

Ulrika Nemeth & Anna Nordenstam (red.)

GLOBALT

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2019
Svenskläraryserien 242



Innehållsförteckning

Inledning	5
---------------------	---

DEL 1

CATRIN NORRBY

Svenskar och svenskan i världen

– i tid och rum	13
---------------------------	----

MARIE RYDENVALD

Undervisning i och på svenska för utlandssvenska elever	31
---	----

KATARINA BODIN

”Vi är lite udda allihop”

– svenska som främmande språk och L3-motivation.	47
--	----

DEL 2

KATARINA LEPPÄNEN

Världslitteratur

– ett undflyende fenomen.	63
-----------------------------------	----

YLVA LINDBERG

Väld, värme och manga.

Perifer litteratur och centrala litterära kompetenser.	75
--	----

SATU GRÖNDAHL

Minoritetslitteraturers utveckling

– från marginalisering till egenmakt?	95
---	----

NINA GOGA

Økokritisk perspektiv på representasjoner

av skog i skandinavisk barnlitteratur	113
---	-----

DEL 3

MARIA RASMUSSEN

Läsförståelse i grundskolan och i PISA

– skillnader och likheter mellan kursplanen i svenska och ramverket för
läsförståelse i PISA 133

MINNA WADMAN

Världen i klassrummet

– att möta mångfald i undervisningen 151

EWA JACQUET, EVA NILSON & KATARINA REJMAN

Elever läser deckare i ett en-till-en-klassrum

– globala textsammanhang och lokala skolinitierade literacypraktiker. 171

LISA LOENHEIM

Vagnbarn, småkakor och zebralejon

– gymnasieelevers tolkning av sammansättningar 193

Svenskläraryrkeförbundet verksamhetsberättelse från 2019. 213

Inledning

Temat "Globalt" tar avstamp i dagens rörliga värld präglad av flödande migration med språkliga och litterära utbyten och förändringar. Detta sker i den globala uppvärmningens skugga vilket oundvikligen får konsekvenser för den ständiga omförhandling kring vad svenskämnet är, bör och kan vara. Den växande andelen elever och svensklärare med flerspråkig bakgrund är också en del av detta. Med tanke på tidigare årsskrifter och svenskämnets relation till ämnet svenska som andraspråk har vi försökt att hitta delvis nya ingångar i det globala temat. I denna volym presenteras elva artiklar, varav nio forskningsbaserade, vilka rör det globala från flera olika perspektiv samtidigt som en röd tråd kan skönjas genom en återkommande koppling mellan det globala och det lokala. Innehållet omfattar tre huvuddelar. Den första ger både ett historiskt och internationellt perspektiv på det svenska språket och undervisning i svenska på olika nivåer utanför Sverige. Den andra delen behandlar olika aspekter på hur skönlitteraturen speglar globaliseringens möjligheter och utmaningar och hur detta kan ge avtryck i klassrumspraktiken. I den tredje delen rör vi oss från en jämförelse av hur läsförståelse beskrivs i PISAs riktlinjer och i svenska kursplaner till det konkreta arbetet med skönlitteratur i det flerspråkiga klassrummet. Boken avslutas med en jämförelse av ordförståelse hos elever med olika språklig bakgrund.

Inledningsvis ger Catrin Norrby en historisk och geografisk överblick över det svenska språket. Vi får följa det svenska språket genom Finlands och Sveriges gemensamma historia. Artikeln skildrar sedan de svenska flyktingströmmarna till USA under 1800-talet och början av 1900-talet. Den spanska solkustens svenskspråkiga migranter är ett nutida exempel på det ömsesidiga förhållandet mellan det globala och det lokala. Oavsett om det svenska språket som ursprungsspråk är ett resultat av en gemensam historia eller en migration av vitt skilda orsaker visar Norrby på svårigheterna att hålla liv i ursprungslandets språk och hur domänförluster sker över tid. Möjligheter att behålla, utveckla eller motverka språkförlust återfinns dock inte bara i formaliserad undervisning utan också

i informellare, sociala sammanhang. I artikeln lyfts också ett tämligen stort intresse för att lära sig svenska i andra länder och orsaker till detta. Norrbys artikel följs upp av Rydenvalds och Bodins artiklar vilka båda ger inblick i och exempel från svenskundervisning utanför Sverige.

Marie Rydenvalds artikel ger en överblick över undervisning i svenska för elever med svensk bakgrund utanför Sveriges och Finlands gränser och beskriver några av dessa elevers syn på språkanvändning i det dagliga livet. Artikeln beskriver de mångfacetterade undervisningsformer och skolor som finns globalt och hur skolorna bedrivs utifrån både svenska styrdokument, det berörda landets styrdokument och andra former som International Baccalaureat Diploma, IB-skolan som finns över hela världen. Rydenvald skildrar också elever i en Europaskola som beskriver sin flerspråkighet och hur olika språk används i skilda domäner av vardagslivet. Det svenska språket verkar ses både som något identitetsfrämjande och gemensamhetsskapande och även som en resurs inför framtida studier och arbetsliv. I Katarina Bodins artikel får vi möta några utländska studenter som har valt ämnet svenska på ett universitet i Frankrike. Bodin undersöker de motivationsfaktorer som ligger bakom valet av svenska genom en fokusgruppintervju med tre franska studenter på ett kandidatprogram med fokus på främmande språk. Motivationen utgår exempelvis från ett stort intresse för språk i allmänhet och en syn på Sverige som något annorlunda och spännande i jämförelse med det franska. Även den avspända och intima studiesfär som skapas på mindre institutioner på universitetet lockar liksom att det udda ämnet svenska rimmar väl med studenternas känsla av att vara annorlunda jämfört med övriga studenter.

Årsskriftens andra del har en mer skönlitterär inriktning och inleds av Katarina Leppänens introduktion till det svårfångade begreppet världslitteratur. Artikeln ger en historisk överblick av begreppet och lyfter historiens och litteraturens starka beroende av varandra. Att inse och utgå från detta starka förhållande mellan historia och litteratur kan bidra till att komma bort från den ständiga fastlåsningsen vid Europa som referenspunkt i diskussioner och forskning om världslitteratur. Det finns också en risk att världslitteratur i klassrumsrealiteten

endast resulterar i nedslag i enstaka verk istället för en insikt om litteraturens plats i världen och världens plats i litteraturen. Vad händer med synen på litteraturen i en värld där nationsgränsernas roll försvagas genom tilltagande globalisering och samtidigt försvaras genom tilltagande nationalism? Hur kan litteraturens politiska och estetiska form och syfte förenas? Artikeln avslutas med en analys av Athena Farrokhzads dikt "Brev till Europa" och förslag på hur denna skulle kunna användas i klassrummet i ett arbete med världslitteratur. Ylva Lindberg efterfrågar i sin artikel en bredare syn på vad fiktionsläsning i skolan kan innebära. Hon pekar på hur tecknade serier traditionellt verkar ha haft begränsat genomslag i svenskundervisningen, trots att globalisering och digitalisering har fört till att utbudet av litterära genrer har ökat och gjorts tillgängligt. En av dessa genrer är manga, som använts i undervisningssammanhang i Japan i 25 år och som många i Sverige visar stort intresse för. Kishimotos mangaserie *Naruto* är den japanska manga som sålt och cirkulerat bäst i världen. Den läses av såväl barn, unga som vuxna. Lindberg gör en fördjupad läsning av denna mangaserie och visar hur komplex berättelsen är och hur elevers litterära förståelse kan stärkas genom läsning av serier.

I Satu Gröndahls artikel vänder vi blicken mot Sveriges minoritetsspråk med fokus på samisk, sverigefinsk och tornedalsk litteratur. Litteratur skriven på minoritetsspråk har traditionellt inte getts något utrymme i den svenska litteraturhistorien men Gröndahl visar hur detta börjar förändras, till stor del beroende på erkännandet av Sveriges minoritetsspråk. I Gröndahls översikt finns litteratur som gestaltar känslor av skam och förlust i kölvattnet av det svenska nationella projektet och den rasbiologi som präglade förhållandet till minoriteter under en stor del av första halvan av nittonhundratalet. Samtidigt finns ett flertal exempel på skönlitteratur där en stärkt syn på minoritetskulturen och dess språk kommer fram.

Nina Goga utgår i sin artikel från ett ekokritiskt perspektiv och hur detta kan anläggas på barn- och ungdomslitteratur. Efter en genomgång av olika definitioner av vad ekokritik kan innebära, fokuserar Goga på hur ekokritiska frågor kan ställas utifrån och till litteratur och hur mötet med fiktion kan forma läsarens relation med naturen. Några nordiska barnböcker analyseras utifrån en modell

som fångar aspekter av förhållandet mellan kultur och natur. Goga föreslår att skönlitteraturens skildringar och bilder av naturen kan användas för att uppmärksamma elevers egna föreställningar om naturen och bidra till en ökad medvetenhet om människans plats i ett skört och utsatt ekosystem.

Den tredje och delvis mer klassrumsnära delen inleds med Maria Rasmussons artikel som jämför PISAs ramverk för läsförståelse med grundskolans kursplan i svenska för att se om eleverna i svenskämnet lär sig det som testas i PISAs läsförståelsetest. Rasmusson riktar in sig på kursplanens skrivningar för årskurs sju till nio. De områden som jämförs är läsprocesser, textformat, texttyper och situationer och resultatet visar att ramverket till stor del, men i varierande utsträckning för olika områden, täcks in av kursplanen i svenska. Även om PISA-undersökningen bygger på gedigen forskning behöver det internationella inflytandet genom OECD på svenskämnet problematiseras. Hur man kan arbeta med just läsande och språkutveckling ger Minna Wadman förslag på i sin artikel. Hon beskriver sin egen utveckling som lärare i svenska och svenska som andraspråk och den förändring som den svenska skolan har genomgått under hennes yrkesverksamma liv. Dessa erfarenheter har utmynnat i en stor medvetenhet kring vikten av språkutvecklande arbetssätt. Vi följer här en grupp med både elever i svenska och svenska som andraspråk och ett läsprojekt kring en bildroman och de språkutvecklande aktiviteter som äger rum runt den. Ett annat exempel på hur arbete med skönlitteratur kan bedrivas i ett en-till-en-klassrum ges i Ewa Jacquets, Eva Nilsons och Katarina Rejmans artikel. I samarbete med klassens lärare planerades och genomfördes projektet vilket inleddes med att eleverna själva fick kartlägga sina literacyaktiviteter på fritiden. Detta resultat användes sedan för att planera en gemensam läsning av en deckare, där estetiska läroprocesser användes i aktiviteter före, under och efter läsningen. Resultaten pekar på att arbetssättet bidrog till att utveckla litterära förmågor, exempelvis förmåga att analysera skönlitteratur och utveckla genrekunskap och att eleverna med hjälp av datorerna gärna sökte sig ut mot ett globalt textsammanhang.

I årsskriftens sista artikel av Lisa Loenheim beskrivs en kvantitativ,

jämförande studie av hur gymnasieelever med olika språklig bakgrund tolkar både etablerade och tillfälliga sammansättningar. Informanterna utgörs av elever som angett svenska som förstaspråk, svenska och ytterligare ett modersmål och flerspråkiga elever som har börjat lära sig svenska antingen före sex års ålder eller från sex års ålder. Loenheim visar att sammansatta ords betydelse ofta är konventionaliseringar och att betydelsen därför inte alltid kan utläsas av orden som ingår. Det innebär att dessa ord kan vara särskilt svåra för elever med kort exponeringstid för svenska. De olika bidragen visar sammantaget hur den globaliserade världen leder till ett svenskämne med nya möjligheter, insikter och förhållningssätt.

Ulrika Nemeth & Anna Nordenstam (red.)

DEL 1

Svenskar och svenskan i världen

– i tid och rum¹

Catrin Norrby

När svensktalande får frågan om svenska är ett stort språk i världen svarar folk ofta att det är ett litet och obetydligt språk i ett globalt perspektiv. Många blir därför förvånade när de får höra att svenskan utan problem kvalar in bland de 100 största i världen (Andersson 1995). Att ange exakt hur många språk det finns är dock omöjligt eftersom gränsen mellan språk och dialekt inte är enkel att dra och beror på både politik och känslor. I databasen Ethnologue anges antalet språk till över 7000 medan Institutet för språk och folkminnen är mer försiktiga och uppskattar antalet till ca 6000.

Oavsett vilken beräkningsgrund vi använder är svenskan numera sett ett stort språk med drygt 10 miljoner talare i världen och med officiell status i två länder – Sverige och Finland. Svenskan är alltså ett pluricentriskt språk, dvs. ett språk som är nationalspråk och har officiell status i mer än ett land (Clyne 1992). Därmed är svenskan ett av ca 30 språk i världen som är pluricentriskt i den meningen (Parkvall 2017). Dessutom finns det åtskilliga tusen svenskspråkiga som bor, arbetar eller studerar utomlands i vitt skilda miljöer och med olika förutsättningar.

Svenskans utbredning i världen

I det följande ska vi först göra några nedslag i svenskans utbredning i världen, både i nutid och historiskt. Det aktualiserar svenskans roll i relation till andra språk i en kontaktsituation och förhållanden mellan majoritets- och minoritetsspråk samt vilka möjligheter som finns för svensktalande att använda språket utanför det egna

1 Jag riktar ett varmt tack till mina kolleger Gisela Håkansson och Jenny Nilsson som har läst och kommenterat en tidigare version av artikeln.

hemmets väggar. I artikelns senare del går vi in på ett mikroperspektiv och undersöker genom en fallstudie användning av och attityder till svenska i en lokalt formad gemenskap i Spanien.

Svenskan i Finland

I Sverige glömmar vi ibland bort att det finns en stor grupp svensktalande på nära håll i Finland. Det är ett resultat av vår gemensamma historia då vi var ett land i mer än 600 år, fram till 1809. Runt 290 000 finländare har svenska som modersmål vilket motsvarar drygt 5% av Finlands befolkning (se Statistikcentralen 2019). Enligt grundlagen är Finlands nationalspråk finska och svenska, vilket innebär att medborgarna i kontakt med myndigheter på nationell, statlig nivå har rätt att använda och få service på dessa språk. Skolsystemet finns därmed i två upplagor: ett finskt och ett svenskt och alla som anställs i statlig tjänst måste ha dokumenterade kunskaper i det andra inhemska språket. Det finns både enspråkiga och tvåspråkiga kommuner och i de tvåspråkiga erbjuds kommunal service på båda språken. Åland är dock speciellt; ögruppen är den enda del av Finland som enligt lagstiftningen är enspråkigt svenskt (om språksituationen på Åland, se Nelson 2016). På fastlandet återfinns de flesta svenskspråkiga i tvåspråkiga kommuner längs kusterna, särskilt i Österbotten och i Nyland i södra Finland. Generellt ger Finlands språklagstiftning alltså starkt stöd till den numerära minoritetens språk, dvs. de svenskspråkiga, men i praktiken är finskan helt dominerande i offentliga sammanhang och de flesta finlandssvenskar är också mer eller mindre tvåspråkiga. Denna flerspråkighet syns dock inte i språkstatistiken eftersom man bara kan registrera ett modersmål.

Utlandssvenskar

Siffror över hur många svenskar det finns i världen är ungefärliga och varierar också en del. Det hänger ihop med var vi drar gränsen för vem som ska räknas med. Ska alla som använder svenska runtom i världen räknas eller ska vi begränsa oss till dem som har svenska

som förstaspråk (modersmål), men som kan vara födda varsomhelst på jorden? Eller ska vi utgå från en geografisk definition och bara ta med personer som har rötter i Sverige, t.ex. genom födsel och/eller medborgarskap och som flyttat utomlands? Föreningen Svenskar i världen (SVIV) räknar alla som har svenskt medborgarskap och som är bosatta utanför Sveriges gränser som utlandssvenskar. Under 2014–15 genomförde föreningen en kartläggning av utlandsboende svenskar med hjälp av uppgifter från ambassader och konsulat, svenska skolor, klubbar och kyrkan i 126 länder (Svenskar i världen 2015). Utifrån denna kartläggning finns det ca 660 000 utlandssvenskar vilket motsvarar 7% av Sveriges befolkning. De länder där flest svenskar bor är USA (ca 150 000), Norge, Spanien och Storbritannien (alla med ca 90 000 svenskar) och antalet svenskar utomlands ökar dessutom (en siffra från 2011 anger antalet utlandssvenskar till 550 000). Kartläggningen är den mest omfattande som gjorts, men knappast fullständig vilket har flera orsaker, som också tas upp i rapporten. Exempelvis så anmäler inte alla som lämnat Sverige detta till Skatteverket och många registrerar sig heller inte i mottagarlandet eller kontaktar svenska beskickningar i det nya landet. För personer med dubbelt medborgarskap så syns inte alltid det svenska medborgarskapet då man registreras som medborgare i mottagarlandet.

Alla dessa faktorer gör att det finns ett visst mörkertal och antalet utlandssvenskar är sannolikt högre än vad kartläggningen visar. Lennart Koskinen skriver om detta i kartläggningen från SVIV (s. 30–34) och skiljer mellan objektiv och subjektiv identitet. Den objektiva identiteten bygger på sådant som medborgarskap, bostättningsort och språkkunskaper medan den subjektiva utgår från individens egen upplevelse av sin identitet. I en tid av ökad global rörlighet är det också vanligt att människor flyttar mellan olika länder för kortare eller längre tid vilket kan leda till att också allt fler känner tillhörighet i flera länder och har en sammansatt (nationell) identitet. Koskinen tar sig själv som exempel: ”Född finlandssvensk, bosatt och verksam i Sverige i över 40 år och dubbelmedborgare. Om jag flyttar till Spanien, är jag då utlandssvensk eller utlandsfinländare?” (s. 31).

Svenskundervisning utomlands

Svenskundervisning förekommer på många nivåer och många håll i världen. Enligt Svensk Utlandsundervisnings Förening (SUF) bedrivs svenskundervisning vid svenska utlandsskolor, svenska sektioner på internationella skolor och framförallt genom s.k. kompletterande svenskundervisning som oftast innebär några timmars undervisning i svenska för (utlandssvenska) barn som i övrigt går i vanlig skola i landet där de bor. Runt 3 500 barn på 130 orter världen över deltar i sådan kompletterande svenskundervisning. Enligt Skolverkets rapport från 2011 finns det 20 svenska utlandsskolor som bedriver undervisning i svenska. De flesta möjligheterna finns i Europa där fullständig utbildning enligt svensk läroplan erbjuds i London, Bryssel, Paris, Fuengirola och Madrid samt upp till årskurs 6 i Berlin, Hamburg, Genève, Lissabon, Moskva och Wien samt ett flertal orter i Spanien. Utanför Europa finns utlandsskolor i Nairobi (från förskola till gymnasiet), Maputo (till åk 9) och till årskurs 6 i Beijing och Riyadh.

Svenska kan också läsas som ämne vid många utländska universitet. På Svenska institutets webbplats finns en förteckning över 225 universitet och högskolor i utlandet med svenskundervisning som Svenska institutet (SI) samarbetar med. (Det betyder samtidigt att det sannolikt finns fler institutioner med svenska som inte har samröre med SI.) Totalt uppskattas antalet svenskstuderande utomlands till ca 18 000. Utanför Norden, där särskilt Finland utgör en stark miljö för svenskstudier på universitetsmiljö, finns enligt SI möjligheter att läsa svenska i 34 länder varav de flesta orter och institutioner med svenskundervisning finns i Tyskland (44 orter) följt av USA (26 orter). Att svenska är ett populärt ämne i Tyskland kan delvis förklaras av språkstrukturella likheter mellan två germanska språk, som underlättar inlärning, men en väsentlig orsak är sannolikt också ett starkt intresse för svensk kultur i Tyskland. Många har vuxit upp med Bullerbyn, Karlsson på taket och andra svenska klassiker. Svenskans popularitet i USA hänger givetvis samman med det stora antalet svenskättlingar. Föreningen Svenskar i världen citerar United States Census Bureau vars befolkningsstatistik från 2013

anger att drygt 4 miljoner amerikaner har svenskt ursprung. Det gör dem inte till utlandssvenskar i gängse mening; de allra flesta av dem är inte födda i Sverige, har inte svenskt medborgarskap och merparten har aldrig varit i Sverige. Men de har kanske en mormor eller farfarsfar som lämnade Sverige under den stora emigrationsvågen mellan ca 1850 och 1930 då ca 1,3 miljoner lämnade Sverige för ett bättre liv på andra sidan Atlanten. Därmed är det dags att ta ett historiskt grepp på svenskan i världen och se närmare på bland annat amerikansvenskan.

Svenskan som arvsspråk

För att beskriva hur ett språk utvecklas i en ny miljö som resultat av emigration används idag ofta termen *arvsspråk* – bildat efter engelskans *heritage language* (se Montrul 2016; Polinsky 2018). En sådan term fokuserar på hur språkarvet förvaltas och förs vidare generation för generation. När stora grupper människor flyttar från ett land till ett annat genom emigration så har det historiskt sett varit vanligt att bosätta sig tillsammans – oftast där det redan finns landsmän – vilket skapar grogrund för att det gemensamma språket ska leva vidare i den nya miljön. Arvsspråksforskare intresserar sig för hur språket används och utvecklas när språkbrukarna kommer i kontakt med det nya landets språk och vad som sker som följd av den språkkontakt som uppstår. Exempelvis undersöks hur arvsspråket som varietet förändras i fråga om uttal, böjning, syntax och ordförråd i relation till språket i det gamla landet, men även variation mellan individers språkbruk tas upp. De skillnader som dokumenteras kan förklaras på gruppnivå som resultat av språkkontakt, och på individnivå som en följd av språkförlust eller ofullständig inläring. Det senare är typiskt för språkbrukare i andragenerationen (och senare).

Den stora emigrationen och amerikansvenskan

Vid 1900-talets början bodde nästan en femtedel av alla svensktalande i Amerika, en smått svindlande siffra. De tidiga utflyttarna bosatte sig oftast tillsammans, i det som vi idag känner som svensksbygderna.

Svenskan användes inte bara i hemmet utan också i lokalsamhället; man hade gudstjänster på svenska, bedrev skolundervisning på svenska och det gavs ut flera svenska tidningar. Detta betydde att svenskan behöll en stark ställning under lång tid, fram till dess att emigrationsflödet klingade av på 1920-talet. I *Amerikasvenska* (1974) dokumenterar Nils Hasselmo svenskans användning och utveckling över fyra generationer i de nordamerikanska svenskbygderna. Undersökningen bygger på över 300 timmar med amerikasvenskars tal som spelades in av Folke Hedblom och Torsten Ordéus på 1960-talet. Med utgångspunkt i detta material skriver Hasselmo historien om hur svenskan förändras ifråga om uttal, böjning och ordförråd som en följd av språkkontakt, både med majoritetsspråket engelska och mellan olika svenska dialekter (svenskarna som flyttade till Amerika kom ju från olika håll i landet och det märktes i deras talspråk). Samtidigt som svenskans språkstrukturella utveckling i det nya landet dokumenteras är Hasselmos studie också en berättelse om hur svenskan används i allt färre domäner och hur engelskan tar över allteftersom tiden går. Det är en klassisk språkbytesprocess över några generationer som Hasselmo själv sammanfattade så här: ”Innan svenskan kommit att anpassas i högre grad till de nya förhållandena, bröts den kontinuerliga utvecklingen genom att svenskamerikanerna helt enkelt bytte språk, särskilt mellan den första, svenskfödda, generationen och den andra generationen” (s. 287).

Men är amerikasvenskan verkligen död? I forskningsprojektet *Svenskan i Amerika* (se t.ex. Larsson et al. 2012; Andréasson 2013; Adamsson-Eryd 2019) har en grupp svenska forskare genom nya intervjuer kartlagt den svenska som talas i svenskbygderna idag bland svenskättlingar vars föräldrar eller mor- eller farföräldrar emigrerat till Amerika. Informanternas svenska bär tydliga spår av deras flerspråkighet. Deras dominanta språk är engelska och den svenska de kan är antingen resultatet av att man lärt sig svenska i barndomens hemmiljö eller senare i livet utifrån ett intresse för arvsspråket och Sverige. I det förra fallet rör det sig om en ofullständig inläring som resultat av begränsat inflöde – svenskan användes ju inte i andra domäner än just hemmet. I det senare fallet handlar det om inlärarspråk. I sin avhandling visar Adamsson-Eryd att deltagarna i de nyinspelade dialektintervjuerna uppfattar att en viktig del av

intervjun är att de ska tala svenska med intervjuaren, något som innebär en klar ansträngning. Detta märks tydligt på den höga förekomsten av kodalternering mellan svenska och engelska, reparationer och metakommentarer och sidosekvenser.

Även om amerikansvenskan är vårt främsta exempel på hur svenskan flyttat ut i världen under tidigare skeden i historien så finns också andra exempel. Ett sådant är den svenska som dokumenterats i Misiones i Argentina av Gunvor Flodell (1986, 2012). På samma sätt som amerikansvenskan var ett resultat av språk- och dialektkontakt var också Misionessvenskan det, men av mer komplext slag. Här samexisterade svenskan med flera språk: argentinsk spanska, brasiliansk portugisiska och ursprungsbefolkningens guarani. Flodells huvudstudie (1986) bygger på de 102 inspelningar hon gjorde mellan 1968 och 1973 med informanter från tre generationer och på 1990-talet kompletterades materialet med enkäter och en gruppinspelning (se Flodell 2012). Framtidsutsikterna för Misionessvenskan ser dystert ut och Flodell sammanfattar läget så här: ”Dagens språkbevarare är så gott som alla till åren komna, därför är Misionessvenskans dagar också räknade. Den har dock överlevt i över hundra år i tre generationer och kan utgöra jämförelsematerial till andra emigrantspråksstudier” (Flodell 2012:165). Eftersom det inte längre sker någon inflyttning av svensktalande finns heller inte några utsikter till språklig revitalisering i svenskkolonin. Däremot visar enkätundersökningen med den tredje generationens svenskar att andelen personer som rapporterar att de talar svenska utan problem är oförändrad under den senaste perioden (1988–1999). Det säger givetvis inget om faktisk språkbehärskning, men desto mer om de språkliga attityderna: den som är positivt inställd till språket är också mer benägen att rapportera att de använder det. Resultatet tyder alltså på att svenskan har ett positivt symbolvärde för de tillfrågade.

Svensk emigration i en globaliserad värld

Dagens emigration skiljer sig avsevärt från gårdagens. Många som emigrerade till Amerika på 1800-talet kom aldrig tillbaka till det

gamla hemlandet och med tiden blev kontakterna med de anhöriga i Sverige mer och mer sporadiska. Dagens utflyttare har däremot ofta en fot kvar i Sverige, t.ex. genom regelbundna hemresor för att besöka släkt och vänner eller i vissa fall för att arbeta i perioder. Men än viktigare är kanske möjligheterna att upprätthålla daglig svenskkontakt med hjälp av internets möjligheter. Vi kan läsa svenska tidningar, se svensk teve, umgås via sociala medier, skicka epost och ringa på Skype. Men givetvis skapas också lokala gemenskaper i de mötesplatser för svenskspråkiga som finns, t.ex. svenska skolan, svenska klubbar och svenska kyrkan. Dessa lokala miljöer blir svenska rum, små öar som omges av majoritetsbefolkningens språk och kultur(er). Begreppet *svenska rum* har jag lånat från Finland där det används för att beskriva miljöer där man kan tala svenska utanför hemmet. Exempelvis kan det röra sig om en teater med svensk repertoar, ett café som drivs av svenskspråkiga eller en svenskspråkig vårdcentral.

På samma gång som vi ingår i en globaliserad, transnationell och likriktad kultur så är globaliseringen samtidigt ett lokalt fenomen eftersom det globala alltid anpassas till de rådande lokala förhållandena (se t.ex. Blommaert 2010). För att fånga det ömsesidiga beroendet mellan globalt och lokalt talar man ibland om *globalisering*, en term som lanserats av Roland Robertson (1995). I det följande ska vi se närmare på ett sådant lokalt – eller glokalt – svenskt rum i Spanien.

Svenskan på spanska Solkusten

Omkring en kvarts miljon nordbor bor på spanska Solkusten varav 40 000–50 000 svenskar. En vanlig föreställning är att det främst är soltörstande pensionärer som bosätter sig här, men verkligheten är betydligt mer sammansatt och även om gruppen pensionärer är stor finns det invandrade svenskar i alla åldrar. Det är en relativ ny migration där de flesta är första generationens invandrare. Svenskar i Spanien har ofta en stark länk kvar till Sverige och många vistas delar av året där. Detta gäller inte bara de äldre ”vinterfåglarna” utan även många i arbetsför ålder. I intervjuer med elever i svenska

skolan (se nedan) framkommer att man kan ha en förälder som arbetar i Sverige och långtidspendlar mellan länderna. Skillnaderna i livsstil är alltså avsevärda gentemot äldre tiders utvandrare, men en sak har man gemensamt – tendensen att bosätta sig tillsammans i svenska eller skandinaviska enklaver. Fuengirola är huvudort för nordborna på Solkusten och här bor ca 30 000 svenskar. I staden finns t.ex. några skandinaviska/svenska kaféer, en finsk-svensk bokhandel och ett par välsorterade svenska matbutiker som säljer det mesta som en svensk eller annan nordbo kan antas sakna i matväg från hemlandet. Det är som att gå in på ICA i Sverige fast utan alla icke-nordiska varor. Dessutom finns det svensk skola som spelar en central roll för svenskan på orten.

Svenska skolan i Fuengirola – ett svenskt rum

Svenska skolan i Fuengirola har funnits sedan 1971 och är den enda i Spanien som har fullständig skolgång på svenska från sexårsverksamhet till gymnasium. Skolan räknas som friskola i Spanien. Totalt har skolan ca 200 elever varav hälften går på gymnasiet där eleverna kan läsa enligt svensk läroplan (naturvetenskapligt och samhällsvetenskapligt program). Att andelen gymnasieelever är så stor förklaras av att man årligen får ett stort tillskott av svenska gymnasister som läser en del av sin gymnasieutbildning där och därmed tillför skolan sin skolpeng. Våren 2009 genomförde jag tillsammans med Gisela Håkansson fältarbete i Fuengirola med fokus på skolan. Vi var särskilt intresserade av elevernas användning av svenska och vilka attityder de hade till svenska. Vår hypotes var att elevernas svenska skulle vara ”deaktiverad” som en följd av att de bott utomlands en stor del av sitt liv utan tillgång till svenska i det omgivande samhället.

Vi gjorde observationer på orten och i skolan under en vecka, intervjuade olika grupper –främst gymnasieelever, men även lärare, rektor och studierektor – samt lät några elevgrupper göra egeninspelade samtal. I intervjuerna frågade vi eleverna om deras språk-användning i olika domäner (familjen, vänner, skolan och övriga samhället) och aktiviteter (vilka språk de läser och ser teve på). Vi

frågade dem också vilket språk som känns ”närmast” och om de kodväxlade mellan olika språk. Dessutom bad vi dem berätta om ett barndomsminne eller om flytten till Spanien. De fick också i uppgift att skriva ner alla associationer de fick till ordet ”svensk” under en minut. I egeninspelningarna som gjordes i grupper med 3–4 deltagare bad vi dem att reflektera över vad det innebär att vara svensk, hur de skulle kategorisera sig själva och hur de tror att andra skulle kategorisera dem. De fick också en lista med exempel på autentiskt svenskt språkbruk som vi hämtat från både tal och skrift. En del exempel innehöll språkliga konstruktioner som genom åren varit föremål för språkvårdsdebatt (som valet mellan *än jag/mig, sin/hans* och *de/dem*), andra innehöll ord och fraser som förknippas med ungdomsspråk eller formellt skriftspråk och det fanns även exempel på inläraarsvenska som innehöll brott mot svenskans ordföljdsregler. Vårt ursprungliga syfte med exempelmeningarna var att de skulle generera spontant tal som vi sedan skulle kunna analysera, men det visade sig också att eleverna tyckte det var en rolig uppgift och att de hade en hel del åsikter i ämnet. I ett senare skede kom vi därför också att fokusera på innehållet i svaren (se särskilt Norrby & Håkansson 2018). I det följande ligger fokus på intervjuerna och delar av det egeninspelade materialet som tematiserar elevernas uppfattningar om språkanvändning, tillhörighet och identitet. (Se även Norrby 2014, Norrby & Håkansson 2010, Norrby & Håkansson 2018.)

Enligt eleverna själva finns det två grupper elever: fastboende och gäster. Den förra gruppen syftar på de bofasta eleverna, den senare på de svenska elever som läser ett år av sin gymnasieutbildning i skolan. Låt oss se närmare på vad som framkom i intervjuerna med en grupp 17–18-åriga fastboende elever som vi kan kalla Anton, Johan, Kajsa och Natalie. Alla fyra har bött halva livet eller mer i Spanien och har gått hela eller större delen av sin skolgång i svenska skolan i Fuengirola. För alla fyra gäller att svenska dominerar helt i privatsfären: de talar svenska med föräldrar, syskon och kompisar. Det är bara Natalie som använder spanska på fritiden (se strax nedan). Skolan kan verkligen sägas vara ett svenskt rum – här sker i princip all interaktion på svenska och de enda undantagen gäller

kommunikationen med skolans spansklärare, idrottslärare, matsalspersonal och vaktmästare. Vi forskare upplevde det som att vara i en vanlig svensk skola, men i ett varmare klimat. Ute i samhället uppger eleverna att de använder både svenska och spanska, men också mycket engelska vilket förstärker bilden av att Fuengirola inte bara har många skandinaviska invandrare utan i hög grad också engelsmän, tyskar och holländare.

Vår hypotes att elever som bott länge utomlands skulle visa tecken på språklig attrition – språkförlust – visade sig inte stämma. Bland de fastboende hittade vi inga exempel på formella fel, t.ex. ordföljdsfel, böjningsfel eller brister i ordförrådet – i alla fall inte vad vi kunde observera i intervjuerna och egeninspelningarna. Men samtidigt redovisar eleverna en upplevelse av att deras svenska är under avveckling: flera av dem menar att deras svenska har försämrats och att de har problem med grammatiken eller att hitta ord. De kopplar detta till att de inte har samma förutsättningar som jämnåriga i Sverige trots att svenska är det helt dominerande språket i hem och skola. En möjlig förklaring kan vara att den svenska de möter och använder är en stagnerad varietet som inte hämtar ny näring från det omgivande samhället. När de diskuterar de svenska språkexemplen kommer de upprepade gånger in på sin egen – och även skolkamraters – bristande behärskning av svenska. I diskussionen av ett exempel hämtat från inlärsarsvenska utbrister Natalie att hon själv skulle ha kunnat sagt så, dvs. att ha rak ordföljd i en adverbialsinledd huvudsats (*I morgon vi måste stiga upp tidigt ...*) och menar att det beror på påverkan från spanskan.

Spanska vänner och spanska språket – hårdvaluta och vägen till integration

Samtidigt framkommer att de fastboende ser kunskaper i spanska och spansktalande vänner som lite av hårdvaluta. På frågan om vilka språk de talar i skolan svarar Johan ”nästan bara svenska (kort paus) tyvärr” vilket tydligt anger att han uppfattar denna enspråkighet som en brist. Han jämför med sin syster som går i en internationell skola – en flerspråkig miljö med spanska och engelska som undervisningsspråk.

Däriigenom har hon, enligt Johan, ”kommit in i det spanska mer än vad jag har så det är ju bra för henne”. För Natalie ser det annorlunda ut. Hon uppger att hon använder spanska en hel del och att hon har spanska kompisar vilket hänger samman med hennes fritidsintressen: ”Jag spelar fotboll i ett spanskt lag så då är det mycket spanska”. Att goda kunskaper i mottagarlandets språk dock inte behöver resultera i frekvent användning finns det också exempel på. Anton, som bott i Spanien sedan han var tre år och som läser en avancerad spanska (samma kurs som i spanska gymnasier), uppger att han talar svenska med sina kompisar.

Frågor om språkanvändning hänger nära samman med integration – både faktiskt och upplevd sådan. I egeninspelningen lanserar Joakim tanken på att de lever i en svenskkoloni och får medhåll av både Kajsa och Anton. Natalie lanserar dock en avvikande åsikt: ”Ju längre vi bor här desto mer anpassar man sig” (till den spanska kulturen). Natalie har bott kortast tid av de fyra i Spanien men är ändå den som är mest integrerad – genom sina spanska kompisar och kunskaper i spanska. För övriga gäller att de verkar uppleva ett större avstånd till det spanska livet. Direkt efter att Natalie talat om ökad anpassning med tiden tar Kajsa upp tråden, men lanserar ett annat perspektiv: ”ja och man förstår hur det är att vara invandrare för de är ju inte alltid så schyssta mot oss alltid” vilket utgår från föreställningen om ett *vi* mot *de andra*. Exakt vem de andra är framgår inte; det kan syfta på jämnåriga spanska ungdomar, majoritetsbefolkningen i Fuengirola eller kanske spanjorer i allmänhet. Utanförskap och bristande integration tematiseras alltså i samtalen. Diskussionen av hur andra uppfattar dem tyder på känslan av ett *dubbelt utanförskap*. Även om de passerar som svenskar i Sverige, menar de att de upplever ett utanförskap genom att de ses som utlandssvenskar, eller som ”han från Spanien” som Joakim uttrycker saken. I Spanien är det upplevda utanförskapet tydligt. De menar att spanjorerna ser dem som utlänningar, t.o.m. ”feta utlänningarna”, ”outsider” eller ”guiiri” – ett uttryck som används i vardaglig spanska för att beteckna utlänningar, främst turister, från norra Europa och engelskspråkiga länder. När de själva ska välja identitet blir det främst utlandssvensk de fastnar för, men även svensk och europé

nämns som alternativ. Det är däremot ingen som anger en delad identitet av typen spansk-svensk eller svensk-spansk. Sammantaget tyder elevernas egenkategorisering och upplevelse av hur andra uppfattar dem på att de står mellan kulturerna utan att vara riktigt hemma i någon av dem.

Third culture kids?

