgarskap åt alla. En sådan skola som på detta sätt ser sig själv som en del i mobiliseringen för ett fullvärdigt medborgarskap åt alla individer skulle eleverna kunna uppfatta som deras. En sådan skola skulle också kunna bryta den negativa prestationsspiral som sedan nästan två decennier gäckat den svenska skolan.

Referenser

- Alinia, Mino (2006). Invandraren, ”förorten” och maktens rumsliga förankring. I *SOU 2006:73*.
- Allelin, Majsja (2015). Att orientera sig i skolan, staden och svenskheten. Det fria skolvalet enligt elever i förorten. *Arkiv, nr 4*.
- Anderson, Benedict (1983). *Föreställda gemenskaper*. Göteborg: Daidalos.
- Axelsson, Monika & Bunar, Nihad (2006). *Skola, språk och storstad*. Stockholm: Pocky.
- Bourdieu, Pierre (1999). *The weight of the world: social suffering in contemporary society*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2008). *Reproduktionen*. Lund: Arkiv.
- Brännström, Lars (2007). *Making their mark: disentangling the effects of neighbourhood and school environments on educational achievement. Working paper 2007:3*. Stockholm: Institute for Futures Studies.
- Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Diss. Växjö: Växjö universitet.
- Bunar, Nihad (2005). Valfrihet och anti-segregerande åtgärder. *Utbildning & Demokrati* nr 14.
- Bunar, Nihad (2010). School, segregation and integration in Sweden. I Bakker, Joseph, Denessen, Eddie, Peters, Dorothy & Walraven, Guido (red.). *How to combat primary school segregation in a multicultural world?* Amsterdam: The Dutch National Knowledge Centre for Mixed Schools.
- Englund, Tomas (2004). *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HSL förlag.
- Fanon, Franz (1997). *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos.
- Fejan-Ljunghill, Lena (1995): *En skola för alla – vad blev det av visionerna?* Stockholm: Lärarförlaget.
- Fejan-Ljunghill, Lena & Svensson, Sten (2006). *Motbok, om det ideologiska sveket mot skolan*. Stockholm: Pedagogiska Magasinet.
- Fornäs, Johan, Lindberg, Ulf & Sernhede, Ove (1995). *In garageland*. London: Routledge.
- Gilroy, Paul (2000). *Between camps*. London: Penguin Books.
- Gustafsson, Jan (2010). Partnerskap, skolprestationer och ekonomi. I *Utbildning & Demokrati* nr 1.
- Gustavsson, Björn, Katz, Katarina & Österberg, Torun (2016). Why do some young adults not graduate from upper-secondary school?: importance of signals of labour market failure. I *Scandinavian Journal of Educational Research*. Publicerad online 16 juni.

- Hall, Stuart (1992). The west and the rest. I Hall, Stuart & Gieben, Bram (red.). *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, Stuart (2005). Kulturell identitet och diaspora. I Thörn, Håkan, Eriksson, Catharina & Eriksson Baaz, Maria (red.). *Globaliseringens kulturer*. Falun: Nya Doxa.
- Hallin, Per Olof, Jashari, Alban, Listerborn, Carina & Popola, Margareta (2010). *Det är inte stenarna som gör ont: röster från Herrgården, Rosengård - om konflikter och erkännande*. Malmö: Urbana studier, Malmö högskola
- Hammarén, Nils (2008). *Förorten i huvudet*. Stockholm: Atlas.
- Jonsson, Rickard (2007). *Blatte betyder kompis*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Kearns, Ade & Parkinson, Michael (2001). The significance of neighbourhood. *Urban studies* vol 38. No 12.
- Lathi-Edmark, Helen (2002). Förort i fokus - interventioner för miljoner: nordisk forskning om interventioner i "utsatta" bostadsområden. Norrköping: Integrationsverket.
- Lalander, Philip (2009). *Respekt. Gatukultur, ny etnicitet och droger*. Malmö: Liber.
- Lave, Jean & Etinne Wenger (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lindberg, Ann-Marie (2005). *Flum? Nej, segregation*. Stockholm: Idé & Tendens.
- Lindbäck, Jonas & Sernhede, Ove (2010). Den "integrerade" skolan i den segregerade staden. *Utbildning & Demokrati* nr 1.
- Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (2014). *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Mac an Gháill, Máirtín (1988). *Young, gifted and black: student-teacher relations in the schooling of black youth*. Milton Keynes: Open University Press
- Möller, Åsa (2010). Den "goda" mångfalden. *Utbildning & Demokrati* nr 1.
- Parszyk, Ing-Marie (1999). *En skola för andra*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Regeringskansliet (2012). *Urbana utvecklingsområden*. Arbetsdepartementet. Dnr A 2012/4115/IU.
- Rosales, Réne, Leon (2011). *Framtidens hitersta gräns*. Stockholm: Mångkulturellt centrum, Botkyrka.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginalisering*. Stockholm: Prisma
- Schwartz, Annelie (2010). Att nollställa bakgrunder. *Utbildning & Demokrati* nr 1.
- Sernhede, Ove (2002/2007): *AlieNation is my nation. Om hip hop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.

- Sernhede, Ove & Söderman, Johan (2010). *Hip hop planet*. Malmö: Liber.
- Sernhede, Ove (2011). *Förorten, skolan och ungdomskulturen: reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, Ove (2014). Youth rebellion and social mobilisation in Sweden. *Soundings* 54.
- Skolverket (2003). *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012): *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* Stockholm: Skolverket.
- SOU 1997: 61 *Att växa upp bland betong och kojor*. Stockholm: Fritzes.
- Söderman, Johan (2007). *Rap(p) i käftan: hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Tallberg-Broman, Ingegerd & Reich, Lena (2002). *Likvärdighet i en skola för alla*. Stockholm: Skolverket.
- Ungdomsstyrelsen (2008). *Fokus 08: om ungas utanförskap*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Wacquant, Loïc (2008). *Urban outcast: a comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge: Polity Press.
- Wacquant, Loïc (2009). *Punishing the poor: the neoliberal government of social insecurity*. London: Duke University Press.
- Widigson, Mats (2013). *Från miljonprogram till högskoleprogram*. Göteborg: University of Gothenburg.
- Willis, Paul (1981). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Willis, Paul (2001). *The ethnographic imagination*. Cambridge: Polity Press.
- Willis, Paul (2004). Twenty-five years on. I Dolby, Nadine, Dimitriadis, Greg & Willis, Paul E. (red). *Learning to Labor in New Times*. New York: Routledge.
- Ziehe, Thomas (2004). *Öar af intensitet i et hav af rutine*. Köpenhamn: Politisk Revy.
- Ziehe, Thomas (2006). *Ny ungdom och ovanligt lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Åhlund, Aleksandra (1997). *Multikultiungdom*. Lund: Studentlitteratur.
- Östh, John, Andersson, Eva & Malmberg, Bo (2013). School choice and increasing performance difference: a counterfactual approach. *Urban Studies* 50 (2).