Barn till utflyttare som lämnar sitt hemland, ofta för arbete utomlands i längre eller kortare perioder, har på engelska kallats *third culture kids*, förkortat TCK. Begreppet syftar på barn och ungdomar som bött en väsentlig del av livet utanför föräldrarnas hemlandskultur och som där skapar en kultur som skiljer sig både från föräldrarnas (den första kulturen) och värdlandets (den andra kulturen) – därav namnet tredje kultur (se t.ex. Pollock, van Reken & Pollock 2017). Utgångspunkten är att dessa ungdomar känner en global kulturell samhörighet med andra med liknande bakgrund vilket skapar ett tredje utrymme för kulturkonstruktion. I ett svenskspråkigt sammanhang har begreppet TCK använts i en avhandling om ungdomar som går i internationella skolformer i Europa (Rydenvald 2017). De är flerspråkiga, har kontakt med svenska i hemmet och genom en del vänner, men får sin undervisning på engelska i ett land där engelska inte är majoritetsspråket.

Eleverna i vår undersökning skiljer sig dock på en rad punkter från dessa *third culture kids*, en sorts globala nomader som redan kan ha upplevt många flyttar och vitt skilda kulturer. Våra deltagare går i en svenskspråkig skola som ger en stark koppling inte bara språkligt utan också kulturellt till Sverige. Föräldrarnas avsikt med flytten utomlands var att bosätta sig permanent på den spanska orten (även om det finns fall där en förälder arbetar helt eller delvis i Sverige). Man bibehåller ofta stark anknytning till Sverige genom släkt och vänner, men har också ofta liknande band och nätverk i den nya miljön. Det är nämligen inte ovanligt att andra släktingar också bosatt sig på samma plats och många av föräldrarna arbetar dessutom i serviceyrken eller är hantverkare och har svenskar och andra skandinaver som sin främsta kundkrets. Om tredjekulturens

ungdomar förs samman av en globalt definierad och delvis överlappande kultur så är deltagarna i vår studie snarast del av en lokalt formad enspråkigt svensk gemenskap. Utanför hemmet utgör framförallt svenska skolan ett starkt svenskt rum, men som framgår i intervjuerna så finns ett visst motstånd till skolans enspråkighet som kan upplevas som ett hinder för integration i det nya hemlandet. Kanske är detta den stora skillnaden mot tredjekulturens ungdomar; ungdomarna i vår studie har en starkare förankring i den svenska kulturen samtidigt som de också är mer lokalt förankrade – fastboende – på den spanska solkusten.

Sammanfattning och utblick

I artikeln har jag dels målat en översiktlig bild av svenskans utbredning i världen, såväl historiskt som i samtiden, dels illustrerat hur en lokal gemenskap kan te sig idag med en fallstudie utifrån svenska skolan i spanska Fuengirola. I jämförelse med tidigare seklers utvandrare till Nordamerika är dagens motsvarigheter mycket annorlunda. Det är en rörlig grupp som utgör en globaliserad diaspora som utmärks av variation och heterogenitet ifråga om livsstil och erfarenheter. Bosättning utomlands för arbete eller studier kan varvas med perioder i Sverige och många bor också under sitt liv i flera olika länder. Även för dem som fattat beslut om en permanent flytt utomlands så upplevs knappast flytten lika definitiv som förr. I SVIV:s enkät till utlandsboende svenskar uppgav över 40% att de i snitt reste till Sverige en gång i halvåret (s. 12). Bland dem som bott länge utomlands är hemresorna mindre täta. Enligt samma källa framkommer att 44% av de tillfrågade är med i någon svensk förening där de bor (s. 12). Detta visar tydligt behovet av lokalt formade gemenskaper – svenska rum – trots dagens möjligheter till resor och kontakt via sociala media.

För att belysa en lokalt formad gemenskap har jag av utrymmesskäl begränsat mig till en enda fallstudie, men naturligtvis finns många svenska rum på andra håll i världen värda att dokumentera. Preliminära iakttagelser av verksamheten vid Svenska kyrkan i Melbourne, Australien för ett planerat projekt visar att detta är ett

svenskt rum väl värt att studera närmare, både ifråga om svenska språkets ställning i olika aktiviteter (t.ex. gudstjänsten, kyrkokören, bokklubben eller lördagsskolan) och vilka kulturella positioner som upprätthålls och skapas genom aktiviteterna i detta rum. Att kyrkan spelar en viktig roll för hemkänsla och tillhörighet bland utlandsboende bekräftas i forskningsrapporten *Som ett andra hem?* (Jeppson Grassman & Taghizadeh Larsson 2013) där författarna undersöker de svenska utlandsförsamlingarnas arbete.

Naturligtvis kan vi förvänta oss både likheter och skillnader i hur svenskhet och svenska språket lever och traderas i olika miljöer runtom i världen. Här har jag fokuserat på sentida migration till ett populärt bosättningsland och de erfarenheter som en grupp ungdomar ger uttryck för. De är födda i Sverige och har genom familj och vänner – både på den spanska orten och i Sverige – ett starkt svenskspråkigt nätverk. Av intervjuerna framkommer dock att ungdomarna känner ett dubbelt utanförskap i någon mening, men upplevelsen är knappast homogen. Av de fyra elever som står i fokus i fallstudien är Natalie den mest integrerade i det spanska samhället trots kortast tid i Spanien medan Anton, som bott där längst och har utmärkta kunskaper i spanska, ändå är den som orienterar sig mest mot Sverige och kan tänka sig ett framtida liv där. Dessa ungdomars delvis olika erfarenheter ger ett mikroperspektiv på större frågor som handlar om hur migration hänger samman med språkliga, kulturella och nationella identiteter på ett allt annat än enkelt sätt. För att kunna fånga den heterogenitet och flexibilitet som utmärker många utflyttades vardag i en globaliserad tid så behövs också alternativ till gängse sociolingvistiska modeller över språkbevarande och språkbyte i en kontaktsituation (Pauwels 2019). De etablerade modellerna har alla det gemensamt att de utgår från stabila och homogena kulturgemenskaper som har mer gemensamt med den första vågens emigranter till Amerika än vår tids svenskar i världen.

Referenser

- Adamsson-Eryd, Henrietta (2019). "See there I'm stuck now!" *Samtalsdeltagares orientering mot att tala svenska i amerikansvenska dialektintervjuer*, Göteborgs-studier i nordisk språkvetenskap 37, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Andersson, Lars-Gunnar (1995). En stor stark: om den svenska språkgemenskapen. I *Hårdrock, hundar och humanister*. Humanistdag-boken 8, Göteborg: Humanistiska fakultetsnämnden, Göteborgs universitet, s. 23–32.
- Andréasson, Maia, Larsson, Ida, Lyngfelt, Benjamin, Nilsson, Jenny & Tingsell, Sofia (2013). På jakt efter amerikansvenskan. I Bihl, Björn, Andersson, Peter & Lötmarker, Lena (red.). *Svenskans beskrivning 32*. Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet, s. 82–91.
- Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, Michael (1992). *Pluricentric Languages. Different Norms in Different Nations*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ethnologue. *Languages of the World*. Webbplats: <https://www.ethnologue.com> (Hämtad 2019-07-03).
- Flodell, Gunvor (1986). *Misiones-svenska. Språkbevarande och språkpåverkan i en sydamerikansk talgemenskap*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 17, Uppsala.
- Flodell, Gunvor (2012). Om immigrantsvenskan i Misiones, Argentina. I Janne Bondi Johannessen, & Joseph Salmons (red.). Norsk i Amerika. Specialnummer av *Norsk Lingvistisk Tidskrift* 30, nr 2, s. 165–182.
- Hasselmo, Nils (1974). *Amerikasvenska. En bok om språkutvecklingen i Svensk-Amerika*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 51, Stockholm: Esselte Studium. Institutet för språk och folkminnen. <http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/dialekter/webbutställningar/halsningar-from-amerikat/om-amerikasvenskan.html> (Hämtad 2019-07-04).
- Institutet för språk och folkminnen. Världens språk. <https://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/vad-ar-sprakvard/sprakvard-i-varlden/varldens-sprak.html> (Hämtad 2019-07-04).
- Jeppson Grassman, Eva & Taghizadeh Larsson, Annika (2013). *Som ett andra hem? Svenska utlandskyrkan i en tid av globalisering och äldremigration*. Skrifter från NISAL Nr 8, Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Larsson, Ida, Tingsell, Sofia, Andréasson, Maia, Lyngfelt, Benjamin & Nilsson, Jenny (2012). Amerikasvenskan förr och nu. I Johannessen, Janne Bondi & Salmons, Joseph (red.), Norsk i Amerika. Specialnummer av *Norsk Lingvistisk Tidskrift* 30, nr 2, s. 263–286.

- Montrul, Silvana (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, Marie (2016). Swedish on the Åland Islands: a non-dominant yet dominating variety. I Muhr, Rudolf, Ernseta Fonyuy, Kelen, Ibrahim, Zeinab & Miller, Corey (red.). *Pluricentric Languages and Non-dominant Varieties Worldwide: Pluricentric Languages across Continents – Features and Usage*. Wien: Peter Lang, s. 415–429.
- Norrby, Catrin (2014). Svenskan i världen. Globala och lokala perspektiv. I Lindström, Jan, Henricson, Sofie, Huhtala, Anne, Kukkonen, Pirjo, Lehti-Eklund, Hanna & Lindholm, Camilla, (red.): *Svenskans beskrivning 33*. Nordica Helsingiensia 37, Helsingfors: Finska, finsk-ugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet, s. 1–15.
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela (2010). Svenska här och där – ungdomar diskuterar språkbruk. I Jóhannesson, Kristinn, Larsson, Ida, Magnusson Petzell, Erik, Malmgren, Sven-Göran, Rogström, Lena & Sköldberg, Emma (red.). *Bo 65. Festskrift till Bo Ralph*. Meijerbergs Arkiv för svensk ordforskning 39, Göteborg: Institutionen för svenska språket, s. 269–278.
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela (2018). *Samtal om svenska. Förhandling, positionering och känslouall*. Stockholm: Morfem förlag.
- Parkvall, Mikael (2017). Svenska språket – ett av världens minsta? *Svenska Dagbladet* 2017-12-12. <https://www.svd.se/svenska-sprak-et--ett-av-varldens-minsta/av/mikael-parkvall> (Hämtad 2019-07-03).
- Pauwels, Anne (2019). Changing Perspectives on Language Maintenance and Shift in Transnational Settings: from Settlement to Mobility. I Hogan-Brun, Gabrielle & O'Rourke, Bernadette (red.). *The Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities*. London: Palgrave Macmillan. S. 235–256.
- Polinsky, Maria (2018). *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pollock, David, C., Van Reken, Ruth, E. & Pollock, Michael, V. (2017). *Third Culture Kids. Growing Up Among Worlds* (tredje upplagan). Boston & London: Nicholas Brealey Publishing.
- Robertson, Roland (1995). Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. I Featherstone, Mike, Lash, Scott & Robertson Roland, (red.). *Global Modernities*. London: Sage, s. 25–44.
- Rydenvald, Marie (2017). *Inflätat och överlappande. Flerspråkighet och språk-användning bland svensktalande ungdomar i Europa*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 28, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skolverket. Svenska utlandsskolor i siffror 2011. Tillgänglig som pdf från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovriga-trycksaker/2011/svenska-utlandsskolor-i-siffror-2011> (Hämtad 2019-07-10).

- Statistikcentralen Finland. https://www.tilastokeskus.fi/tup/vaestorakenne/index_sv.html (Hämtad 2019-07-04).
- Svenska institutet. Universitet med svenskstudier. <https://svenskaspraket.si.se/for-larare/universitet-med-svenskstudier> (Hämtad 2019-07-04).
- Svenskar i världen (2015). Kartläggning av utlandssvenskar. Tillgänglig som pdf från: <https://www.sviv.se/paverkansarbete/kartlaggning/> (Hämtad 2019-07-04).
- Svensk Utlandsundervisnings Förening. <http://www.utlandsundervisning.se/svenska-utlandsskolor/> (Hämtad 2019-07-08).

Catrin Norrby

är professor i nordiska språk vid Stockholms universitet sedan 2010. Dessförinnan arbetade hon under många år som lektor i svenska vid utländska universitet i Australien, Kanada och Nya Zeeland. Hon disputerade 1998 med avhandlingen *Varldagligt berättande. Form, funktion och förekomst* och har skrivit ett flertal böcker, t.ex. *Samtalsanalys* (1996/2014), *Language and Human Relations. Styles of Address in Contemporary Language* (2009) och *Samtal om svenska. Förhandling, positionering och känslösvall* (2018, med Gisela Håkansson). Hennes nuvarande forskning rör svenskan i världen, interaktion och interkulturell pragmatik.

Undervisning i och på svenska för utlandssvenska elever

Marie Rydenvald

Undervisning i och på svenska på grundskole- och gymnasienivå är inte bara förbehållen elever i Sverige och Finland, utan finns också tillgänglig globalt för utlandssvenska elever. Idag deltar närmare 7500 elever i undervisning i svenska på grundskole- och gymnasienivå utanför Sverige. Utbildningsformerna skiljer sig åt i olika avseenden, t.ex. kan de utgöras av heltidsutbildningar i svenska utlandsskolor eller bara några timmar per vecka i kompletterande modersmålsundervisning, och de kan följa en svensk eller en internationell läroplan. Eleverna som deltar i undervisningen har en svensktalande bakgrund och är en del av det globala fenomen som flerspråkiga ungdomar med migrantbakgrund utgör. Liksom undervisningsformerna skiljer sig åt skiljer sig också elevernas bakgrund åt vad gäller föräldrarnas språkliga bakgrund och familjens migrationsmönster. Elevernas bakgrund tillsammans med undervisningsformen påverkar svenskans roll i deras liv. I den här artikeln kommer jag först att redogöra för de vanligast förekommande utbildningsformer i svenska som finns i utlandet, och sedan utifrån en studie (Rydenvald 2018) diskutera några utlandssvenska gymnasieelevers uppfattning om de språkval de gör i sin vardag.

Undervisning i och på svenska i utlandet

I huvudsak erbjuds undervisning i svenska i utlandet inom sex utbildningsformer: *svenska utlandsskolor*, *distansutbildning på högstadie- och gymnasienivå*, *kompletterande undervisning i svenska*, *svenska sektioner vid utländska skolor*, *Europaskolor*, samt *internationella skolor*. Dessa kan delas in i svenska nationella respektive internationella utbildningsformer.

Nationella utbildningsformer

Svenska utlandsskolor, distansutbildning på högstadie- och gymnasienivå, samt kompletterande undervisning i svenska är nationellt styrda utbildningsformer som följer kursplaner utarbetade av Skolverket och undervisningsspråket är svenska. De nationella utbildningsformerna uppbär också statsbidrag.

Den första *svenska utlandsskolan* öppnade i Paris 1878 (GY 2015) och idag finns det 18 svenska utlandsskolor i 12 länder, varav 15 skolor ligger i Europa, två i Afrika och en i Asien. Samtliga skolor har undervisning på grundskolenivå och i 17 av skolorna finns förskoleklasser. Undervisning på gymnasienivå bedrivs på sex av skolorna, varav fem ligger i Europa och en i Afrika (Skolverket 2019a). De svenska utlandsskolorna följer den svenska grund- och gymnasieskolans läroplaner, kursplaner och timplaner, och på gymnasienivå leder undervisningen till en svensk studentexamen. Vid sidan av de svenska utlandsskolorna existerar det också svenska skolor som drivs i privat regi och inte lyder under de nationella svenska styrdokumenterna, men till skillnad från de svenska utlandsskolorna ges inte statsbidrag till dessa privata alternativ, de har inte rätt att sätta betyg, och de står heller inte under svensk statlig uppföljning, utvärdering och tillsyn (Skolverket 2019a).

Distansutbildningar ges av Sofia Distans på högstadienivå (åk. 6–9) och av Hermods för gymnasieelever (Skolverket 2019e). Vanligast är att eleverna läser enstaka ämnen som t.ex. svenska på distans. Inom distansundervisningen på gymnasienivå kan eleverna antingen läsa hela program eller enstaka ämnen. De elever som läser hela årskurser eller gymnasieprogram befinner sig ofta på platser i världen där det inte finns skolor att tillgå, över huvud taget eller av västerländsk standard (Rydenvald 2017). Läsåret 2018/19 omfattade distansutbildningen 180 elever på gymnasienivå och 600 på högstadienivå (Ottosson 2019). På senare tid har privata aktörer utanför svensk statlig tillsyn och statsbidrag även etablerat sig inom distansundervisningen i svenska för utlandssvenska elever (se t.ex. Svenska Distans).

För de svenskspråkiga barn och ungdomar i utlandet som går i

skolor där svenska inte finns som ämne, t.ex. lokala skolor i bostadslandet eller internationella engelskspråkiga skolor, finns möjlighet till undervisning i svenska som ett enskilt ämne utanför ordinarie skoldag. Undervisningsformen heter *Kompletterande undervisning i svenska* och kan ur ett svenskt perspektiv jämföras med den modersmålsundervisning som ges i minoritetsspråk i Sverige. Den kompletterande undervisningen i svenska ges antingen av en svensk utlandsskola eller av en svensk skolförening godkänd av Skolverket och riktar sig till utlandssvenska barn och ungdomar mellan 6–20 år (Skolverket 2019c). Den kompletterande undervisningen i svenska följer en av Skolverket utarbetad kursplan och statsbidrag utgår för de elever som har minst en förälder eller annan vårdnadshavare som ”är svensk medborgare och använder i sitt umgänge med eleven svenska som det dagliga umgängesspråket. Vidare skall eleven ha grundläggande kunskaper i svenska språket” (SFS 1994:519, §33). Undervisningen omfattar två timmar per vecka och sker oftast utanför elevernas ordinarie skoldag. Betyg ges inte, och till skillnad från de övriga utbildningsformerna ger inte den kompletterande undervisningen i svenska behörighet för studier vid svenska universitet och högskolor. Under läsåret 2018/19 omfattar den kompletterande undervisningen 3771 elever, varav 3598 är bidragsberättigade, och finns på 135 orter i 42 länder fördelade över samtliga världsdelar (Skolverket 2019b).

Intressant att notera är att den kompletterande undervisningen i svenska som undervisningsform inte är en unik företeelse speciell för Sverige, utan ett globalt fenomen som har sin motsvarighet i många andra länder. Undervisningsformen går emellertid under lite olika beteckningar i olika delar av världen, t.ex. *heritage schools/heritage language education* i USA (García m.fl. 2013), *community language schools* i Australien (Nordstrom 2015), *complementary schools* i England (Creese & Blackledge 2011) eller *mother tongue programme/teaching* i internationella skolformer (Carder 2007). I likhet med den kompletterande undervisningen i svenska sker andra länders undervisning också utanför ordinarie skoldag eller på helgen och omfattar några lektioner per vecka (se t.ex. Nordstrom 2015; Wei 2006), men däremot är det relativt ovanligt att undervisningen erhåller statsbidrag och följer en från ursprungslandet nationell

kursplan. Exempel på länder som i likhet med Sverige reglerar och stöder undervisningen är Japan (Kano 2013), Frankrike (Ross & Jaumont 2013) och Norge (FOA 2013).

En särställning mellan de svenska nationella skolformerna och de internationella skolformerna intar de svenska sektioner som finns vid fem utländska skolor (Skolverket 2019d, Skolverket 2006) i Europa och Asien. Undervisning ges i ämnet svenska och på vissa av skolorna sker också undervisning i andra skolämnen på svenska. De här skolorna har godkänts av den svenska regeringen att bedriva undervisning i den svenska sektionen, men till skillnad från de svenska utlandsskolorna lyder de svenska sektionerna under den utländska skolans styrdokument (Skolverket 2019d). Trots att undervisningen i svenska inte följer svenska nationella styrdokument får eleverna betyg i ämnet svenska som ger behörighet att studera i Sverige på samtliga utbildningsnivåer. Dessa svenska sektioner drivs av svenska skol- eller föräldraföreningar, och eleverna uppbär statsbidrag. Under läsåret 2018/19 omfattade verksamheten 250 elever (Ottosson 2019).

Internationella utbildningsformer

TVå *internationella utbildningsformer* som erbjuder undervisning i och på svenska är *Europaskolor* och *internationella skolor*. De internationella utbildningsformerna följer inte en specifik nations utbildningssystem, utan har sina egna styrdokument, program och examina. Under 2000-talet har efterfrågan på *internationell utbildning* vuxit, vilket har haft påverkan på de svenska utlandsskolorna i form av minskat elevantal (Rydenvald 2017).

Den internationella utbildningsform som *Europaskolorna* utgör grundades 1957 och består idag av ett nätverk av 13 skolor som är tätt sammanlänkade med EU. Inom internationell utbildning intar Europaskolorna en särställning, dels för att de är avsedda för EU-anställdas barn, dels för att de erbjuder en flerspråkig utbildning (Baetens Beardsmore 1993). Syftet med Europaskolorna är främst att erbjuda EU-anställdas barn en sammanhållen utbildningsform. Undervisningen följer skolformens styrdokument och leder till studentexamen

Baccalauréat Européen, vilken ger behörighet till studier vid universitet och högskolor i samtliga EU:s medlemsländer (Skolverket 2019f). I enlighet med EU:s språkpolicy (Ecml 2015) har Europaskolorna en uttalad språkfilosofi som strävar efter att underhålla elevernas modersmål (Eursc 2016) och att eleverna ska utveckla en akademisk litteracitet i åtminstone två språk (Beatens Beardsmore 1993; De Mejía 2002).

I de 13 Europaskolorna fördelade på sex länder går idag drygt 27 000 elever (Eursc 2019), varav 570 är svenska (Ottosson 2019). Engelska, franska och tyska tillsammans med studenternas förstaspråk erbjuds som undervisningsspråk. Skolorna är indelade i språksektioner utifrån språken i de olika medlemsländerna (Euresc 2019). Skolämnet svenska finns på samtliga skolor och svenska som undervisningsspråk i andra skolämnen finns på de skolor som har en svenskspråkig sektion. På sitt förstaspråk har eleverna samma ämnen, oavsett språk, och eleverna på de svenska sektionerna har således, förutom svenskämnet, undervisning på svenska i filosofi, matematik och naturvetenskapliga ämnen. Totalt omfattar svenska som undervisningsspråk ungefär 16 lektioner i veckan.

En annan internationell utbildningsform utgörs av de *internationella skolorna*. Hill (2007) definierar internationella skolor som “independent institutions charging tuition fees or offering scholarships and catering specifically for students of many nationalities, some of whom will be transient; the educational programme is usually different from that of the host country and English is the main language of instruction in most institutions” (Hill 2007:253). I den skolform som de internationella skolorna utgör dominerar det utbildningsprogram som kallas *IB-programmet*, vilket leder till studentexamen *International Baccalaureate*. IB-programmet introducerades först på den internationella skolan i Genève 1968 med syftet att erbjuda en sammanhållen och av nationella läroplaner oberoende utbildning för barnen till det internationella samhällets frivilliga och rörliga migranter. Idag finns utbildning inom IB-programmet på samtliga stadier från förskola till gymnasienivå och omfattar mer än en miljon elever på 5136 skolor i 156 länder (IBO 2019a). Engelska, franska och spanska är officiella språk inom IB,

men engelskan tenderar att dominera som undervisningsspråk. Under de senaste decennierna har IB-programmet med engelska som undervisningsspråk vuxit i Sverige.

Inom IB-programmet är det möjligt att välja svenska som ett språkämne på gymnasienivå. IB-programmet avslutas med det universitetsförberedande IB Diploma Program där ett av de ingående ämnena ska utgöras av ett språk i vilket studenterna bedöms vara "academically competent" (IBO 2016). En av språkkurserna, "Language A: Literature", finns tillgänglig att studera på 55 olika språk, däribland svenska, för att ge studenterna möjlighet att inkludera studier på sitt modersmål, om detta är ett annat än de officiella språken, inom studentexamen International Baccalaureate (IBO 2016). Kursen ges på en lägre och en högre nivå, och beroende på vald nivå har eleverna mellan 3 och 6 lektioner per vecka (IBO 2015a). I maj 2019 examinerades totalt 1077 elever i svenska som ett ämne i studentexamen International Baccalaureate. Av dessa elever var 133 utlandssvenska elever, dvs. studerande på skolor utanför Sverige (IBO 2019b).

Skillnader mellan Europaskolan och IB-programmet

De viktigaste skillnaderna mellan *Europaskolorna* och de *internationella skolorna* kan sägas bestå i att Europaskolorna huvudsakligen är avsedda för barn till EU-anställda, medan de internationella skolorna idag inte explicit är avsedda för en viss elevgrupp, även om många föräldrar arbetar inom internationella organisationer och företag eller diplomatiska kårer. Även om de internationella skolorna är en global företeelse ligger de oftast i städer som är centrala knutpunkter för internationella företag och organisationer (Hill 2007:253), som t.ex. Genève och Hongkong. Vad gäller den språkliga aspekten har de internationella skolorna i regel ett dominerande undervisningsspråk, oftast engelska, medan Europaskolorna är "committed to a philosophy of first language maintenance and the promotion of academic multilingualism in at least two languages for all students during their school career" (De Mejía 2002:25) vilket resulterar i att de har flera undervisningsspråk, däribland

svenska. Den sista viktiga skillnaden består alltså av möjligheten att studera på svenska. I Europaskolorna finns möjligheten för eleverna att ha svenska som undervisningsspråk i andra skolämnen än svenska, medan möjligheten att studera svenska i de internationella skolorna oftast begränsas till svenska som ett skolämne inom IB-programmet.

Språkval bland några elever på en Europaskola

I flera studier (t.ex. Rydenvald 2014, 2015, 2016, 2018) liksom i min doktorsavhandling (Rydenvald 2017) har jag intresserat mig för den roll svenska språket i allmänhet och undervisning i svenska i synnerhet har i och för utlandssvenska elevers flerspråkighet. Gemensamt för de utlandssvenska eleverna är att de deltar i någon form av undervisning i svenska i utlandet, bor utomlands, har en svenskspråkig bakgrund och är flerspråkiga, dvs de använder dagligen flera språk.

Av de utbildningsformer som jag redogör för ovan kan Europaskolorna sägas vara den skolform som har den mest uttalade flerspråkiga utbildningen, och svenskan tillsammans med andra språk inom EU ges en förhållandevis framträdande position, även om engelska, franska och tyska är skolans officiella språk. I min senaste studie (Rydenvald 2018) har jag undersökt hur några utlandssvenska Europaskolelever använder sina olika språk och vilka faktorer som påverkar språkvalet.

I studien (Rydenvald 2018) deltog totalt 56 elever. Samtliga elever går i gymnasiet på en Europaskola som ligger i ett land där franska är ett av de officiella majoritetsspråken. De deltagande eleverna har alla minst en förälder som har svenska som modersmål, även om majoriteten av eleverna har föräldrar som båda har svenska som modersmål. Samtliga elever har svenska som ett av sina undervisningsspråk, och majoriteten av de deltagande eleverna har engelska som det andra undervisningsspråket. Förutom svenska och engelska använder de deltagande eleverna franska dagligen, låt vara i olika omfattning. I intervjuerna beskriver en av deltagarna, Eric, sin språkliga dag som följer:

Eric: ja jag vaknar och sedan svarar jag lite på sms och sånt på engelska, kanske går jag ner och pratar svenska med mina föräldrar samtidigt som jag pratar med folk på mobilen på engelska och sen åker jag till skolan och då händer det att jag pratar franska på bussen om jag träffar någon, kommer till skolan och pratar mest engelska skulle jag tro, sen kommer jag hem åker och tränar pratar engelska och franska kommer hem igen och pratar svenska och så under hela dagen pratar jag med folk på mobilen på engelska

Eric's beskrivning av sin språkliga dag får tjäna som en illustration både av de deltagande elevernas flerspråkighet och att flerspråkigheten är så pass dynamisk (jfr Garcia 2009) till sin natur. Med termen *dynamisk flerspråkighet* avser Garcia (2009) att beskriva hur flerspråkighet utvecklas genom ett interagerande mellan de språkliga och kulturella kontexter individen är en del av. De deltagande eleverna använder sina språk i olika situationer, av skilda orsaker, för olika syften och med olika människor. Bilden som framträder är att de konstant rör sig mellan sina olika språk och har en ständig beredskap att använda språken (Rydenvald 2018). Den dynamiska aspekten av flerspråkigheten är inte bara synkron, utan även diakron, dvs. flerspråkigheten kan utvecklas åt olika håll under ett liv.

Det som intresserade mig och föranledde studien (Rydenvald 2018) var en nyfikenhet på vad som påverkar valet av de språk som eleverna använder för olika samtal i sitt liv och hur de förhåller sig till sin flerspråkighet. Studien utfördes genom en kombination av olika metoder: först besvarade de 56 eleverna en enkät om språkanvändning och språkval. Av dessa 56 gjorde sedan 15 elever egeninspelningar av sin språkanvändning i skolan, på fritiden och i hemmet. Egeninspelningarna gick till så att eleverna fick en inspelningsutrustning som de bar med sig under några dagar och spelade in sig själva och de samtal de hade i skolan, hemmet och på fritiden under de här dagarna. Av de 15 elever som gjorde egeninspelningar intervjuade jag sedan 9 elever om orsakerna till att de valde att prata de olika språk som förekommer i egeninspelningarna.

Resultat från undersökningen

Resultaten visar att majoriteten av de deltagande eleverna har gått

hela sin skolgång i den Europaskola där undersökningen är gjord, och har deltagit i undervisning i och på svenska under hela tiden, dvs. under hela sin skolgång. De har också föräldrar som pratar svenska hemma och de har täta kontakter med Sverige, t.ex. anger de att de åker till Sverige flera gånger per år, och att flertalet familjer har sommarhus i Sverige.

I enkäten anger de deltagande eleverna att de använder svenska hemma med föräldrar och syskon. Däremot anger de att det är en flerspråkighetspraktik som dominerar i skolan och med vänner, dvs. i dessa sociala situationer använder de sig konstant av flera olika språk i sin kommunikation. Emellertid uppvisar resultaten från självinspelningarna en tydlig diskrepans gentemot resultaten från enkäten. I egeninspelningarna använder de deltagande eleverna å ena sidan betydligt mindre svenska i hemmet, och å andra sidan betydligt mer engelska med vänner och i skolan än vad de rapporterar i enkäten att de gör. Utifrån inspelningarna skulle svenska kunna beskrivas som ett "default-language" i hemmet men som oupphörligen måste ge vika för något annat språk som kommer in i hemmet, företrädesvis genom någon annan person än familjemedlemmarna som kommer på besök eller vistas där. Utanför hemmet använder förvisso informanterna olika språk med sina vänner, men mönstret som framträder på egeninspelningarna är att de använder engelska i grupp och svenska bara när de är tillsammans med en eller två svensktalande vänner. Det lokala majoritetsspråket franska används mycket lite i inspelningarna, men informanterna menar i intervjuerna att de använder det med vänner utanför skolkretsen.

Principer för språkval

I studien (Rydenvald 2018) intresserade jag mig, som nämnt, för vilka faktorer som påverkade de deltagande elevernas språkval med det underliggande syftet att undersöka om det verkade finnas några övergripande principer för hur ungdomarna valde att använda de olika språken i sin flerspråkighet. Resultaten visar att två huvudsakliga principer ligger till grund för informanternas språkval: *inkludering* och, vad jag metaforiskt kallar, *principen för minsta*

möjliga gemensamma nämnare. Underliggande för språkvalet är att det ska syfta till att så många som möjligt som befinner sig i konversationen ska kunna inkluderas i den.

Ungdomarna har förvisso inte ett helt fritt val, till exempel har de ju det undervisningsspråk de har. Men hamnar de i en situation där språket inte är givet väljer de enligt resultaten utifrån principen om inkludering och, vad jag har valt att kalla, principen om minsta möjliga gemensamma nämnare. Det framstår alltså som viktigt för de deltagande eleverna att alla ska kunna bli inkluderade i samtalet. Ett exempel på detta är Eric och hans flickvän. Erics mamma vill att han ska prata engelska även med henne (mamma) när flickvännen är där så att flickvännen förstår.

Eric: det väl ofta därför jag pratar engelska med min mamma när vi bara pratar mellan oss men de e mest för att hon vill att jag ska prata engelska med henne [mamma] när hon [flickvännen] e där så att de e väl mest de

Marie: men du de kanske är en korkad fråga på ett sätt men varför vill din mamma att du ska prata engelska när din flickvän är där

Eric: jag vet inte hon vill väl att hon [flickvännen] ska känna sig mä typ jag vet inte riktigt

Ett annat exempel utgör Mauds pappa. Mauds båda föräldrar har svenska som modersmål och är det ingen annan än familjen hemma pratar man oftast svenska. I Mauds familj kan alla prata engelska, och alla utom pappan kan franska. Som Maud beskriver språkvalet om någon icke-svensktalande person kommer hem till familjen så väljer man engelska om pappan är där för att han ska kunna inkluderas i samtalet.

Maud: då byter alla till engelska fast i min familj så är det så att vi pratar franska också förutom min pappa så då blir det så att om jag tar hem någon oavsett om det är någon som talar franska eller engelska så pratar vi engelska för att han [pappan] kan inte prata franska så

Exemplet med Mauds pappa illustrerar inte bara principen om inkludering utan även principen om minsta möjliga gemensamma nämnare i språkvalet. Denna princip kan beskrivas i termer av att när ungdomarna väljer att använda ett visst språk så tar de med i

beräkningen dels vilka språk som samtalsdeltagarna har gemensamt, dels vilket av dessa språk de å ena sidan själva känner sig mest bekväma med att använda, och å andra sidan de eller den som de pratar med känner sig mest bekväma med, och sedan väljer de det språk där alla kan mötas. Med andra ord rättar de sig varken enbart efter de andra samtalsdeltagarna eller utgår enkom från sig själva utan valet vilar på en gemensamhetstanke, vilket språk som utgör samtalsdeltagarnas minsta möjliga gemensamma nämnare. Denna princip förefaller vila på en ganska rationell och pragmatisk grund, snarare än ett ideologiskt perspektiv, dvs. syftet är att få samtalet att flyta på så smärtfritt som möjligt, utan störande moment. Detta tankesätt framkommer tydligt i följande utdrag från intervjun med Robin.

Robin: så om jag ska prata med min italienska kompis Luca som jag brukar prata franska med hela tiden för han e bäst på franska och jag kan inte italienska

Marie: jaha

Robin: å han kan mer franska än engelska så då väljer jag franska med honom

Marie: okej äh och liksom orsaken till att du gör det

Robin: de flyter på bättre om liksom personen man pratar med förstår direkt va man säger så flyter liksom samtalet på bättre

Tidigare forskning (t.ex. Baetens Beardsmore 1995; Garcia 2009) menar att Europaskolorna ”have been specially designed as multilingual establishments, i.e. where more than two languages function as medium of instruction” (Baetens Beardsmore 1995:2), och att de bedriver en mångorienterad (eng. poly-directional) form av flerspråkig utbildning som leder till en dynamisk flerspråkighet (Garcia 2009:130). Resultaten från min studie (Rydenvald 2018) pekar också på att eleverna på Europaskolorna har en dynamisk flerspråkighet, men att engelskan ändå tenderar att ta överhanden genom att de två språkvalsprinciperna leder till att engelskan oftast används som gemensamt språk. En av orsakerna kan utgöras av att engelskan är det dominerande andraspråket på skolan och därför kan antas fungera som ett säkert och tryggt språk att mötas i då de flesta elever på skolan kan engelska.

Att engelska har status som dominerande andraspråk i den för studien aktuella Europaskolan kan också bidra till diskrepansen mellan resultaten från den rapporterade i enkäten respektive den faktiska språkanvändningen i egeninspelningarna. De deltagande eleverna går på ett flerspråkigt utbildningsprogram i en skola där flerspråkighet värderas högt. Studenternas förstaspråk (t.ex. svenska) ges status genom att samtliga studenters förstaspråk inom EU erkänns och att eleverna på skolan har undervisning i och på det, och engelskan ges status som andraspråk, snarare än status som förhärskande världsspråk i vilket användarna ska sträva mot en infödd talare-norm. Vidare arbetar informanternas föräldrar inom EU som förespråkar flerspråkighet, och familjerna bor i ett officiellt flerspråkigt land. Sammantaget verkar det rimligt att flerspråkigheten blir den eftersträvningsvärda normen för informanterna.

Även om engelskan tenderar att ta överhanden i de deltagande elevernas samtal i stort, visar resultaten dock att de väljer att prata svenska i samtal tillsammans med svensktalande samtalspartners. De väljer således inte slentrianmässigt engelska om de beräknar att konversationen kan flyta på smidigt på ett annat språk.

Betydelsen av undervisning i svenska i utlandet

Sammanfattningsvis kan man säga att undervisning i och på svenska utomlands fyller en viktig funktion för utlandssvenska elever och deras flerspråkighet. Ur flera aspekter kan undervisningen i svenska sägas konsolidera de utlandssvenska barnen och ungdomarnas svenska språk. Resultat från tidigare studier (se t.ex. Rydenvald 2017) visar att undervisningsspråket påverkar elevernas uppfattning om närheten till språket, t.ex. hur bra de kan det, hur ofta och gärna de använder det och i vilken uppfattning de identifierar sig med det. Undervisningsspråket tenderar också att bli flerspråkiga barn och ungdomars starkaste språk (se t.ex. Abrahamsson 2009).

Genom undervisningen erövrar också de utlandssvenska eleverna en skolrelaterad akademisk litteracitet. Svenskan blir inte bara ett språk de pratar med familj och släkt utan undervisningen bidrar till att de läser och skriver på svenska. Det skolrelaterade språket,

och speciellt skriftspråket, ställer därtill andra krav på korrekthet och formell ton än talspråk i privatsfären, vilket kan antas utveckla och fördjupa kunskaperna i språket. Som framgår av genomgången av utbildningar i svenska i utlandet ovan är de flesta av utbildningsformerna behörighetsgivande för studier på svenska universitet och högskolor. Detta gör inte bara undervisningen i svenska till en konsolidering av själva språket för individen utan fungerar även som en investering inför framtiden. Undervisningen ökar således barnens och ungdomarnas valmöjligheter när det kommer till fortsatta studier och yrkesval.

Slutligen bidrar undervisningen inte bara med de ämnesmässiga och skolrelaterade kunskaperna och färdigheterna utan för också med sig sidoeffekter genom de kontaktskapande ytorna. Genom undervisningen i svenska möter barnen och ungdomarna andra jämnåriga och vuxna som pratar svenska. Detta nätverkande, som också erbjuder en mer informell användning av det svenska språket, kan vara särskilt viktigt för de utlandssvenska elever som har sin ordinarie skolgång i lokala skolor i bostadslandet och som deltar i den kompletterande undervisningen i svenska på fritiden. Avslutningsvis, och kanske viktigast, bidrar också undervisningen i svenska i utlandet till de utlandssvenska elevernas flerspråkighet med en kunskap om och tillhörighet i flera språk och kulturer.