Ove Sernhede

är professor i Barn- och ungdomsvetenskap vid Göteborgs universitet. Hans forskning har sträckt sig från den västerländska ungdomskulturens relation till afroamerikansk kultur till etnografisk forskning om ungas kulturer och estetiska läroprocesser. Under senare tid har hans forskning tagit utgångspunkt i urbana studier och segregationens konsekvenser för unga i de stora städernas stigmatiserade förorter. Bland hans publikationer märks *Ungdomskulturen och de Andra* (1996), *AlienNation is My Nation. Om hip-hop och unga mäns utanförskap i det Nya Sverige* (2002), *Ungdom och kulturens omvandlingar* (2006). Hans senaste bok på temat skolforskning är *Skolan och den sociala ojämlikhetens geografi* (2013), som han skrivit tillsammans med Nihad Bunar.

Skrivundervisning i lärarutbildningen?

– villkor för att leda elever till ett medvetet skrivande

Helen Winzell

Inledning

Vi lever i ett samhälle, som till stor del bygger på skriftlig kommunikation och där god skrivförmåga är en påtaglig framgångsfaktor; den som kan skriva funktionellt kan också få genomslag för sitt budskap. Förmågan att formulera sig på ett medvetet sätt är därmed avgörande för den enskilde och kollektivet – såväl i regionala som i globala sammanhang. Det skrivna utgör med andra ord en skiljelinje mellan ett passivt och ett aktivt medborgarskap och också mellan utanförskap och inkludering. En medvetenhet om hur texter kan utformas för att få en viss effekt är därför nödvändig för den som vill få genomslag i olika sammanhang. En sådan medvetenhet om text och skrivande kan också kallas kritisk litteracitet.

I ämnesplanen i svenska fastslås det att ungdomar under sin gymnasietid ska få ”de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv” och att de också ska ”ges möjlighet att utveckla sådana kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetet och för vidare studier” (Skolverket 2011:160). Det framgår även att eleven ska ”ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga” (ibid.). Både användningen av språkliga redskap och tilliten till den egna språkförmågan bygger på en medvetenhet om hur text och skriftlig kommunikation fungerar. En sådan medvetenhet växer inte fram av sig själv. Snarare är det karaktären på den skrivundervisning som erbjuds under skoltiden som avgör huruvida ungdomarna utvecklar den förståelse som krävs för en funktionell skriftlig kommunikation. Svensklärare måste därför vara rustade för att bedriva en skrivundervisning som synliggör såväl övergripande

kommunikativa villkor som texters språkliga och strukturella uppbyggnad.

Det ligger i ämneslärarutbildningens uppdrag att förbereda blivande svensklärare för ett medvetet textarbete. Därför är det intressant att ställa frågor om vilka kunskaper om skrivande och skrivundervisning som blivande lärare egentligen erbjuds och utvecklar under sin utbildning. Det är just det som denna artikel ska göra. Resonemanget kommer att utgå från min forskning om svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning (Winzell 2016a, 2016b). Mot den bakgrunden kommer jag att diskutera relationen mellan skrivdidaktiken i lärarutbildningen och svensklärares skrivutvecklande uppdrag.

Vad krävs för att leda elever till ett medvetet skrivande?

Som en utgångspunkt för resonemanget är det lämpligt att betrakta vad som utmärker medvetenhet i skriftlig kommunikation. En grundläggande förståelse handlar om att texter utför olika uppdrag i olika situationer och att allt som skrivs därför inte kan vara utformat på samma sätt; varje situation ställer ju specifika krav på kommunikationen. Följaktligen behövs insikten att textens karaktär avgörs av olika textaspekter, som samverkar till hur heltexten tas emot och förstås. Medvetna skribenter är alltså sådana som utifrån sina syften har förmåga att anpassa och variera sitt språk och textens strukturella uppbyggnad efter situation och mottagare. De vet hur man kan arbeta med texter på en språkstrukturell nivå för att skapa en viss effekt. Med andra ord har medvetna skribenter en uppsättning alternativa uttrycksmönster att välja mellan och också förmågan att göra adekvata val utifrån de krav som ställs på kommunikationen. Förmågan att skriva funktionellt i ett visst sammanhang är alltså en konst som fordrar en explicit textmedvetenhet och en mångfacetterad kunskap om språk och kommunikation.

Skrivarbete kan därför sägas handla om en balansakt där textaspekter på olika abstraktionsnivå sätts i samspel med varandra för att ge texten den bärkraft som budskapet kräver. På detaljplanet (lokal nivå) finns mycket konkreta aspekter som stavning och me-

ningsbyggnad. På ett övergripande plan (global nivå) finns betydligt mindre påtagliga aspekter som textens syfte och mottagaranpassning. På en mellanliggande nivå finns aspekter som handlar om hur innehållet organiseras (Evensen 1997; Hillocks 1987; Hoel 2001). Ingen av dessa textaspekter kan åsidosättas om kommunikationen med en läsare ska ske ostörd. I väldisponerade texter som också är anpassade efter kontexten störs ju kommunikationen om det förekommer stavfel och grammatiska normbrott. Likaså skapas hinder i kommunikationen i texter som är korrekta på detaljplanet och som är anpassade till kontexten, om innehållet inte har organiserats på ett sätt som är begripligt. Kommunikationsproblem uppstår också i välstrukturerade texter som är korrekta på det lokala planet om de inte har anpassats efter sammanhanget.

I en fungerande kommunikation behövs det alltså en medvetenhet om samtliga textnivåer. En skrivundervisning som endast riktar uppmärksamheten mot en eller två av dessa nivåer kommer därför inte att ge framgång i utvecklingen av ett funktionellt och medvetet skrivande. Dessutom får det som fokuseras i skrivundervisningen också konsekvenser för elevens skrivglädje. Exempelvis har ett alltför strikt fokus på korrigerande av språk och grammatiska felaktigheter på den lokala nivån visat sig ge sämre texter på sikt (Hillocks 1986:248) eftersom eleverna får minskat självförtroende och därmed minskad skrivlust (Parmenius Swärd 2008). Det finns alltså stor risk för att elevernas utveckling på samtliga nivåer går förlorad om svenskläraren likt en ”korrigerande normväktare” (Bergman-Claeson 2003) enbart pekar på språkliga detaljer i deras texter. För att eleverna ska utveckla en medvetenhet om text, skrivande och kommunikation krävs det således ett medvetet textarbete på ett flertal textnivåer (Hoel 2001; Skolverket 2011). Endast så kan ju den medvetna skribent som skisserades ovan växa fram.

Detta väcker frågor om vilken kompetens svensklärare behöver för att leda sina elever till ett medvetet skrivande. En nödvändig bas är naturligtvis kunskaper i och om språk, kommunikation, text och skrivande, alltså ämneskunskaper. Samtidigt behövs också förmågan att leda eleverna i ett skrivutvecklande arbete, det vill säga ämnesdidaktiska kunskaper. Dessa två kunskapsformer samspelar,

eftersom lärares repertoar av undervisningsstrategier och alternativa presentations- och förklaringsmodeller till största del är beroende av deras förståelse av ämnet (se exempelvis Baumert et al. 2010:138). Med hjälp av en helhetssyn på ämnet, blir det möjligt att förstå hur olika delar förhåller sig till varandra. Detta är viktigt eftersom läraren måste förstå vilka delar i ett ämnesområde som är centrala och vilka som ligger i ämnets periferi om undervisningen ska bli relevant (Shulman 1986:9). Utifrån en sådan holistisk kunskap kan lärare hjälpa elever att urskilja viktiga delar av ämnet och också särskilja dessa delar från varandra (Zetterqvist 2003). När det gäller text och skrivande kan ett sådant särskiljande arbete exempelvis handla om att visa hur man med hjälp av meningsbyggnad eller ordval kan uppnå olika effekter och hur man på det sättet kan bygga upp en slagkraftig retorik med hjälp av språkliga medel. På så vis kan elevens medvetenhet omkring ämnet – i det här fallet skriftlig kommunikation – byggas upp. Lärares förståelse av ämnet är alltså avgörande för undervisningens kvalitet (Grossman 1990; Grossman et al. 1989:31; Henze, van Driel & Verloop 2008; Shulman 1986:9; Zetterqvist 2003). Av den anledningen blir den ämnesutbildning som lärarutbildningen erbjuder mer eller mindre utslagsgivande för svensklärares förmåga att möta de villkor som finns i skrivundervisningen.

Mot denna bakgrund finns det skäl att betrakta den ämnesuppfattning och det ämnesdidaktiska förhållningssätt som framträder när blivande och verksamma gymnasielärare i svenska talar om skrivundervisning. En viktig fråga är nämligen huruvida en komplex helhetsbild av skrivande och skrivundervisning hinner växa fram inom ramen för lärarutbildningen.

Olika skrivdidaktiska förhållningssätt i olika skeden

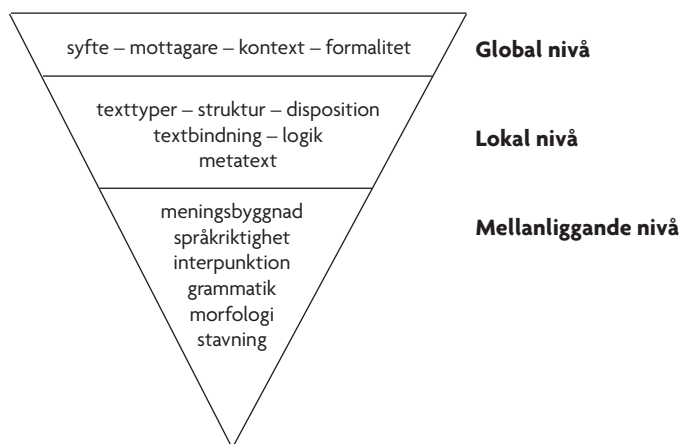
I min licentiatavhandling, *Svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning* (Winzell 2016a), studerar jag ämnesteoretisk och ämnesdidaktisk utveckling hos blivande och verksamma gymnasielärare i svenska. Utifrån timplånga djupintervjuer fick lärarstudenterna och lärarna tala om vilka kunskaper om och i skrivande elever behöver,

vilken skrivdidaktisk kunskap som är nödvändig för svenskläraren och hur denna kunskap har utvecklats. I slutet av intervjuerna fick de resonera om vilka kunskaper svensklärare behöver för att kunna hjälpa elever att uppfylla de kriterier som finns formulerade för skrivandet för betyget A i Svenska 1. De hade då följande utdrag framför sig:

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande, begripliga och väldisponerade samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, och språket är varierat och innehåller goda formuleringar. (Skolverket 2011:164)

För att samtliga intervjupersoner skulle kunna föra resonemang om skrivundervisningens praktiska sida, intervjuades de blivande lärarna direkt efter en period av verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Fem lärarstudenter hade just avslutat sin första ämnesinriktade VFU och hade läst större delen av sin ämnesteorin och ämnesdidaktik. Dessa kallas *nya studenter*. Fem andra lärarstudenter hade just avslutat sin slut-VFU. Dessa kallas *erfarna studenter*. Därutöver intervjuades fem *lärare* som hade varit yrkesverksamma i mellan sju månader och tre år.

I en första analys studerade jag hur de tre grupperna talade om text, skrivande, skrivinläring, skrivundervisning och skrivbedömning. Det visade sig att de skiljde sig åt och att en slående skillnad handlar om deras fokus på olika textnivåer – lokal, mellanliggande och global nivå. I figur 1 nedan illustreras dessa nivåer med inspiration av Hillocks (1987), Evensen (1997) och Hoel (2001). Innehållet för nivåerna och gränserna dem emellan är valda utifrån intervjupersonernas sätt att tala om skrivande och skrivdidaktik.