Referenser

- Abrahamsson, Niclas 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Baetens Beardsmore, Hugo 1993. The European School Model. I Baetens Beardsmore, Hugo (red.), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 121–154.
- Baetens Beardsmore, Hugo 1995. The European school experience in multilingual education. I Skutnabb-Kangas, Tove (red.). *Multilingualism for all*. Lisse: Sweets and Zeitlinger, s. 21–68.
- Carder, Maurice 2007. *Bilingualism in International Schools: A Model for Enriching Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge 2011. Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics* 43, s. 1196–1208.

- De Mejía, Anne-Marie 2002. *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ecml 2015 = European Center for Modern Languages of the Council of Europe. <<http://ecml.at>>. (Hämtad 2015-11-08).
- Eursc 2019 = Scola Europaea <<https://www.eursc.eu/fr/European-Schools/missions>>. (Hämtad 2019-07-23).
- FOA 2013 = Veileder – familier som flyttar med barn till utlandet. Rettigheter og hjelp for barn bosatt i utlandet. Fylkesmannen i Oslo og Akershus. <<https://www.fylkesmannen.no/nb/Oslo-og-Akershus/Barnehage-og-opplaring/Utdanning-i-utlandet/PP-tjenesten-for-private-norske-skoler-i-utlandet/Rettigheter-og-hjelp-for-barn-bosatt-i-utlandet/>>. (Hämtad 2016-12-02).
- García, Ofelia 2009. *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia, Zeena Zakharia & Bahar Octu 2013. Bilingual Community Education: Beyond Heritage Education and Bilingual Education in New York. I Ofelia García, Zena Zacharia & Bahar Octu (red.), *Bilingual Community Education and Multilingualism: Beyond Heritage Languages in a Global City*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 3–42.
- GY 2015 = Gymnasium 2015. <<http://www.gymnasium.se/utlandsstudier/svensk-utlandsskola-4505>>. (Hämtad 2015-10-29).
- Hill, Ian 2007. Multicultural and international education: never the twain shall meet. *Review of Education*, vol. 53, s. 245–264.
- IBO 2019a = International Baccalaureate Organisation. <<https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/>>. (Hämtad 2019-07-23).
- IBO 2019b = Privat e-postkorrespondens med IBO:s statistiska avdelning 12 augusti 2019.
- IBO 2015a = IBO:s hemsida. Programmes: Language A. <<http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/language-and-literature/language-a-literature-slhl/>>. Hämtat 28 mars 2016.
- IBO 2016 = International Baccalaureate Organization. Diploma Programme. Studies in language and literature. Language A: Literature. <<http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/language-and-literature/>>. (Hämtad 2016-12-02).
- Kano, Naomi 2013. Japanese Community Schools: New Pedagogy for a Changching Population. I García, Ofelia, Zena Zacharia, & Bahar Octu (red.), *Bilingual Community Education and Multilingualism: Beyond Heritage Languages in a Global City*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 99–112.
- Nordstrom, Janica 2015. *Re-Thinking Community Language Schools. Moving from In-between to Beyond the Nation-states*. Doctoral thesis. Sydney: Faculty of

- Education and Social Work, University of Sydney.
- Ottosson 2019 = Privat e-postkorrespondens med Per-Olov Ottosson, Utbildningsråd på Skolverket. 13 och 16 augusti 2019.
- Ross, Jane F. & Fabrice Jaumont 2013. Building Bilingual Communities: New York's French Bilingual Revolution. I García, Ofelia, Zena Zacharia & Bahar Octu (red.), *Bilingual Community Education and Multilingualism: Beyond Heritage Languages in a Global City*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 232–246.
- Rydenvald, Marie 2014. ”Det var svårt att välja eftersom jag har två språk” Svenska bland flerspråkiga ungdomar i Europa. I Lindström, Jan, Sofie Henricson, Anne Huhtala, Pirjo Kukkonen, Hanna Lehti-Eklund & Camilla Lindholm (red.) 2014. *Svenskans beskrivning 33. Förhandlingar vid Trettiofjärde sammankomsten för svenskans beskrivning. Helsingfors den 15-17 maj 2013*. Helsingfors, Helsingfors universitet, s. 417–426.
- Rydenvald, Marie 2015. Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in European Schools and international schools in Europe. *Journal of Research in International Education* 14(3), s. 213–227.
- Rydenvald, Marie 2016. Familjens och skolans roll i utlandsboende svensktalande ungdomars flerspråkighet. *Nordand* 11(1), s. 61–92.
- Rydenvald, Marie (2017). *Inflätat och överlappande. Flerspråkighet och språk-användning bland svensktalande ungdomar i Europa*. (Diss.), Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 28, Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Rydenvald, Marie (2018). Who speaks what language to whom and when – rethinking language use in the context of European Schools. *International Journal of the Sociology of Language* 254, s.71–101.
- SFS 1994:519. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-1994519-om-statsbidrag-till_sfs-1994-519> (Hämtad 2019-07-22).
- Skolverket 2006 = Information till elever och föräldrar om svensk undervisning i utlandet. Dnr 60-2006:2147. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2019a = Utbildning utomlands. Svenska utlandsskolor. <<http://www.utbildningsinfo.se/grundskola/2.369/svenska-utlandsskolor-1.5285>>. (Hämtad 2019-07-22).
- Skolverket 2019b = Statistik om svensk utbildning i utlandet <<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2019-05-28-statistik-om-svensk-utbildning-i-utlandet>>. (Hämtad 2019-07-22).

- Skolverket 2019c = Utbildning utomlands. Kompletterande svensk undervisning-
<<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2011/kursplan-i-svenska-for-kompletterande-undervisning-for-svenska-elever-i-utlandet?id=2718>>. (Hämtad 2019-07-22).
- Skolverket 2019d = Utbildning utomlands. Svenska sektioner vid utländska skolor. <<http://www.utbildningsinfo.se/grundskola/2.369/en-svensk-sektion-vid-en-utlandsk-skola-1.5304>>. (Hämtad 2019-07-22).
- Skolverket 2019e = Utbildning utomlands. Distansutbildning. <<http://www.utbildningsinfo.se/gymnasieskola/studerautomlands/2.369/distansundervisning-1.5299>>. (Hämtad 2019-07-22).
- Skolverket 2019f = Utbildning utomlands. Europaskolor. <<http://www.utbildningsinfo.se/grundskola/2.369/europaskolor-1.5318>>. (Hämtad 2019-07-20).
- Svenska Distans = Distansutbildning I svenska. <<https://www.svenskadistans.se/om-oss/>> (Hämtad 2019-08-18).
- Wei, Li 2006. Complementary Schools, Past, Present and Future. *Language and Education* 20:1, s. 76–83.

Marie Rydenvald

är universitetslektor i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet, där hon också innehar uppdraget som studierektor för Ämneslärarytbildningen i svenska som andraspråk. Rydenvald har en bakgrund som gymnasielärare i svenska och har undervisat såväl inom det svenska skolsystemet som utomlands. Hennes forskningsintressen är flerspråkighet, med ett speciellt fokus på flerspråkiga individers språkanvändning.

”Vi är lite udda allihop”

– svenska som främmande språk och L3-motivation

Katarina Bodin

När jag berättar om mitt arbete som svensklektor i Frankrike för vänner och bekanta möts jag ständigt av frågan: Varför vill studenterna lära sig svenska? Många blir också förvånade över undervisningsgruppernas storlek – jag undervisar ett hundratal studenter på olika nivåer.

Det är kanske inte så konstigt att frågan om vad som motiverar studenterna till att lära sig svenska väcks. Svenskan är ett litet språk. Dessutom går det, som många påpekar, relativt bra att ta sig runt på engelska i Sverige inte bara under resor, men också på arbetsmarknaden och i akademiska miljöer. Mina svenska bekanta har flera förslag på förklaringar till studenternas intresse för svenska språket. Har de kanske svenska rötter? Har de planer på att arbeta i Sverige senare? Är de Sverige-fans som har vistats mycket i landet? Ingen förklaring verkar riktigt stämma. Bara någon enstaka student har svenska släktingar, och studenterna som har besökt landet över huvud taget är i minoritet.

I den här artikeln vill jag ge några möjliga svar på frågan ”Vad motiverar de franska studenterna till att läsa svenska?”. Tre studerande som har läst svenska i två respektive tre år deltog frivilligt i en semistrukturerad fokusgruppsintervju om vad som motiverar dem till deras svenskstudier. Samtalet spelades in, transkriberades och översattes sedan till svenska. Studenterna kallas Vera, Nicole och Marc. Eftersom mitt underlag är mycket litet, och inga övergripande slutsatser kan dras, tillämpar jag inte fullt ut någon av de konkurrerande analysmodeller för L2-motivation som jag tagit del av under arbetet med artikeln. Se gärna Dörnyei (2003), eller Cardelús (2015), för utförliga översikter över forskningsfältet. Dessutom fokuserar analysmodellerna för L2-motivation ofta på

relationen mellan motivationstyp och studieresultat, något jag inte efterfrågat i samtalet med studenterna. Jag gör istället en tematisk analys utifrån Braun och Clarke (2006). Frågorna till den semi-strukturerade intervjun utformades utifrån tre hypoteser om möjliga motivationsfaktorer till svenskstudiet:

- Studenterna vill leva och arbeta i Sverige vid ett senare tillfälle.
- Studenterna läser svenska av rent språkintresse.
- Något i den formella lärmiljön motiverar studenterna till svenskstudierna.

Eftersom det är jag som är studenternas lärare, är det stor risk för en s.k. *observers paradox* (Labov, 1978:209) i deras intervjusvar, men min relation till studenterna har samtidigt fördelar för artikeln. Eftersom vi redan känner varandra, kunde jag formulera ovanstående hypoteser utifrån samtal vi tidigare haft, och låta studenterna utveckla och förklara sin motivation till svenskstudiet i relation till dessa hypoteser. Min kännedom om studenternas studiesituation har också gjort det möjligt för mig att utelämna irrelevanta intervjufrågor. För att minimera min påverkan på studenternas svar gjordes intervjun dessutom när terminen var slut och samtliga betyg satta.

Nedan presenteras studenternas utsagor under följande rubriker: Svenskan: ett germanskt språk bland germanska språk, Sverige: landet "någon annanstans", "På svenskan och nederländskan pratar vi med varandra" och Svenskan: en hemlig klubb för invigda. Några centrala begrepp från L2-motivationsforskning kommer att tas upp i anslutning till dessa teman. Detta gör det möjligt att knyta an till och jämföra med forskningsresultat inom L2-motivation och L3-motivation. Begreppen jag tar upp är hämtade från forskning om L2-motivation då L3-forskningen ofta tar sina analysverktyg från forskningen om L2-motivation.

Som jag har skrivit ovan, är gruppen informanter mycket liten, och inga generella slutsatser kan dras utifrån studien. Studenternas svar kan emellertid ge viktiga insikter om motivation och språkinlärning genom att nyansera begreppen om L3-motivation. Dessutom ger artikeln exempel på hur L3-motivation kan fungera

i praktiken i svenskundervisning utomlands. Artikeln blir en ögonblicksbild av studenternas motivationskrafter och deras perspektiv på svenskstudiet.

Svenskan: ett germanskt språk bland germanska språk – språkglädje och flerspråkighet

I informanternas beskrivning framkommer en bild av svenska språket som ett språk av många i den germanska språkgruppen. Samtliga studenter läser kandidatprogram med stort fokus på främmande språk, och de uppger sig ha stor behållning av att ha läst flera germanska språk. De jämför språken och ser samband mellan dem. Vera ser på tyskan som en introduktion till de nordiska språken, medan Marc snarare beskriver hur han läser språken sida vid sida, av nyfikenhet på lingvistiska och lexikala likheter och skillnader. Hans inställning till språkstudierna stämmer väl in på hypotesen om att studenterna läser svenska av purt språkintresse – han är osäker på om han över huvud taget kommer att använda språket efter att ha avslutat studierna, eller om han någonsin kommer resa till Sverige. Vera och Nicole verkar inte lika intresserade av språkens struktur, men uppger att de har glädje av sina kunskaper i andra germanska språk i sina svenskstudier. Samtalet fördes in på andra germanska språk när jag frågade om varför studenterna har valt att läsa svenska, och varför de tror att kurskamraterna har valt svenska.

Marc: Jag valde språket efter att ha börjat min kandidat, jag hade redan tre andra språk, jag studerar bara germanska språk och därför ville jag studera svenska för att se sambanden mellan språken, det finns likheter med tyskan och nederländskan. Jag valde svenska och inte norska eller danska för jag hade vänner som läste svenska och dessutom hade mina systrar läst lite svenska och de hade sagt att det var kul. Sedan tyckte jag om det och fortsatte. [...] Jag är nyfiken på språket i sig, däremot har jag inte så mycket koll på kulturen, det intresserar mig också, men jag har inte tid, men vokabulär och lingvistik är jag intresserad av. Att jämföra mellan språken jag redan kan och prata lite, ifall jag åker till Sverige en dag.

Vera: Jag tror att det är många som läser tyska redan, jag känner nästan ingen som inte kan ett enda ord på tyska. Det finns ett intresse för språken mer norrut. Tyska blir som en introduktion till de nordiska språken.

KB: Är det som att om man redan läser tyska så får man nästan svenskan "på köpet"?

Vera: Ja, jag tror att det är lättare. En kurskamrat som går i samma klass och som inte har läst tyska har det mycket svårare. Hon förstår inte vissa nyanser, och har svårare med vissa ord.

Self-Determination-teorin om L2-motivation skulle benämna Marcs motivationstyp *intrinsic motivation* – inre motivation. Motivationen kommer inifrån och språkstudierna är ett självändamål. Begreppet togs fram av Deci och Ryan under 80-talet och har därefter applicerats och utvecklats av bl.a. Kimberly Noels (t.ex. Noels, Pelletier, Clément & Vallerand 2003:38). Studier har visat att studenter med inre motivation ofta väljer att gå vidare med sina språkstudier, men den här typen av motivation är ibland inte särskilt varaktig – Noels, Pelletier, Clément och Vallerand drar slutsatsen att studenter som ser språkstudiet som gåtor eller pussel som ska lösas också har en tendens att bli mindre personligt involverade. (2003:52). I Erik Cardelùs avhandling *Motivationer, attityder och moderna språk* visar sig inre motivation däremot vara en typ av motivation som är en gemensam nämnare för de gymnasiestudenter som väljer att fortsätta sina studier i moderna språk ända till steg fem. Språklärandet sammankopplas för dem med en känsla av njutning, meningsfullhet och intresse (2016:129).

Informanterna, Marc i synnerhet, drivs av inre motivation som utvidgas till att avse germanska språk i allmänhet. Den här typen av motivation är något svår att koppla till vad som har motiverat studenterna till att läsa just svenska – sett enbart till inre motivation kan man nästan fråga sig om studenterna har valt svenskan på grund av dess plats som en gren på det germanska språkträdet. Den här typen av motivation, där L3 blir intressant genom att fungera som en påbyggnad till eller en jämförelse med L2 är specifik för

L3-inläraren, vilket är intressant då *L3-motivation* inte verkar ha en utvecklad egen begreppsapparat.

Sverige: landet ”någon annanstans”

Flera gånger under fokusgruppsintervjun framkommer en bild av Sverige som ett annorlunda land, ett land långt borta. Samtidigt är Sverige hemvant och europeiskt. Det är detta som verkar vara landets särskilda dragningskraft. Studenternas utsagor ger också sken av att det inte är särskilt viktigt att det är just Sverige och svenska språket som studeras – landet och språket definieras snarare i relation till det franska. Formuleringar som ”någon annanstans”, ”där borta”, och ”ett skandinaviskt land” återkommer i materialet. När Nicole, som också har vistats i Sverige under en period, berättar om valet att läsa svenska talar hon om Sverige som just ”ett skandinaviskt land” – det ger bilden av att det inte var särskilt viktigt för henne vilket skandinaviskt land hon skulle vistas i. Hon definierar det snarare i kontrast till resten av Europa, kontinenten.

Nicole: Jag hade lust att resa till ett skandinaviskt land – jag visste redan att jag skulle bo i Europa, men på kontinenten, så jag ville ha mitt sabbatsår i ett land längre bort men fortfarande i Europa.

När Vera berättar om sina planer på att bo i Sverige eller Finland ligger hennes fokus på att komma iväg från hemlandet Frankrike, samtidigt som hon uttrycker en önskan om att kunna tala ”flytande svenska”. Nicole öppnar också för möjligheten att leva och arbeta i ett svenskspråkigt land under en period, när hon funderar kring olika arbetsplatser där hon skulle kunna få nytta av sina kunskaper i svenska. Varken Vera eller Nicole anger däremot önskan om att leva och arbeta i Sverige som en avgörande motivationskraft till svenskstudierna. Livet i Sverige utmålas snarare som en möjlighet, ett tänkbart framtidsscenario. Marc å sin sida har inga särskilda planer på att använda svenskan framöver (se citatet ovan). Hypotesen om att studenterna motiveras av en framtid i Sverige stämmer alltså inte in särskilt bra på mina informanter.

Vera: Jag skulle gärna vilja åka, men länge, inte bara några år. Min plan är snarare att fly Frankrike (skratt), och åka någon annanstans, gärna till Sverige eller Finland, för att kunna använda svenskan och tala flytande svenska, och ha mitt liv där borta.

Nicole: Jag tänker att jag kan använda svenskan till översättning, eller till diplomati, om jag arbetar på ett konsulat eller ambassad eller migrationsverk eller så. Jag skulle gärna vilja bo i Sverige, men inte hela livet, några år kanske.

I litteraturen om L2-motivation omnämns Robert Gardner som mycket tongivande. I sina socialpsykologiska studier om motivation och attityder hos kanadensiska engelskspråkiga studerande med franska som L2 kommer han fram till att *integrative motivation*, integrationssträvan, är en avgörande framgångsfaktor för studenterna (Cardelús 2016: 43). Studenten som drivs av integrationssträvan har en positiv attityd till målspråkslandet och dess talare och vill efterlikna dessa.

Flera forskare har motsatt sig integrative motivation-begreppet, eftersom det är svårdefinierat och dessutom irrelevant i flera inlärningsmiljöer (Henry 2013:168, Dörnyei 2003:6). Man kan argumentera för att integrationssträvan saknar betydelse även för mina informanter – de har mycket lite kontakt med modersmålstalare av svenska. De intervjuade studenterna har trots detta en avgjort positiv attityd till Sverige, som till viss del verkar motivera dem i studierna. Däremot är det svårt att avgöra hur mycket av denna positiva Sverigebild som har att göra med det faktiska landet och dess målspråkstalare, och hur mycket som har att göra med Sveriges perifera position som ”något annat” och ”någon annanstans” i studenternas medvetande. Studenterna ställer sig likväl positiva till att resa till Sverige, och uppger att de till och med gärna vill leva där.

”På svenskan och nederländskan pratar vi med varandra”

Studenterna påpekar flera gånger att kandidatprogrammet i nordiska studier inte är ett traditionellt kandidatprogram. De förklarar att svenskstudierna är annorlunda eftersom alla känner varandra. Man

gör sig bekant med både lärare och studenter, och kommunikationen är av en informell karaktär, vilket beskrivs som iögonfallande och annorlunda i den franska universitetsvärlden.

Marc: Det är samma med nederländskan, studenterna känner varandra. Det är inte som på engelskan. Det är många studenter som gör sin kandidat i engelska men ingen känner någon, inte ens på andra året, eller på tyskan. Man känner oftast inte varandra. Men på svenskan och nederländskan pratar vi med varandra.

Vera: Det är mycket personligare här än på juridiken, men mer opersonligt än så kan det omöjligt bli (skratt). Man måste alltid ta i lärarna med "små pincetter" om man ska prata med dem eller skicka ett mejl, och det tar mer ansträngning än det borde för att ställa en enkel fråga. Du känner inte dem, de känner inte dig, och inte de som är med dig heller. Här [på kandidatprogrammet i nordiska studier] är vi bara åtta och känner alla. Läraren i nederländska hälsar alltid i korridoren – "Hejsan" – och sen går han, men han är alltid glad och trevlig. Det är bra att veta att om man har ett problem så kan man prata med en lärare, utan den blir förnärmad eller får ett utbrott. Trots att läraren i skandinavisk litteratur och historia har mycket att göra, är han alltid öppen. Det är alltid trevligare stämning än någonstans där det är för stort. Där förlorar man sig själv faktiskt.

Som framgår av Marcs och Veras utsagor ses svenskstudierna och nederländskan som mer eller mindre samma sak. Detta beror förmodligen på att nederländska institutionen och institutionen för nordiska språk (båda små institutioner med få anställda) har ett nära samarbete på universitetet, vilket studenterna har noterat. Detta stöder min bild av att organisationen och lärsituationen på universitetet är viktiga för studenternas motivation – kanske till och med viktigare än de motivationsfaktorer som har med språket som sådant att göra. Studenterna ser på svenskan och nederländskan som besläktade och lika, och de positiva känslor de har inför svenskundervisningen färgar av sig på nederländskan och tvärt om. Att studenterna kopplar samman svenskan och nederländskan kan också vara resultat av att svenskan ses som ett av många språk i den germanska språkfamiljen, vilket jag har skrivit om ovan.

Symmetrin mellan studenternas syn på Sverige som land och

institutionen för nordiska språk som institution är intressant att notera. Precis som att Sverige definieras som något olik Frankrike, beskrivs institutionen för nordiska språk som något olik resten av institutionerna på det franska universitetet. Den kontrasteras ovan mot engelskan, tyskan och juridiken. Även om arbetssättet på institutionen uppges bidra till motivationen att fortsätta med språkstudierna verkar inte heller det vara en avgörande faktor. Därmed visar det sig att inte heller min tredje hypotes kan sägas stämma in på mina informanter.

Nicole: Det är inte viktigt för mig, men det är bekvämt. Det går lättare, jag vet inte. Jag tror att det hjälper att ha den närheten mellan lärare och studenter.

Marc: Jag tycker ändå att det är viktigt, det borde inte förändras. För mig har det bidragit till att jag vill fortsätta. Jag känner inte så många från mitt kandidatprogram, folk vill inte delta. På svenskan deltar inte alla heller, men det är mycket lättare. Det stimulerar folk att delta.

Vera: Jag tycker att det är mer pedagogiskt när man kan säga sin åsikt, få svar, arbeta på vissa saker och sen på andra. Vi arbetar med kamratbedömning och ger varandra kritik och diskuterar, inte bara "Du borde göra så och så". [...] Jag tycker det är mer pedagogiskt och man får lust att lära sig mer. Jag tycker det är mycket bättre och man får lättare att vara självkritisk.

Under 90-talet skiftade motivationsforskningens fokus från att förklara stora inlärargrupper attityder till målspråk och målspråkstalar till att intressera sig för kontextuella förutsättningar i lärmiljön, vilket skapade ett skifte från ett makro- till ett mikroperspektiv. Utifrån mikroperspektivet undersöks bland annat klassrumsmiljö, läromedel och undervisningsgrupper. Motivationsfaktorn som har med undervisningens kontext att göra kallas *L2 Learning Experience* (Dörnyei 2003:11). När man betraktar gruppmeکانismer inom *L2 Learning Experience* är det däremot gruppens gemensamma motivation till att uppnå goda resultat som står i fokus. Dörnyei menar att individens motivation till språkstudierna ökar när gruppen är

målinriktad och gruppnormen värderar goda studieresultat som något positivt (2003:11). Informanterna nämner inget om detta, utan ger snarare uttryck för att de motiveras till fortsatta studier eftersom de ser gemenskapen inom gruppen som något åtråvärt i och med att det är ”trevligare stämning än någon annanstans”, och att de får stöd till allmänna akademiska kompetenser såsom att ge kamratbedömning och att vara självkritisk.

Svenskan: en ”hemlig klubb” för invigda

I studenternas utsagor visar det sig att de sällan (eller aldrig) talar svenska med svenskspråkiga, men desto oftare med varandra. Språket används på plats i universitets- eller hemmiljön i Frankrike. Svenska språket beskrivs i termer av ett hemligt språk för en liten invigd grupp. Nicole uppger att hon talar svenska med sin pojkvän ibland, trots att denne inte har några möjligheter att förstå vad hon säger, och Vera talar svenska med en kurskamrat. Studenterna verkar stolta över sina kunskaper i svenska och använder dem gärna, men deras primära syfte med att använda svenskan utanför klassrummet är att någon annan inte ska förstå.

KB: Pratar ni svenska med någon utanför klassrummet?

Marc: Inte jag.

Nicole: Med min pojkvän ibland, men han förstår ingenting.

Vera: Jag pratar med en kompis från klassen ibland, eftersom vi arbetar på en skola. Ibland vill vi inte att barnen ska förstå vad vi säger, så ibland skriver vi ord på svenska i klassrummet för att de inte ska förstå vad det står, och ibland pratar vi lite svenska för att de inte ska förstå vad vi säger. Så jag pratar med henne och ibland med andra vänner som redan kan lite svenska, för att vi ska kunna prata utan att någon annan förstår.

Studenterna uppger också att de någon gång har stött på svenskspråkiga personer på stan eller i mataffären. Vid sådana tillfällen

tycker de att det är roligt och spännande att de kan förstå vad de svenskspråkiga säger, men de ger sig inte egentligen inte in i någon interaktion.

Nicole: En gång hörde jag två pojkar prata svenska på Monoprix, och jag sa "Hej". De blev rädda för mig, de blev helt chockade tror jag. Sedan såg jag dem prata med sin mamma och de gjorde såhär (pekar). Jag tror inte att de väntade sig att någon skulle prata svenska med dem.

Vera: Det har hänt mig också för inte så länge sen. Jag hörde en man prata. Jag hade mina hörlurar men jag hörde ändå och jag förstod vad han sa, han sa "jaha, där är ölen" eller något sådant, det skrattade jag åt, men han förstod inte att jag hade förstått.

Denna "hemliga klubb" av svenskstuderande i universitetsmiljön uppges bestå av studenter som är lite annorlunda och speciella. Mina informanter berättar om vissa livaktiga stereotyper, formade av utomstående, avseende studenterna som läser svenska. Informanterna tecknar en bild av den svenskstuderande som en udda fågel som intresserar sig för svensk historia, metalmusik och folklöre. Den "typiska" svenskstudenten kan också kännas igen på sina tatueringar och piercingar. De intervjuade studenterna avvisar dessa stereotyper vad dem själva anbelangar, men är samtidigt överens om att svenskstudierna gör dem annorlunda. Vad det är som gör dem annorlunda varierar däremot i studenternas svar. Marc uppger att känslan av "annorlundahet" växer fram i och med själva studierna, Nicole säger att det är kandidatprogrammets otraditionella upplägg som lockar till sig "alternativa" studenter, och Vera menar att det faktiskt är de gemensamma historie- och musikintressena som enar gruppen.

Nicole: Vi är lite udda allihop, lite alternativa skulle jag säga, vi som läser nordiska studier – inte så att vi är helt onormala, men man kan säga det.

KB: På vilket sätt?

Nicole: Det finns en kliché, studenter med tatueringar, piercingar, lite alternativa studenter.

Marc: Det är många som gillar vikingar, metal, sagor, jag upplever det lite så, men det är inte alltid så, eftersom vi är en liten grupp har vi ett slags... jag vet inte, att vi läser svenska gör oss lite annorlunda. Annars vet jag inte om det är något särskilt.

KB: Så det är mest intresset för skandinavisk historia och musik som förenar studenterna, eller är det något annat också?

Nicole: Det är inte ett traditionellt kandidatprogram, och det är lite annorlunda personer som väljer att läsa det, tror jag.

Vera: Ja precis, på tredje året lyssnar mer eller mindre alla på metal. Nästan alla är intresserade av runor och fornnordiska också. Men jag tycker inte vi på tredje året är så lika varandra. Alla kommer inte överens till exempel (skratt). Jag tror att det finns vissa klichéer, men det finns stor variation mellan de här klichéerna. Det är lite svårt att beskriva, men det lutar åt allt som har med medeltiden och vikingar att göra.

När Alastair Henry diskuterar motivation i tredjespråkssammanhang i en artikel från 2016 betonar han tredjespråkets förmåga att göra inläraren ”unik”. När inläraren själv har valt att lära sig ett språk som inte alla kan kan språkkunskapen bli en tillgång för identitetsskapandet (2016:179). Informanterna i Henrys studier är svenska elever som läser franska, tyska eller spanska som L3 – språk som ju har hundratals miljoner talare och betraktas som världsspråk. Ändå upplever de att språkstudierna gör dem unika. Känslan av att vara unik borde därmed vara ännu starkare hos mina intervjuade studenter, något jag också tycker mig utläsa i deras intervjuvar. I exempen ger däremot studenterna inte bara uttryck för känslan av att vara unik som svenskstuderande individ, utan också för en känsla av att vara ”unik i grupp”.

Diskussion

Efter tematiseringen av fokusgruppsintervjun står det klart att ingen av studenterna uppger någon enskild faktor som väger tyngst för deras motivation att läsa svenska. De uppger istället flera olika faktorer som viktiga, och de ser flera olika fördelar med att läsa svenska. Snarare än att få ett tydligt svar på frågan som formulerades i artikeln början, framkommer en mångfacetterad och något motsägelsefull bild av studenternas motivation. Denna bild överensstämmer med resultat från forskning om L2- eller L3-motivation. Motivation varierar mellan individer i en grupp, och inom själva individen, visar Cardelús (2016:157). Dessutom finns en enorm variation av kontexter där L2 och L3 studeras. Dörneyi (2003:2) skriver:

Consider [...] the vast differences between learning a world language, the official second language of a country, a heritage language, a classical but extinct language like Latin, and a language that is seen by the students merely as a compulsory school subject [...].

Mina informanters situation kan inte ordnas in i Dörneyis uppräknings – de lever i Europas absoluta centrum och läser svenska, som för dem är ett litet språk i periferin. Det finns däremot två motivationsfaktorer i informanternas utsagor som kan läsas som specifika för denna kontext, och som jag därför särskilt vill lyfta fram; känslan av samhörighet med en liten grupp unika individer, och bilden av Sverige som ”något annorlunda” – attraktivt, men odefinierat. Det är också utsagorna som berör dessa två faktorer som i skrivandet av den här artikeln har varit svårast att jämföra och passa ihop med motivationsforskningens tidigare studier och teorier.

Ytterligare ett intressant resultat är att studenterna genast börjar resonera kring andra språk när det ställs frågor angående L3-motivation till svenskstudiet. I deras lärmiljö och kontext samspelar och samexisterar flera olika språk på flera olika nivåer – både strukturellt, genom lingvistiska likheter och skillnader mellan själva språken (som i fallet med svenskan och tyskan), och organisatoriskt (som i fallet med svenskans och nederländskans delade korridor). Studiet av ett språk och motivationen till detta verkar inte gå att

separera från studiet av ett eller flera andra språk, vilket både är specifikt för L3-inläring och för en flerspråkig lärmiljö.

En stor del av svenskundervisningen i utlandet kommer till stånd genom finansiering och organisering från Svenska institutet. På deras hemsida kan man läsa att deras syfte bland annat är att lyfta fram Sverige som ett bra land att leva i, för att attrahera studenter, forskare och talanger (Svenska institutet 2019). Utifrån den här formuleringen verkar svenskundervisningens syfte vara en förberedelse inför studenternas framtida liv i Sverige, där de förmodas bidra med sina talanger. För dessa syften vore väl en motivation baserad på integrationssträvan à la Robert Gardner vara idealisk.

Men informanternas svenskstudier verkar inte ha *en* utstakad riktning och målbild. De laborerar snarare med en mängd olika möjligheter och livsvägar, utifrån sin position som flerspråkiga, språkintresserade individer situerade i en studiemiljö som beskrivs som fruktsam och trygg. Studenterna verkar inte tycka att det är avgörande vad de ska ha svenska språket till. De utrustar sig snarare med en arsenal av språklig kompetens som de kanske kan använda i framtiden – eller kanske inte. Svenskstudiet är viktigt för dem, inte enbart som en förberedelse till ett liv och arbetsliv i Sverige, utan också genom att bygga nya gemenskaper på plats, göra svenska språket till en del av den egna identitetsutvecklingen, och bidra till ett intresse för flerspråkighet och tvärspråkighet. Studenterna funderar kring möjligheter att bo och leva i Sverige i framtiden, men det är inte drivkraften som får dem att fortsätta med svenskstudierna. Här finns istället en uppsjö av motivationsfaktorer – känslan av att vara unik, känslan av att vilja fly bort till något annorlunda, känslan av att få vara tillsammans med likasinnade – eller att det helt enkelt är kul med språk.

Referenser

- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), s. 77–10.
- Cardelús, Erik (2015). *Motivationer, attityder och moderna språk. En studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärande av moderna språk.* (Diss.), Stockholm: Stockholms universitet, 2016. Tillgänglig på Internet:

- <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:886009/FULLTEXT03.pdf>
- Dörnyei, Zoltán (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning. I Dörnyei, Zoltán. (red.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell, s. 1–32.
- Henry, Alastair (2016). Tredjespråksinläring och motivation. I Bardel, Camilla., Falk, Ylva. & Lindqvist, Christina. (red.) *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur, s. 165–188.
- Labov, William (1978). *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.
- Noels, Kimberly A., Pelletier, Luc G., Clément, Richard & Vallerand, Robert J. (2003). Why Are You Learning a Second Language? I Dörnyei, Z. (red.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell, s. 33–63
- Svenska institutet (2019). *Vårt uppdrag*. <https://si.se/om-si/uppdrag-finansiering/>

Katarina Bodin

är gymnasielärare i svenska och franska och arbetar som utlandslektor i svenska språket vid Strasbourgs universitet. Hon har också hållit sommarkurser i svenska som främmande språk för utländska studenter på språkskolan UISS.

DEL 2

Världslitteratur

– ett undflyende fenomen

Katarina Leppänen

Att använda ordet världslitteratur i dag är som att beträda en labyrint med en tydlig ingång under begreppet VÄRLDSLITTERATUR, men med många potentiella utgångar. På den ena ytterkanten ryms inkluderande tolkningar som omfattar flera genrer, har ett brett textbegrepp, inkluderar nya medier, och till och med muntliga traditioner. Denna tradition företräds kanske främst av Anthony Beecroft som med titeln till sin tematiska och historiska exposé *An Ecology of World Literature* (2015) poängterar litteraturens dynamiska förhållande till dess omgivning, till litteraritet, till politisk kontext, till språkstandardisering med mera. På den andra ytterkanten finns forskare med ett intresse främst för den europeiska romanens spridning och romanformens utbredning i världen. Romaners cirkulation i egenskap av en vara bland andra varor i ett globalt nätverk fokuseras. Den främsta företrädaren är Franco Moretti som till exempel i sin bok *Atlas of the European Novel 1800–1900* (1997) kartlägger hur romanen sprids genom fascinerande datamodelleringar. Mellan dessa poler finns ett otal positioner med olika metodologiska och teoretiska ingångar till litteraturforskningen. Några kräver ökad språklig och kulturell kunskap inom ett forskningsområde så att man verkligen kan läsa material på originalspråk, medan andra anser att den tekniska utvecklingen nu möjliggör att litteraturforskningen övergår från läsning till digitala analyser.

Idéen om en världslitteratur har inspirerat och gäckat författare och litteraturforskare sedan Johann Wolfgang Goethe myntade uttrycket i början av 1800-talet. Han ansåg att världslitteraturen delvis gjorde de nationella litteraturerna obsoleta, framtiden låg i det gemensamma litteraturarvet. Litteraturen tillhör kanske hela världen, som Goethe menade, men den framträder alltid i en språklig form som gör den otillgänglig för de flesta, vilket i sin tur kräver

översättning. Och inte har väl nationella litteraturer spelat ut sin roll? Är det tvärt om så att nationer och regioner blivit allt mer viktiga om man betraktar litteraturen i ett historiskt perspektiv? Och när vi talar om världslitteratur kan man fråga sig om det verkligen går att översätta ett estetiskt verk med bibehållen kvalitet? Frågorna inom världslitteraturforskningen är många, svaren skiftar.

Litteraturens sammanhang

Världslitteraturen och världshistorien bör läsas ihop, menar litteraturvetaren Shu-mei Shih, och eftersom litteraturen så att säga sker i världshistorien så behövs historien för att förstå litteraturen. Det hon önskar uppnå med den starka sammanflätningen av litteratur och historia är att tydliggöra relationen mellan makt och litteratur, samt att bryta med världslitteraturforskningens upptagenhet med centrum och periferi, mellan kolonialmakt och koloni, mellan stor och liten. I stället vill hon lyfta fram litteraturernas förhållande till varandra och talar hellre om *periphery-to-centre*-perspektiv och *minor-to-minor*-perspektiv, alltså perspektiv och påverkan som uppmärksammar andra relationer än de som direkt följer av ekonomisk och kulturell makt (Shih 2013). På så sätt kan världslitteraturens syfte vara subversivt och inte bara bekräfta rådande maktekonomiska förhållanden. Françoise Lionnet och Shu-mei Shih sammanfattar detta i boken *Minor Transnationalism* (2005: 3): ”Critiquing the centre, when it stands as an end in itself, seems only to enhance it; the centre remains the focus and the main object of study”. Problemet med stora delar av världslitteraturforskningen är alltså att den tenderar att fortsätta bekräfta Europa och Nordamerika, och de europeiska språken, som avgörande för att mäta kulturens värde i dess globala spridning. Och därmed fortsätter forskningen att vara eurocentrisk trots att det uttryckliga syftet varit att fokusera på världen (detta undflyende begrepp). Dipesh Chakrabarty (2000) anknyter till samma tema i sin kritik av europeisk historicism då han menar att Europa ständigt skriver in sig som ursprung till all förändring, tanken att Europa är en föregångare och att det finns en utvecklingslinje som resten av världen följer allteftersom. Problemet är, enkelt

uttryckt, att en världslitteraturforskning värd namnet behöver kunna säga något om världens litteraturer med fler kriterier än att de relaterar till Europa som centrum.