Figur 1. Översikt över lokal, mellanliggande och global textnivå

Dessa tre textnivåer har utgjort en grund för tre analyskategorier – skrivdidaktiska diskurser – som har skapats utifrån materialet med inspiration av Ivaničs (2004) sätt att indela vårt sätt att tala om skrivande och skrivundervisning i olika diskurser. Diskurserna har sedan namngetts utifrån utsagornas karaktär¹.

Eftersom lärarstudenterna och lärarna till stor del uppmärksammar brister och fel på lokal textnivå kan detta sätt att uttala sig om skrivande och skrivundervisning beskrivas som en *korrektionsdiskurs*. I denna kategori handlar utsagorna om korrekt stavning, korrekt interpunktion och korrekt meningsbyggnad. Koncentrationen ligger alltså på den skrivna textens konkreta form, och den största enhet som beaktas är meningen. Typiska utsagor inom korrektionsdiskursen uttrycker att textens lokala nivå är viktig för att texten som helhet ska fungera, att elever har problem med att följa regler för språkliga mönster och att arbete med den lokala textnivån är viktigt för att elevernas skrivande ska utvecklas.

Ett annat sätt att tala om skrivande och skrivundervisning som knutna till textens uppbyggnad och struktur kan beskrivas som en

¹ För en mer utförlig beskrivning om intervjupersoner, tillvägagångssätt och kategoribeskrivningar, hänvisar jag till min licentiatavhandling, *Svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning* (Winzell 2016a).

konstruktionsdiskurs. Här får disposition och genrespecifika textmönster uppmärksamhet liksom textens logiska uppbyggnad vad gäller styckestruktur och explicita sambandsmarkörer. Utsagorna handlar om att organisera textinnehållet, och den största enhet som beaktas är texten. Fokus ligger på mellanliggande textnivå.

Yttranden om skrivande och skrivundervisning som fokuserar samspelet mellan skribent och mottagare på global textnivå kan sägas ingå i en *kommunikationsdiskurs*. Fokus ligger alltså på den kontext som texten skrivs för. En central utgångspunkt är att skribenten beroende på syfte och sammanhang måste göra val i texten som leder till en avsedd tolkning och förståelse. Yttrandena handlar om hur skribenten säkerställer en fungerande kommunikation med en läsare. Den största enhet som beaktas är således kontexten, alltså en enhet som ligger utanför den skrivna texten och som i och med detta är mer abstrakt.

Samtliga skrivdidaktiska diskurser framträder hos både studenter och lärare, även om det är i varierande grad. Emellertid finns det påtagliga skillnader mellan de olika grupperna som bör uppmärksammas, eftersom de åskådliggör vad som främst fokuseras i olika skeden i lärarutbildningen och svenskläraryrket. Tyngdpunkten ligger nämligen på olika diskurser vid de olika tidpunkter som studeras. Dessa skillnader åskådliggörs i diagram 1 nedan.

Nya studenter talar i mycket större utsträckning inom korrektionsdiskursen än de övriga grupperna (41 %). De ger även konstruktionsdiskursen stort utrymme (38 %), samtidigt som kommunikationsdiskursen får mycket litet uppmärksamhet (7 %). I den tidigare delen av lärarutbildningen framträder med andra ord en mycket tydlig inriktning mot textens konkreta form – särskilt på lokal nivå.

När erfarna studenter talar, håller de sig främst inom konstruktionsdiskursen (52 %). Korrektionsdiskursen får mindre utrymme i jämförelse med nya studenter (23 %), samtidigt som de talar inom kommunikationsdiskursen i större utsträckning än nya studenter (14 %). En sammantagen bild av de erfarna studenternas utsagor pekar alltså på en mycket tydlig inriktning mot textens konkreta form på strukturplanet.

Lärarna uppvisar en jämnare fördelning mellan diskurserna. En fjärdedel av deras yttranden görs inom korrektionsdiskursen (25

%), och konstruktionsdiskursen får något mindre fokus än bland studenterna (30%). Istället representeras kommunikationsdiskursen i betydligt högre grad än bland studenterna (28 %).

Det här betyder att båda studentgrupperna talar på ett sätt som kan kopplas till textens form, medan lärarna fördelar uppmärksamheten över samtliga nivåer och därmed talar om både form och funktion.

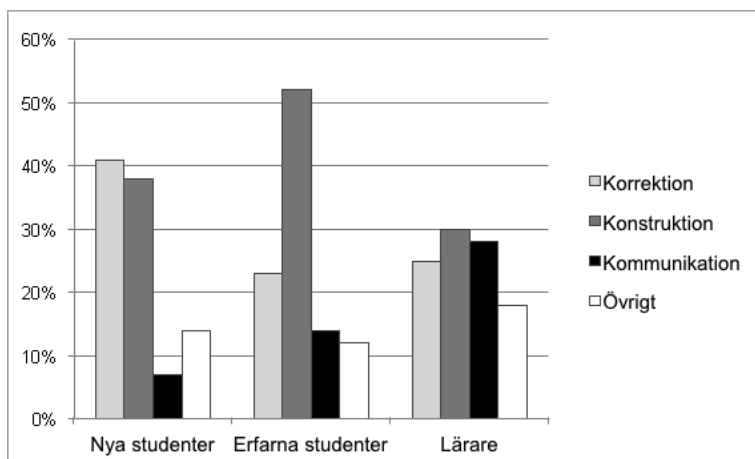


Diagram 1. Gruppernas procentuella fördelning av yttranden inom de olika skrivdidaktiska diskurserna²

En kvalitativ analys av utsagorna visar att nya studenter inte bara talar i störst utsträckning om lokala textaspekter – de framhåller dem också som särskilt viktiga i skrivundervisningen. Erfarna studenter gör detsamma med mellanliggande aspekter och lärarna framhåller främst globala aspekter. Resultatet indikerar därmed att det sker en förändring i sättet att tala om text, skrivande och skrivundervisning som innebär ett tydligare fokus på textens globala nivå och att en stor förändring sker efter lärarutbildningen.

2 Yttranden som handlar om textnära aspekter kan handla om annat än det som ingår i de tre kategorierna. Sådana har förts till kategorin övrigt. Detsamma gäller textnära yttranden som handlar om annat än de tre textnivåerna, exempelvis handstil eller textomfång samt yttranden där intervjupersonen talar om en viss textnivå men ger uttryck för att den inte är viktig.