Nordens plats i världslitteraturen, ett perspektiv

Världslitteraturen befinner sig i ett spänningsfält. Å ena sidan vill världslitteraturen presentera och representera världens litteraturer. Många länder, språk, kontinenter, kulturer och minoriteter ska täckas in för en så brokig bild av allt det människor skriver om. Å andra sidan är världslitteratur ett universitetsämne och ett forskningsområde som allt mer söker enhetliga former för definitioner, analyser, begrepp, teoretiska verktyg och läsningar. Medan det första innebär att man har vidgat textbegreppet och anstränger sig för att spegla mångfalden, riskerar den senare att bli uteslutande och att på formalistiska grunder lämna mycket litteratur utanför. För den som studerar världslitteratur blir det i bästa fall en fantastisk upplevelse av att just fånga världens mångfald genom läsning, men det finns alltid en risk att en kurs i världslitteratur blir ett axplock av korta osammanhängande utdrag ur "världens" klassiker, ofta med ett urval som speglar intressen hos utgivaren snarare än de frågor författarna funnit viktigast.

Det finns ett antal relativt nyutkomna verk som aktualiserar världslitteraturen ur ett övergripande nordiskt perspektiv och man kan undra vilken plats Sverige eller Norden har i världslitteraturen. Växelspelet mellan det nationella och transnationella, både regionalt och internationellt, är centralt för de nordiska ländernas litteraturhistorier och kulturella identiteter vilket märks i antologititlar som *Danish Literature as World Literature* (Ringgaard red. 2017) och *Svensk litteratur som världslitteratur* (Svedjedal red. 2012). Dessa titlar förhåller sig inte till Norden som region, utan det är de enskilda nationernas förhållande till världslitteraturens större fält, i betydelsen global cirkulation, som är aktuell, med några inskjutna jämförelser mellan de nordiska länderna.

Litteratur- och kulturvetenskapliga studier har också allt mer riktat in sig på nationsöverskridande projekt eftersom gränsdragningarna

skaver. I det senaste litteraturhistoriska verket *Nordens litteratur* upprättas den nordiska litteraturen som, rätt okontroversiellt, ”på grund av sina specifika geografiska, kulturella, språkliga och historiska betingelser utgör en komplex men förhållandevis klart avgränsad helhet”, vilken står ”i kontakt med större litterära system” (Petersson red. 2017: 527). I *Rethinking National Literatures and the Literary Canon in Scandinavia* (Lönngren red. 2015; Grönstrand 2016) erbjuds liknande impulser för ett förnyat synsätt på litteraturen som samtidigt och nödvändigtvis både nationell och transnationell. Förhållandet mellan analysnivåerna är inte binär och exklusiv, snarare förutsätter de varandra för att vara meningsfulla. Ett annat gott exempel är Marcel Cornis-Popes och John Neubauers fyra volymer om *History of the Literary Cultures of East-Central Europe: Junctures and Disjunctures in the 19th and 20th Centuries* (2004). Visserligen berör den inte Norden men i detta anspråksfulla verk på blir det helt uppenbart att nationsgränser under den undersökta perioden har delat in litteraturer och kulturer på ett ibland fullständigt missvisande sätt eftersom nationella översikter är efterhandskonstruktioner i förhållande till människors intellektuella och kulturella verksamhet.

Det finns alltså både ett behov att förstå nationella och regionala egenheter i förhållande till den större världen som i de första exempel som placerar Norden i världen, och att förstå omvärldens litteratur genom nya urval, översättningar och översikter. På så sätt skapas och omformas nationella litteraturer och (hela) världens litteraturer till något som med en samlingsterm kan kallas världslitteratur, men som befinner sig under ständig förhandling och förskjutning.

Litteraturens politik

För att återknyta till Shihs tanke om att ”litteraturen sker i världen” och att historia därför är viktigt för litteraturvetare, så är det lika sant att ”världen sker i litteraturen” och att litteratur därför är viktigt för hur människor förstår världen. Fokus hamnar då på litteraturens politiska funktion. Jag använder politik här som ett brett begrepp som innefattar diskussioner om hur vi ska leva, vad som är viktigt, vilket samhälle vi vill ha och vilka konsekvenser vårt

handlande får. Alla dessa frågor och teman utgör ju centrala ingredienser i skönlitteraturen. Men det uppfattas ofta som ofint med litteratur som är alltför politiskt engagerad. Tendensiös kallades mycket av den feministiska skönlitteraturen under 1900-talets början och många kritiker, mest manliga men också kvinnliga, slets med värderingen av det politiska feministiska kontra det estetiska, som inte verkade kunna samsas inom samma pärmar. Till exempel Elin Wägner beskrevs av kritikerna dels som en ”betydande romanförfattare” när det handlar om ”konstnärligt människoskildrande”, men att det är karaktäristiskt för dessa böcker ”att kvinnosaken, som för Elin Wägner var ett så stort intresse, icke i dem förekommer” (Landquist 1949: 93–94).

Det samma gällde arbetarlitteraturen, men den fick mycket tidigare genrespecifika måttstockar enligt vilket kombinationen av arbetarerfarenheter och estetiska kvaliteter kunde förstås. Men den kanske svåraste litteraturen att förhålla sig till är den uppenbart nationalistiska. Speciellt i dag då den internationella litteraturforskningen allt mer behöver legitimera sig i termer av världslitteratur, känns den nationellt baserade och särartshävdande litteraturen unken och plats- och tidsmässigt malplacerad. Den hör inte hemma i en värld där nationsgränserna antas spela en allt mer undanskymd roll i förhållande till en globaliserad värld, där kommunikationsteknologi, kultur och ekonomi tänks blir mindre beroende av specifika platser.

I förhållande till litteraturen och litteraturhistorien bör två saker hållas för sanna: att litteraturen aldrig har varit enbart ett isolationistiskt och nationellt projekt, men, att litteraturen spelat en viktig roll i isolationistiska och nationalistiska projekt. En ytterligare truism är att litteraturhistorien har använts och kan användas till sådana syften, vilket gör även litteraturhistorieskrivningen till ett fundamentalt politiskt projekt. Att litteraturen fyller en funktion utöver det estetiska, det vill säga en politisk funktion, är egentligen självklart. Krav och föreställningar på vad litteraturen egentligen ska vara bra för har alltid kommit från härskare och mecenater, eller från statliga bidragsgivare och medborgare. I dessa fall är litteraturens politiska och sociala sammanhållande funktion viktig, varför

också gränsdragningarna kring vilkas erfarenheter litteraturen bör spegla, vilka den tillhör och vilka som hör till, blir intressanta.

Litteratur fungerar som ett medium för att förmedla förut givna och normativa värderingar och fantasier, men ännu viktigare för denna essä är litteraturen som ”ett forum för tanke och fantasi där frågor om vad som är värdefullt för oss och hur litteraturens värde ska förstås, artikuleras från nya perspektiv och ställs i en process av öppet utforskande” (Meretoja 2015: 3, egen översättning). Ett sådant perspektiv betonar en förståelse av litteratur som aktivt bidragande i formulering av idéer och värderingar såväl inom den politiska som den kulturella diskursen, och därför intressant för forskare utanför litteraturvetenskapliga discipliner. Litterära texter är viktiga som källor och material att studera (Bagerius red. 2011; Iddeng 2005). De kan erbjuda kontrasterande historier till den officiella diskursen som produceras kring politiska frågor, värderingar, identitet, tillhörighet och representation.

Litteraturens rörelser

Begreppen kosmopolitism och världslitteratur riktar omedelbart vår uppmärksamhet mot fenomen som överträder platsens betydelse. En kosmopolit är en person som hör hemma överallt och ingenstans samtidigt, en världsborgare. Själva tanken om att världens litteraturer är intressant för människor bygger också i grunden på en tanke om att människor är kosmopolitiska i bemärkelsen att de engagerar sig i världen utanför det egna språk- och kulturområdet. Världslitteraturen kan på samma sätt identifieras som något som ”förbättras i översättning”, som David Damrosch (2003) skriver, och som i översättning cirkulerar mer eller mindre obehindrat i det globala litterära världssystemet. Begreppet vernakulär ger helt andra associationer och andas språkgränser, folklighet, kulturer, ritualer och artefakter som är starkt knutna till specifika platser. Den tyska filosofen Johann Gottfrid Herder (1744–1803) teoretiserade de olika aspekterna av det vernakulära på ett sätt som bekräftade den politiska rörelsen mot nationalstater, som bara var i begynnelsen när han skrev under slutet av 1700-talet, men som i dag är en

sådan självklar princip för vår sociala och politiska organisation att vi knappt kan föreställa oss världen utan stater och nationsgränser. Herder betonade i sina skrifter, till exempel i *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784), folkets, språkets och platsens förbundenhet med varandra. I sökandet efter nationell identitet har det vernakulära varit ett centralt element även i de nordiska länderna. Antingen det vernakulära förstås som språk, som seder, eller som historisk tillhörighet till nationen, så fungerar det som en garanti för så kallad äkthet och ursprunglighet.

Men Sheldon Pollock (2000), som är specialist på sanskrit, pekar på en viktig aspekt: att det vernakulära och kosmopolitiska endast är meningsfulla som relationella begrepp och är inte plats- eller tidsmässigt ömsesidigt uteslutande. Pollock intresserar sig för det han kallar vernakularisering, det vill säga när större kommunikativa språk kompletteras med lokala varianter. Latinet var länge ett gemensamt språk för Europas eliter som först kompletterades, och sedan ersattes, av nationella språk. Detta ser han främst ske inom kultur och politik, det vill säga områden där människan uttrycker lokala behov och traditioner. För Pollock är vernakularisering alltid ett medvetet val och kan aldrig ses som uppkommen av någon form av naturlig platsbunden nödvändighet. Litteraturen liksom språket befinner sig då alltid samtidigt i det estetiska som det politiska.

Om man betraktar hur föreställningar om folket och språket odlades i samband med bildandet av nationalstater i Norden som får sin nuvarande form under början av 1900-talet och hur de drivande politiska krafterna behövde ett passande ”folk”, kan vi få nya insikter om betydelsen av dynamiken mellan det vernakulära och det kosmopolitiska. Det var viktiga frågor som stod på spel, inte minst för förhållandet mellan majoriteter och minoriteter: hur skulle den geografiskt definierade staten förhålla sig till flerspråkighet, till tvåspråkighet och gruppers inbördes obalans i termer av ekonomisk, social och politisk makt? Det här är frågor som på intet sätt är lösta, snarast utgör de en central aspekt i en levande samhällsdebatt och i ett öppet samhälle. Detta är viktiga politiska processer med betydande konsekvenser för den språk- och kulturpolitik som utövas. Historiskt kan vi jämföra med den skolpolitik som krävde lojalitet

och språkbyte av den samiska och tornedaliska befolkningen. Det var inte bara språklig lojalitet som skulle skapas med en brutal skolpolitik, det var även ett moderniserande och civiliserande projekt i Europas utkanter (Nordblad 2013; Kortekangas 2017). Med detta sagt, världen är inte något som ligger ”där borta”, världen är här.

Diskussionen om språklig och litterär dominans kan inte lösas en gång för alla, varken när det gäller engelskans världsdominans och påverkan på svenska språket eller när det gäller minoriteters språkliga rättigheter inom Sveriges gränser. Här hamnar litteratur på små språk alltid i ett underläge. Det är inte bara så att små literaturer kan översättas för att cirkulera, den *måste* översättas på världsmarknaden. Förutsättningarna är helt andra för engelskan.

Världen i en dikt?

Avslutningsvis vill jag helt kort pröva en något udda användning av begreppet världslitteratur och ställer frågan om Athena Farrokhzads långa dikt ”Brev till Europa” kan betraktas som världslitteratur? Den är publicerad i ett internationellt sammanhang, poesifestivalen Days of Poetry and Wine i Ljubljana, som varje år beställer ett öppet brev till Europa från en noggrant utvald poet. Formellt fyller den alltså flera krav för den typen av världslitteratur som är ”född översatt”, det vill säga inte kan spåras till en ursprungstext eller ett original, för att låna ett begrepp från Rebecka Walkowitz (2015). Dikten ställer också frågor om språk och identitet, och inte minst europeisk tillhörighet. Jag menar att den framför allt bör betraktas som världslitteratur av ett helt annat skäl: nämligen hur den obönhörligen kopplar ihop litteraturen och världen. Dikten är en litterär uppgörelse med Europas roll i den globala politiken och ekonomin, med allas vår delaktighet i världsläget. Som världslitteratur för elever i grundskolan kan dikten vara ett sätt att närma sig poesi och världslitteratur på ett annorlunda sätt eftersom den i sig väver in referenser till litteraturhistorien och världshistorien med bekanta och vardagliga fenomen. På detta sätt skapas en intertextuell referensram som inte kräver att läsaren kan och vet allt om varje detalj som nämns, eftersom diktens ärende så tydligt framträder i varje tolkningsnivå.

Dikten är en närmast katalogisk uppräknings av Europas ofta problematiska roll som världens centrum och Sverige som en del av detta ojämlika och exploaterande Europa. Men dikten väcker också intresse och nyfikenhet, kanske just på grund av sitt ourskuldande tilltal: vilka är det hon skriver om? Vad är det som sker i och utanför Europa? Vad ska vi göra? Vilka drabbas? Dikten är både lärd och personlig, både privat och politisk. Det är ett minfält som pockar på ständiga perspektivskiftet mellan litteraturen och världen. Farrokhzad skriver:

Europa, jag kissade på mig när den grekiske
lastbilschauffören körde av vägen.
Men han ville bara visa mig ett antikt tempel.
Du älskar Aristoteles, men du hatar greker.
Du älskar att räkna, men du hatar araber.
Du älskar Sigbjørns dikter, men du hatar samer.
Du älskar att pynta balkongen, men du hatar
dina grannar.

(Farrokhzad, 2018)

Dikten motsvarar kanske inte precis vad Goethe menade med världslitteratur i slutet av 1800-talet, men det är definitivt ett stycke litteratur som väcker förundran inför litteraturens och världens komplexitet. Inom ramen för de sex rader som citeras ovan (av diktens totalt närmare 300 rader) kan referenser göras till nordisk samtidslitteratur (Sigbjørn), filosofi- och vetenskapshistoria (Aristoteles och matematikens utveckling) och Europas antika arv. Men texten väcker också frågor kring hur vi förhåller oss till detta kulturella och litterära arv. Hur kan vi både älska och uppskatta ett gemensamt kulturarv som vi gjort till vårt, egentligen lagt beslag på, men ändå hata och vara rädda för de människor som varit medskapande i detta arv? I motsats till den världslitteraturuppfattning som jag nämnde inledningsvis, den som ser litteraturen som en vara eller som mest är intresserad av den europeiska litteraturens spridning i världen, menar jag att världen uppenbarar sig i Farrokhzads dikt just genom att *läsarens* plats i världen blir synlig. Så kan man tänka

att världslitteraturen i begränsad form, så som den kan förmedlas i grundskolan eller på en kort universitetskurs, främst handlar om att tydliggöra läsarens förhållande till världen genom litteraturen. Då kan en kurs inte bara göra nedslag i olika litteraturer utan historiskt sammanhang, vilket riskerar bli ett osammanhängande lapptäcke som jag nämnde tidigare. Rubriken till artikeln definierar världslitteratur som ett undflyende fenomen men genom den konkretisering jag föreslår här kan världslitteratur bli ett kreativt sätt att närma sig litteraturen.

Farrokhzads dikt är mångfacetterad och innehåller flera partier som är mer kontroversiella än den citerade. I en skolklass kan elever relatera till olika litterära referensramar och erfarenheter. Det vore förödande att försöka föreslå en tolkning som den korrekta. Snarast bör man försöka hålla kvar den förundran som litteraturen kan väcka. Förundran som en förmåga som öppnar människans intellekt för nya tankar är förstas gammal. Den i dikten omtalade antika filosofen Aristoteles skrev följande om förundran i *Metafysiken* (300-talet f. Kr. i översättning):

It is through wonder that men now begin and originally began to philosophize; wondering in the first place at obvious perplexities, and then by gradual progression raising questions about the greater matters too, e.g. about the changes of the moon and of the sun, about the stars and about the origin of the universe.

Det intressanta med Aristoteles tanke är att den förundran som uppenbara perplexiteter väcker, direkt leder oss till att undersöka konkreta fenomen som månen, solen, stjärnorna och universums ursprung. Även för till exempel 1600-talsfilosofen René Descartes var förundran (den första passionen) visserligen svår att tygla men samtidigt starkt förbunden till lärande och vetenskaplig undersökning, själva grunden för vårt epistemologiska begär, eftersom vi står fullständigt öppna för den förunderliga erfarenheten. Vilken vacker tanke, att en text kan väcka vår förundran och nyfikenhet på litteraturen i världen och världens litteraturer.

Referenser

- Aristoteles (300-talet f.Kr.) *Metafysiken* https://www.loebclassics.com/view/aristotle-metaphysics/1933/pb_LCL271.13.xml?readMode=recto
- Bagerius, Henric & Lagerlöf Nilsson, Ulrika (2011). *Moderna historier. Skönlitteratur i det moderna samhällets framväxt*. Lund: Nordic Academic Press.
- Beecroft, Anthony (2015). *An Ecology of World Literature. From Antiquity to Present Day*. London, New York: Verso.
- Chakrabarty, Dipesh (2000). *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton: Princeton University Press.
- Cornis-Pope, Marcel & Neubauer, John (2004). *History of the Literary Cultures of East-Central Europe. Junctures and Disjunctures in the 19th and 20th Centuries*, Vol 1–4. Amsterdam: John Benjamins.
- Damrosch, David (2003). *What Is World Literature?*, Princeton: Princeton UP.
- Farrokhzad, Athena (2019). ”Brev till Europa”, I *I rörelse*, Stockholm: Bonnier. Dikten finns även publicerad på https://www.aftonbladet.se/a/0EA6VJ?refpartner=link_copy_app_share
- Grönstrand, Heidi (2016). Kirjallisuushistoria, kansakunta ja kieli: Monikielisyys metodologisen nationalismin haasteena. I *Kansallinen katveesta: Suomen kirjallisuuden yllirajaisuudesta*, red. Heidi Grönstrand, Ralf Kauranen, Olli Löytty, Kukku Melkas, Hanna-Leena Nissilä & Mikko Pollari, Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, s. 38–59.
- Herder, Johann Gottfried (1784). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Riga: Hartknoch.
- Iddeng, Jon (2005). Litteratur som historisk kilde. *Historisk tidsskrift* 84, nr 3, s. 429–452.
- Kortekangas, Otso (2018). *Tools of Teaching and Means of Managing. Educational and Sociopolitical Functions of Languages of Instruction in Elementary Schools with Sámi Pupils in Sweden, Finland and Norway 1900–1940 in a Cross-national Perspective*. Stockholms universitet: Historiska institutionen.
- Landquist, John (1949). Några drag i Elin Wägners författarskap. *Svenska litteraturtidskrift*, s. 73–102.
- Lionnet, Françoise & Shih, Shu-mei (2005). *Minor Transnationalism*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Lönngren, Ann-Sofie, Grönstrand, Heidi, Heede, Dag, Heith, Anne (red.) (2015). *Rethinking National Literatures and the Literary Canon in Scandinavia*. Newcastle Upon Thyme: Cambridge Scholars Publishing.
- Meretoja, Hanna, (red.) (2015). *Values of Literature*. Leiden: Rodopi.

- Moretti, Franco (1997). *Atlas of the European Novel 1800–1900*. London, New York: Verso.
- Nordblad, Julia (2013). *Jämlikhetens villkor. Demos, imperium och pedagogik i Bretagne, Tunisien, Tornedalen och Lappmarken, 1880–1925*. (Diss.), Göteborg: Göteborgs universitet.
- Petersson, Margareta & Schönström, Rikard (red.) (2017). *Nordens litteratur*. Lund: Studentlitteratur.
- Pollock, Sheldon (2000). Cosmopolitan and Vernacular in History. *Public Culture*, vol. 12, nr 3, s. 591–625.
- Ringgaard, Dan & Rosendahl Thomsen, Mads (red.) (2007). *Danish Literature as World Literature*. London: Bloomsbury.
- Shih, Shu-Mei (2013): Comparison as Relation. I Felski, Rita & Stanford Friedman, Susan (red.) *Comparison: Theories, Approaches, Uses*. Baltimore: Johns Hopkins, s. 79–98.
- Svedjedal, Johan (red.) (2012). *Svensk litteratur som världslitteratur: En antologi*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Walkowitz, Rebecca (2015). *Born Translated. The Contemporary Novel in an Age of World Literature*. New York: Colombia University Press.

Katarina Leppänen

är professor i idé- och lärdoms historia vid Göteborgs universitet. Hon arbetar inom ett större forskningsprojekt med den övergripande titeln "Vernacular and cosmopolitan dynamics in world literature". Hennes tidigare forskning har handlat om kvinnliga författare, kvinnorörelsen, litteratur som politik, nationalism och internationalism.

Våld, värme och manga.

Perifer litteratur och centrala litterära kompetenser

Ylva Lindberg

Regelbundet läsande leder till bättre läsförmåga och förbättrar skolresultaten generellt. Detta konstaterande är baserat på en omfattande akademisk forskning som visar betydelsen av att läsa (se till exempel Krashen 2004). Vad man inte utforskat i större utsträckning är vilken typ av läsning som har mätbar effekt på läsförmåga och skolframgångar. Vilka texter ska egentligen premieras i skolan? Är det dagstidningar, faktatexter, skönlitteratur, eller rentav film och sociala medier, för att nå bästa möjliga läsresultat? I en nyligen publicerad internationell studie (Jerrim & Moss 2019) har frågan undersökts närmare och man har kommit fram till att regelbunden fiktionsläsning är den absolut viktigaste läskategorin för att komma långt i akademiska studier. Det är inte tydligt framskrivet i studien, men författarna verkar främst åsyfta berättande texter, företrädesvis i romanform. Studiens resultat understryker betydelsen av skönlitteratur i svenskämnet och ger ett skarpt argument emot språkforskaren Lars Melins debattinlägg i *Dagens Nyheter* (2016). Melin menade i sitt inspel att fiktionsläsning inte främjar kompetenser som elever kommer att ha nytta av i sina verksamma liv och att skolan borde ge mer utrymme åt resonerande och argumenterande texter.

Om det nu är romanen som ska premieras, kvarstår det faktum att ett brett spektrum av genrer står inskrivna i läroplanens svenskämne, vilket ger läraren friheten att använda sitt professionella omdöme i val av innehåll och texttyper. Fiktion återfinns i en mängd former och format och det är en uppfordrande uppgift att göra ett för undervisningen legitimerat val. Det didaktiska urvalet utgör en ännu större utmaning när roll, funktion och status som ges till olika genrer och medier inom svenskämnet är stadda i förändring. Skolans val av genrer och medier är nära knutet till en litteraturmarknad och ett

samhälle där litteraturen cirkulerar (Carlsson & Johannisson 2012). Litteraturen som vi har tillgång till på svenska är förhållandevis rik, eftersom svenskan ligger bland de 10 språk i världen som mest litteratur översätts till. Svenskan är också bland de 10 språk som det översätts mest ifrån (Svedjedal 2012; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] u.å.). Dessa gynnsamma villkor för tillgängliggörande säger dock ingenting om hur litteraturcirkuleringen ser ut med avseende på genrer. Enligt Kungliga bibliotekets statistik har romanen en stark ställning i Sverige, bredvid biografier. De senaste åren har dock lyriken brutit fram tydligare, medan tecknade serier, som varit på frammarsch under 2000-talet, visar viss stagnation, både gällande originalverk på svenska och översättningar (Kungliga biblioteket 2018). Generellt sett har seriemediet med dess olika genrer svårt att hävda sig och skapa en stabil plattform på den svenska litteraturmarknaden. Att serier ska ha en plats i svenskämnet är därmed ingen självklarhet, men motiveras av att skolans kommunikationsmiljö blir alltmer multimodal och att det således finns anledning att gemensamt undersöka olika medieringsätt för ett specifikt budskap eller syfte (Nordenstam & Wallin Wictorin 2019).

Före den digitaliserade eran var seriemediet med dess olika genrer inte ett tänkbart alternativ bland skolans fiktionstexter. De möjligheter digitaliseringen fört med sig för produktion av både bild, text och ljud, men också för kommunikation och tillgängliggörande via olika medier och modaliteter, har dock förändrat synen på vad läsning och fiktionslitteratur är. Detta har skapat bättre förutsättningar för seriemediet i skolkontexten, eftersom seriekonst har förmågan att inbegripa tekniker för att på olika sätt gestalta bild, text, ljud och rörelse parallellt. Multimodala representationer kan dessutom fångas på en enda serieruta, vilket kan fungera åskådliggörande av berättande tekniker i undervisningssammanhang. Vidare erbjuder seriekonsten flera möjligheter att spegla och knyta an till vardagliga kommunikativa sammanhang i ett medietätt samhälle, samtidigt som den visuellt kan realisera fantasifulla föreställningsvärldar. Trots de didaktiska potentialerna omnämns inte seriemediet i det centrala innehållet i svenska varken för årskurs 4–6 eller för årskurs 7–9. Däremot benämns explicit flertalet andra multimodala genrer,

som film, tv-spel, tv-serier och webbtexter (Skolverket 2016). Skrivningarna placerar således seriekonst i periferin för undervisningen i svenska, även om den globala seriemarknaden är högst livaktig och alltmer central i det internationella kulturutbytet.

Orsaken till osynliggörandet kan till viss del bero på att forskning om seriemediet har varit i princip obefintlig i Sverige, men successivt ökat under de senaste åren, vilket redogörs för av Anna Nordenstam och Margareta Wallin Wiktorin (2019). Det akademiska intresset för serier i Sverige bygger delvis på forskning om bildens roll och funktion i texter för barn och unga (se till exempel Nikolajeva 2012; Magnusson 2005; Boglund & Nordenstam 2010). Trots att serier på detta sätt legitimeras allt tydligare som en berättande genre, lever uppenbarligen motståndet mot serier i skolan kvar (Arnerud Mejhammar 2017). Tecknade serier är emellertid ett etablerat pedagogiskt verktyg i Frankrike, England och USA på flera utbildningsnivåer. I Japan, där skriftkonsten gör att bild och text är tätt sammanbundna, har serier använts i över 25 år i utbildningssammanhang (Sagri, Sofos & Mouzaki 2018). I forskning som undersöker tecknade serier och lärande kan man urskilja fem övergripande funktioner. Serier används i undervisningen: i) för att lära om seriekonst som ett bland flera medier för berättande, ii) som ett verktyg för att motivera till att läsa fiktion, iii) som verktyg för att stärka språkkompetenser, till exempel i främmande språkundervisning, iv) som verktyg för att kommunicera koncept och begrepp inom naturvetenskapliga, samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnesområden, v) samt, som en skapande genre genom vilken eleverna själva uttrycker kunskap och erfarenheter (Nordenstam & Wallin Wiktorin 2019. Sagri, Sofos & Mouzaki 2018). En ytterligare orsak till motståndet mot serier i Sverige kan vara att det råder viss begreppsförvirring angående vad serier är. Kan serier ingå som en del i skönlitteraturen? Är det ett medium eller en genre? I det följande kommer seriekonsten behandlas som ett medium i en överblick över seriers plats och roll i Sverige och världen, liksom i litteraturundervisningen (Berndt 2016). Genomlysningen sätter mangan i fokus, eftersom denna seriegenre med japanskt ursprung attraherar stora läsargrupper globalt, även i Sverige.

Mangan kommer för att stanna

Bristen på kunskap om serier i Sverige beror till viss del på att villkoren i en mängd instanser, såsom akademi, förlagsverksamhet, översättning, dagspress, skola, bibliotek och bokhandel, inte varit gynnsamma för seriemediet. I detta avseende kan man urskilja en ”svensk seriebarriär”. Denna barriär menar jag huvudsakligen har konstruerats ur tre diskursiva koncept, vilka aktiveras intersektionellt i olika sammanhang. Det första konceptet, ”skräplitteratur”, bygger på den moralpanik som media uppbådade redan i början av 1900-talet med avseende på populärlitteratur, som detektivberättelserna om Nick Carter (Boëthius 1989). Begreppet har levt kvar genom seklet för att benämna berättelser med lågt kulturellt värde. Det andra konceptet, ”barn- och ungdomslitteratur”, har haft uttalade syften att, å ena sidan, skydda barn från sex, våld och kommersiella intressen (till exempel ”skräplitteratur”), å andra sidan, pedagogiskt upplysa barn om globala konflikter, geopolitiska förhållanden, samt om mänsklig reproduktion (Gustafsson 2012). Det tredje konceptet, ”den svenska seriemarknaden”, handlar om den svenska seriescenens utveckling och synen på serier. Tecknade serier började cirkulera i det svenska samhället under 1900-talet i humortidningar, barn- och ungdomslitteratur och familjetidningar. Andra världskriget förde med sig en trend av äventyrsserier, främst influerade av en amerikansk serietradition, med ett stråk av belgisk-franska produktioner, främst av serieskapare som George Remi, mer känd under namnet Hergé, René Goscinny och Albert Uderzo (Strömberg 2010). Följaktligen, med undantag för enskilda unika bidrag till fältet, kan man utan överdrift hävda att utbudet av serier i Sverige var begränsat gällande tematik, innehåll och stil fram till in mot 2000-talet. Dessa villkor har troligtvis påverkat en relativt närsynt conceptualisering av seriemediet i Sverige, där serier, något paradoxalt, förknippats både med ”skräplitteratur” som utsätter barn och unga för innehåll där sex våld och kommersiella intressen är uttalade, och med ”barn- och ungdomslitteratur” där bild och text i samverkan generellt utgör ett särdrag i förhållande till en högre värderad textbaserad skönlitteratur riktad mot vuxna (Lindberg, kommande).

Den ”svenska seriebarriären” har tagit sig uttryck på flera sätt. I denna framställning är det seriegenren manga som står i fokus i förhållande till barriären. Det är exempelvis anmärkningsvärt att den globala mangatrenden, det vill säga serier från Japan, eller Japansinspirerade serier, inte fick fäste i Sverige förrän 2000-talet var väl påbörjat. Det är ungefär 20 år senare än på den franska marknaden (Strömberg 2008; Warnqvist 2011). Fördröjningen är delvis förvånande, med tanke på att populärkulturellt utbyte mellan Sverige och Japan infann sig redan på 1970-talet, exempelvis genom svensk popmusik (ABBA), vilket senare åtföljdes på 1980-talet av sporadiska försök att importera japansk manga och anime. Den unga generationen som under 2000-talet skulle komma att ge upphov till dagens svenska manga, såsom Åsa Ekström, Lisa Medin, Natalia Batista, Joakim Waller och Carolina Ståhlberg, har säkert i någon mening kunnat dra nytta av dessa tidiga initiativ. Däremot har det digitala tillgängliggörandet av manga och anime i en mängd olika översättningar och produktioner troligtvis varit ännu mer avgörande för den svenska mangans utveckling.

Trots enskilda initiativ, som anime-serien *Sailor Moon*, på svensk television under 1980-talet, men även Sveriges första mangatidsskrift *Samurai* (1988–1992), utgiven av förlaget Epix, är det uppenbart att Sverige inte nåddes av den europeiska manga-boomen under 1980- och -90-talen. Mangan hade svårt att göra sig gällande som en del av det svenska seriefältet och ansågs heller inte tillhöra skönlitteraturen, utan blev snarare en genre som gick emot samhällseliga strävanden att skydda barn från våld och könsstereotyper i populärkulturen, samt initiativ att få unga människor att läsa ”god” litteratur (se Persson 2012). Dessutom kan 1980- och 90-talens svenska seriemarknad karaktäriseras som monolitisk och i princip helt dominerad av män, där några få profiler hade makten över det estetiska urvalet (Lindberg 2014 & 2016). Mangagenren hade långt ifrån en given plats i detta landskap, och kom att i första hand associeras med populär- och ungdomskultur. Att manga skulle kunna erbjuda både underhållning, intellektuell stimulans och vara estetisk utmanande ingick sällan i diskursen. Bristen på akademiker i seriefältet, som skulle ha kunnat överbrygga gapet mellan marknad

och samhällsinstanser, var en ytterligare faktor som hindrade manga som seriegenre att skapa sig en utökad plats i Sverige i slutet på 1900-talet.

Den här schematiska bilden av klimatet för manga, och för seriemediet generellt, är värd att presentera, eftersom den visar fram utmaningarna för utvecklande, användande och tillgängliggörande av denna typ av konstnärliga texter. Som jag visat i tidigare artiklar om serieskaparna Nina Hemmingsson och Liv Strömquist, fungerade rådande föreställningar om seriemediet begränsande och hindrade konstnärlig frihet och uppfinningsrikedom. Dessa föreställningar kan sammanfattas av en ovilja att i) se seriers litterära kvaliteter, ii) sätta sig in i bredden av berättelser som kan återges genom mediet, iii) samt att utforska hur berättelser kan presenteras genom text och bild (Lindberg 2014 & 2016).

Den digitala eran förändrande successivt synen på fiktion och litterära texter och under 1990-talet myntades ”det vidgade textbegreppet”, vilket förespråkades av Skolverket och aktörer inom skola och utbildning (Asplund Carlson, Molin & Nordberg 2003; Sandström Madsén 2001). Syftet med att introducera ett multimodalt textkoncept, där bild och ljud utgör fundamentala delar av de textuella särdragen, var att anpassa skolämnen, särskilt språk- och litteraturstudier, till samtida text- och medielandskap. Denna öppenhet och liberala hållning i utformandet av ett nytt textbegrepp har spelat en roll för att skapa gynnsamma villkor för utvecklingen av manga i Sverige på 2000-talet. Det akademiska intresset för ut-suddade gränser mellan olika medier och genrer och för samband mellan klassisk och populär litteratur växte också snabbt efter sekel-skiftet (Olin-Scheller 2006). Attityden till seriekonst förändrades därmed och mediet fick större social acceptans, även om tillhörighe-ten kvarstod i barn- och ungdomslitteraturen. ”Seriebarriären” revs delvis ned under detta förlopp och Sverige var bättre förberett inför den mangaboom som skulle komma att få genomslag i hela Europa i början på 2000-talet (Berndt 2016).

Mellan 2001 och 2010 etablerade sig det japanska språket som det mest översatta, efter engelska, på den svenska marknaden för barn- och ungdomslitteratur. Under samma period (2002–2006)

ökade seriepubliceringen med 400 procent. Svenska barnboksintitutet noterade i sammanhanget att 94 procent av ökningen representerades av japansk manga och koreansk manhwa (Warnqvist 2012). Detta visade på ett radikalt skifte på barnboksmarknaden där långa serier om hjältar som Son Goku i *Dragonball*, Ruffy i *One Piece* och Uzumaki Naruto pumpades ut i översättning. Idag är det dock få förlag som affischerar manga i sina kataloger och många serier har övergetts inkompleta, på grund av sjunkande försäljnings-siffror.

Mangabooomen pågick intensivt under några år, men ska för den skull inte ses som en övergående trend och en plötslig brist på intresse från läsarna. En retrospektiv blick på händelseförloppet ger snarare vid handen att det fanns och fortfarande finns ett gap mellan mangakonsumenter och förlagsvärlden. Läsarna och det kulturella klimatet var i början på 2000-talet redo för att ta emot manga, men strukturer och aktörer i samhället var inte organiserade för att anpassa sig till mangafORMATET, eller till mangafans och -läsares beteenden. Dessutom byggdes kunskap upp om manga, dess stilar och subgenrer, parallellt med nya förlags- och publiceringsprocesser. En mer progressiv och visionär inställning till manga, som tar hänsyn till mangans gränsöverskridande särdrag, mellan läsargrupper, genrer, innehåll, språk, kulturer och medier, skulle kunna skapa ett mer hållbart och kontinuerligt utbud på marknaden. Förlaget Ordbilder, grundat år 2003, är en av de få initiativ som lyckats föra mangan förbi trenden och fortsätter att publicera översatt manga efter att mangabubblan sprack kring 2010. Några japanska serieskapare som är centrala i deras utbud är Aki Irie (*Rans magiska värld vol 1-7* 2011-2016), Hisae Iwaoka (*Aomanjuskogen vol 1-5* 2011-2016) och Shinji Kaji & Kenji Tsuruta (*Emanons minnen* 2015).

Mangans litterära inbjudan. Exemplet Naruto

Läsning är en central aktivitet i skolan där elever i sociala sammanhang systematiskt tränar läsförmåga och utökar sin läsrepertoar. Läsning är samtidigt en intim handling, nära förknippad med läsarens identitet, känslor och personlighetsutveckling. Dessa olika

aspekter står inte nödvändigtvis i motsats till varandra, men det råder ett spänningsförhållande dem emellan, där läraren har möjlighet att använda sin kunskap om elevernas faktiska läsning och förhållande till läsning som utgångspunkt för att göra undervisningen angelägen (Nordberg 2017). Ett didaktiskt gifte mellan skolläsning och fritidsläsning kan vara särskilt utmanande att genomföra för pojkar som läsgrupp, eftersom de mer sällan än flickor identifierar sig som läsare (Schmidt 2018). Utmaningen förstärks dessutom om läsaktiviteter på fritiden är orienterade mot texter som springer ur en för läraren mindre bekant kultur och samhällskontext, förknippade med explicit fysiskt våld, såsom oftast är fallet gällande manga riktad till pojkar, det vill säga *shōnen manga* (Peñja Jr 2011).

Hur kan gapet överbryggas mellan skolläsning och de läsupplevelser som elever som menar att de inte läser trots allt har? En möjlighet är att fördjupa sin kunskap och litterära förståelse för de textvärldar elever i grundskolans första stadier kommer i kontakt med på sin fritid. I det följande har berättelsen om *Naruto* valts ut som exempel, eftersom det är den manga-serie som säljer bäst globalt och i skilda ålderskategorier, både bland barn, unga vuxna och vuxna. *Naruto*-serien är också representativ för *shōnen manga*, där en ung man eller pojke innehar huvudrollen som hjälte (Yukari 2015). Syftet är att belysa hur verket bjuder in till litterär kunskap och erövrande av läskompetenser. Mangaserien *Naruto* har skapats av Masashi Kishimoto och publicerades i den japanska veckotidningen *Shonen Jump* mellan 1999 och 2014, för att sedan komma ut i bokform (*tankōbon*) i 72 volymer med 700 kapitel. Böckerna läses från höger till vänster, tvärtemot den västerländskt inlärda läsvägen och inbjuder till lässtrategier som innefattar tolkning av serierutans gestaltning av text, bild och ljud, samt av hur bilder sammanlänkas till en meningsskapande berättelse.

Väld som motiv

En översiktlig läsning av detta voluminösa ninja-epos lämnar kvar ett visuellt minne av ändlösa strider mellan grupper av kämpar, både kvinnor och män, som excellerar i de mest avancerade

kamp-tekniker. Serien utgörs främst av sekventiella bilder med komplexa rörelsemönster i tre dimensioner. Genom bilderna måste läsaren identifiera fiender och allierade, övertag och underlägen, riktningar i sparkar, slag, attacker, listiga anfall och kraftmätningar, för att förstå vad det är som händer. Utdragna stridscener på liv och död, där kroppar uppreparande kolliderar med varandra är ett typiskt drag för *shōnen manga* generellt. Det fysiska våldet dominerar, vilket är särskilt logiskt i *Naruto*, där hjälten tillhör den marginaliserade gruppen av ninjor som lever tillsammans och tränar i sina egna skolor för att tillfullo bemästra sin kropp och sina krafter för att tjäna ett samhälle och försvara det. Varje strid är en möjlighet att utvecklas som ninja och nå en högre grad i hierarkin av krigare. Våldet definieras i det här sammanhanget av förmågan att utöva våld mot en värdig motståndare, men också förmågan att utstå våld, att vara motståndskraftig. Ju starkare ninja desto större prestige och erkännande från omgivningen. Naruto utbrister i en passage att han vill utvecklas till att bli den störste ninjan i sin hemby, så att alla slutligen ska se hans verkliga värde. Respekt, tillhörighet och återupprättande av en negativ självbild söker Naruto att uppnå genom bemästrandet av sitt eget och andras våld. Våldet som ett centralt motiv bekräftas av de mest vanligt förekommande orden i de 19 första episoderna som berättar om Narutos födelse, skolning och första strid. Bland dessa återfinns mycket riktigt, ”slås”, ”döda”, ”arg”, ”angripa”, ”stjäla”, ”sår” och ”förstöra” (Peña Jr 2011). Våldet är dock inte meningslöst, utan snarare en konstituerande del av individen som måste lära sig att disciplinera och kanalisera den. I denna typ av manga representerar fysiska utmaningar kampen mot de egna begränsningarna och driften att ständigt överträffa sig själv. Om vanliga ord i *Naruto* speglar det visuella våldet och karaktärernas negativa erfarenheter, är det inte oväsentligt att det finns lika många ord bland de mest förekommande som speglar andra värden än våld och mer positiva erfarenheter, såsom ”lycka”, ”hjälte”, ”rädda” (någon), ”mod”, ”sanning”, ”tilltro” och ”omsorg” (Peña Jr 2011). Det visuellt dominerande våldet verkar systematiskt parerade av andra dimensioner i berättelsen.

Yttre och inre plan

En fördjupad läsning av *Naruto* visar fram en komplexitet som är värd att övergripande förklara, för att belysa de djup som den visuella ytan inte avslöjar utan ett visst läsengagemang. *Naruto*-serien presenterar ett rikt persongalleri av återkommande karaktärer, där återblickar till olika historiska skeden successivt ger insikt i olika karaktärers roller och förhållande till varandra. Genom visuella symboler, riter, koder och gester inspirerade främst av buddism, shintoism, taoism och hinduism, har Kishimoto byggt en värld som rymmer flera historier och mytiska bakgrunder i ramberättelsen om *Naruto*. De personliga öden som konvergerar i det stora narrativet är ofta endast skisserade och öppnar därmed upp mot en nyfikenhet på de inbäddade historierna som aldrig kommer helt till uttryck. Tillbakablickar på händelser och möten interfolieras i berättelsen, i syfte att komma de många karaktärerna närmare. Rikedomerna i persongalleriet och referenserna till en mångfald av fiktiva kulturer, etniciteter och religioner inom berättelsen kan vara en orsak till att läsare världen över har kunnat inkluderas och dras in i föreställningsvärlden. Japanska referenser är ändå de mest framträdande. Till exempel är huvudpersonens namn, *Naruto*, också namnet på en plats i Japan beläget i Tokushima-distriktet, längst ut på en halvö där man kan observera extrema strömvirvlar. Strömvirvel kan benämnas *uzumaki* på japanska, vilket också är *Narutos* familjenamn. Karaktärens personlighetsdrag speglas i virveln – *Naruto* bubblar av energi och är ständigt i rörelse. Han går fram som en virvel och har en benägenhet att skapa oordning och kaos omkring sig. *Narutos* ninja-symbol på hans pannband är dessutom en stiliserad form av strömvirveln. Vidare har platsen *Naruto*, och de vattenvirvlar som förknippas med den, djupgående rötter i japanska kulturuttryck, eftersom representationer både av namnet och naturfenomenet förekommer i klassisk haiku-dikt, konst och litteratur från medeltiden till våra dagar, vilket studerats ingående av Franziska Emcke (2013). *Naruto*-seriens yta döljer på detta sätt ett inre och mer komplext plan av berättelsen, där lokal kultur- och litteraturhistoria vävs samman med populärkulturella referenser.

Naruto själv är ett föräldralöst barn i byn Konoha vid historiens början. Utan att veta om det, är han en *jinchūriki*, det vill säga en värd för en av de nio jättedemonerna, vars djurformer och namn bygger på japanska folkliga sagomyter. Jättedemonerna har orsakat stor förödelse genom historien och invånarna i Konoha tar avstånd ifrån Naruto på grund av monstret han bär inom sig. En utvecklingslinje i historien handlar om hur Naruto möter sin inre demon och slutligen blir vän med den. Denna inre resa och utveckling går parallellt med en yttre resa med dess utmaningar, under vilken Naruto successivt lär sig nya stridstekniker och slutligen tar hjälp av demonen i sammandrabbningarna. Härmed opererar berättelsen systematiskt i lika hög grad på ett yttre och fysiskt plan som på ett inre och andligt plan. Fantasi-varelsen blir en representation av Narutos progressiva mentala mognad och bemästrande av sin psykiska energi. Jättedemonerna som är förseglade i olika personer är till sina väsen gjorda av chakra, som är en form av ren immateriell energi. Den fiktiva myten om kvinnan Kaguya berättar om hur hon erövrade chakra och därmed fick tillgång till övernaturliga krafter. Kaguya spred chakra till människorna och ninjorna, som använder denna andliga kraft för att utöva sina kampkonster. De är därför en del av Kaguya. Den yttre mångfalden i berättelsen utgör med andra ord en enhet på ett andligt plan.

Värdet av vänskap och värme

Serien berättar flera karaktärers historier som inflikas i huvudhistorien om Naruto. Temat som ständigt återkommer kan sammanfattas av hur dessa fiktiva figurer avslöjar någon slags svaghet och steg för steg kommer över sina negativa självbilder (Tomoyuki 2013). Deras identitet och respekt för sig själva och andra stärks genom att möta och acceptera välvillighet från och närhet till sina mentorer (Gō 2018). Narutos förste mentor är Kakashi. Enligt Kakashi arbetar en ninja först och främst i grupp och menar på att de ninjor som inte respekterar lagar och regler är mindre än ingenting, men de som inte bryr sig om sina lagkamrater är ännu mindre värda. Naruto får efter många provningar möta vänskap och solidaritet i lagarbetet med Sasuke, Narutos störste rival, och Sakura, som

Naruto är förälskad i Sasuke är den ende överlevande ur klanen Uchiha och han är besatt av att få hämnas sin mördade storebror. Sakura, ”körsbärsblom” på japanska, karaktäriseras av sitt rosa hår, sin fysiska styrka och sina läkekrafter. Hon är tonårsförälskad i den tjusige Sasuke och har svårt att tåla den enerverande och gapige Naruto. Under serien utvecklas alla tre, då de kämpar om att stiga i ninja-grader, avslöjar sig i olika situationer och får chans att hjälpa varandra att överkomma hinder och svårigheter. Genom banden som knyts mellan dem och till andra karaktärer övergår deras respektive isolering och ensamhet till gemenskap och djup vänskap. Den värme och ömsesidiga beundran som finns mellan Naruto och Sasukes vänds emellertid i våld. Deras olikheter, konflikter och rivalitet gestaltar svårigheten att acceptera behovet av den Andre, vilket slutligen leder till en kamp på liv och död. Dramatiken i deras inre känslomässiga utveckling vänds utåt i spektakulära slagsmål och utgör en central del av det stora narrativet i *Naruto*.

Misstänkliggörandet av bilden

I den ninja-värld läsaren träder in i är det som döljs av det visuellt synliggjorda lika betydelsefullt som det direkt visuella. Bilderna uppmanar till misstro och till att läsa kritiskt, det vill säga ”bakom bilden” istället för ”mellan raderna”. Detta är ett av *Naruto*-seriens tydligaste särdrag i förhållande till andra liknande manga-serier. Ett exempel är de många tillfällen då Naruto använder sig av multikloner av sin egen person, en teknik som endast ninjor med tillgång till stora chakra-resurser kan använda. Tekniken lurar motståndaren som inte kan identifiera vilken av gestalterna som är den verkliga Naruto, utan slår blint i hopen av kloner. I flera av dessa scener försätts läsaren i samma osäkra situation som Narutos motståndare, som tvingas gissa sig till eller lista ut var den riktige Naruto är placerad. Ninjor ur klanen Uchiha kan i sin tur erövra och träna upp en slags hypnosteknik, som lurar motståndaren genom illusioner, exempelvis genom att suggerera fram känslan av att inte kunna röra sig, eller genom att frammana miljöer eller karaktärer som endast är mentala bilder, utan att för den skull upplevas som mindre verkliga.

I dessa exempel har minst en ninja-karaktär kontroll över vad som är verkligt och leker visuellt med sin motståndare, liksom med läsaren. Beträffande relationen mellan verklighet och föreställningar, uttalar sig Itachi Uchiha, Sasukes storebror, om hur människor lever och förstår världen genom sina övertygelser och intellektuella kunskaper, medan kunskapen och begreppen är så tvetydiga att verkligheten inte kan vara något annat än en illusion. På detta sätt signaleras svårigheten att fånga och förstå vad som är sant och verkligt. Berättelsen rör således vid filosofiska frågor om existensen och betydelsen av den enskildes kritiska tänkande, men även betydelsen av förhandling, självtillit och bedömning av information.

Mangakan Kishimoto utnyttjar seriemediets resurser för att både dölja och visa fram olika plan i den värld som upplevs som verklig av karaktärerna i berättelsen. Ett exempel på denna princip är de ”inre röster” som gestaltas genom flera olika tekniker: ord placerade utanför pratbubblan, i en pratbubbla med taggar runt om, samt i ojämnt rektangulärt formade pratbubblor. Variationerna är ett sätt att kontrastera mot pratbubblor för dialog och används varierat i *Naruto* för att visa fram vilken karaktär som uttrycker något i tanken, i de fall då flera karaktärer förekommer och/eller interagerar på ett uppslag. Användandet av den ”inre rösten” har blivit alltmer vanligt i manga-serier, men *Naruto* ska ses som en föregångare, med ett särskilt frekvent synliggörande av ”inre röster”. Den ”inre rösten” är osynlig för de andra karaktärerna men synlig för läsaren, som får tillträde till vad som sker i de snabba och heta striderna på flera plan, både visuellt, intellektuellt och känslomässigt (Gō 2018). Sakura är i början av berättelsen en diskret person som inte meddelar sig mycket med omgivningen. Hennes ”inre röst” blir därför desto viktigare för att läsaren ska få tillgång till hennes karaktär. Det är genom de inre monologerna läsaren får grepp om Sakuras närvaro och engagemang i händelserna. Som ett exempel återkommer ett kraftord, *shannaro*, ofta i hennes tankar. Översättningen av ordet kan skilja sig mellan språk och situation det uttalas i, men generellt kan man säga att *shannaro* uttrycker en form av upphetsad sinnesrörelse. En annan variant av berättelsens lek med bildteknik utgörs av vad Itō Gō (2018) beskriver som inre landskap, vilka ibland visualiseras kring en karaktär. Dessa representationer tjänar till

att beskriva en karaktärs mentala tillstånd, eller ett djup i medvetandet som karaktären inte själv är varse. Bilderna av inre landskap är enbart synliga för läsaren, som därigenom får tillgång till större kunskap om vad som verkligen pågår än övriga inblandade i berättelsen.

Manga som fönster mot världen

I beskrivna exempel på särdrag och berättartekniker som motiv, tema, yttre och inre plan, samt bildens roll och funktion i *Naruto*, framträder en komplex berättelse som kräver engagemang för att skapa mening i läsandet, men som också kan behöva vägledning för att upptäcka djupen och dialogen med andra texter. Manga är idag en global genre och *Naruto* är den berättelse som cirkulerar mest i världen. Genom digitaliseringens möjligheter för kommunikation och den lokala receptionen och produktionen av manga är Sverige delaktig på den globala mangamarknaden, om än som en perifer part i utbytet. Mangagenren är inte en övergående trend, utan ett fält inom berättande genrer som utvecklas och växer. I ett internationellt perspektiv utmanar mangan dessutom etablerade hegemonier i litteraturspråkningen generellt, där engelskspråkiga och franskspråkiga centra, såsom Paris, London och New York, har stor makt över vilken litteratur som tillgängliggörs globalt. I mangafältet har denna makt förskjutits till Japan, som kan betraktas som ett perifert litteraturområde, men som centralt för produktion och reception av manga. Maktförskjutningen utlöser förändrade beteenden på den globala marknaden. Olika strategier utvecklas för att få vara delaktig och inneha en position på den lukrativa mangamarknaden. Dessa strategier kan indelas i två övergripande kategorier, dels *bypassing strategies*, det vill säga strategier som tjänar till att stärka ett autonomt och profilerat mangafält lokalt, dels *integrating strategies*, det vill säga strategier som tjänar till att få en status och vinna prestigefyllt erkännande internationellt och i ett för mangan centralt språk- och kulturområde, det vill säga Japan (Lindberg 2018).

Frankrike, som både är centralt på det skönlitterära fältet och inom seriefältet i Europa, tillämpar båda strategier för att stärka sin position. Med sin centrala position i västvärlden absorberar Frankrike

av tradition andra kulturers uttryck, särskilt från före detta kolonier, och gör dem till sina. Detta är särskilt synligt i den franskspråkiga litteraturen med ursprung i Afrika. Liknande strategier går att identifiera i mangafältet, där Frankrike varit lyckosam med att locka japanska serietecknare till sin egen produktionskedja. Den närmast kulturförklarade Jiro Taniguchi (1947–2017), vars produktion till mycket stor del kommit ut i original på franska, men som verkat mellan Frankrike och Japan under hela sitt liv, är ett sådant exempel. Taniguchis stil är tydligt färgad av franska *bandes dessinées* (tecknade serier), även om den japanska mangans estetik är påtaglig. Förlaget Lézard noir, som systematiskt engagerar japanska serietecknare är ett ytterligare exempel på hur Frankrike knyter band till det centrala japanska kulturområdet och absorberar talanger utanför sitt eget språk- och kulturområde. Frankrike har också utvecklat sin egen lokala manga, som saluförs som *manfra*, vilket förstärker profilen och autonomi på den internationella marknaden. Parallellt med *bypassing strategies*, går det att uppmärksamma *integrating strategies* i Frankrike. Tony Valente är den förste franske manfra-tecknaren som har lyckats göra sig ett namn i Japan med sin serie *Radiant* (del 1–11, 2013–2019), vilken även kommit ut som anime från den japanska produktionsstudio Lerche (Vallet 2018). Genombrottet är en statusmarkör, som visar att Frankrike har en stark position i mangafältet internationellt, och att manfran fått ett tydligt erkännande från läsare i den centrala position som Japan innehar.

I Sverige är mangafältet i ett instabilt stadium av utveckling och både läsare och tecknare är hänvisade till andra språk än svenska för att få tillgång till ett varierat utbud av manga. Tecknarna är också begränsade till förhållandevis få förlag för att nå ut med sina produktioner till läsarna. Strategier som utvecklas under dessa villkor domineras av att vara *integrating* det vill säga praktiker som tjänar att nå erkännande. Åsa Ekström och studion Noosebleed med Natalia Batista som frontfigur gör till exempel valet att publicera delar av sin produktion direkt på andra språk än svenska, företrädesvis på engelska, i syfte att skapa större kontaktytor mot potentiella läsare och mangaproducenter. Ekström har till och med gjort valet att flytta till Japan och ge ut sina berättelser direkt på japanska. Denna

typ av renodlade integrerande strategier behöver även strategier för att bygga det svenska autonoma mangafältet. I detta avseende finns en tendens i Sverige till att anlita mangatecknare för att illustrera berättelser i barn- och ungdomslitteraturfältet, vilket pekar på en möjlig profilering av svensk manga. Succén med serien *Bleckmossen* (del 1–2, 2013–2015) i *Kamratposten* är ett exempel på hur mangafältet och barn- och ungdomslitteraturfältet vävs samman i den svenska kontexten. Det är möjligt att denna tendens kan komma att bli en svensk strategi för att skapa ett autonomt mangafält och utveckla *bypassing strategies* i förhållande till starkare positioner i Europa och Japan. På den globala marknaden uppvisar emellertid manga som seriegenre en vid repertoar som lätt skymms av en ensidig kategorisering som litteratur för barn och ungdom, men även av språkbarriärer och brist på tillgång till verken (Lindberg 2018).

Läsning av *Naruto* och andra serier kategoriserade som *shōnen manga* (riktad mot pojkar) – eller *shōju manga* (riktad mot flickor) – innebär en skolning i hur bilder berättar både om konkreta händelser och inre skeenden (Nikolajeva 2012), men också i tolkning av litterärt stoff och av ett specifikt kulturellt referenssystem som öppnar horisonter mot kulturer i världen. De litterära kompetenser som potentiellt kan erövrats genom läsning av manga är centrala i svenskämnet beskrivning. Det väcker frågor kring hur mangaläsning på olika sätt kan överföras och användas i samband med svenskämnet litterära innehåll och mål, men också varför mangan och serier generellt är värda att ägna intresse. En legitimering av mangaläsning som en litterär aktivitet kan vara ett sätt att inkludera grupper som inte är benägna att identifiera sig som läsare. Detta erkännande kan också utgöra ett medel för att skapa utblickar från lokala till globala kulturella referenser, från svenska välkända verk till myten om ninjan. Mangan kan fungera som ett fönster mot världen och de globala läsargemenskaper som är aktiva i digitala forum kring olika mangaberättelser. I dessa kontexter skapas kunskap om de fiktiva världarna. Händelser och karaktärer tolkas och förhandlas och inte minst skrivs nya alternativa berättelser (Yukiro 2015). Den fandomkultur som globala läsargemenskaper på detta sätt bidrar till att bygga intar en position av ”subkultur” kring mangan som pe-

rifer berättande form. De litterära praktiker som utvecklas i dessa kontexter skulle kunna överföras och användas i samband med mer centrala berättande genrer i skolan och på så sätt bli legitimerade. Som Bengt-Göran Martinsson (2018) påpekar är ett syfte med litteraturundervisning att ”utveckla elevens egen litterära praktik” (s. 78). Ett sådant syfte förutsätter att lärare själva söker kunskap om och förståelse för de litterära praktiker som eleverna är engagerade i, samt använder dessa för att främja elevernas litterära utveckling.

Referenser

- Arnerud Mejhammar, Kristina (2017). Tecknade serier för vuxna från 1960-tal till 2016 – en introduktion. I Gedin, David (red.). *De tecknade seriernas språk – uttryck och form*. Stockholm: Gedin & Balzano förlag, s. 15–38.
- Asplund Carlsson, Maj, Molin, Gunilla & Nordberg, Richard (red.) (2004). *Texter och så vidare: det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Stockholm: Natur & kultur.
- Berndt, Jaqueline (2016). Manga, Which Manga? Publication Formats, Genres, Users. I Targowski, Andrew, Abe, Juri & Katō, Hisanori (red.). *Japanese Civilization in the 21st Century*. New York: Nova Science Publishers, Inc, s. 121–133.
- Boëthius, Ulf (1989). *När Nick Carter drevs på flykten: kampen mot "smuslitteraturen" i Sverige 1908–1909*. Stockholm: Gidlund.
- Boglund, Ann & Nordenstam, Anna (2010). *Från fabler till manga: litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barn- och ungdomslitteratur*. Malmö: Gleerups.
- Carlsson, Ulla & Johannisson, Jenny (red.) (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. Göteborg: Nordicom.
- Ekman, Oskar & Ståhlberg, "Carromics" Carolina (2015). *Bleckmossen. Samlade äventyr 2*. Stockholm: Kartago.
- Ekman, Oskar & Ståhlberg, "Carromics" Carolina (2013). *Bleckmossen. Samlade äventyr 1*. Stockholm: Kartago.
- Emcke, Franziska (2013). The Traditional Naruto (Maelstrom) Motif in Japanese Culture. I Berndt, Jaqueline & Kümmerling-Meibauer, Bettina (red.). *Manga's Cultural Crossroads*. New York: Routledge, s. 209–219.
- Gō, Itō (2018). Particularities of Boys' Manga in the Early Twenty-First Century: How Naruto Differs from Dragon Ball. *Mechademia 11*, nr 1, s. 113–123.

- Gustafsson, Tommy (2012). ”Kan verka skrämmande på små barn”. Våld, sex och historiebruk i tv-serien Trälarna. *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning/Journal of Children's Literature Research*, vol. 35, s. 1–18. <http://dx.doi.org/10.3402/clr.v35i0.19964> (Hämtad 2019-09-04).
- Irie, Aki (2011–2016). *Rans magiska värld 1–7*. Översättning av My Bergström. Göteborg: Ordbilder.
- Iwaoka, Hisae (2011–2016). *Aomanjuskogen 1– 5*. Översättning av Magnus Johansson. Göteborg: Ordbilder.
- Jerrim, John & Moss, Gemma (2019). The Link between Fiction and Teenagers' Reading Skills: International Evidence from the OECD PISA Study. *British Educational Research Journal*, vol. 45, nr 1, s. 181–200.
- Kajio, Shinji & Tsuruta, Kenji (2015). *Emanons minnen*. Översättning av Kami Anani. Göteborg: Ordbilder.
- Krashen, Stephen D. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Andra upplagan. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Kungliga biblioteket (2018). *Nationalbibliografen i siffror* (2016-). Stockholm: Nationalbibliografen, Kungliga biblioteket. <http://www.kb.se/samlingarna/Bibliografier/statistik/> (Hämtad 2019-09-09).
- Lindberg, Ylva (kommande 2019). Moving Manga. The Swedish Position in the Transcultural and Transnational Manga Field. I Hiraishi, Noriko & Yokota-Murakami, Takayuki (red.). *Japanese Pop-Texts in Global Contexts*. Leiden: Brill.
- Lindberg, Ylva (2018). Moving Manga. Integration and Bypassing as Strategies in the Cases of France and Sweden. I Berndt, Jaqueline (red.). *Manga, Comics, and Japan: Area Studies as Media Studies*, special issue, *Orientaliska Studier*, nr 156, s. 63–73.
- Lindberg, Ylva (2016). The Power of Laughter. Swedish Female Cartoonists Raise their Voice. *Scandinavian Journal of Comic Art*, nr 2, s. 3–31.
- Lindberg, Ylva (2014). Satiriska feministiska serier. Nina Hemmingsson och Liv Strömquist. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 2, s. 83–99.
- Magnusson, Helena (2005). *Berättande bilder: svenska tecknade serier för barn*. (Diss.), Göteborg: Makadam.
- Martinsson, Bengt-Göran (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Melin, Lars (2017-07-17). Skönlitteratur hjälper inte unga till framgång i livet. *Dagens nyheter*. <https://www.dn.se/debatt/skonlitteratur-hjalper-inte-ungatill-framgang-i-livet/> (Hämtad 2019-09-19).
- Nikolajeva, Maria (2012). Reading Other People's Minds Through Word

- and Image. *Children's Literature in Education*, nr 43, s. 273–291. DOI: 10.1007/s10583-012-9163-6 (Hämtad 2019-09-09).
- Nordberg, Olle (2017). *Avkoppling och analys: empiriska perspektiv på läsaratityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. (Diss.), Uppsala: Uppsala universitet.
- Nordenstam, Anna & Wallin Wictorin, Margareta (2019). Tecknade serier. Ett medium för klassrummet. I Lindell, Ingrid & Öhman, Anders (red.). *För berättelsens skull: modeller för litteraturundervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 139–167.
- Peña Jr, Norman Melchor R. (2011). Violences and Values in the Japanese Manga *Naruto*. I Drummond, Phillip (red.). *The London Film & Media Reader 1. Essays from Film and Media 2011. The First Annual London Film and Media Conference*. London: The London Symposium & Academic Conferences London Ltd, s. 406–417.
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. (Diss.), Karlstad: Karlstads universitet.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sagri, Maria, Sofos, Filippas & Mouzaki, Despoina (2018). Digital Storytelling, Comics and New Technologies in Education: Review, Research and Perspectives. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, vol. 17 nr 4, s. 97–112.
- Sandström Madsén, Ingegerd (2001). Mediesamhället och skolan. *Pedagogiska magasinet*, no 2, 2001.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. 3., kompletterade uppl. Stockholm: Skolverket.
- Strömberg, Fredrik (2010). *Swedish Comics History*. Ny utgåva. Malmö: Seriefrämjandet.
- Strömberg, Fredrik (2008). *Mangabiblioteket: introduktion till den asiatiska seriekulturen*. Lund: BTJ förlag.
- Svedjedal, Johan (red.) (2012). *Svensk litteratur som världslitteratur: en antologi*. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi, Uppsala universitet.
- Tomoyuki, Omote (2013). “Naruto” as a Typical Weekly Magazine Manga. I Berndt, Jaqueline & Kümmerling-Meibauer, Bettina (red.). *Manga's Cultural Crossroads*. New York: Routledge, s. 163–171.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (u. å.). “Top 50” Target Languages [Data set], “Top 50” Original Languages [Data set]. <http://www.unesco.org/xtrans/bsstatexp.aspx?crit1L=1&nTyp=min&topN=50> (Hämtad 2019-09-09).

- Vallet, Marilyns (2018-07-06). Tony Valente, mangaka français et idole au Japon. Le Point.fr. https://www.lepoint.fr/pop-culture/bandes-dessinees/tony-valente-mangaka-francais-et-idole-au-japon-06-07-2018-2233811_2922.php (Hämtad 2019-09-04).
- Warnqvist, Åsa (2012). Dragonball, LasseMaja och Twilight: Utgivningen av barn- och ungdomslitteratur i Sverige 2001–2010. I Carlsson, Ulla & Johansson, Jenny (red.). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. Göteborg: Nordicom, s. 329–361.
- Yukari, Fujimoto (2013). Women in "Naruto", Women Reading "Naruto". I Berndt, Jaqueline & Kümmerling-Meibauer, Bettina (red.). *Manga's Cultural Crossroads*. New York: Routledge, s. 172–191.

Ylva Lindberg

är professor i språk- och litteraturdidaktik vid Jönköping University. Hennes forskningsintresse rör bland annat litteraturdidaktiska potentialer i genrer och medier. Franskspråkig litteratur, kulturell överföring och litteraturens globala cirkulering är ett annat centralt område. Lindberg är huvudredaktör för antologin *Litteraturdidaktik. Språkämnen i samverkan* (Natur & Kultur 2020) och medredaktör för volymen *Virtual Sites as Learning Spaces – Critical Issues on Language Research in Changing Eduscapes* (Palgrave Macmillan 2019).

Minoritetslitteraturers utveckling

– från marginalisering till egenmakt?

Satu Gröndahl

Då jag och mina kollegor arbetade med antologin *Litteraturens gränsland: Invandrar- och minoritetslitteratur i nordiskt perspektiv* (2002) för närmare två decennier sedan, var det många av oss som fick frågan huruvida det överhuvudtaget finns specifika minoritetslitteraturer i Sverige. Det hade man ju aldrig hört talas om, än mindre stött på i litteraturhistoriska översikter. Idag kan man se att de specifika litterära fält som anknyter till de gamla minoriteternas språk och kultur, har utvecklats och blivit synligare. Utvecklingen av minoritetslitteraturer har påverkats tydligt av den språk- och minoritetspolitiska utvecklingen i Sverige sedan millennieskiftet. Sverige ratificerade Europarådets ramkonvention om skydd för nationella minoriteter och den europeiska stadgan om landsdels- eller minoritetsspråk 1999 (erkännandet trädde i kraft 2000). Sedan dess har bland andra Statens Kulturråd och Institutet för språk och folkminnen (ISOF) instiftat specifika stödformer för de nationella minoriteternas språk och litteratur. Riktlinjerna för dessa stödformer följer den statliga politiken där rätten till eget språk och revitalisering av de nationella minoritetsspråken ses som en viktig del. I Språklagen från 2009 har man befast de nationella minoritetsspråkens ställning och det betonas att ”det allmänna har ett särskilt ansvar för att skydda och främja de nationella minoritetsspråken” samt att ”den som tillhör en nationell minoritet ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda minoritetsspråket” (SFS 2009:600, paragrafer 4:8 och 14:1). De nationella minoritetsspråken och minoriteterna är finska/sverigefinnar, jiddisch/judar, meänkieli/tornedalingar, romani chib/romer och resande, samiska/samer. Här koncentrerar jag mig på litteratur som anknyter till de finsk-ugriska minoriteterna samer, sverigefinnar och tornedalingar.

Litteraturen och litterära institutioner har ofta en viktig roll för språkliga minoriteter. Johanna Domokos påpekar i sin utredning om den samiska litteraturens villkor att litteraturen bidrar till demokratin och stärker gruppens sammanhållning: "Institution building and institutional development are the basis for safeguarding and developing Sámi literature, which in turn supports the Sámi community and Sámi democracy" (Domokos 2018:26). Genom litteratur kan minoriteter representera sig själva, reflektera över sin historia och få ett forum där visioner om gruppens framtid behandlas. Den samiska, sverigefinska och tornedalska litteraturen visar gemensamma tendenser i sin utveckling. Även historieskrivning av dessa minoritetslitteraturer har liknande drag.

Minoritetslitteratur och litteraturhistoria

Att litteratur skriven på minoritetsspråk är osynlig i litteraturhistorien är snarare regel än undantag. Det är först under 1900-talets senare hälft som utgångspunkter i mångkulturalism, flerspråkighet och interkulturalitet börjat ta plats i litteraturforskningen. Den litterära institutionens utveckling har i de nordiska länderna varit mer bunden till nationalstatens utformning än till exempel i England eller Frankrike som har en betydligt längre litteraturhistoria. Litteraturen har haft en speciell ställning i formandet av nationer och den nationella kulturen. Den monolinguala ideologin i litteraturhistorien kan ses som ett uttryck för *den metodologiska nationalismens* mekanismer i vetenskapen. Enligt Ulrich Beck (2006:24–31) förmedlar det nationella paradigmet en uppfattning om nationalstater som slutna rum, och "det nationella" blir till en grundläggande kategori i kontextualisering av forskningen. Då det kommer till den svenska litteraturhistorien kan man säga att den svenska litteraturen allt som oftast definierats som en monolingual litteratur, vilket är en vanlig utgångspunkt i de nordiska länderna. I den finska litteraturhistorien har det dock sedan 1970-talet varit kutym att ta med språkliga minoriteters – finlandssvenskarnas och samernas – litterära produktion. Den officiella tvåspråkigheten i Finland har utan tvekan utgjort grunden för att den svenskspråkiga litteraturen

kommit med i den finska litteraturhistorien under det senaste halvsekle, men den har även hjälpt till att uppmärksamma andra språkliga minoriteter som samernas litteratur. Reglering av språkens ställning har en viktig roll för utveckling av minoritetslitteraturer, något som även syns idag i Sverige.

'Minoritetslitteratur' tycks dock ha blivit ett accepterat och användbart begrepp i litteraturvetenskapen i nordiska länder under de senaste decennierna. I en av de nyare litteraturhistorierna på området, *Nordens litteratur* (2017), behandlas också den färöiska, grönländska och samiska litteraturen. Språket har länge varit en osynlig kategori i den svenska litteraturhistorien och i en svensk kontext är det betydelsefullt att *Nordens litteratur* börjar med Ulf Telemans kapitel "Nordens språk" som presenterar, vid sidan av de nordiska nationalspråken, även de gamla minoriteternas språkliga förhållanden och litteraturer (Teleman 2017). Det är även signifikant att Margareta Peterson (2017:13) tar upp de nationella minoriteterna och minoritetsspråken som en del av den svenska kulturen.

Det är dock tydligt att minoritetslitteraturer på andra språk är svårare att inkorporera i de nationella litteraturerna än litterära delkulturer som förstås till exempel genom genus eller klass. Verk som skrivs på eller översätts till majoritetsspråken har naturligtvis bättre förutsättningar att nå en bred publik. Minoritetslitteratur skrivs ofta på minoritetsspråk, bland annat i syfte att bidra till minoritetsspråkens utveckling och revitalisering. Språket är en 'core value' (kärnan, det innersta värdet) och en av de viktigaste identitetsmarkörerna för samer, sverigefinnar och tordedalingar, oavsett om man behärskar minoritetsspråket eller inte (jfr Huss 2002, Svonni 1996, Wande 2005). Flerspråkighet är dock ett typiskt drag för minoritetslitteraturer som formas mellan olika kulturella impulser och språk.

Ett tecken på att minoritetslitteraturerna håller på att utvecklas till specifika litterära fält eller institutioner är att minoriteterna själva börjar formulera sin historieskrivning. Den samiska litteraturvetenskapen har sina rötter i 1970-talets samisknationella rörelse och den första samiska litteraturhistorien *Skriftbilder: Samisk Litteraturhistorie* publicerades 1998 (Gaski 1998:5). Det sverigefinska förlaget Finn-Kirjas tidigare ordförande Anneli Tikkanen-Rózsa har å sin sida

publicerat två översikter om sverigefinska författare av vilka den senare, utvidgade och kompletterade *Ruotsinsuomalaisia kynäniekkoja II* (2015) utgör en bred kartläggning av sverigefinska skribenter. Den tornedalska författaren Bengt Pohjanen gav ut i samarbete med Kerstin Johansson den tornedalska litteraturhistorien i två volymer 2007 respektive 2009 (Pohjanen & Johansson 2007, 2009). Både Tikkanen-Rózsa och Pohjanen använder sig av en vid definition av 'litteratur' och verken inkluderar både professionella författarskap och produktion av skribenter. Den samiska litteraturen definieras i synnerhet genom författarnas grupptillhörighet och självidentifikation, medan det främsta kriteriet som använts om sverigefinsk och tornedalsk litteratur har varit böckernas tematik (Fredriksen, Gaski & Skåden 2018, Gröndahl 2018, Gröndahl, Hellberg & Ojanen 2002).

Med sina essentialistiska utgångspunkter – syftet är att definiera dessa minoritetslitteraturer som autonoma litterära fält med språkliga särdrag – kan Tikkanens och Pohjanens översiktsverk ses som motberättelser till den kanoniserade litteraturhistorien där minoritetslitteraturer ofta saknas eller presenteras översiktligt. Som jämförelse kan nämnas att den finlandssvenska litteraturhistorien började skildras som ett separat litterärt fält efter att Sverige förlorade Finland till Ryssland 1809, och definierande av den svenska litteraturens gränser och särdrag i Finland blev aktuellt. I den första historien om finlandssvensk litteratur, Gabriel Lagus *Den Finsk-Svenska Litteraturens Utveckling* (1866), specificeras det också hur denna minoritetslitteratur förhåller sig till den rikssvenska och till finska litteraturen.

Nya strukturer och ökad synlighet

Samer, sverigefinnar och tornedalingar började organisera sig kulturellt och politiskt under 1970- och 1980-talet. *Sámi Girječálliid Searvi* – Föreningen för samiska författare – grundades 1979 och *Svenska Tornedalingars Riksförbund Tornionlaaksoalaiset* (STR-T) 1981. *Sverigefinska Riksförbundet* grundades redan 1957 men dess aktiviteter kom igång i mer substantiell skala under 1970-talet. Då grundades även *Ruotsinsuomalaisten Kirjoittajien Yhdistys – Föreningen för Sverigefinska Skribenter* (1975). Emellertid tycks det finnas

tendenser som talar för att dessa minoriteter medvetet har efter millennieskiftet gått in i ett språkligt revitaliseringsarbete där litteraturproduktionen utgör en central del. Antalet författarskap, litterära cirklar och litterära priser har ökat under det senaste decenniet.

På den samiska sidan har man i Jokkmokk startat föreningen *Bágo čálliid siebrie. Skribent och författarförening*, grundad 2014 av elever vid Samernas författarskola. Författarcentrum *Tjállegoabte* grundades 2018 med Bágo som huvudman och centret arbetar för att stärka den samiska litteraturen, förmedla författarbesök och ordna litterära evenemang. Projektet löper mellan 2017–2019.¹ Sveriges författarförbund inledde 2016 ett samarbete med föreningen *Bágo čálliid siebrie* och tillsammans arbetade de med ett strategiprogram med tio förslag för att stärka samisk litteratur i Sverige.² Förutom Bágo har även Sameföreningen i Stockholm varit verksam i organiserande av kurser i skapande skrivande. Under hösten 2019 annonserade Sameföreningen kursen ”Samiskt skrivande” med författaren Annica Wennström som lärare. Annonsen för kursen ger uttryck för en medveten strävan till att ge det samiska perspektivet företräde och ta makten över det samiska historieskrivandet:

I generationer har vår samiska kultur blivit beskriven. Inte av oss själva. Därför är det viktigt att lyfta fram erfarenheter, världsbild och historier som har vårt eget perspektiv. Både historiskt och i samtiden. Och kanske särskilt de erfarenheter och historier som inte vilar på en (i många fall) kolonialistisk syn på vad det samiska är. En stor dold del är den samiska närvaron i urbana miljöer som Stockholm. (Sameföreningen 2019)

Sverigefinska och tornedalska föreningar, som *Föreningen för sverigefinska skribenter* och *Tornedalingar i Stockholm* har också under senaste åren startat skrivarkurser på finska respektive meänkieli, flera av dem med stöd från ISOF. I Uppsala har den finskspråkiga *Uppsalan Kirjoittajakoulu – Uppsala Skribentskola* – ordnat kurser i skapande finska alltsedan 2014, och finska skrivarcirklar har grundats under de senaste åren även i Malmö och Göteborg.