Kvalitativt skilda kunskapsbaser

För att svensklärare ska kunna undervisa i skrivande räcker det inte att de har en komplex ämnesuppfattning; de behöver också veta *hur* de ska leda eleverna till ett medvetet och utvecklat skrivande. I licentiatavhandlingen (Winzell 2016a) gjorde jag därför även en analys av den sammanlagda ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska kunskap som kom till uttryck i intervjuerna – det som kan betraktas som en *kunskapsbas* för skrivundervisning (se Shulman 1986, 1987). Dels undersöktes den ämneskunskap som manifesteras när intervjupersonerna talar om skrivande och skrivundervisning, dels undersöktes det som kan kallas för *skrivdidaktisk kunskap*, alltså den ämnesdidaktiska kunskap som behövs i skrivundervisningen.

Det som kan betecknas ämneskunskap handlar här om kunskaper om och förståelse av skrivande, det vill säga kunskaper om skrivande i sig och om kunskapsområden som är tätt knutna till skrivande: text, språk och kommunikation. Ämneskunskap inbegriper också förståelse för ämnets organisation och olika perspektiv på ämnet. Det betyder att den som har utvecklade ämneskunskaper också har en komplex syn på ämnets uppbyggnad och förstår att det är uppbyggt av olika delar som har en inbördes hierarki; vissa delar är bärande och ligger i ämnets förgrund medan andra är mer perifera och ligger i dess bakgrund (Shulman 1986:9).

Den skrivdidaktiska kunskapen kan förstås som den kunskap läraren använder i skrivundervisningen för att göra medvetna val som är grundade i förståelse för skrivande och textarbete, den enskilda elevens behov samt undervisningsmålen. Det handlar exempelvis om att kunna göra val av metod, exempel, instruktioner, förklaringsmodeller och anpassningar. Skrivdidaktisk kunskap kan yttra sig på olika sätt och framträder när yttranden innehåller något av följande innehåll:

- medvetna skrivdidaktiska val och strategier (som är grundade i kunskap om eleven, undervisningsmål och effekt)
- förståelse för effekten av skrivdidaktiska val
- reflektion över skrivdidaktiska val och skrivundervisning
- (ut)värdering av skrivdidaktiska val

- omvärdering av skrivdidaktiska val
- problematisering av skrivdidaktiska val och skrivundervisning
- insikter om och lösning av skrivdidaktiska svårigheter och problem
- skrivdidaktiska experiment

Det visade sig att de kunskapsbaser som manifesteras i de tre grupperna var mycket olika. Den kunskapsbas som de nya studenterna gav uttryck för skilde sig påtagligt från de andra två grupperna vad gäller såväl ämneskunskap som skrivdidaktisk kunskap. Det som är mest slående är att nya studenter i hög grad kommunicerar ämneskunskap när de talar om skrivundervisning – trots att det ämne som kommuniceras är mycket begränsat; till största del innefattas grammatiska aspekter på lokal nivå. Skrivdidaktisk kunskap manifesteras i en viss utsträckning men utgör endast en liten del av den kunskapsbas som framträder i gruppens uttalanden. Dessutom uttrycks denna kunskapsform mycket ojämnt i gruppen; en student manifesterar ingen skrivdidaktisk kunskap alls.

Den kunskapsbas som manifesteras bland erfarna studenter har en annan komposition. Ämneskunskaperna spelar visserligen alltså en central roll, men den ämneskunskap som kommuniceras är uppbyggd av fler delar och är inriktad på större enheter som stycke och heltexter. En viktig skillnad är också att den skrivdidaktiska kunskapen upptar en större del av deras kunskapsbas och att denna innehåller reflektion och utvärdering av skrivundervisning på ett sätt som inte görs bland nya studenter.

Bland lärarna manifesteras en kunskapsbas som är påfallande olik studenternas. Den ämneskunskap som manifesteras är mer komplex. De talar nämligen om ämnesområdet skrivande som brett och uppbyggt av många delar som relaterar till varandra och med en inbördes hierarki. De urskiljer alltså inte enskilda delar som särskilt viktiga i undervisningen. Snarare får ämnesdelar som blir framträdande bland studenterna en mindre framskjuten position som del i en större helhet. Det som kanske är särskilt intressant är att lärarna ger uttryck för skrivande som en sammanhängande hel-

het som inte med självklarhet kan delas in i mindre, isolerade delar. Det finns också stora skillnader i den skrivdidaktiska kunskap som kommer till uttryck. Lärarnas utsagor domineras av skrivdidaktisk kunskap, och samtliga indikatorer på skrivdidaktisk kunskap som beskrivs ovan manifesteras i deras utsagor. Den medvetna och reflekterande hållning till skrivundervisning som uttrycks i gruppen är utan undantag. Lärarnas kunskapsbas är således kvalitativt skild från studenternas genom att både den ämneskunskap och den skrivdidaktiska kunskap som manifesteras är utvecklade.

En otydlig paketering av utbildningens skrivdidaktiska innehåll

Samtliga av mina analyser pekar alltså på att det först är *efter* lärarutbildningen som ett helhetligt och komplext förhållningssätt till skrivande och skrivundervisning framträder. Hur kan det komma sig? Vad är det som gör att en sådan helhetsbild inte utvecklas inom lärarutbildningen med tanke på det breda innehåll som erbjuds? Ett svar skulle kunna finnas i en reflektion som en ny student gör (se Winzell 2016b):

Alltså, jag känner väl kanske inte att jag såhär konkret just om skrivundervisning har lärt mig såhär... jättemycket. För att jag tycker att allt blandas samman på nåt sätt. Och att man får göra sina egna avvägningar i slutet av dagen. Men självklart, de här texterna som vi har skrivit inom olika genrer, det är klart att de har varit för att utveckla vårt eget skrivande. Det är ju väldigt konkret. Man kan peka på sen: såhär är det. Och sen såklart så har vi läst Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet*, och det är ju väldigt inriktat på skrivande. Man följer ju tre lärare där som jobbar på olika sätt som med skrivande. Och sen såklart olika texter om processororienterad skrivundervisning och så. Så det är klart att man har läst om det och kanske portföljmetodik och såna saker. Men jag tycker att allt går liksom lite in i varandra. Och jag kan se det lite som att om vi gör textanalysen, till exempel, så läser vi olika litteratur och analyserar den. Man själv måste koppla det kanske till skrivandet. Alltså det blir ändå på nåt sätt att du utvecklar din genrekompetens och din du vidgar din syn på text, och då får du en hjälp i din skrivundervisning på nåt sätt av det arbetet och av de reflektionerna, även om man inte konkret kopplar det på det sättet. Men jag tror att man lär sig väldigt mycket hela tiden som man kan koppla till skrivundervisning.