1 <https://postkodstiftelsen.se/en/blog/projekt/forfattarcentrum-sapmi/> citerad 2019-03-05

2 <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=2327&artikel=6564881> citerad 2019-03-05

Litterära priser är ett effektivt sätt att ge publicitet åt en litterär delkultur. Sedan 2005 finns det tre litterära priser för sverigefinsk litteratur. Kaisa Vilhuinen -priset grundades av Föreningen för sverigefinska skribenter 2005 och Årets författare av förlaget Finn-kirja 2013. Det nyaste tillskottet inom det sverigefinska fältet är Asko Sahlberg-priset, grundad 2019. Beträffande den tornedalska litteraturen har man 2018 grundat två litterära priser, Hilja Byström-priset och Kexi-priset. Alla priser är namngivna efter finskspråkiga eller meänkielitalande författare eller kulturpersonligheter i Sverige.³ Namngivningen berättar om hur man institutionaliserar sin historia kring grundande fäder och mödrar, d.v.s. personer som får en ikonisk ställning i minoritetshistorien och blir till kollektivets gemensamma symboler. Den samiska litteraturen har haft ett specifikt pris sedan 1994, utgiven av Samrådet. Johanna Domokos (2018:26–27) föreslår i sin utredning om den samiska litteraturen flera stödåtgärder för denna litteratur (nätverkande, litterära tävlingar, dag för samisk litteratur, samisk litteraturmessa, utökade möjligheter för översättning, online publikationer med mera).

Litteratur som behandlar de nationella minoriteternas historia och förhållanden har även fått ökad synlighet i majoritetsmedia. Ett av de senaste exemplen är Linnea Axelssons (f. 1980) författarskap. Hennes epos eller diktverk *Ædnan* (2018) fick ett bra mottagande av kritiker och hon erhöll Augustpriset för årets bästa skönlitterära bok 2018. 'Ædnan' är en gammal form av nordsamiska och betyder 'landet', 'marken' och 'jorden'. Dikteposets namn kan ses som en symbol för tematiken i verket som i mångt och mycket handlar om erfarenheter av förlust av traditionella bosättningsområden. Därtill berättar eposet om den unga generationens position mellan det samiska och storsamhället. Axelsson har även erhållit ett antal andra priser för sitt diktepos, bland annat Studieförbundet vuxenskolans

3 Kaisa Vilhuinen eller Karin Henriksson (1855–1941) var en värmlandsfinsk traditionsbärare och runosångare. Hon var en av de sista modersmålstalarna bland skogsfinnar. Asko Sahlberg (f. 1961-) är en uppskattad finsk författare, bosatt i Göteborg. Han har gett ut ett tjugotal romaner på finska. Hilja Byström (1908–1993) kallas ofta för den första tornedalska författaren. Hennes litterära produktion kom ut mellan 1932–1964. Antti Keksis eller Anders Mickelsson Keksis (ca 1622–1705) kväden på tornedalsfinska upptecknades under 1700-talet. De anses som grundande texter i den tornedalska litteraturen.

litteraturpris, Ordfronts demokratipris och stipendium från Svenska Akademien. I viss mån påminner receptionen av *Ædnan* mottagandet av Mikael Niemis (f. 1959) och Susanna f. Alakoskis (f. 1961) produktion. Den tornedalska Mikael Niemi fick det skönlitterära Augustpriset 2000 för sin roman *Populärmusik från Vittula* (2000), medan den finskfödda Susanna Alakoski beviljades priset 2006 för *Svinalängorna* (2006). Alla dessa prisbelönta böcker berättar om den språkliga och kulturella marginalisering som de nationella minoriteterna upplevt. Generellt kan man säga att de nationella minoriteterna samer, sverigefinnar och tornedalingar har fått mer utrymme och positiv uppmärksamhet i offentligheten under det senaste decenniet än tidigare (jfr Ågren 2016).

Den unga generationen

Språkideologiska utgångspunkter i samhället – idéer och övertygelser som vi har om språkliga fenomen, värdet vi tilldelar olika språk och språkvarieteter – har en stor påverkan på språkanvändarna, deras världsbild, uppfattning om sin kultur, och även sitt egenvärde (jfr Wingstedt 1998:16–19). Ett gemensamt drag för den samiska, sverigefinska och tornedalska litteraturen är att man skrivit relativt mycket om hur språkliga ideologier och deras implementering påverkat barnen och ungdomar. I synnerhet i den tidigare litteraturen finns det frekventa skildringar om hur negativa attityder gentemot minoritetsspråk var en ständig följeslagare för barnen. Språkproblematiken tematiseras ofta i skolmiljön där särbehandling av minoritetsbarn har beskrivits av flera författare och konstnärer.

Gunnar Kieri (f. 1928) är den tornedalsförfattare av äldre generation som beskrivit den språkliga assimilationspolitikens konsekvenser för barnen kanske mest ingående. I *Bara ett liv* (2001) skildrar han hur förstaklassare fick lära sig att de inte skulle använda sitt modersmål tornedalsfinska (sedan 2000 'meänkieli') i skolan:

Alla bygdens sjuåringar tystnade, skämdes för sitt tungomål. Men något annat kunde de inte. Skolans svenska språk förstod de inte.

Inte ens på rasterna fick de prata finska. Att prata finska var lika straffbart som att stjåla. Den elev som var utsedd till ordningsvakt talade, när timmen började, pliktskyldigt om för lärarinnan, "Göran säga finska". Då fick han gå ut bakom skolhuset och hämta en kvist från närmaste björk. (Kieri 2001:44)

Liknande beskrivningar kan man hitta i den sverigefinska och samiska litteraturen. Antti Jalava (f. 1949) skrev i sin uppmärksammade bok *Asfaltblomman* (1980) ingående om den splittring och identitetskris som drabbade många finstalande ungdomar efter flytten till Sverige. Den femtonåriga huvudpersonen Hannu måste dölja sitt ursprung och sitt språk i skolan för att inte bli mobbad och misshandlad, något som med tiden resulterar i en kluven självbild:

När Hannu närmar sig femtonårsåldern har han utvecklats till en skicklig falskspelare. Han har lärt sig att ju mera han lyckas dölja av sig själv desto bättre harmonierar han med sin omvärld. [...] Han har en gång visat sig sådan han i själva verket var, men då slog man och spottade, man sa att han är ett finnäckel, ett as och inkräktare. (Jalava 1980:78)

Idag kan vi tala om en andra generation av tornedalska och sverigefinska minoritetsförfattare som tagit vid och som behandlar den assimileringsperioden delvis ur en annan synvinkel. Medan författare som Antti Jalava berättade ingående om språk- och anpassningssvårigheter för sverigefinska barn och ungdomar under 1970- och 80-talet, har de sverigefinska författarna alltsedan Susanna Alakoskis *Svinalängorna* (2006) ofta skildrat det sverigefinska kollektivets erfarenheter med fokus på en bredare kontext, som en del av den svenska arbetarklassens erfarenheter. Skildringar av den språkliga marginaliseringen har – i och med att språkbehärsknigen blivit bättre – gett vika för mer klassbetonad tematik (Gröndahl 2018). Samtidigt finns det en ny, självmedveten ton i till exempel Eija Hetekivi Olssons romaner om de sverigefinska ungdomars verklighet. Huvudpersonen i *Ingenbarnsland* (2012), den kvicka och självsäkra flickan Miira, ifrågasätter om det egentligen är så viktigt med modersmålsundervisningen i finska och hon menar att skolan inte ska särskilja barnen genom att bilda specifika modersmålsklasser. Miira kan både svenska och finska, och hon vill själv välja vilken

klass hon ska gå i – i synnerhet eftersom de svenska klasserna håller bättre standard än de finska:

CP-klasserna skilde sig från de andra klasserna genom att alla pratade finska, hade finska fröknar och finska föräldrar som hade flyttat från finska Finland till svenska Sverige och fött sina finska ungar. [...] Alla andra fick gå i svenska klasser. Alla balla hon kände, eller kände igen, fick gå i den svenska klassen med det svenska namnet 3A. (Hetekivi Olsson 2012:11)

Heidi Grönstrand har menat att Eija Hetekivi Olssons roman *Miira* (2016) ifrågasätter det monolinguala praxis som genomsyrar samhället, vilket är något som kommer till uttryck genom protagonis- tens utmanande språkbruk. Hon använder sig av nyskapande ord och uttryckssätt, ofta med inslag från finska språket. Detta kan ses som ett sätt att skaffa sig egenmakt och positionera sig själv som subjekt i sin levnadsberättelse (jfr Grönstrand 2018:27). *Miiras* upproriska beteende och brytande av språkliga normer kan betrak- tas som ett sätt att ändra på uppfattningar om det finska språket och den sverigefinska minoriteten där finskan och minoritetsställningen förknippas med tystnad och skam. Förutom att *Miiras* beteende synliggör språkens maktförhållanden, försöker hon även aktivt att ändra på dessa. (Grönstrand 2018:27.) Den yngre protagonisten i Linnea Axelssons diktepos, Sandra, är också en kämpe och hon ifrågasätter både statlig politik och gruvbolagens rätt att exploatera samisk mark. Sandra deltar i demonstrationer för Girjas sameby som stämde svenska staten 2009 för att jakträttigheter på området vidgades utan samröre med samebyn. Däremot hör Sandras mor till den generation som har lärt sig att skämmas över sitt ursprung. Hon tillbringade sin skoltid på Nomadskolan där svenska var det enda tillåtna språket och där barnen separerades från sina föräldrar under en lång tid:

som jag hade

gråtit den första

kvällen

då nattvakten

lurade mig

Hon hade sagt

att jag fick ringa hem

-

bara för att

sen kunna skratta

åt mig

då jag med luren i handen

kom på

Att vi inte hade

någon telefon

hemma

(Axelsson 2018:352–353)

Den unga samiska generationen – precis som den sverigefinska och tornedalska – är generellt sett bättre integrerade i det svenska samhället och de kan ha lättare att förhålla sig till sina föräldrars kultur än den generationen som lärde sig att skämmas över sin bakgrund. En populär trend inom den samiska litteraturen under det senaste decenniet har också varit skönlitteratur vars centrala tematik handlar om en ung, från samiskhet alienerad huvudperson och hans eller hennes resa tillbaka till sina rötter. Dessa skildringar har varit så

frekventa under de senaste decennierna, att man i den samiska litteraturvetenskapen till och med har talat om en ny genre i den samiska litteraturen (Ahvenjärvi 2017:40). Till denna genre eller tematik anknyter i Sverige närmast Annica Wennströms *Lapps katteland: En familjesaga* (2006) och Ann-Helén Laestadius ungdomsböcker, tetralogin *SMS från Soppero* (2006), *Hej vacker* (2010), *Ingen annan är som du* (2011) och *Hitta hem* (2012).

Både Wennström och Laestadius berättar om en ung samisk kvinna som lever i urban miljö, Stockholm, men som vill finna sina rötter och bekanta sig med sin släkt. I Wennströms *Lapps katteland* får sökandet efter det förgångna närmast existentiella dimensioner och protagonisten upplever en djup identitetskris. Huvudpersonen – vars namn aldrig nämns i boken – ger sig på en lång resa till norr för att få reda på sin släkts öden. Hon blir inte accepterad av de samer hon träffar eftersom hon varken kan språket eller kan ange exakt vilka hennes släktingar är. Därtill ser hon inte ”samisk” ut eftersom hon är blond och har blåa ögon. Hon känner sig bokstavligen ”död”, både inför det samiska kollektivet och även i majoritetssamhället (Wennström 2006:63). Den samiska modern som själv försökt att dölja sitt ursprung förmår inte ge stöd till sin dotter. Det finns en djup sorg som går i arv från mor till dotter:

Hon växte upp i skor av bällingar, omsorgsfullt vävda band och pälsar som värmden henne om vintern. Hennes farmor stoppade skohö i skorna sina och höll huvudet högt när det viskades om lapparna i byn. Men mamma tittar bara tomt på mig när jag påminner henne. (Wennström 2006:63)

I Ann-Helen Laestadius böcker skildras också hur protagonistens mor och mormor har lidit av assimileringpolitiken. Mormor kommer ihåg Anna-Saras skoltid som ”den onda tiden” då dottern ”började sjunka ihop”:

Det hade varit så synligt, hennes plågoandar i skolan förändrade henne. Och sakta men säkert drevs Anna-Sara bort från sin samiska identitet. Hon vågade inte, eller ville inte längre vara same. (Laestadius 2010:69)

Skammen över att man inte kan samiska är gemensam för både

Wennströms och Laestadius protagonister, men Laestadius huvudperson Agnes har släkt och vänner som hjälper henne att lära sig språket. Laestadius tetralogi ger en positiv bild av hur den yngre generationen reser sig och tar makten över sin identitet.

Att det formulerats nya subjekspositioner i minoritetslitteratur framkommer även i Henriikka Leppäniemis (f. 1974) och Kirsi Blombergs (f. 1958) produktion. Båda författare ifrågasätter den traditionella bilden av sverigefinnar som arbetskraftsinvandrare med socioekonomiska problem. Både Leppäniemi och Blomberg fokuserar på finländare med gedigen utbildningsbakgrund som gett dem prestigefyllda arbeten i Sverige. Huvudpersonen i Blombergs bok är en yngre, förmögen kvinna som är bosatt i Östermalm. Hon beskriver sin barndom i Sverige enkom i positiva ordalag:

Och min pappa gjorde som vår pappa alltid gjorde, på ett annorlunda sätt än andra. Hela vintern, varje kväll läste han oss berättelser på svenska. Vi såg alla Astrid Lindgrens redan innan vi flyttade hit. På våren köpte pappa en bostad på Östermalm och började jobba på Tekniska högskolan. (Blomberg 2016:116, min övers.)

Men andragenerationens sverigefinska författare skriver fortfarande om skamkänslor som finns både hos föräldrar och hos barn. Det är ofta frågan om en dubbel skam för barnen som känner skam både för sina föräldrar och för att de inte själva kan minoritetsspråket. Kristian Borg (2016:14–15) skriver:

Den finska erfarenheten värker.

Skammen. Mamma som knappt kan prata svenska. Pappa med sin egen, sjungande ton. Ett eget språk av lägre rang. Men vi jobbar vi är välkomna, vi behövs. Under en tid. [...]

Skammen. Över att inte kunna finska så bra.

I forskning om revitalisering av minoritetsspråk har man påpekat att stigmatisering av ett språk kan resultera i språkliga trauman som överförs intergenerationellt (Huss & Fjellgren under utg.). Detta

kan skapa en språkspärr, vilket är ett tillstånd då individen inte är kapabel till att tala det stigmatiserade språket. Viktiga inslag i dagens minoritetslitteratur är att ge röst åt minoriteterna och deras erfarenheter, samt att bryta den tystnadskultur som ofta blir påföljden av ett långvarigt kulturellt och språkligt förtryck. Även tornedalsförfattaren Katarina Kieri (f. 1965) kommenterar den ärvda skammen: ”våra föräldrar hade så mycket skam i kroppen att de vilket ögonblick som helst kunde förvandlas till sina egna värsta fiender” (Kieri 2015:26). I umgänge med sina släktingar som talar finska känner bokens berättarjag, det lilla barnet, skam eftersom hon inte kan språket:

Vi sa *en mie halua* när kakfatet knuffades åt vårt håll, och för en gångs skull menade vi att vi inte ville ha, och sedan satt de i flera minuter och pratade på finska om att vi inte kunde finska och vi förstod inte vad de sa. Sedan tog evighetstystnaden vid och vi kunde inget annat göra än skämmas för att vi var okunniga i ett språk som ingen hade lärt oss och att glo på flugor som kröp över köksfönstret hitanför den blå skymningen. (Kieri 2015:38)

Ändrad diskurs

Vid sidan av skildringar av den yngre generationens erfarenheter fortsätter svenska minoritetsförfattare att skriva om sin grupps historia. Ofta brukar man hänvisa till 1970-talet som en vändpunkt för den samiska och tornedalska litteraturen då flera författare, som Nils-Aslak Valkeapää (1943–2001) och Bengt Pohjanen (f. 1944), började arbeta med verk som ifrågasätter den koloniala och assimileringspolitiken gentemot minoriteter. Anne Heith (2016) understryker till exempel att kulturproduktionens mål under denna period var att avkolonisera tankemönster som producerat negativa självbilder och skam över den egna kulturen. Skönlitterära skildringar av dessa minoriteter finns dock redan tidigare.

Medan nordsamiska och tornedalska författare har skrivit romaner om sina kollektiv alltsedan Johan Turis (1854–1936) *Muitalus sámiiid birra* (2010, översatt till danska *En bok om lappernes liv*, 1910) och Hilja Byströms (1908–1993) *Ett år i Järvi* (1934) publicerades,

har den sydsamiska gruppen varit anmärkningsvärt osynlig då det kommer till skönlitterär produktion.⁴ Intressant nog har författare med sydsamiska rötter såsom Birger Ekerlid (f. 1948) och Lajla Johansson (f. 1934) under senaste åren publicerat skönlitteratur som anknyter till sydsamisk historia. Sydsamerna har länge varit mer marginaliserade än nordsamer och språkbytesprocessen i sydsamiska har pågått längre än i nordsamiska. Den nya statliga politiken har med all säkerhet bidragit till att den sydsamiska kulturen blivit mera synlig och att flera kulturarbetare och författare ägnar sig åt att belysa denna grupps förhållanden. Birger Ekerlid berättar i sin trilogi *Fjäll i förvandling. Tre romaner om kolonialism och kulturkrockar i Sameland* (2014) om både historiska och fiktiva personer som får representera sydsamernas historia alltsedan 1800-talets slut. Händelserna i den tredje delen *De tvångsförflyttade* fokuserar på statens samepolitik som orsakade tvångsförflyttningar av nordsamer till sydsamiska områden under 1920- och 1930-talet. Även 1950-talets vattenkraftsexploateringar tvingade många sydsamiska familjer att lämna sina gamla visten. Dessa förflyttningar utgör än idag en del av den sydsamiska självbilden där *förlust* av mark och *förlust* av rättigheter till renskötsel spelar en viktig roll (Gröndahl 2019 under utg.).

Minoritetslitteraturer kan ge uttryck för sådana mentalhistoriska och kollektiva minnen som kan vara svåra att kontextualisera om man inte tillhör gruppen eller har ett insidarperspektiv. Ett tematiskt inslag i minoriteters kulturproduktion som för mig är nytt är hänvisningar till den svenska rasbiologin. De nationella minoriteterna samer, (sverige)finnar och tornedalingar har alla varit föremål för rasbiologiska undersökningar. Läkaren och föreståndaren för Statens Rasbiologiska Institut i Uppsala, Herman Lundborg (1868–1943) klassade dessa grupper som lägre stående raser än den nordiska rasen. Maja Hagerman (2015:23) understryker att rasbiologerna såg Sverige som ”världens rasrenaste germanska land”, trots att det här alltid ”funnits folk som rasforskarna menar inte ens går att räkna som européer, eftersom deras språk inte liknar de andra i Europa. De talar finska och samiska, som inte är indoeuro-

4 Den sydsamiska Elsa Laulas (1877–1931) pamflett *Inför lif eller död. Sanningsord om de lapska förhållandena* (1904) räknas dock som en klassiker i den samiska litteraturen.

peiska språk utan hör till den finskugriska språkstammen, vilket får forskarna att anta att de snarare är besläktade med mongolerna.”

Minnen av rasbiologisk klassificering om ens egen grupp lever fortfarande kvar hos minoriteterna, men den ändrade minoritetspolitiken tycks ha gett möjligheter till att öppet prata om dessa upplevelser. I regeringens proposition *Från erkännande till egenmakt – regeringens strategi för de nationella minoriteterna* (Prop. 2008/09:158, s. 32) konstateras att: ”De nationella minoriteterna har under olika perioder varit utsatta och marginaliserade i det svenska samhället. Även övergrepp och kränkningar mot enskilda individer har förekommit långt in på 1900-talet bland annat i form av rasbiologisk forskning, tvångsregistrering av etnicitet, kollektiva tvångsflyttningar och avhysningar under statsmaktens försorg, tvångssteriliseringar och omhändertagande.” Under senaste åren har ett antal samiska konstnärer som Katarina Pirak Sikku (f. 1965) och Tomas Colbengtson (f. 1957) tematiserat rasbiologin i sin konstnärliga verksamhet. Den kanske mest kända skildringen är Amanda Kernells (f. 1986) film *Sameblod* (2016), berättelsen om Elle Marja som i nomadskolan får höra av läraren att samer inte är lämpade för fortsatta studier, som utsätts för rasbiologisk undersökning på skolan och som sist och slutligen rymmer för att bli ’svensk’.

Antologin *Finnjävlar* (2016) med artiklar av 17 sverigefinska kulturpersoner, innehåller flera beskrivningar av hur rasbiologiska föreställningar lever kvar i det kollektiva minnet. Redan antologins omslagstext fokuserar på rasbiologiska stereotyper: ”Svenska rasbiologer stämplade finnen som lägre stående. Finnar i Sverige har kallats ”*det sämsta element, som från främmande land tillföres Sverige*”. Språket har förbjudits och stereotyper om finnar är fortfarande vitt spridda.” Kristian Borg (2015:15) hänvisar i sin artikel till den negativa självbild som aktualiseras hos en minoritet som blivit klassificerad som mindre värd: ”Varje sommar åker vi hem, till de fulas och trögtänkta land. Eller till de kortskafliga och bärare av sämre rasegenskaper’, som Anders Retzius skrev i *Graekernes och finnarnas cranier* 1847”.

Erkännandet som nationella minoriteter och som en del av det svenska kulturarvet har bidragit till ökande kulturella och litterära aktiviteter bland dessa minoriteter. Ett erkännande är tecken på

en ändrad diskurs i samhället och till en mer positiv självbild bland minoriteter. Det för med sig ett öppnare diskussionsklimat där man kan behandla gamla sår, stigma och skam och ger möjligheter till en försoningsprocess.

Referenser

- Ahvenjärvi, Kaisa (2017). *Päivitettyä perinnettä: saamelaisen runouden nykykuvastoja*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Axelsson, Linnea (2018). *Ædnan*. Stockholm: Bonniers förlag.
- Beck, Ulrich (2006). *The Cosmopolitan Vision. (Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden, 2004.)* Translated by Ciaran Cronin. Cambridge: Polity.
- Blomberg, Kirsi (2016). *Turpa kiinni Tukholmassa*. Dalskog: Compania Comder.
- Borg, Kristian (2016). *Finnjävlar*. Stockholm: Verbal förlag.
- Domokos, Johanna (2018). *A Writing Hand Reaches Further – "Čállı giehta olla gubkás". Recommendations for the Improvement of the Sámi Literary Field*. Helsinki: Culture for All Service/ Yhdenvertaisen kulttuurin puolesta ry. https://multilingualmonth.files.wordpress.com/2018/10/writing_hand_reaches_further_verkko.pdf
- Ekerlid, Birger (2014). *Fjäll i förvandling. Tre romaner om kolonialism och kulturkrockar i Sameland*. Östersund: Gaaltije.
- Fjellgren, Patricia & Huss, Leena (2019). Overcoming Silence and Sorrow: Sami Language Revitalization in Sweden. *International Journal of Human Rights Education*, special issue: "Indigenous Women and Research: Global Conversations on Indigeneity, Rights, and Education", vol. 3, issue 1, s. 1–30.
- Fredriksen, Lill Tove, Gaski, Harald & Skåden, Sigbjørn (2018). North Sámi literature in motion. I *A writing hand reaches further – "Čállı giehta olla gubkás". Recommendations for the improvement of the Sámi literary field*. Helsinki: Culture for All Service / Yhdenvertaisen kulttuurin puolesta ry, s. 57–62. https://multilingualmonth.files.wordpress.com/2018/10/writing_hand_reaches_further_verkko.pdf
- Från erkännande till egenmakt - regeringens strategi för de nationella minoriteterna* Prop. 2008/09:158. <https://www.regeringen.se/49bafd/contentassets/cb45420dc4fb44c1bb7214d3b065c5d1/prop-200809158-fran-erkannande-till-egenmakt---regeringens-strategi-for-de-nationella-minoriteterna>
- Gaski, Harald (1998). *Skriftbilder. Samisk litteraturhistorie*. Kárášjohka [Karásjok]: Davvi girji.
- Gröndahl, Satu (2018). Sweden-Finnish Literature: Generational and Cultural

- Changes. I Satu Gröndahl & Eila Rantonen (red.), *Migrants and Literature in Finland and Sweden*. Studia Fennica Litteraria 11. Helsinki: Finnish Literature Society, s. 37–56.
- Gröndahl, Satu (2019, under utg.): Fjäll i förvandling – sydsamiska röster under hundra år. I Lars-Gunnar Larsson & Stefan Mähl (red.), *I sambällets tjänst*. Acta Academiae Regiae scientiarum Upsaliensis nr 27, Uppsala: Kungl. Vetenskapssamhället i Uppsala.
- Gröndahl, Satu, Hellberg, Matti & Ojanen, Mika (2002). Den tornedalska litteraturen. I Satu Gröndahl (red.), *Litteraturens gränsland. Invandrar- och minoritetslitteratur i nordiskt perspektiv*, Uppsala: Centrum för multietnisk forskning, s. 139–170.
- Grönstrand, Heidi (2018), ”Var kommer du ifrån... ursprungligen?” Eija Hetekivi Olssonin Miira kieli-ideologioiden taistelutantereena. *Avain. Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti*, nr 3, s. 26–43.
- Hagerman, Maja (2015). *Käraste Herman. Rasbiologen Herman Lundborgs gåta*. Stockholm: Nordstedts.
- Hetekivi Olsson, Eija (2012). *Ingenbarnsland*. Stockholm: Norstedts.
- Huss, Leena (2002). Sverigefinsk revitalisering – finns den? I *När språk och kulturer möts*. Hansson, Heidi, Kangassalo, Raija & Lindmark, Daniel (red.). Umeå: Johan Nordlander-Sällskapet, s. 44–62.
- Heith, Anne (2016). Opgør med skammen over egen kultur og negative selvbilleder: om køn og etnicitet i samisk og tornedalsk litteratur. I *Nordisk kvinnolitteraturhistoria på nettet* [red] Anne-Marie Mai & Anita Frank Goth. Syddansk Universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1051717&dsid=referral>
- Jalava, Antti (1980). *Asfaltblomman*. Stockholm: Askild och Kärnekull.
- Kieri, Gunnar (2001). *Bara ett liv*. Skellefteå: Ord & visor förlag.
- Kieri, Katarina (2015). *Vårt värde*. Stockholm. Norstedts.
- Laestadius, Ann-Helen (2010). *Hej vacker*. Rabén & Sjögren: Stockholm.
- Lagus, Gabriel (1866). *Den Finsk-Svenska Litteraturens Utveckling. Från Universitetets invigning till utgången af det Gustaviansk tidevarvet*. Borgå: G. L. Söderströms tryckeri.
- Litteraturens gränsland: Invandrar- och minoritetslitteratur i nordiskt perspektiv* (2002). Red. Satu Gröndahl. Uppsala: Centrum för multietnisk forskning.
- Peterson, Margareta (2017). Nordisk litteratur i ett svenskt perspektiv. Margareta Peterson & Rikard Schönström (red.). *Nordens litteratur*. Lund: Studentlitteratur, s. 11–18.
- Pohjanen, Bengt & Kerstin Johansson (2007). *Den tornedalsfinska litteraturen*.

- Från Kalkkimaan till Hilja Byström*. Överkalix: Barents Publisher.
- Pohjanen, Bengt & Kerstin Johansson (2009). *Den tornedalsfinska litteraturen. Från Kexi till Liksom*. Överkalix: Barents Publisher.
- Sameföreningen 2019: https://sameforeningen-stockholm.se/events/samiskt-skrivande-helgkurs-med-forfattaren-annica-wennstrom/?fbclid=IwAR2Tx1WQSCKh0CqF0agvCDIBqArER7Geh1gfGanNT9jzWwkloUsMxm_DAW4 citerad 2019-09-15
- SFS 2009:600. *Språklag*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Svonni, Mikael (1996). Saami Language as a Marker of Ethnic Identity among the Saami. I Irja Seurujärvi-Kari & Ulla-Maija Kulonen (red.) *Essays on Indigenous Identity and rights*. Helsinki: Helsinki University Press, s. 105–125.
- Teleman, Ulf (2017). Nordens språk. I Margareta Peterson & Rikard Schönström (red.). *Nordens litteratur*. Lund: Studentlitteratur, s. 23–34.
- Tikkanen-Rózsa, Anneli (2015). *Ruotsinsuomalaisia kynäniekkoja II*. Stockholm: Finn-Kirja.
- Wande, Erling (2005). Etnicitet och identitet – några reflektioner med utgångspunkt i språksituationen i Tornedalen. I Huss, Leena & Lindgren, Anna-Riitta (red.), *Rätten till eget språk. Språklig emancipation i Finland och Sverige*. Uppsala: Centrum för multietnisk forskning, s. 99–116.
- Wennström, Annica (2006). *Lapps katteland: En familjesaga*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Wingstedt, (1998). *Language Ideologies and Minority Language Policies in Sweden. Historical and contemporary perspectives*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism.
- Ågren, Marja (2016): Vad sägs om finnar? *Finnjävlar*. Red. Kristian Borg. Stockholm: Verbal förlag, s. 117–143.

Satu Gröndahl

är docent i finsk-ugriska språk och arbetar vid Institutionen för moderna språk och Hugo Valentin –centrum vid Uppsala universitet. Hon har arbetat som professor i minoritetslitteratur vid Samiska högskolan i Kautokeino, Norge under flera år. Hon har forskat i nordiska minoritets- och migrantlitteraturer och är en av redaktörerna för *Migrants and Literature in Finland and Sweden* (2018).

Hon är även huvudredaktör för tidskriften *Multiethnica*.

Økokritisk perspektiv på representasjoner av skog i skandinavisk barnelitteratur

Nina Goga

Skogen hade de talat om. Men inte förrän hon nu såg den så mörk och underlig med alla sina susande träd förstod hon vad skogar var, och hon skrattade tyst bara för att älvar och skogar fanns. Hon kunde knappt tro det, tänk att stora träd och stora vatten fanns och var levande, måste man inte skratta då!

Hon följde stigen rakt in i vildaste skogen och kom till tjärnen.

(Astrid Lindgren, *Ronja Rövardotter* (2004 [1981], s. 19–20)

På samme måte som man i skogbrynet står overfor ulike tilnæringsmåter til økosystemet av trær, undervegetasjon, plante- og dyreliv som befinner seg innenfor det området skogkanten avgrenser, vil det å nærme seg mengden barnebøker der skog på ulike måter skildres, illustreres eller tematiseres innebære at man må gjøre valg. Skal man følge den merket stien gjennom skogen, det vil si ta for seg bøker som er kanonisert eller allerede omtalt av andre fra ulike perspektiv? Eller skal man, med eller uten kart og kompass, peile på kryss og tvers i den ville skogen og forsøke å ta seg frem mellom trærne (bøkene) for å se hva som finnes og hvordan det finnes?

Denne artikkelen representerer en mellomløsning. Noen av bøkene jeg har valgt ut er godt kjent og har alt fått oppmerksomhet fra andre. Andre bøker er lite påaktet. Men få av bøkene har vært belyst fra et økokritisk perspektiv, ei heller har de vært diskutert i akkurat den sammenstillingen jeg her presenterer. Materialet som skal utforskes er hentet fra svensk, dansk og norsk barnelitteratur av nyere dato. Det teoretiske utgangspunktet er tre etablerte definisjoner og posisjoner i økokritisk tenkning, nærmere bestemt de vi finner hos Lawrence Buell (1995), Cheryl Glotfelty (1996) og Greg Garrard (2012).

Selv om det er fristende å ta for seg det aktuelle materialet på en måte som samsvarer med en essayistisk på-kryss-og-tvers-peiling slik Umberto Eco for eksempel gjør i boken *Six Walks in the Fictional Woods*

(1994), så har jeg valgt å ordne artikkelen slik at jeg først presenterer det overordnede økokritiske perspektivet og det aktuelle materialet. Deretter fokuserer jeg på hvordan trær og de litterære karakterenes eventuelle samspill med trær er fremstilt i bøkene, og på hvordan bøkene fremstiller skog som mulig utfluktssted, tilfluktssted, fristed, hjemsted, kunnskaps- og refleksjonssted. Selv om det er de litterære og visuelle fremstillingene av skog som er denne artikkelens hovedanliggende, har jeg valgt å også se nærmere på de trærne som er med å definere skogen som skog.

Økokritikk

Selve begrepet *ecocriticism*, eller økokritikk, tilskrives William Rueckert som i 1978 publiserte essayet «Literature and ecology: an experiment in ecocriticism» og argumenterte for å utvikle «an ecological poetics by applying ecological concepts to the reading, teaching and writing about literature» (Rueckert 1978:73). Teksten ble seinere publisert i Cheryl Glotfelty og Harold Fromms innflytelsesrike antologi *The Ecocriticism Reader* fra 1996. Året før, i 1995, hadde Lawrence Buell gitt ut en annen viktig bok, *The Environmental Imagination*, der han forklarte det økokritiske perspektivet som en undersøkelse av «the relation between literature and environment conducted in a spirit of commitment to environmental praxis» (Buell 1995:430). Dette er en forklaring som Glotfelty, i den svært ofte siterte introduksjonen til *The Ecocriticism Reader*, deler når hun skriver at «[...] ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment» og presiserer at «ecocriticism takes an earth-centered approach to literary studies» (Glotfelty 1996:xviii). Den tredje betydningsfulle stemmen i dette definisjonslandskapet tilhører Greg Garrard som i 2004 ga ut boken *Ecocriticism*, en bok han supplerte og oppdaterte i 2012. Etter en gjennomgang og drøfting av de tidligere definisjonene, der han blant annet slår fast at «the moral and political orientation of the ecocritic and the broad specification of the field of study are essential» (Garrard 2012:4), foreslår han en definisjon som forstår økokritikk som «the study of the relationship of the human and the non-human, throughout human cultural history and entailing

critical analysis of the term ‘human’ itself» (Garrard 2012:5).

I det følgende vil jeg legge vekt på det jeg kaller den økokritiske spørremåten, en spørremåte som er motivert av Glotfelty's spørsmålsliste i introduksjonen til *The Ecocriticism Reader*, og på en Garrard-motivert retorisk tanke om at de måter natur, i dette tilfellet trær og skog er fremstilt på i litteraturen, kan være med å forme lesernes forhold til den. Glotfelty's spørsmål har en allmenn litterær innretning mot en klassisk angloamerikansk litteratur for voksne. Jeg har derfor adaptert noen av hennes spørsmål til å dreie seg om hvordan trær og skog er fremstilt verbalt og visuelt i et utvalg skandinaviske tekster for barn og om, og på hvilke måter (eksplisitt, implisitt eller ikke i det hele tatt) disse tekstene formidler økologiske verdier. Det vil si formilder tekstene for eksempel økologisk bevissthet, fremmer de naturfølelse eller naturtilhørighet, eller ser de på skog og trær som symbol eller som kulisse for menneskelige følelser og relasjoner?

Svarene på disse spørsmålene skal jeg også diskutere mot den *Nature in Culture-matrisen* (Fig. 1) som forskningsprosjektet *Nature in Children's Literature and Culture* har utviklet på bakgrunn av sammenstilte lesninger av Buell, Glotfelty, Garrard og en rekke andre nøkkelttekster i den økokritiske diskursen (Goga, Guanio-Uluru, Hallås & Nyrnes 2018:12-14).

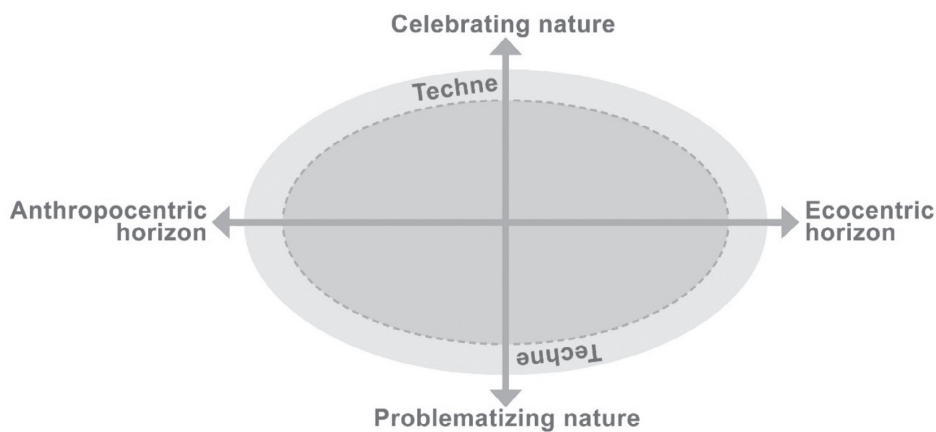


Fig. 1 *The Nature in Culture Matrix*

Figuren kan forklares som et organisk koordinatsystem der den horisontale akse gjør det mulig å diskutere blant annet verbale og visuelle fremstillinger av trær og skog langs et kontinuum som spenner fra fremstillinger som har et antroposentrisk, altså menneskesentrert, perspektiv til fremstillinger som gir uttrykk for et økosentrisk, gjerne holistisk, perspektiv. Videre åpner den vertikale akse for en diskusjon av tilsvarende fremstillinger langs et kontinuum som spenner fra en feirende til en problematiserende holdning eller bevissthet. I tråd med Garrards, men også andres (Haraway 2008), understrekning av natur-kultur-relasjonen, er koordinatsystemet omgitt av en porøs ring omtalt som *techné*. Med denne ringen legges det i matrisen inn en avgjørende bevissthet om at fremstillingene av trær og skog på ulike nivå er kulturelt konstruert. Det vil si at rammer som sjanger, målgruppe, tilgjengelige litterære grep og bildespråk har betydning for hvordan forestillinger om trær og skog fremstilles og formidles til unge lesere.

I en litteraturdidaktisk sammenheng innebærer disse perspektivene at man som lærer tar ansvar for å øke elever og studenters bevissthet om og refleksjon rundt sammenhengen mellom hvordan for eksempel trær og skog fremstilles i litteraturen og hvordan dette eventuelt former vår forståelse av og forhold til trær og skog, men også av hvordan egne erfaringer med og opplevelser i trær og skog påvirker måten vi møter litterære fremstillinger av trær og skog på.

De litterære eksemplene

Som nevnt innledningsvis regner jeg det som umulig å ha full oversikt over mengden barnebøker der trær og skog har en mer eller mindre sentral plass, ikke minst hvis det er snakk om en historisk eller internasjonal oversikt. Bare alle versjonene og adaptasjonene av eventyr som *Rødhette og ulven* og *Hans og Grete* vil fylle et betydelig antall hyllemeter. I tillegg kommer ulike lands folkeeventyr, som det norske *Småguttene som traff trollene på Hedalskogen*, og de mange, nærmest obligatoriske, skogmiljøene i fantasy. Her holder det kanskje å nevne Tolkiens trær (se f.eks. Ryan 2015), men hva med Harry Potters lange skogsopphold i *Harry Potter and the*

Deathly Hallows (2010) (se f.eks. Winters 2018) og Gadobatrærne i den populære Amuletten-serien (se f.eks. Lund 2019). Skogen i disse tekstene kan både være en konkret størrelse og et symbol for menneskelige følelser som redsel og ensomhet, men også en metafor for livsmoral, lydighet og identitetsutvikling.

Det vil kanskje kunne la seg gjøre å få en viss oversikt om man avgrenset seg til et nasjonalt eller for den saks skyld skandinavisk materiale, men full oversikt tror jeg ingen kan skaffe seg. Det nytter ikke å avgrense arkivsök til ord som trær og skog i titlene eller til å sjekke om det finnes fremstillinger av disse i ulike illustrasjoner, man må også sette seg ned for å granske tekster for sammenlikninger og metaforer, for miljøbeskrivelser og for botaniske detaljer. Men det hjelper å være interessert, følge med og å samle eksempler over tid.

Mens andre skandinaviske forskere har studert litterære fremstillinger av trær og skog i enkeltverk (f.eks. Skyggebjerg 2018), forestillinger om barn i møte med skog i enkelt verk (Christensen 2019) eller et utvalg forfattere fra et avgrenset nasjonalt område (Jönsson 2019; Borg & Ullström 2017), består mitt materiale av nyere skandinaviske barne- og ungdomsbøker der ulike sjangre og målgrupper er representert og der trær og skog har en sentral plass både i ord og bilder. Nærmere bestemt dreier det seg om to småbarnsbøker som begge er del av en serie; svenske *Bu och Bä i skogen* (1999) og norske *Brillebjørn i skogen* (2017), to diktbøker; danske *Skoven fra oven* (2015) og norske *Skogen den grønne* (2018), to gjenomillustrerte barnebøker; norske *Skog, eller noko som har med skog å gjere* (2009) og *Fågeln i mig flyger vart den vill* (2017), den svenske bildeboken *I skogen* (2008) og den danske grafiske tekstmosaikken *Hjertestorm – Stormhjerte* (2016). Sistnevnte kan leses fra begge ender fordi den ene delen forteller en kjærlighetshistorie fra Violas perspektiv og den andre fra Storms perspektiv.

Både *I skogen* og boken om Bu og Bä har tidligere vært lest i et økokritisk perspektiv, men da med vekt på hvilke forestillinger om barn fremstillingen la til rette for (Borg & Ullström 2017). Jeg retter derimot oppmerksomheten mot hvilke forestillinger om trær og skog og barns eventuelle samspill med disse de verbale og visuelle

fremstillingene legger til rette for. Jeg undersøker først om noen særlige tresorter peker seg ut i det skandinaviske materialet og hvordan de litterære karakterene eventuelt samspiller med dem, og der nest hvorvidt skogen i de ulike bøkene er fremstilt som et utfluktssted, tilfluktssted, fristed, hjemsted, kunnskaps- og refleksjonssted. Underveis vil jeg også vurdere om tekstene formidler noen form for økologiske verdier.

Trærne i skogen

Et overordnet funn i det samlede materialet er at trær i all hovedsak er fremstilt gjennom visuelle representasjoner av trestammer fra bakkenivå og, i varierende grad, oppover mot trekronen. Det er spesielt i småbarnsbøkene *Bu och Bä i skogen* og *Brillebjørn i skogen* at dette blikket på trær fra karakterenes øyehøyde er mest fremtredende. Det er også i disse jeg tydeligst finner at mens trærnes stammer ofte er tegnet tydelig naturtro, er dets greiner og eventuelle nåler eller blader tegnet mer uskarpt og diffust. Basert på illustrasjonene, det er aldri nevnt i verbaltekstene, er det særlig trær som gran (spesielt i *Bu och Bä i skogen*) og bjørk (blant annet tydelig illustrert på forsiden av *Brillebjørn i skogen*) som er markant gjenkjennelig. Dette burde ikke være et spesielt overraskende funn i et skandinavisk materiale all den tid nettopp bjørk, i hvert fall i Norge og Sverige, regnes som landets nasjonaltre (mens man i Danmark regner boken som nasjonaltre). Bjørkens fremtredende plass i de svenske og norske bøkene i materialet forteller nettopp hvordan bøker for barn kan understøtte og forsterke denne nasjonale ikoniseringen. Ikke minst fordi fremstillingen av bjørketrærne i alle disse bøkene ser ut til være feirende. I det minste gir fremstillingen av trærne et inntrykk av noe trygt, rolig, rent og stabilt. I tillegg til tresortene gran og bjørk, ser *furu* (svensk 'tall') ut til å være en dominerende tresort både i illustrasjoner og verbaltekst.

Foruten at det i forbindelse med de visuelle fremstillingene av trær noen ganger også finnes fremstillinger av fugler som flyr mellom tretoppene, finner jeg at det i materialet er to fremtredende litterære og visuelle figurer (techne) som uttrykker barnets måte å

innta eller interagere med trær på. Nærmere bestemt dreier det seg om et nedenfra- eller opp-ned-perspektiv og en fang- eller favnposisjon. Unntaket her er småbarnsbøkene der karakterene ikke interagerer med trærne, og diktboken *Skoven* fra oven der det ikke finnes et uttalt observerende eller agerende subjekt.

Mest fremtredende er nedenfra- eller opp-ned-perspektivet i boken *Skog, eller noko som har med skog å gjere*. På et av oppslagene ser vi jenta Fiona henge opp-ned fra en grein mens teksten, som ser ut til å representere Fionas tanker, understreker hvordan dette perspektivet på skogen hjelper henne å oppleve og erfare på en ny måte: «Å, så annleis verda blir straks ein kjem inn i skogen! Tankane tar til å flyte stille og rolig utover, som ei elv. Så annleis. Verda. Skogen» (Jensen 2009:upaginert). I en sentral scene i *Hjertestorm – Stormhjerte* zoomer illustrasjonen fra distansert heltotal der Viola gestikulerer mot trærne, som i en samtale med dem, til et nærbilde der hun ligger på bakken og leserne ser henne med brystet øverst og håret hengende eller bredt ut nederst. Hun holder hendene på hodet og teksten vitner om at hun tumler rundt i tanker som kjennes for store «til at gå rundt med selv» (Herzog, Bregnhøi & Clante 2016a:15). Opp-ned-figuren i relasjon til trær kan diskuteres mot NatCul-matrisen som en problematiserende posisjon, men da forstått slik at kontakten med trær, med deres trygge rotfasthet, gir menneskene anledning til å innta en fysisk alternativ posisjon til den forventede normalposisjonen der man har beina 'godt plantet i bakken'.

Den andre figuren der barnet krøller seg sammen i treet favn eller fang, finner vi særlig uttrykt i diktet «Årstider» i *Skogen den grøne* og på omslaget og i én enkeltscene i *Fågeln i mig flyger vart den vill*. Et interessant fellestrekk ved de to tekststedene er at det er i furutreet dette møtet mellom tre og menneske (barn) finner sted. I diktet heter det at «eg set meg / i fanget til den / store furua oppe / på haugen, lèt henne / breie vengene sine / over meg» (Lillegraven 2018:25). I tillegg til den metaforiske koblingen av furuens greiner med en fugls vinger, legger vi merke til at treet gir diktsubjektet en form for beskyttelse. Noe liknende kan også illustrasjonene av Berta der hun, i forsideillustrasjonen på *Fågeln i mig flyger vart den vill*,

sitter på en grein med knærne trukket opp under seg, armene rundt knærne, blikket vendt bort fra leseren og ryggen lent mot furustammen. Treets greiner ser ut til å holde rundt Bertas kropp. Sara Lundberg har trolig funnet motivasjonen for denne illustrasjonen, og for illustrasjonen knyttet til episoden som omhandler begravelsen til Bertas mor, i Berta Hanssons dagboksoppteegnelse der hun har notert at hun iblant klatret opp i 'stortallen', gjemte seg blant grenene og der «'[b]ortkopplad från alla plikter och bekymmer satt man kvar i sin fristad [...]. Världen fick klara sig bäst den kunde'» (Sundqvist 2017:upaginert).

Å velge motivet 'barnet i furutreet' som forsideillustrasjon er et sterkt signal om at koblingen menneske og tre har betydning og at stedet, treet eller skogen, er et fristed der man kan vende seg bort fra verden eller vende seg innover i seg selv og frikobles fra samfunnets normer. I dagboken noterte Hansson at mens hun satt i 'stortallan' så leste hun bøker, det vil si at hun leste om andres liv og andres verdener. Så til tross for at hverdagsverdenen fikk klare seg selv, så førte oppholdet i furutreets favn også til at Berta åpnet seg for andre verdener – og slik kanskje også kom til å se sin egen verden på ny. For både Fiola og Berta, det være seg ved å henge opp-ned fra en grein eller ved å krølle seg sammen på en furugrein, er posisjonen i treet en form for fremmedgjøringsteknikk. Lest mot NatCul-matrisen er det først og fremst en problematiserende posisjon som kan lede til en feirende holdning, til seg selv som menneske, men også til all natur man er omsluttet og en del av.

I bildeboken *I skogen* finner vi en noe annen samværsform mellom trær og mennesker. De tre karakterene «Maggan, Snuten och så jag som heter Trim» (Lindström 2008:upaginert) henger verken opp-ned fra greiner eller krøller seg sammen på dem. I stedet beveger de seg mellom trær og busker og prater med dem, spesielt bjørk og furu, men også osp. Når trærne forlater skogen, forteller Trim at «[p]å kvällen saknar vi *våra* träd» (min kursiv). Som jeg snart skal diskutere, så kan det være en sammenheng mellom karakterenes eierforhold til trærne og det at trærne drar sin vei. For først når de er borte, blir Maggan, Snuten og Trim klar over hva trærne betyr for dem. Fraværet av trær gjør trærne emosjonelt nærværende

i de tre karakterene og de ser ut til å ville flytte seg fra en nokså antroposentrisk holdning til en begynnende økosentrisk holdning.

Skogen som sted

Å fremstille skogens som et *utflyktssted* enten for sosialt samvær eller en mer naturfaglig undersøkelse, forekommer kanskje hyppigst i barnebøker med et faglitterært preg. Det vil si tekster der hensikten er å formidle så korrekt kunnskap som mulig om de vanligste formene for liv man kan møte på om man tar seg en tur i skogen. Som regel vil det være kunnskap om ulike trær (bartrær og løvtrær), planter (gjerne nytteplanter, som blåbær), sopp, insekter (svært ofte maur) og fugler.

Når det gjelder skjønnlitterære bøker for barn, ser det i mitt materiale ut til at det framfor alt er i småbarnsbøkene, men til dels også i diktverkene, at skogen fremstilles som et utflyktssted. I småbarnsbøkene drar nemlig to sauer (*Bu och Bä i skogen*) og tre bjørner (*Brillebjørn i skogen*) til skogs for å plukke blåbær, jogge, spise niste eller grille pølser. Mens Bu og Bäs forberedelser til turen kun skildres i første oppslag, bruker Brillbjørn og mammaene tre oppslag på å komme seg hjemmefra, via buss, til skogen. Bu og Bäs mål er å plukke blåbær (som en allusjon til fortellingen om Putte i blåbærskogen). Skogen er med andre ord et sted for matauke, men også et sted for mulige ubehageligheter - som møter med maur. Brillbjørn og mammaene skal først og fremst «på tur» til rasteplassen for å «tenne bål til pølsene» (Jackson & Aas 2017:upaginert). Den ene mammaen skal jogge. Prosjektene i de to bøkene er med andre ord tilsynelatende nokså forskjellige. Men siden Bu raskt blir sulten og de to sauene bestemmer seg for å spise den medbrakte nisten, kommer også deres opphold til å dreie seg om forskjellige problemer knyttet til det å spise i skogen. Bu og Bä utfordres av maur og kryssingen av en bekk i forsøket på å finne ny rasteplass. For Brillbjørn og mor dreier det seg om bålet som kommer litt ut av kontroll og må slukkes fordi det blir for farlig. Løsningen er jogge-mammaens medbrakte engangsgrill. Selv om det ifølge Bu er «trevligt att äta i skogen» (Landström & Landström 1999:upaginert) og fortelleren

i *Brillebjørn i skogen* konstaterer at «[d]et lukter godt i skogen» (Jackson & Aas 2017:upaginert), så byr møtet med skogens ulike ingredienser (maur, bekk, kongler, kvister og trær) framfor alt på utfordringer for de ulike karakterene. Maur er ekle, bekken er våt, tørre kvister og kongler brenner for godt. I liten grad virker det som om karakterene er bevisst skogen som et økologisk system med egen verdi. I stedet blir skogen et sted der de kan utfolde seg på sine egne premisser med medbrakt piknikduk, kopper, termos og engangsgrill. I disse bøkene kan holdningen til skogen derfor best beskrives som antroposentrisk og feirende.

Når det gjelder diktsamlingene *Skoven fra oven* og *Skogen den grønne*, så kan også de delvis leses som et eksempel på skogen som utfluktssted, men der *Skoven fra oven* har en nærmest faglitterær encyklopedisk tilnærming til skogens dyre- og planteliv med sine figurdikt om fluesopp, flått, ulike blader, hare og rådyrspor, setter diktsubjektet i *Skogen den grønne* naturobservasjonene av blant annet dyrespor, sommerfugl, og bjørkestammer i forbindelse med egen livssituasjon, erfaringer og refleksjoner. I diktsamlingene blir skogen derfor noe mer enn et utfluktssted, i den ene et kunnskapssted, i den andre et tilflukt-, fri- og refleksjonssted.

Dette at skogen blir fremstilt som tilfluktsted, og gjerne i forlengelsen av det også som fristed og refleksjonssted, er nok svært vanlig i barnelitterære tekster og henger trolig sammen både med skogen som symboladet sted for frihet, fantasi og farer (Jönsson 2019:46), men også med skogen og trærnes konkrete og historiske betydning for mennesker som sted og materiale for ly, beskyttelse, mat, medisin, energi (brensel), våpen, redskaper og bygningskonstruksjoner. Når skogen fremstilles som tilfluktsted, henger det ofte sammen med karakterenes opplevelse av å ikke bli forstått eller akseptert av sine omgivelser. De oppsøker helst skogen alene og gjerne med et opprørt sinn, det være seg sinne, sorg eller fortvilelse. På ulike måter er dette tilfelle med diktsubjektet i *Skogen den grønne*, jeg-fortelleren Berta i *Fågeln i mig flyger vart den vill* og jentene Fiona og Viola i henholdsvis *Skog, eller noko som har med skog å gjere* og *Hjertestorm–Stormhjerte*. Til tross for denne likheten, virker deres relasjon til skogen å være nokså forskjellig.

Diktsubjektet gir uttrykk for at hen er «lei av alt / søsken, foreldre

/ lekser, leiker, blokk / og bakgard, alt så / lite og trangt // i skogen / kan konglene vere / vennene mine, søster / og bror, far og mor» (Lillegraven 2018:6). Hen går inn i skogen for å slippe unna «bråk og støy» og for å finne «ei stillare / mjukare / verd» (Lillegraven 2018:5). Skogen som et alternativ til et bokstavelig og metaforisk trangt familieliv blir mulig fordi diktsubjektet interagerer med skogen, det vil si lar skogens særpreg virke inn i eget fantasi- og følelsesliv, som i diktet «Tjernet» der det heter «alt som ligg stille / i mudderet og / ventar // kva er det // kva vil det / meg» (Lillegraven 2018:37).

I likhet med i *Skoven fra oven* formidles skogen til leserne også gjennom paratekstene i denne diktsamlingen. I begge bøkene er den grønne fargen fremtredende både på omslaget og i de ensfargete innsidepermene. Å åpne og å tre inn i boken, blir også for leseren, som å tre inn i skogen den grønne (tittelen 'skogen den grønne' er ellers en allusjon til refrenget i sangen «Lille måltrost» av Alf Prøysen). Denne 'tre inn'-følelsen forsterkes i *Skogen den grønne* ved at forsideillustrasjonen, som er et utsnitt av åpningsillustrasjonen, viser et menneske som med ryggen til leseren, skyver greiner og planter til side. Illustrasjonen støtter følgende verselinjer i åpningsdiktet «Inn i skogen»: «eg / stansar / i ein sving / langs vegen / klyv over / grøften // løftar / eit grønt slør / av bjørkeblad // her startar stien» (Lillegraven 2018:5). Slik tar 'eg' nærmest leseren i hånden og fører hen med seg inn – og i sistediktet også «[u]t av skogen». Opplevelsene 'eg' og leseren har hatt er blitt «del av meg no // men det grønne / og hemmelege // det er her / det blir her // ventar på meg / og på deg» (Lillegraven 2018:61). Mer enn en direkte økologisk bevissthet, formidler samlingen som helhet en naturnærhet og -fornemmelse som kan legge grunnlag for en økologisk bevissthet.

Der paratekster og illustrasjoner i *Skogen den grønne* skaper ramme for en tekstlig vandring gjennom skogen, forsterker paratekstene i *Skoven fra oven* nettopp det vertikale og undersøkende under-lupen-signalet som ligger i tittelen. På bokens tittelblad er tittelen i grønt omkranset av ulike trær. Disse er gjengitt på en måte som gjør at de ser ut som om de ligger flatt, altså som sett ovenfra. Samlingen av trær gir også delvis inntrykk av at tittelen finnes i en lysning i skogen. Dette er ellers det eneste stedet i samlingen der

skog og trær er fremtredende. Ingen av diktene omhandler skogen som samlet felt. De fremstår, som nevnt, snarere som enkeltingredienser som er hentet fra skogen og lagt under språkmikroskopets lupe. Og som Skyggebjerg (2018) er inne på i sin økokritiske analyse av boken, så kan denne visuelle og poetiske oppmerksomheten på skogens ulike komponenter, gjøre leseren spesielt oppmerksom på hvordan estetiske uttrykksmåter er med å forme vår opplevelse av natur.

En slik delvis naturfaglig inngang til skogen finner vi spor av også i boken *Skog, eller noko som har med skog å gjere*. Selv om både tittel og enkelte oppslag i boken gir signaler om at skogen er et sted for refleksjon over både verden og ens egen plass i den, er skog først og fremst et sted for estetiske og materielle ressurser. Fiona påpeker for eksempel at vi lager papir av skog og at en instrumentmaker (f.eks. treblåsere) trenger materiale fra skogen for å gjøre jobben sin. Hun utfordrer også familien til å se «kor fin barken på rogn egentleg er (,,) Det ser ut som han er sydd fast på treet med små sting! Og etterpå har nokon liksom mala kvite dottar her og der, for å gjere det ekstra fint» (Jensen 2009:upaginert).

Hverken foreldre, familie, lærer eller elever ser ut til å forstå dybden i Fionas engasjement for det som hører skogen til. Boken kan derfor kanskje leses på to ulike måter. Den ene måten kan vektlegge skogkunnskapen og skogerfaringen som boken formidler. Da kan det som blir kalt bonusmateriale til slutt i boken leses som et faglitterært kilderegister og som tips til måter å forstå og erfare skog på. Den andre lese måten kan derimot vektlegge Fionas utenforskap, og hvordan skog og slikt som har med skog å gjøre representerer en alternativ tilhørighet for henne og et mulig sted for selvstendig vekst og utvikling. Likevel, lest mot NatCul-matrisen, kan denne subjektorienterte skogtilknytningen ikke fullt ut forstås som et uttrykk for en økosentrisk holdning til skog.

Dette med å ikke høre til, ikke få plass, er grunnen til at også Berta søker til skogen når samhandling med menneskene rundt henne blir for besværlig. Selv om skog og trær ikke nevnes i verbalteksten, viser illustrasjonene at Berta ofte oppholder seg i og blant (furu)trær som ser ut til å være del av en skog. Hun er alltid avbildet

alene og verbalteksten knyttet til illustrasjonene har ofte et reflekterende preg. Skogen er for Bertha også et sted der hun kan prøve ut tankene sine, det vil si tenke det som kanskje en dag kan sies høyt, som at «[n]år jeg blir stor ska ja bli konstnär. Som Michelangelo. Men det säger jag inte högt. För det är inget *riktigt* yrke. Inget man blir. Särskilt inte om man är flicka. Det vet jag att pappa tycker» (Lundberg 2017:upaginert). Lest mot NatCul-matrisen er *Fågeln i mig flyger vart den vill* hovedsakelig en antroposentrisk orientert bok der naturen utgjør en bakgrunn for hovedpersonens personlige utfoldelse, et sted der tanker og kropp kan stilles fri fra samfunnets forventninger og normer. Bertas møte og samhörighet med skog og trær synes likevel som en katalysator for en prosess som våger å problematisere disse forventningene og normene. I trærne kjenner hun seg som en del av skogen, kanskje som en fugl. I denne tilhørigheten ligger også sporen til en mer økosentrisk holdning.

En siste jente som søker til skogen for å slippe løs og forsøke å sortere i kaos er Viola i den grafiske romanen *Hjertestorm–Stormhjerte*. Også her er skogen en kulisse. Dens sus og brus gjenspeiler Violas indre uro. Men skogen er også et kunnskapssted og et møtested. I et oppslag glir Viola fra en samtale med mormor til en nærmest naturfaglige undersøkelse av de mange uttrykksformer for paring og parforhold man kan finne i skogen (Herzog, Bregnhøi & Clante 2016a: 46-47). Og i begge bokens fortellinger finner den avgjørende scenen mellom Viola og Storm sted ved foten av et tre i skogen. Det er med andre ord en mulighet for at også de kan bli ett av skogens par. Lest slik kan vi si at i denne boken forskyves fremstillingen av skogen fra en antroposentrisk og følelsesrelatert kulisse til et uttrykk for en økosentrisk og del-av-helhet-tenkning.

Som denne gjennomgangen viser har bøkene det til felles at de ulike karakterene oppsøker skogen og trærne fra en posisjon utenfor skogen. I *I skogen* derimot bor de tre karakterene Maggan, Snuten og Trim i skogen. Innledningsvis gjøres det klart for leseren at det er de tre som bestemmer om det skal regne, om det skal blåse eller om solen skal skinne. Dette må kunne sies å være en nokså klart uttrykt antroposentrisk posisjon og kanskje også årsakene til at «björkarna och tallarna» prater «om att ge sej av» og at «[s]amma dag försvinner

två små aspar» (Lindström 2008:upaginert). Når fugler og trær forlater skogen, blir de tre vennene nærmest forskrekket og må revurdere måten de agerer i skogen på. De begynner å vise omsorg. Blant annet for en fugl med «ont i fötterna» som ikke rakk å henge seg på da de andre fuglene dro. Men selv om bjørketrærne kommer tilbake, er de tre fortsatt litt fornærmet og når «[t]räden susar [...] särskilt tallarna» ber de dem om å «ta det lite lugnt». Til slutt kommer «asparna» som var blitt «rädda för ett snår» og alle som har vært borte forteller fra turene sine. Maggan, Snuten og Trim, som sitter på en benk i skogen, «kan inte komma på något som passar bättre så [dom] håller med» (Lindström 2008:upaginert). Med andre ord gjør de ikke lenger krav på å bestemme. Skogen er blitt et sted der «[a]lla är hemma», der samspill er viktigere enn hierarki og der omsorg for og hensyn til hverandre er nøkkelen til dette hjemstedet.

Økologisk verdi? – en avsluttende betenkning

Undersøkelsen av materialet har vist at ingen av bøkene direkte formidler noen form for økologisk verdi eller bevissthet. Det behøver ikke å bety at de ikke kan gjøres til gjenstand for oppmerksom lesing sammen med barn og unge. Kanskje snarere tvert imot.

Jeg har vist at noen av bøkene, som bøkene om Bu og Bä og Brillbjörn, nærmest ignorerer et økologisk perspektiv på trær og skog. Men jeg har også vist at ved hjelp av visuelle og verbale tankfigurer som viser barnet opp-ned fra trær eller sammenkrøllet på en grein, formidler flere av bøkene både en naturfølelse og naturtilhørighet som i varierende grad kan legge til rette for eller spore an til en tenkning der økologiske innsikter kan få plass. Det mest åpenbare funnet er likevel at trær og skog helst har med de litterære karakterens identitetsutvikling å gjøre og med deres strev med å finne en plass i verden eller med å se verden på andre måter enn den de har fått presentert for seg av samfunnet rundt. I et økokritisk perspektiv kan vi kanskje se dette 'finne-seg-til-rette-i-verden-strevet' som et strev med bevegelsen mellom et antroposentrisk og et økosentrisk perspektiv.

En lærer som tar disse perspektivene med seg inn i litteratursamtaler om trær og skog i bøker for barn og unge, vil kunne legge til rette for

at barn og unge både kan bli oppmerksom på hvordan mange fremstillinger er preget av verbale og visuelle konvensjoner og bli bevisst egne forestillinger om trær og skog. Økt bevissthet om egne forestillinger om trær og skog kan også gjøre det lettere å nærme seg tanken om at det å finne seg til rette i verden vil si å forstå seg selv, ikke bare som del av et menneskesamfunn, men som del av et helt økosystem der trærne i skogen er å regne som venner.

Referanser

- Beskow, Elsa (2019 [1901]). *Puttes äventyr i blåbärskogen*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Borg, Camilla Brudin Ullström, Margareta (2017). The Child in the Forest. Performing the Child in 20th Century Swedish Picture Books. *LIRjournal* 9, s. 7–24. Hentet fra <http://ojs.uib.no/ojs/index.php/LIRJ/article/view/4126/3377>
- Bozzi, Riccardo, Lópiz, Violeta & Vidali, Valerio (2018). *La foresta*. Milano: Terre di mezzo.
- Buell, Lawrence (1995). *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Christensen, Sofija (2019). Without a Word: Bonding with the Northern Nature in Lene Asks's *Du*. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2019-01-10>
- Filskov, Karen (2015). *Skoven fra oven*. København: Gyldendal.
- Garrard, Greg (2012). *Ecocriticism*. London: Routledge.
- Glotfelty, Cheryll & Fromm, Harold (red.) (1996). *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. Athens, GA, and London: The University of Georgia Press.
- Goga, Nina, Guanio-Uluru, Lykke, Hallås, Bjørg Oddrun & Nyrnes, Aslaug (2018). Introduction. I Goga, Nina, Guanio-Uluru, Lykke, Hallås, Bjørg Oddrun & Nyrnes, Aslaug (red.). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, s. 1–23.
- Haraway, D. J. (2008). *When Species Meet*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Herzog, Annette, Clante, Katrine & Bregnhøi, Rasmus (2016a). *Hjertestorm*. København: Høst & Søn.

- Herzog, Annette, Clante, Katrine & Bregnhøi, Rasmus (2016b). *Stormhjerte*. København: Høst & Søn.
- Jackson, Ida & Aas, Jens A. Larsen (2017). *Brillebjørn i skogen*. Oslo: Gyldendal.
- Jensen, Eva & Dahle, Anja Bjorli (2009). *Skog, eller noko som har med skog å gjere*. Oslo: Samlaget.
- Jönsson, Maria (2019). Barnen, orden, skogen. *Provins* nr. 1, s. 46–50.
- Landström, Olof & Landström, Lena (1999). *Bu och Bä i skogen*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Lillegraven, Ruth (2018). *Skogen den grøne*. Samlaget: Oslo.
- Lindgren, Astrid (2004 [1981]). *Ronja Rövardotter*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Lindström, Eva (2008). *I skogen*. Stockholm: Alfabet.
- Lund, Ole (2019). *Snakkar du til meg? Ein økokritisk studie av forhandlingar om ulike livsformers verdi i teikneserien Amuletten av Kazu Kibuishi*. MA-oppgave, Høgskulen på Vestlandet. Tilgjengelig online på <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2601271>
- Lundberg, Sara (2017). *Fågeln i mig flyger vart den vill*. Stockholm: Mirando.
- Rueckert, William (1978). Literature and Ecology: an Experiment in Ecocriticism. *Iowa Review*, nr.1, s. 71–86.
- Ryan, John (2015). Tolkien's Sonic Trees and Perfumed Herbs. I Vieira, Patricia, Gagliano, Monica & Ryan, John (red.), *The Green Thread: Dialogues with the Vegetal World*. Lanham: Lexington Books. s. 37–47.
- Skyggebjerg, Anna Karlskov (2018). Poetic Constructions of Nature: The Forest in Recent Visual Poetry for Children. I Goga, Nina, Guanio-Uluru, Lykke, Hallås, Bjørg Oddrun & Nyernes, Aslaug (red.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, s. 141–155.
- Sundqvist, Alexandra (2017). Berta Hansson (1910–1994). Flickan från Hammerdal. I Lundberg, Sara (2017). *Fågeln i mig flyger vart den vill*. Stockholm: Mirando.
- Winters, Sarah Fiona (2018). Camping Out on the Quest: The Landscape of Boredom in *Harry Potter and the Deathly Hallows*. I Hudson, Aïda (red.), *Children's Literature and Imaginative Geography*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press, s. 215–228.

Nina Goga

er professor i barnlitteratur ved Høgskulen på Vestlandet. Hun leder forskningsprosjektet Nature in Children's Literature and Culture. Siste utgivelse er antologien *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures* (2018) som hun har redigert sammen med Lykke Guanio-Uluru, Bjørg Oddrun Hallås og Aslaug Nyrnes. Goga har også skrevet bøkene *Kart i barnelitteraturen* (2015) og *Gå til mauren. Om maur og danning i barnelitteraturen* (2013).

DEL 3

Läsförståelse i grundskolan och i PISA

– skillnader och likheter mellan kursplanen i svenska och ramverket för läsförståelse i PISA

Maria Rasmusson

Programme for international student assessment (PISA) har fått stort utrymme i den svenska skoldebatten och vart tredje år i december väntar många spánt på att få höra om de svenska 15-åringarna klarar läsförståelseprovet bättre än sist eller om resultaten har sjunkit. I en avhandling har Samuel Sollerman (2019:189) nyligen granskat hur väl matematikämnet i svenska styrdokument och nationella prov stämmer överens med PISA och Trends in international mathematics and science study (TIMSS). Kortfattat kan man säga att han kom fram till att den svenska grundskolan behandlar samma områden som tas upp i de internationella undersökningarna i matematik även om den svenska skolan har undervisning i fler områden av matematik än vad som ingår i PISA och TIMSS. I den här texten gör jag, i linje med Sollermans avhandling, men självklart inte lika djupgående och omfattande, en jämförelse av de delar i den svenska kursplanen i svenska som berör läsning och läsförståelse i årskurserna sju till nio (Lgr11 2019) med det ramverk som finns för läsförståelse i PISA (OECD 2019). Även om syftet med PISA är att undersöka hur väl rustade femtonåringar är för att möta framtiden och inte hur väl de uppnått målen i den svenska kursplanen så är en jämförelse intressant av några olika skäl. Eftersom ett stort antal svenska 15-åringar gör det tvåtimmarsprov som ingår i PISA och resultaten får mycket uppmärksamhet och har inflytande över svensk skoldebatt så är en intressant aspekt att undersöka hur väl den svenska kursplanen korresponderar mot PISAs nya ramverk för läsförståelse. Detta kan ses som en validitetsfråga men även en etisk fråga. Gee (2003, 2008) betonar att en elev måste ha fått möjlighet

att lära sig ett innehåll innan hen testas på det. Han kallar detta *opportunity to learn* och framhåller att lärande och likvärdighet är centrala i bedömning. Enligt Gee kan en bedömning inte anses vara likvärdig om eleverna inte har haft samma möjlighet att lära sig det som ska bedömas. Han menar att en bedömning är oetisk och ogiltig om det inte går att påvisa att eleverna har haft samma möjlighet att lära sig de områden som bedöms. Nu får elevernas prestationer på PISA-undersökningen inte några konsekvenser på individnivå men däremot påverkas skolan och möjligen samhällets syn på skolan och lärare av resultaten. Dessutom kan resultaten eventuellt även påverka utformningen av undervisningen i syfte att nå högre resultat på undersökningarna.

Validitet är en fråga om vad som kan anses vara berättigad och giltig kunskap och kan därmed skilja sig åt beroende på vilken syn på kunskap man har. Gudrun Erickson (2013) menar att validitet enkelt kan beskrivas som att *rätt* saker bedöms, *rätt* slutsatser dras, *rätt* åtgärder görs och att det blir *rätt* konsekvenser. En god validitet bygger även på att bedömningen har god reliabilitet och att den är *rättvis*. I den här texten kommer frågan om huruvida rätt saker bedöms att behandlas. Rätt betyder i det här fallet om de svenska eleverna har fått möjlighet att lära sig det som de testas på i PISAs läsförståelseprov. Det område som PISA täcker in i sitt läsförståelseprov kan kallas för ett *construct* och beskrivs i PISAs ramverk. Detsamma gäller för det construct som kursplanen i svenska täcker in vad gäller läsförståelse. Man kan tänka sig olika scenarier. Kursplanen i svenska kan vara helt i linje med det construct som mäts i PISA men det kan också vara så att PISA testar delar som den svenska kursplanen inte täcker in. I så fall har de svenska eleverna inte fått möjlighet att lära sig allt som de testas på i PISA. Det tredje scenariot är att den svenska kursplanen tar upp ett mer omfattande område när det gäller läsförståelse än vad eleverna testas på i PISA. De svenska eleverna får då inte möjlighet att visa alla sina förmågor och kunskaper i PISAs läsförståelseprov. Tengberg (2014:109–132) har analyserat läsförståelsedelen i de svenska nationella proven i årskurs nio och jämfört med PISAs prov. Hans analys har fokuserat på exempelvis uppgiftskonstruktion och texttyper och hans resultat

visar att texttyper och uppgiftstyper varierar mellan de olika proven under åren 2005–2012. Han drar slutsatsen att proven därmed mäter olika construct trots att samma läroplan och kursplan ligger till grund för alla proven under tidsperioden. I en annan studie har jag och en kollega tittat närmare på skillnader mellan läsförståelseprovet i PISA som administrerades på papper 2012 och det som genomfördes på dator 2015. Aspekter som uppgiftskonstruktion och i vilken form provet genomförs har också en viss betydelse för hur elever lyckas visa sina kunskaper i en testsituation (Rasmusson & Fredriksson 2018). Till skillnad från dessa båda studier kommer jag här att fokusera enbart på kursplanen i svenska och ramverket för PISA. För att få jämförbara åldersgrupper så har jag valt att fokusera på de delar i kursplanen som är allmänna och de som beskriver årskurserna sju till nio, eftersom PISA riktas till 15-åringar. Nedan inleder jag med en genomgång av kursplanen i svenska och en introduktion till PISA. Därefter gör jag en jämförelse av de båda texterna och avslutningsvis reflekterar jag över PISA och det svenska utbildningssystemet i ett större perspektiv.

Kursplanen i svenska för årskurs sju till nio

Svenskämnet i grundskolan omfattar mycket mer än enbart läsförståelse och den inledande texten i kursplanen i svenska återfinns även i kursplanen i svenska som andraspråk och i kursplanen i modersmål. Texten visar på värdet av språk både för lärande i skolan men även för livet i stort och framtiden.

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Lgr11, 2019:257)

I den här texten kommer fokus att ligga på läsförståelse och därför beskrivs här endast de delar i styrdokumentet för grundskolan och i synnerhet för högstadiet som berör läsning och läsförståelse.

Kursplanen innehåller tre avsnitt, syfte, centralt innehåll (obligatoriskt innehåll i undervisningen) och kunskapskrav. I syftet betonas vikten av att "... stimulera elevernas intresse för att läsa ..." (s. 257), att eleverna får lära sig att söka och kritiskt värdera information från olika källor samt att de får läsa och analysera olika typer av texter såsom skönlitteratur, sakprosa, scenkonst och annat estetiskt berättande (Lgr11 2019:257).

Det centrala innehållet för årskurs sju till nio innehåller ett antal kunskapsområden som undervisningen ska behandla. Här framhålls "lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier" (s. 261) och eleverna ska även få lära sig att "urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang" (s. 261). I det centrala innehållet ingår även en sammanställning över de texttyper som ska ingå i undervisningen, exempelvis skönlitteratur, beskrivande och förklarande texter samt digitala texter (s. 261–262). Slutligen lyfts informationssökning och förmågan att sovra och ha ett källkritiskt förhållningssätt fram (s. 262).

I kunskapskraven för betyget E i slutet av årskurs nio framgår det att ska eleven kunna "läsa skönlitteratur och sakprosatexter med flyt genom att, på ett i huvudsak fungerande sätt, välja och använda lässtrategier utifrån textens särdrag" (Lgr11, 2019:266). Här dyker även ordet *läsförståelse* upp för första gången för dessa årskurser, "Genom att göra enkla sammanfattningar av olika texters innehåll med viss koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter visar eleven grundläggande läsförståelse" (s. 266). Vidare ska eleven kunna använda sina egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor, för att "tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk" (s. 266). Eleven ska även kunna föra enkla resonemang om texter med koppling till dess upphovsman och de ska då kunna dra slutsatser om hur texten har påverkats av den historiska och kulturella kontext som den skrevs i. Slutligen finns en kort text som berör läsförståelse med koppling till källkritik: "Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett avgränsat urval av källor och för då enkla och till viss del underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans." (Lgr11, 2019:266).

Skolverket har även gett ut ett kommentarmaterial till kursplanen i svenska (Skolverket, 2017). Materialet finns för att ge lärare och rektorer en bredare och djupare förståelse för kursplanerna. Här finns en utförlig motivering till varför eleverna ska få läsa olika typer av texter. I den framgår det att skönlitteratur kan ge eleverna inblickar i andras berättelser och i andra tider och rum. Detta menar man kan bidra att elevernas läslust ökar och att intresset för litteratur väcks. Skönlitteraturen kan även fungera som tröst, stöd och hjälp i att utveckla sin identitet. Sakprosatexter behandlas också i kommentarmaterialet och även dessa texter lyfts fram som möjligheter att ta del av andras tankar och kunskaper och därigenom bidra till elevernas kunskaps- och identitetsutveckling (Skolverket 2017:7). Sakprosatexter i årskurserna sju till nio omfattar beskrivande, förklarande, instruerande, argumenterande och utredande texter (Skolverket 2017:16). Eleverna ska även få möta texter som kombinerar ord, ljud och bild samt texter med länkar och interaktiva funktioner i exempelvis digitala miljöer, och elever i högstadiet ska även få källkritiskt granska olika texttyper. I svenskämnet är betoningen på att söka och sammanställa information och sovra bland olika källor. Det stora ansvaret för källkritik ligger på SO- och NO-ämnena (s. 21).