Studenten lyfter ett flertal kursdelar och kompetensområden som lärarutbildningen berör. Samtidigt pekar hon på en problematik som är viktig att uppmärksamma – att det är upp till studenten att sammanföra delarna till en helhet. Det kan alltså vara så att de delar som behövs för att utveckla en komplex helhetssyn på skrivande och skrivundervisning erbjuds i svensklärarutbildningen men att paketeringen av innehållet blir otydlig. Denna otydlighet påpekas också av en erfaren student, som beskriver innehållet i lärarutbildningen som ”en stor kittel med allting”. Å andra sidan påpekar en av lärarna att mycket av det som svenskundervisningen kräver lärs i yrket:

Ja, en del har jag väl förhoppningsvis lärt mig på universitetet. Sen är det fortfarande så att man lär sig under resans gång nu. Om jag ska undervisa om olika dispositionsmodeller så kanske det fortfarande är så att jag måste titta på det innan att, ja men hur ser det här ut nu? Vad är en kontrastiv disposition, exempelvis, och så? Svenskan är ju ganska komplex och det är rätt mycket innehåll som man ska kunna, och det känner man ju nu att på två år på universitetet så fick man ju inte med sig allt som man behöver undervisa i.

Slutsatsen blir att den som just har fått sin lärarexamen inte kan betraktas som fullt utrustad med de kunskaper som behövs för att undervisa i skrivande och att det innehåll som lärarutbildningen erbjuder saknar den tydliga utformning som krävs för att utveckla en holistisk ämnesuppfattning inom ramen för utbildningen.

Diskussion

Vi kan alltså konstatera att de lärarstudenter som befinner sig i slutet av sin lärarutbildning ännu inte har utvecklat de ämne-teoretiska och ämnesdidaktiska redskap som behövs för att leda elever till ett medvetet textarbete. Lärarutbildningens uppdrag kan därmed inte betraktas som slutfört. Detta får tydliga negativa följder; ny-examinerade lärare kan – åtminstone till en början – inte att möta de krav som medföljer gymnasieskolans skrivundervisning, vilket påverkar såväl lärarna själva som de elever som de möter. Här finns det en fara för att undervisningen stannar på konkreta textaspekter

och aldrig berör och synliggör de kommunikativa villkor som följer med kontexten. Utan sådana insikter minskar elevernas möjligheter att få genomslag för sitt budskap på det sätt som önskas, samtidigt som ett potentiellt korrigerande förhållningssätt kan leda till förlo-rad skrivglädje i elevgrupperna. Dessutom kan man fråga sig hur lärarna ska kunna göra kloka didaktiska val i undervisningen om de ännu inte har utvecklat en dynamisk ämneshierarki. Hur väljer man bland ett ämnes delar om det inte är tydligt vilka som är centrala och vilka som ligger i periferin (jfr Shulman 1986)?

Det är visserligen inte möjligt att i lärarutbildningen beröra allt som svensklärare någonsin kommer att behöva i undervisningen (Grossman et al. 1989:28; SOU 2008:109 s. 56; Brynolf et al. 2012:298), men skrivande utgör ett dominerande inslag i svensk-ämnet och bör hanteras därefter genom att synliggöras och ges tydliga konturer – särskilt med tanke på den skrivna kommunikationens grundläggande funktion i samhället.

Det är dock möjligt att skrivande och skrivdidaktik är svårare att paketera än andra områden i svenskundervisningen, exempelvis litteraturredidaktik. I skrivandet behövs nämligen många olika delar som ligger utspridda över flera terminer: fonetik, grammatik, skrivregler och annan språkriktighet, textanalys, retorik och skriftlig framställning, språksociologi, genrekunskap och textdidaktik, litterära stilgrepp och verknytningsmedel. Listan kan göras lång, och eftersom kurserna är många och åtskilda, är risken stor att dessa delar aldrig förs samman till den helhet som krävs för att förstå skrivande som ett mångfacetterat fenomen. Lärarstudenter behöver därför hjälp med att skapa helheter av dessa olika kurser och moment om de ska kunna utveckla en komplex och dynamisk ämnesuppfattning före examen (Hauslein et al. 2008). Detta är nödvändigt, eftersom svensklärarens metakunskaper i och om skrivande och skrivundervisning är avgörande för elevernas skrivutveckling (Bergman 2007; Bommarco & Parmenius Swärd 2012; Dysthe 1996).

En slutsats som kan dras av de forskningsresultat som har presenterats ovan är således att blivande svensklärare behöver ytterligare stöd i sin skrivteoretiska och skrivdidaktiska utveckling. Lärarutbildningen måste därför se till att skrivdidaktiken med alla dess

delar förmedlas på ett tydligt sätt under hela utbildningen. Detta kan troligtvis göras med relativt enkla medel, exempelvis genom att synliggöra hur olika textaspekter på olika nivåer samverkar i funktionella texter. Ett sådant arbete kan handla om att laborera med texter för att explicitgöra hur olika språkliga och strukturella val på olika textnivåer påverkar texters funktion; svensklärare måste ju själva vara mycket medvetna om vad som ger en viss effekt i olika texter för att kunna leda elever i ett kritiskt textarbete.

En nyckelfaktor i all ämnesdidaktisk utveckling som inte bör underskattas är undervisningserfarenhet (Shulman 1987; Grossman 1990:15. Därför borde olika delar som rör skrivundervisning sammanstråla i arbetsmoment i anslutning till den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). Ett enkelt grepp skulle kunna vara att redan inför den första VFU:n medvetandegöra studenterna om samspelet mellan texters olika nivåer och att låta dem tillämpa denna medvetenhet i en uppgift som ska utföras ute i skolorna. Kanske behövs inte mer än ett samtal med handledaren om hur man kan uppmärksamma såväl globala som lokala textaspekter i responsen på elevtexter och om vilka följder som fokus på de olika nivåerna kan få för elevens skrivutveckling.

Erfarenheter som studenter får från skolkontexten bör också utnyttjas under tiden direkt efter VFU:n. I den undervisning som lärarstudenterna själva ansvarar för blir de troligen uppmärksammade på svårigheter av olika slag. I detta skede är de sannolikt särskilt öppna för ämnesteoritisk och ämnesdidaktisk teori som kan hjälpa dem att överbrygga dessa svårigheter (se Korthagen 2010:671). Veckorna närmast efter VFU:n borde sålunda erbjuda goda möjligheter att skapa en helhetsbild av vad skrivundervisningen kan och bör innehålla för att den ska leda till ett medvetet skrivande.

Åtgärder av detta slag kan vara avgörande för nyexaminerade svensklärares förmåga att leda elever till ett medvetet skrivande som får genomslag. När ett sådant stöd ges kan vi på allvar tala om att lärarutbildningen förbereder för en genomtänkt skrivundervisning som leder till kritisk litteracitet.

Referenser

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, (1). 133.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen*. Malmö: Malmö högskola.
- Bergman-Claesson, Görel (2003). *Tre lärare – tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Bommarco, Birgitta & Parmenius Swärd, Suzanne (2012). *Läsning, skrivande, samtal. Textarbete i svenska på gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Brynnolf, Margrethe, Carlström, Inge, Svensson, Kjell-Erik & Wersäll, Britt-Louise (2012). *Läraryrkets många ansikten*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Evensen, Lars Sigfred (1997). Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skrivning. I Lars Sigfred Evensen & Torlaug Løkensgard Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning LNU, Cappelen Akademisk forlag.
- Grossman, Pamela L. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, Pamela, Wilson, Suzanne M. & Shulman, Lee S. (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. I Maynard C. Reynolds (red), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Hauslein, Patricia, L., Good, Ronald G. & Cummins, Catherine L. (1992). Biology Content Cognitive Structure: From Science Student to Science Teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(9), 939-964.
- Henze, Ineke, Jan H. van Driel & Nico Verloop (2008) Development of Experienced Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Models of the Solar System and the Universe. *International Journal of Science Education*, 30:10, 1321-1342.
- Hillocks, George Jr. (1986). *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. New York: National conference on research in English.
- Hillocks, George Jr. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership*, Maj, 44(8).
- Hoel, Løkensgard Torlaug (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Ivanič, Roz (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.

- Korthagen, Fred A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teacher and Teacher Education*, 26, 98-106.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö: Malmö högskola.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 57(1), 1-22.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2008:109 *En hållbar utbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Winzell, Helen (2016a). *Svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning. Blivande och tidigt verksamma gymnasielärare i svenska talar om skrivundervisning*. Linköping: Linköpings universitet.
- Winzell, Helen (2016b). När delarna inte blir en helhet. Om behovet av en komplex ämnesuppfattning i svenskämnets skrivundervisning. I: *Framtida berättelser*. Vasa: Nordiska nätverket för modersmålsdidaktik (NNMF5). [Under utgivning]
- Zetterqvist, A. A., Göteborgs universitet, U. P., & University of Gothenburg, F. P. (2003). *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare*. Göteborg: Gothenburg studies in educational sciences / Acta Universitatis Gothoburgensis.

Helen Winzell

är doktorand i Pedagogiskt arbete med ämnesdidaktisk inriktning vid Linköpings universitet. Hon har arbetat som gymnasielärare i svenska och undervisar i svenska språket och svenska som andraspråk i ämneslärarprogrammet och i fristående kurser. I februari 2016 försvarade hon sin licentiatavhandling *Svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning* och fortsätter nu på samma forskningsprojekt i avsikt att doktorera.

Svenskläraryöeningens verksamhetsberättelse för 2016

Styrelse och arbetsutskott

I styrelsen har under året följande medlemmar ingått:

Nils Larsson, Kungsängen, ordförande efter årsmötet 2016

Suzanne Parmenius Swärd, Norrköping, vice ordförande

Ulrika Németh, Stockholm, sekreterare

Ann Löwbeer, Nyköping, ordförande fram till årsmötet 2016

Ewa Bergh Nestlog, Växjö

Kristina Magnér, Malung

Joakim Lygner, Göteborg

Christina Olin-Scheller, Karlstad

Jeanette Lavigne, Gävle

Arbetsutskottet, AU, har bestått av Nils Larsson, Ulrika Nemeth och under hösten även av Suzanne Parmenius Swärd.

Styrelsen har stadgeenligt sammanträtt vid två tillfällen, den 19–20 mars i Stockholm och den 21–22 oktober i Gävle. Årsmötet ägde rum i samband med styrelsemötet den 19 mars. Årsmötet var förlagt till eftermiddagen och avslutades med en föreläsning av Suzanne Parmenius Swärd.

AU har sammanträtt i Stockholm den 9 februari (med protokoll), 1 september för att förbereda möte med Danskläraryöeningens tidningsredaktion och 30 september för att förbereda styrelsemötet. Därutöver har AU haft mejlkontakt.

Medlemstal och medlemsavgift

Antalet betalande medlemmar i föreningen uppgick i december 2016 till 1356. 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 Svensklärarna. Facebookgruppen hade i december 2016 drygt 10 000 medlemmar och Svenskläraryörelisens Twitterkonto hade vid samma tid drygt 500 följare.

Medlemsavgiften var under 2016 290 kronor för helbetalande och 140 kronor för studerande och pensionärer.

Ortsföreningsserksamhet

Ortsföreningar finns i Kalix, Stockholm och Västerås. Stockholmsföreningen är den största av dessa med örer 300 medlemmar. De får serksamhetsbidrag från riksföreningen och de arrangerar mycket uppskattade fortbildningsprogram med författarbesök, föreläsningar om språkfrågor, studie- och teaterbesök. För att få ett rikt utbud av programpunkter samarbetar ortsföreningarna ibland med andra organisationer och ideella föreningar som stadsbibliotek, Föreningen Norden, Språkförsvaret och Västerås Humanistiska förbund. Ortsföreningsserksamheten rapporteras numera regelbundet i tidningen *Svenskläraren*.

Riksföreningens serksamhet

I oktober 2016 genomfördes en fortbildningsdag i Gävle under temat ”Svenska – ett kritiskt ämne”, som också är temat för SLÅ 2016. Mer än 60 deltagare slöt upp och lyssnade med stort intresse till vår styrelseledamot Suzanne Parmenius Swärd, universitetslektor i pedagogiskt arbete med inriktning svenska språket, Maritha Johansson, universitetslektor i pedagogiskt arbete med inriktning litteraturdidaktik och Helen Winzell, doktorand vid forskarskolan i Pedagogiskt arbete med inriktning mot svenskämnets didaktik. Alla tre är serksamma vid Linköpings universitet. De deltagande lärarna fick lyssna på föreläsningar och själva pröva på några metoder kring hur man kan öva upp elevers kritiska och analytiska förmåga, hur man kan arbeta med kritiska och analytiska perspektiv i litteraturundervisningen och hur explicit språkarbete kan stödja elevers skrivutveckling. Just kopplingen mellan forskning och hur denna kan komma till uttryck i svenskklassrummet på ett konkret sätt uppskattades varmt av deltagarna.

Under 2016 har samarbetet med Svenska Akademien kring Svenskläraryrket fortsatt. Ann Löwbeer och Ann Boglind har varit medlemmar i den kommitté som utser de tre pristagarna. Priset delades ut i Svenska Akademiens monter på Bok och biblioteksmässan i Göteborg den 24 september 2016.

Svenskläraryrketens representant i Språkvårdsgruppen har Nils Larsson varit med Suzanne Parmenius Swärd som suppleant. Som följd av att föreningen nu ingår i Språkvårdsgruppen har flera av ledamöterna där blivit skribenter i *Svenskläraren*.

Svenskläraryrketens har under 2016 haft fortsatt kontakt och samarbete med Lärare i svenska som andraspråk (LISA) samt Språkläraarnas Riksförbund. När det gäller LISA har detta samarbete lett till att LISA:s ordförande skrivit en inledande artikel i nummer 4 av *Svenskläraren*, ett nummer som hade nyanlända som tema.

Föreningens ledamot i Gläfs, gruppen för läsning av facklitteratur i skolan, har varit Jeanette Lavigne.

Under sommaren skrev styrelsen en debattartikel i *Upsala Nya Tidning* dels med anledning av Lars Melins debattartikel i *DN* där han ifrågasatte den skönlitterära läsningens ställning i skolan, dels med anledning av Ebba Busch Thors utspel i Almedalen om ett införande av en litterär kanon i skolan.

Ekonomi

Redaktörens arbete med att få fler annonser i tidningen har gett ett mycket gott ekonomiskt resultat. Arbetet med medlemsrekrytering pågår hela tiden.

Vid årsskiftet 2015/2016 övergick medlems- och ekonomihanteringen från Visma till Föreningshuset. Detta har visat sig vara en bra förändring eftersom det nya systemet är anpassat mer till föreningars behov.

Föreningen har under 2016 fått bidrag för verksamheten från Svenska Akademien. Föreningen fick dessutom ett extra bidrag från Svenska Akademien eftersom bidraget från Skolverket drogs in utan förvarning hösten 2016. Denna indragning drabbade både vår och 15 andra ämnesföreningars ekonomi hårt. Svensk-

lärarföreningen tog därför initiativ till en skrivelse till Skolverket som samtliga övriga ämnesföreningar skrev under. Därefter tog Språklärarnas Riksförbund initiativ till en debattartikel i *SvD* och i skrivande stund verkar det som att Skolverket kommer att ändra sig och åter betala ut bidragen till ämnesföreningarna. Detta efter att utbildningsminister Gustav Fridolin tillkännagett sin åsikt om att ämnesföreningarna bör få detta bidrag även fortsättningsvis. Under hösten har föreningen också beviljats 30 000 kr i tryckbidrag av Kungliga Patriotiska Sällskapet för kommande SLÅ-tryckning.

Föreningens publikationer

Tidskriften *Svenskläraren* har under 2016 utkommit med fyra nummer. Varje nummer är på ca 40 sidor. Teman under 2016 har varit följande: 1. Norden och nordiska språk, 2. Svensklärarens arbetsvillkor 3. Poesi och 4. Nyanlända. Carl-Magnus Höglund är fortsatt arvoderad redaktör. Tidskriften ingår i medlemsavgiften och har dessutom 99 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 svensksdidaktiska fältet. Vi har också alltid en stående kolumn ”Språkspalten” där Språkrådet ger råd och tips kring aktuella språkfrågor och en författarkrönika som oftast är skriven av en barn- och ungdomsboksförfattare.

Årsboken SLÅ 2016, som blir färdig att publiceras i april 2017, har titeln Svenska ett kritiskt ämne. Redaktörer är Ewa Bergh Nestlog och Nils Larsson.

Nordspråksverksamheten

Kristina Magnér och Sofia Cederberg Jansson representerar föreningen i Nordspråk, som är ett samarbetsorgan för lärare i de nordiska språken som modersmål eller som främmande språk. Nordisk språkkoordination som är den nya uppdragsgivaren (efter Nordiska ministerrådet) fick en ny koordinator från och med januari 2015. 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 2016 anordnades en mycket uppskattad nordspråkskurs på Gotland där Kristina Magnér var delaktig i både förberedelserna och genomförandet. Temat var ”Tala ditt eget språk, förstå de andras”.

Ett annat exempel på Svenskläraryöningens nordiska samarbete är att det varje år hålls en endagskurs i Köpenhamn, på Nordatlantens Brygge där Svenskläraryöningens representanter medverkar. ”Det nordiske klasserum” är namnet på dessa endagskurser riktade till lärare. Dessutom presenteras också på dessa endagskurser språkprojekt som Nordpilot, Nordplus junior, Nordiska pilotskolor och Språkpilotterna. Vid det senaste mötet i november deltog Kristina Magnér och Nils Larsson från styrelsen.

Tidningen *Svenskläraryöningens* redaktör deltar också i ett samarbete med våra nordiska systerorganisationers tidningsredaktioner. Under hösten har även Ulrika Németh och Nils Larsson träffat hela redaktionen för Danskläraryöningens ena tidning *Dansk Noter*.

Stockholm den 21 mars 2017

För Svenskläraryöningens styrelse

Nils Larsson, ordförande

Suzanne Parmenius Swärd, vice ordförande

Ulrika Németh, sekreterare

Ewa Bergh Nestlog

Kristina Magnér

Ann Löwbeer

Joakim Lygner

Jeanette Lavigne

Christina Olin-Scheller