Läsförståelse i PISA

PISA är en OECD-undersökning som genomförs vart tredje år med start år 2000. Sverige har deltagit alla år och 2018 genomfördes den sjunde omgången. PISA riktar sig till elever som är 15 år och i Sverige går dessa elever nästan alltid i årkurs nio i grundskolan. Några enstaka elever kan ha börjat gymnasiet eller gå i årskurs åtta. Vid varje undersökning är ett av de tre ämnena, läsförståelse, matematik och naturvetenskap, huvudområde. Läsförståelse har varit huvudområde år 2000, 2009 och 2018. Det ämne som är huvudområde får en större del än de andra två ämnena av det tvåtimmarstest som eleverna gör. Resultaten för de svenska eleverna sjönk fram till år 2015 då det var en liten uppgång och det svenska medelvärdet var då på samma nivå som medelvärdet för OECD-länderna, se tabell

1. Resultaten från PISA 2018 publicerades tredje december 2019, vilket var efter att denna text skrevs.

Tabell 1. Medelvärde i läsförståelse i Sverige och för OECD-länderna

ÅR	OECD-MEDEL	SVERIGE
2000	501	516
2003	497	514
2006	495	507
2009	499	497
2012	501	483
2015	498	500

PISAs ramverk beskriver hur läsförståelse definieras och vilka aspekter som ska undersökas. Detta ramverk omfattar både traditionell och digital läsning och definierar läsförståelse som ”att förstå, använda, värdera, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället” (OECD, 2019:28). Definitionen har förändrats lite genom åren och 2009 lade man till ”engagera sig” och 2018 infördes ”utvärdera” och istället för ”skrivna texter” står nu bara ”texter”.

År 2009 införde PISA den första storskaliga undersökningen av läsförståelse av digitala texter. Det var då ett eget test som länderna kunde välja att delta i. Det genomfördes på dator utöver det traditionella läsförståelseprovet som gjordes på papper. I undersökningen år 2015 gjordes hela PISA-provet på dator med den skillnaden att enbart de tidigare tryckta traditionella texterna var överförda till skärm. I PISA 2018 ingår återigen digitala texter i undersökningen. Dessa digitala texter kan vara *statiska* eller *dynamiska*. De statiska texterna ger läsaren möjlighet att skrolla, se sidnumrering och använda en hitta-funktion medan de dynamiska texterna erbjuder hyperlänkar, avancerade sökfunktioner, social interaktion via exempelvis e-post, forum eller chattfunktioner (OECD 2019:38). Den

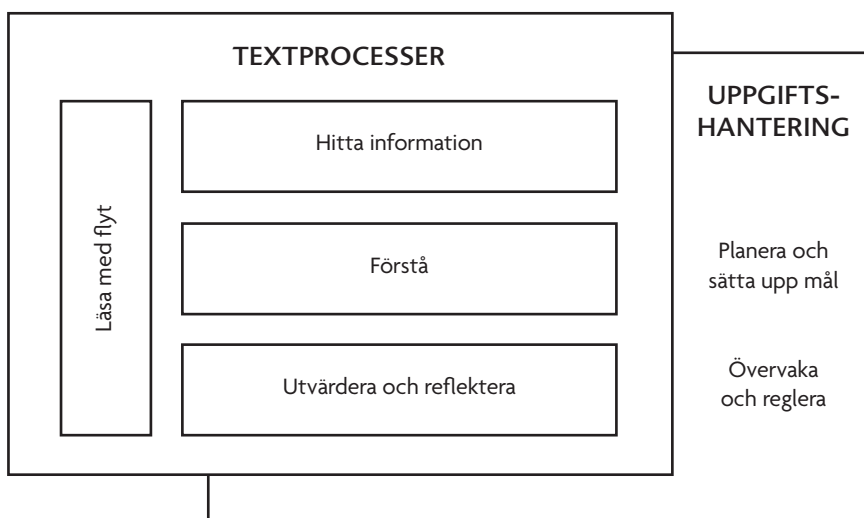
typ av läsning som testades i det digitala lästestet i PISA 2009 hade vissa skillnader mot det då pappersbaserade traditionella lästestet. Till exempel lyckades de svenska pojkarna bättre än flickorna på de delar som var unika för det digitala testet. De unika delarna omfattar till exempel den navigation som krävs av läsaren i dynamiska texter med hyperlänkar (Rasmusson, 2015).

Jämförelse av läsförståelse i kursplanen och PISA

Ramverket för läsförståelse i PISA (OECD, 2019) omfattar 52 sidor och kursplanen i svenska (Lgr 11, 2019) är på 12 sidor. Eftersom det inte är några förändringar i revideringen 2019 av Lgr11 vad gäller kursplanen i svenska så har jag här förutsatt att de elever som gjorde provet i PISA år 2018 i huvudsak har haft undervisning som stämmer med den valda kursplanen.

Den största skillnaden mellan de båda dokumenten är att ramverket i PISA innefattar omfattande genomgångar av teoretiska perspektiv och forskning medan kursplanen och även kommentarmaterialet helt saknar en uttalad koppling till teori och forskning. Ramverket i PISA är enbart fokuserat på läsförståelse och är framtaget för att rama in det *construct* som PISA ska mäta medan kursplanen i svenska inte i första hand är ett ramverk för de nationella proven i svenska utan utgör en beskrivning av vad eleverna i grundskolan ska få undervisning om i hela svenskämnet.

Ramverket för 2018 är uppdaterat för att passa med nya former av läsning, digital läsning och den ökande mängd material som finns tillgänglig både och i tryckt och digital form. I PISA bedöms elevernas prestationer i läsförståelse utifrån tre stora områden, läsprocesser, textformat och situationer. I ramverket har man delat upp läsprocesser i textprocesser och uppgiftshantering, vilket man menar är i linje med den rådande uppfattningen om att läsning är situerad och meningsfull (OECD 2019:33). I figur 1 finns en schematisk bild över hur man ser på läsprocesser i PISA.



Figur 1. Läsprocesser i PISAs ramverk för läsförståelse (Utifrån OECD, 2019:33)

Att *läsa med flyt* innebär här att eleverna kan läsa texter med lätthet och effektivitet för att förstå. Har eleven den förmågan så menar man i ramverket att det är en indikator för att eleven har grundläggande läsförmåga vad gäller avkodning, ordigenkänning och syntaktisk analys (OECD 2019:33). Elevernas förmåga att läsa med flyt, med lätthet och effektivitet, har testats i PISA 2018 genom att undersöka hur eleverna förstår en enkel text. Detta tror man kan bidra till att bättre förstå och beskriva de elever som presterar på de lägre nivåerna. Det är alltså en ny ambition i PISA 2018 att testa elevernas mer grundläggande läsförmåga för att bättre kunna förstå de elever som inte klarar de mer komplexa uppgifterna (OECD 2019:49).

I läsprocessen *hitta information* ingår två kategorier: söka och inhämta information i en text och söka och välja relevant text. I *förstå* ingår förstå i en bokstavig mening och sammanföra och dra slutsatser. I *utvärdera och reflektera* ingår tre kategorier, värdera kvalitet och trovärdighet, reflektera kring innehåll och form samt upptäcka och hantera konflikt (OECD 2019:33).

Textformat är det andra området som definieras i ramverket. Vilka olika texter som ska utgöra underlag för elevernas läsning i PISA är en komplex fråga eftersom digital media, nya textgenrer, och textbaserade kommunikationstjänster hela tiden utvecklas och förändras. Eftersom läsförståelse är huvudområde i undersökningen 2018 så har man valt att ta med både texter som är typiska för tryckta medier och det digitala mediet. I ramverket har man valt fyra dimensioner för att beskriva texter, källa (enstaka eller multipla), organisation och navigationsstruktur (statiska eller dynamiska), format (löpande, icke-löpande eller blandade) (OECD 2019:37–38). Det ingår även ett antal olika *texttyper* i PISA och såsom beskrivningar, berättelser, utredningar/redogörelser, argument, anvisningar och transaktioner. Transaktioner är den typ av texter som skrivs för att uppnå ett specifikt syfte, att be någon att få något gjort, organisera ett möte eller boka in en kompis för att ses.

Situationer är det tredje och sista området som används för att kategorisera läsförståelse i PISA:s ramverk. Ordet situation används för att definiera den kontext och det användningsområde som läsaren har i sitt samspel med texten. De lässituationer som förekommer i PISA är läsning för personligt bruk, för offentligt bruk, för utbildning och i samband med arbete. Många texter kan även användas i flera av dessa situationer. Orsaken till att detta område finns med är för att man vill få en mångfald av texter i läsförståelseprovet. Utöver dessa områden definieras även olika typer av svarsformat såsom öppna frågor eller flervalsfrågor.

I jämförelsen, som utgår från PISAs ramverk, har följande områden använts i jämförelsen mellan den svenska kursplanen och PISAs ramverk, läsprocesser, textformat, texttyper och situationer. Överlag beskrivs de delar som tillhör PISA-kategorin texttyper och textformat under det centrala innehållet i kursplanen och de delar som korresponderar mot läsprocesser finns huvudsakligen i avsnittet med kunskapskrav även om vissa skrivningar i syftestexten och det centrala innehållet också berör läsprocesser. I kursplanen finns texter som kan kopplas till PISA-kategorin situationer under syfte och centralt innehåll.

Tabell 2. Jämförelse av kursplanen i svenska för årskurs sju till nio och ramverket för läsförståelse i PISA

	SVENSKA KURSPLANEN	PISA 2018
ÖVERGRIPANDE SKILLNADER	12 sidor	52 sidor
	Hela svenskämnet	Enbart läsförståelse (reading literacy)
	Saknar uttalad koppling till teori och forskning	Omfattande teori- och forskningsanknytning
SYFTE/ DEFINITION	Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, genera- tioner och språk möts. (s. 257, S1)	... att förstå, använda, värdera, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället
SITUATIONER	Beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter, till exempel tidningsartiklar, veten- skapliga texter, arbets- beskrivningar och blogginlägg. (s. 262, C1)	Läsning för personligt bruk, för offentligt bruk, för utbildning och i samband med arbete
	Hur uttrycken kan samspela med varandra, till exempel i tv-serier, teaterföreställningar och webbtexter. (s. 262)	

TEXTFORMAT	Texter som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter. (s. 262, C)	Källa (enstaka eller multipla), organisation och navigationsstruktur (statiska eller dynamiska), format (löpande, icke-löpande eller blandade)
	... texter från olika medier. (s. 261, C)	
	Texter i digitala miljöer med länkar och andra interaktiva funktioner. (s. 262, C)	
PROCESSER		
<i>Läsa med flyt</i>	Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med flyt genom att, på ett i huvudsak fungerande sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. (s.266, K1)	Eleverna kan läsa texter med lätthet och effektivitet
<i>Hitta information</i>	undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker och kritiskt granskar information från olika källor (s. 257, S)	Söka och inhämta information i en text och söka och välja relevant text
	Hur man sovrar i en stor informationsmängd (s. 262, C)	
<i>Utvärdera och reflektera</i>	prövar källors tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt. (s. 262, C)	Värdera kvalitet och trovärdighet, reflektera kring innehåll och form samt upptäcka och hantera konflikt
	Dessutom kan eleven, utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor, tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk. (s. 266, K)	

Förstå	Eleven kan också föra enkla resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman. Eleven drar då till viss del underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i (s. 266, K).	Förstå i en bokstavlig mening och sammanföra och dra slutsatser
	Genom att göra enkla sammanfattningar av olika texters innehåll med viss koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter visar eleven grundläggande läsförståelse. (s. 266, K)	
	Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera... (s. 261, C)	
TEXTTYPER	Skönlitteratur för ungdomar och vuxna från olika tider... Lyrik, dramatik, sagor och myter. (s. 261, C)	Beskrivningar, berättelser, utredningar/redogörelser, argument, anvisningar och transaktioner
	Beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter (s. 262, C)	
	Berättande texter och sakprosatexter (s. 261, C)	
	Kombinationer av olika texttyper till nya texter, till exempel informerande texter med inslag av argumentation. (262, C)	
	Möta samt få kunskap om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen (s. 257, S)	

	Att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang. (s. 261, C)	
	Parallellhandling, tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar, inre och yttre dialoger. (261, C)	

Notera. 1 S=Syftet, C=Det centrala innehållet och K=Kunskapskraven

I tabell 2 framgår det att alla områden som PISA har i sitt ramverk för läsförståelse täcks in av den svenska kursplanen i varierande grad och delvis uttryckt på ett annorlunda sätt. Vad gäller definitionen av läsförståelse finns ingen explicit definition för enbart läsförståelse i kursplanen men däremot en syftesbeskrivning som tar upp motsvarande delar i någon mån. Exempelvis finns syftet att kunna delta i samhället, att lära/utveckla sina kunskaper och att kunna utveckla sin identitet/uppnå sin potential med i båda skrivningarna.

För kategorin situationer i PISAs ramverk har inte kursplanen samma formuleringar om att eleverna ska läsa texter för utbildning, i samband med arbete, personligt eller offentligt bruk. Detta kan ses som en naturlig skillnad eftersom PISAs ramverk är utformat för att styra urvalet av texter till ett prov och inte för utbildning. I kursplanen har man istället exempel på texter som underförstått används i olika situationer, för arbete, utbildning eller personligt bruk. Detta framkommer i det centrala innehållet under texttyper, till exempel "...tidningsartiklar, vetenskapliga texter, arbetsbeskrivningar och blogginlägg" och "... i tv-serier, teaterföreställningar och webbtexter" (s. 262).

För kategorin processer i ramverket är överlappningen med kursplanen stor. Tydligt är att man både i PISA och i kursplanen ser det som en grundläggande aspekt att eleverna kan läsa med flyt. I kursplanen står det i kunskapskraven för betyget E i årskurs nio "Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med flyt genom att, på

ett i huvudsak fungerande sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag” (Lgr11 2019:266) och i PISAs ramverk ser man framförallt det som en grundläggande kompetens för mer avancerad läsförståelse. Bland annat pekar man på att förmågan att läsa med flyt frigör kognitiv kapacitet åt andra mer avancerade kognitiva processer som är till nytta för förståelse (OECD 2019:34). Det finns ett flertal formuleringar i kursplanen som täcker in hitta information, utvärdera och reflektera samt förstå. Slutligen gäller detsamma för den sista kategorin, texttyper. Här har kursplanen, under det centrala innehållet, en rik samling av olika typer av texter som ska ingå i undervisningen. Obligatoriska inslag är bland annat texter från olika medier, skönlitteratur och sakprosa.

Sammanfattningsvis ger denna jämförelse en bild av att kursplanen i svenska omfattar de delar som prövas i PISAs läsförståelseprov. För att återkoppla till de inledande orden om validitet kan man säga att *rätt* saker bedöms i PISA utifrån perspektivet att den svenska kursplanen omfattar de delar som läsförståelseprovet i PISA bygger på. Eleverna i årskurs nio ska utifrån kursplanen ha fått möjlighet att tillägna sig de områden som de testas på i PISA. Däremot ligger det utanför denna texts omfång och syfte att säga något om de andra viktiga delarna av validitet: huruvida *rätt* slutsatser dras, *rätt* åtgärder görs, att det blir *rätt* konsekvenser, att bedömningen har god reliabilitet och att den är *rättvis* (Erickson 2013).

Avslutning

Utifrån ovanstående jämförelse kan man argumentera för att överensstämmelsen mellan PISA och den svenska kursplanen är god och att det är gott så. Men, självklart kan man problematisera detta. Vad påverkar utvecklingen av läroplanen och kursplanerna? Landahl och Lundahl (2017:293) påpekar att styrdokumentet formas av både nationella såväl som internationella influenser. De menar att det därför är viktigt att vara medveten om att internationell policy, i det här fallet OECDs syn på utbildning, kan ha inflytande över vårt svenska utbildningssystem och möjligen även styrdokumentet. OECD beslutade att genomföra PISA undersökningen för att

undersöka om eleverna hade de förmågor som krävs i det vuxna livet, för att klara sig i ett modernt samhällsliv (Fredriksson, Pettersson & Karlsson 2018). Detta har ifrågasatts av ett antal professorer i ett öppet brev i *The Guardian* där de skrev att PISA framförallt är ett mål för att förbereda ungdomar för arbete och inte för andra delar av samhällslivet (*The Guardian* 2014). Uljens (2007) menar dessutom att PISA är ett sätt för OECD att påverka utvecklingen i medlemsländerna mot en mer konkurrensorienterad mentalitet och mer harmoniserade eller likriktade utbildningssystem.

Å andra sidan är PISA och andra standardiserade storskaliga undersökningen noggrant framtagna och genomförda, tillförlitliga, ger data av hög kvalitet och möjlighet att generalisera till en population. I Sverige har vi inte något bra nationellt system för att undersöka likvärdighet och jämföra hur elever klarar av grundskolan över tid. De nationella proven i Sverige har inte som syfte att erbjuda trenddata och betygen tycks inte helt tillförlitliga på grund av brist på likvärdighet och betygsinflation (se t.ex. Vlachos 2010, 2019). Undersökningar som PISA kan därmed bidra med viktig information om hur vårt utbildningssystem fungerar över tid och tillsammans med den enkät som ingår även ge information om utbildningssystemets likvärdighet. Med det sagt så menar jag att det är av stor vikt att en så kostsam undersökning som PISA granskas och diskuteras. Slutligen, utifrån den jämförelse jag gjort i denna text, tycks det som att svenska elever har fått möjlighet att lära sig, *opportunity to learn* (Gee 2003, 2008), den läsförståelse som prövas i PISA. I enlighet med Gees syn på bedömning kan PISAs läsförståelsetest, ur det perspektivet, anses etisk och giltig.

Referenser

- Erickson, Gudrun (2013). *Bedömning för och av lärande*. Stockholm: Skolverket. www.skolverket.se.
- Fredriksson, Ulf, Pettersson, Astrid & Karlsson, Karl Göran (red.) (2018). *Pisa under 15 år: resultat och trender*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Gee, James Paul (2003). Opportunity to learn: A language-based perspective on assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(1), s. 27–46.

- Gee, James Paul (2008). A sociocultural perspective on opportunity to learn. *Assessment, Equity, and Opportunity to Learn*, 1, s. 76–108.
- The Guardian* (2014). OECD and PISA tests are damaging education worldwide, 6 maj. <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>. Hämtat 2019-08-18.
- Landahl, Joakim & Lundahl, Christian (red.) (2017). *Bortom PISA*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lgr11 (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket. www.skolverket.se.
- OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Rasmusson, Maria (2015). *Det digitala läsandet. Begrepp, processer och resultat*. (Diss.). Sundsvall: Mittuniversitetet.
- Rasmusson, Maria & Fredriksson, Ulf (2018). PISA, reading literacy, and computer-based assessment. I *Northern Lights on TIMSS and PISA 2018*. Nordisk Ministerrådet.
- Skolverket (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket. www.skolverket.se
- Sollerman, Samuel (2019). *Kan man räkna med PISA och TIMSS?: Relevansen hos internationella storskaliga mätningar i matematik i en nationell kontext*. (Diss.), Stockholm: Stockholms universitet.
- Tengberg, Michael (2014). Att pröva elevers läsförmåga i årskurs nio. En analys av uppgiftskonstruktioner i det nationella provet i svenska, delprov A Att läsa och förstå. *Utbildning & Demokrati*, 23(2), s. 109–132.
- Uljens, Michael (2007). The hidden curriculum of PISA. I Hopmann, Stefan., Brinek, G. & Retzl, M. (red.), *PIZA zufolge PISA: hält PISA, was es verspricht? PISA according to PISA: does PISA keep what it promises?* Wien: Lit Verlag, s. 295–303.
- Vlachos, Jonas (2010). *Betygens värde - En analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor*. Konkurrensverket: Stockholm, s.11–13.
- Vlachos, Jonas (2019). Trust-based evaluation in a market-oriented school system. *IFN Working Paper*, No. 1217, Research Institute of Industrial Economics (IFN), Stockholm.

Maria Rasmusson

är universitetslektor i didaktik vid Uppsala Universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier och undervisar blivande lärare. Hon har arbetat med läsförståelse i PISA under åren 2008–2017 och var ansvarig för läsförståelsen tillsammans med Ulf Fredriksson under åren 2011–2015. Hon disputerade 2015 med avhandlingen *Det digitala läsandet. Begrepp, processer och resultat.*

Världen i klassrummet

– att möta mångfald i undervisningen

Minna Wadman

I alla klassrum runt om i landet möter vi mångfald. Det handlar om olikheter som ställer olika krav på oss som undervisare. En sådan aspekt är etnicitet och språk. De flesta lärare idag träffar i sitt arbete elever som är födda i ett annat land och som har ett annat modersmål än svenska. Dessa elever ska inte bara utveckla kunskaper inom skolämnen utan samtidigt också utveckla ett nytt språk. Detta nya språk innefattar ett vardagsspråk och ett skolspråk innefattandes flera ämnesspråk. Som om inte det vore nog behöver dessa unga människor dessutom lära sig att förstå och bli en del av kulturen och livet i ett nytt land, ofta så totalt främmande från och olikt det land där de föddes. Även om denna elevgrupp inte alls är homogen, sådana grupper av elever finns aldrig, benämns de antingen som nyanlända, när de varit fyra år eller kortare tid i Sverige, eller som flerspråkiga, oavsett tid i Sverige. Dessa elever är en del av en skola präglad av mångfald.

En värld i förändring

I takt med att världen och samhället förändras påverkas naturligtvis skolan. Skolan behöver spegla det samhälle och den samtid vi lever i. Aldrig förr i historien har människor flyttat på sig så mycket som idag. Det är en verklighet som får djupgående konsekvenser för skolor i världen och i Sverige (Cummins 2017:14). Idag har ca 20 procent av eleverna i den svenska grundskolan en annan kulturell bakgrund och ett annat modersmål än svenska. 140 modersmål finns representerade i den mångkulturella skolan. Det är viktigt att tänka på att det inte handlar om en enhetlig grupp utan som alltid om elever med olika intressen, talanger, drömmar och visioner. Vi

måste också påminna oss om att mångfald inte bara handlar om elever från andra länder än Sverige utan att det också handlar om andra olikheter och därmed förutsättningar. Jim Cummins (2017), världsledande forskare kring flerspråkighet, menar att socioekonomisk status är mer betydelsefullt än modersmål när det handlar om skolframgång. David Mitchell, erfaren forskare och konsult kring specialundervisning och inkluderande undervisning, menar att globaliseringen inte bara har bidragit till mångfald utan även till supermångfald som både skapar intolerans och konflikter, vilket gör barn sårbara. Han menar att mångfald, mänskliga olikheter, som vi behöver ta hänsyn till och arbeta utifrån, går att dela in i "fem stora" dimensioner: genus, socioekonomisk status, etnicitet, religion samt behov av särskilt stöd (Mitchell 2017:18).

Idag möter lärare elever ur alla dessa ovanstående dimensioner och som dessutom har språket som en utmaning. Detta faktum ställer helt naturligt krav på hur vi utformar vår undervisning. Vi behöver ha kunskap om hur vi på bästa sätt möter elever som inte har svenska som modersmål och som ska utveckla skolspråket och ämneskunskaperna samtidigt. Många svensklärare på högstadiet har också elever som läser svenska och elever som läser svenska som andraspråk i samma klassrum och undervisar således i båda ämnena samtidigt.

En skola i förändring

Sedan jag 1997 började arbeta som lärare i svenska och svenska som andraspråk har den svenska skolan förändrats i många avseenden. En av de förändringar som skett är synen på och genomförandet av ämnet svenska som andraspråk, eller svenska 2, som det kallades då. Den benämningen visade att det var ett språk som inte var ett förstaspråk som skulle utvecklas samtidigt som det också gav ämnet en negativ klang. Svenska 2 kom i mångas ögon att bli ett andra klassens svenskämne, något som var mindre värt och något många elever skämdes över att förknippas med. Därför kom lärarna i detta ämne att spela en viktig roll för att höja ämnets status och betydelse. Vi fick övertyga andraspråkselever och deras föräldrar om att ämnet

inte på något vis var sämre utan istället var anpassat till deras språkliga behov liksom behovet av att lära känna och bli en del av den svenska kulturen och samhället.

När jag för 22 år sedan började arbeta på min första skola som nyutexaminerad lärare, var SV2 dessutom något som likställdes med specialundervisning och allt som oftast bedrevs i en liten överbliven skrub. Även om stora förändringar har skett runt om i landets skolor förekommer detta fortfarande i alldeles för stor utsträckning. Det har ändå överlag skett en betydelsefull förändring i synen på svenska som andraspråk. Från att se på flerspråkighet som en brist har flerspråkighet börjat ses som en tillgång. Att lära sig nya språk kräver inte att de språk vi redan kan ska glömmas bort och ersättas av ett nytt, i det här fallet svenska. Språk har enligt Cummins en underliggande samhörighet vilket gör att strukturer och fenomen kan överföras mellan olika språk. Förstaspråket är en viktig resurs för inlärning av ytterligare språk (Svensson 2017:45–46). Detta förändrade synsätt, från att närmast bannlysa till att tillåta och se värdet av tidigare språkliga resurser, har utmynnat i begreppet *transspråkande* eller *translanguaging*. Det innefattar både “den enskilda individens användning av sin flerspråkighet och lärares strategiska principer för att använda flerspråkighet i undervisningen” (Svensson 2017:21). I dagens globaliserade värld har tidigare enspråkiga samhällen blivit allt mer flerspråkiga vilket syns i både skola och människors privatliv. Inom denna språkliga mångfald kommer dagens elever att leva och därför behöver skolan följa denna utveckling och tillämpa transspråkande i klassrummet (Svensson 2017:20–21).

Att arbeta på en skola där majoriteten var andraspråks elever ställde höga krav på oss lärare när vi utformade vår undervisning. Jag brukar säga att jag arbetade språkutvecklande utan att veta att det var så det kallades. Redan innan jag kom i kontakt med Pauline Gibbons tankar och hennes bok *Stärk språket, stärk lärandet* använde jag mig av ett arbetssätt som inriktade sig på att utveckla språket samtidigt som övrig kunskap inhämtades. Det handlar om att arbeta med parallellt med innehållet inom ett eller flera ämnen samtidigt som det ämnesspecifika språket är i fokus. Ett exempel kan vara att i textsamtal fokusera på språkliga strategier, ord och

begrepp samt sätt att leda och delta i ett samtal. Här kan läraren i förväg titta på vilka språkliga krav uppgiften ställer på eleverna med utgångspunkt i det språk de redan behärskar. Följande är frågor som läraren kan lyfta med eleverna: Vilka ord och begrepp är nya i texten? Vilka strategier kan vi ta till när vi inte har orden fullt ut? Hur deltar vi aktivt i ett samtal och hur formulerar vi tankar och åsikter?

Genom mötet med Gibbons idéer kunde jag än mer utveckla mitt arbetssätt samtidigt som jag fick en vetenskapligt grund att stå på. Vikten av interaktion och kontext, cirkelmodellen och aktiviteten expert- och hemgrupper blev oundgängliga delar av min undervisning. Begreppet scaffolding, stöttning, blev en del av mitt tankesätt: "Stöttning är en tillfällig hjälp som lärare ger eleverna för att de så småningom ska kunna utföra samma uppgift utan hjälp" (Gibbons 2002:29). Stöttning kan vara planerad eller ske i stunden och brukar liknas vid en byggställning som behövs tills byggnaden kan stå för sig själv, tills eleven klarar sig på egen hand. Ett exempel på planerad stöttning kan vara skrivmallar anpassade efter elevernas behov när vi arbetar med argumentation. En del elever behöver bara en enkel mall över strukturen för textens olika delar medan andra behöver förslag på passande ordval för hur delarna kan inledas. Min erfarenhet är att skrivmallar gör att alla elever kan skapa välfungerande texter och att denna stöttning gör att eleverna nästa gång är betydligt säkrare på hur texttypen ser ut. Målet är att de slutligen ska kunna skriva texter utan stöttning.

Mina erfarenheter av en skola i förändring

I femton år arbetade jag på en högstadieskola i Nyköping som hade en mycket stor andel flerspråkiga elever. Åren på denna skola, utvecklade och formade mig till den lärare och individ jag är idag. Att vara lärare handlar för mig om att ständigt utveckla och anpassa både mig själv och mitt arbetssätt. Det var ett slitsamt men roligt arbete att få alla elever med på tåget, vare sig de bott länge i Sverige eller bara en kort tid. När skolan stängde 2014 var andelen elever med annat modersmål över 90 procent. Samma år var jag med när Sveriges största högstadieskola slog upp sina portar. Fyra högstadieskolor blev en,

med det huvudsakliga syftet att motverka segregation och skapa integration. Varje klassrum skulle spegla det svenska samhället. Detta var en förändring som jag tog emot med öppna armar eftersom eleverna på min skola, med en övervägande del elever med annat modersmål, behövde möta ett annat Sverige än det vi kunde erbjuda i vår segregerade verksamhet. På det här högstadiet var istället de svenskspråkiga eleverna i majoritet men naturligtvis fanns där ett flertal elever med annat modersmål. Andelen andraspråkselever skiftade från klass till klass, liksom den språkliga nivån de befann sig på. Detta ställde höga krav på undervisningen och jag är tacksam över mina tidigare erfarenheter. Anna Kaya på Nationellt centrum för svenska som andraspråk och lärare i svenska som andraspråk, poängterar i boken *Att undervisa nyanlända – metoder, reflektioner och erfarenheter* (2016) vikten av att utforma en undervisning som utmanar alla elever:

För att lyckas med det är höga förväntningar en förutsättning men eftersom våra elever är olika och har kommit olika långt i sin språk- och kunskapsutveckling krävs det att undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov [...]. Vi behöver ha höga förväntningar på alla elever i kombination med att eleverna i undervisningen får tillgång till stöttning samtidigt som de ställs inför autentiska och utmanande uppgifter (Kaya, 2016:59–61).

Goda relationer – A och O för att lyckas i skolan

Forskare har under senare år allt mer lyft fram vikten av goda relationer mellan lärare och elever. Cummins menar att "mänskliga relationer är lika viktiga eller viktigare för elevernas engagemang än vad själva undervisningsstrategierna är" (Cummins 2017:37). Mitchell (2017) berättar om ett forskningsprojekt på Nya Zeeland där man undersökte vad maorielever på gymnasienivån ansåg ha störst inverkan på studieprestationer. Slutsatserna visade att det var kvaliteten i de personliga relationerna i klassen och samspelet mellan eleverna och deras lärare som var av störst vikt (Mitchell 2017:215). Relationer är grundläggande för den mänskliga existensen och därmed även i skolans värld. Därför behöver lärare inte bara ha goda kompetenser vad gäller ledarskap och didaktik utan även en relationell

kompetens. Att skapa ärliga och förtroendefulla relationer är därför något som jag ser som en avgörande utgångspunkt i mitt arbete med eleverna. De behöver känna att jag bryr mig om dem, är intresserad av dem och tror på deras förmåga att lyckas. Det handlar om att jag och eleverna har en relation som gör att jag kan se och stötta dem utifrån deras personlighet och behov. Det är viktigt att komma ihåg att relationer mellan lärare och elev behöver vara ärlig, öppen och personlig. Naturligtvis skiljer sig relationerna mellan mig som lärare och varje unik elev åt. Har eleven ett annat modersmål och är ny i Sverige, finns ett annat behov då jag som lärare även behöver vara en språklig förebild och ledsagare in i en ny kultur.

Att arbeta med mångfald i klassrummet

Nedan delar jag med mig ett exempel på hur min undervisning kan se ut. Det handlar om ett läsprojekt med fyra klasser i årskurs 8 där det fanns både elever med svenska som modersmål och flerspråkiga elever varav ett par stycken med kort tid i Sverige. Bland de elever som hade svenska som modersmål fanns flera elever med läs- och skrivsvårigheter, ADHD, språkstörningar och andra diagnoser vilket bidrar till utmaningar både för dem och för mig som undervisar.

Hur länge kan man egentligen läsa och arbeta med en och samma skönlitterära bok tillsammans med sina elever? Svaret är väldigt länge, flera månader. Detta är ett exempel som visar hur vi kan stanna kvar länge i ett visst sammanhang. Det bästa som finns är att läsa en bok högt och tillsammans, att utnyttja boken till det yttersta och väva in mängder av utvecklande och roliga aktiviteter. Syftet med att arbeta på det viset är inte bara att läsa och förstå boken utan att också ge möjligheter till reflektion, diskussion, interaktion, skrivande på olika sätt och därmed stärka elevernas språk och ordförråd. Att läsa böcker högt och tillsammans med eleverna har därför alltid varit en röd tråd i min undervisning. Boken vi arbetade med var Johan Unenges bok *Mitt extra liv*. Inför ett novellskrivarprojekt skulle vi få besök av författaren Johan Unenge och inför detta hade vi lärare tittat på några olika alternativ bland hans böcker och vi enades slutligen om att läsa *Mitt extra liv*. Det är en bok med ett engagerande och aktuellt innehåll

som förmedlas omväxlande med text och med tecknad serie. Språket är ganska talspråkligt och innehåller en hel del svordomar. När eleverna frågade om just språket när författaren var på besök svarade han att: ”Det är faktiskt så ni och många unga pratar”.



Författaren Johan Unenge vid sitt besök.

Jag vill alltid att mina elever före läsningen tänker efter och funderar kring en bok och dess innehåll för att få igång sina tankar och koppla till tidigare erfarenheter. Den här gången lät jag mina elever utgå ifrån framsidan och titeln i sina första tankar om boken och dess handling. Då är det viktigt att få dem att förstå att inget kan vara rätt eller fel.

Här kommer *EPA-modellen* väl till pass då eleverna först får fundera *enskilt* då det är viktigt att alla får en stund att samla sina tankar innan de sedan får samtala i *par* eller smågrupper för att

avslutningsvis prata *alla* tillsammans. Genom EPA-modellen kan flerspråkiga elever skriva ner sina egna tankar på sitt modersmål och när det finns andra elever med samma språk i gruppen kan de även välja att använda det språket muntligt i paren/smågrupperna. Detta är ett sätt att tillämpa transspråkande i klassrummet, dels genom att enskilt få sätta ord på sina tankar på det språk eleven behärskar bäst och dels genom att elever som kommit längre i sin språkutveckling kan bidra till ökad inlärnin g hos elever som inte kommit lika långt (Svensson 2017). Instruktionen innehöll följande punkter:

- Vad menas med ETT EXTRA LIV? Kan det ha flera olika betydelser? Skriv lite kort på post-it-lappen.
- Prata med kompisarna närmast dig om vad ETT EXTRA LIV kan vara.
- Titta på bilderna på framsidan. Vilka är de två personerna på bilderna? Vad gör de? Hur ser de ut? Fundera och fantisera, skriv lite kort igen på nästa post-it-lapp.
- Prata med kompisarna om personerna på framsidan – vilka är de tror ni?
- Vi pratar gemensamt om våra tankar.
- Skriv i dokumentet i classroom* om dina första tankar om boken.
- *ett verktyg inom Google där uppgifter delas mellan lärare och elever

Så här skrev Hassan och Ida i sina första tankar om boken:

”Jag tror att det kan betyda olika saker, t ex att man har ett liv på nätet där man är som en annan person. Man kan även ha en fake identitet både på nätet och i verkligheten. Det kan var så att man har skilda föräldrar och bor på två helt olika platser och har det helt annorlunda på de olika platserna.”

”Jag tror det menas med att utanför deras vanliga liv så har dem ett hemligt liv som typ Hannah Montana, t ex att på dagarna är hon en vanlig tjej som går i skolan men på kvällar/helger så är hon en superstjärna som sjunger för tusentals människor. Eller som spiderman som är en vanlig kille men när det händer något i staden så sätter han på sig dräkten och räddar folk men ingen vet vem han är under masken.”

När jag läste högt hade eleverna alla en bok framför sig, följde med i texten och tittade på bilderna. Elever som tycker att det är svårt att läsa på egen hand uppskattar den gemensamma högläsningen eftersom de får lägga energi på att ta till sig innehållet istället för på själva läsningen. Då och då stannade vi upp för att *tänka högt* tillsammans, för att lyfta det som stod i texten och det som hände: ”Vad säger det här om huvudpersonen? Vad innebär det egentligen att personen gör så här eller säger så här?”

När handlingen i boken med jämna mellanrum går över från vanlig text till seriebilder med prat- och tankeblubbler tittade vi på bilderna tillsammans och läste det som stod. Just att boken är skriven på det viset bjöd in till många samtal och diskussioner kring vad eleverna tyckte och trodde att bilderna visar. Dessutom har en del av bokens karaktärer öppet rasistiska åsikter vilket ledde till starka reaktioner som behövde diskuteras.

Under läsningens gång fokuserade vi emellanåt på att *läsa mellan raderna*. Vi lyfte fram textexempel ur boken där vi fick information om sådant som inte står uttalat. Ofta tittade vi lite extra på seriebilderna och dess texter, ibland i storbildsformat så att vi tillsammans kunde fundera lite extra kring dem. På en av dessa bilder ser man huvudpersonen Mattias som på sin pappas polisradio hör följande meddelande: ”Misstänkt 10:a rör sig mot villakvarteren. Förbi centrum, avvakta förstärkning. Kan bli stökigt om mobben kommer. Kom.” Eleverna fick fundera kring: «Vad menas med en misstänkt 10:a? Vad betyder förstärkning? Vilka är mobben? Varför kan det bli stökigt om de kommer?». Eleverna kunde tillsammans lista ut vad det handlade om eftersom de läste mellan raderna och kopplade det som stod i pratbubblan till sådant de redan visste och kände till om handling, personer och ord och uttryck.

Jag använder ofta *läsloggar* som en aktivitet under läsningen. Tanken med läsloggar är att man ska kunna samla sina tankar kring den lästa texten och samtidigt utveckla förmågan att reflektera och relatera textinnehållet till egna erfarenheter. Vid detta arbete hade eleverna fått ett läsloggsdokument i classroom. Läsloggen består av två spalter, en för *citats* och en för *tankar* om citaten. Citaten skrivs ordagrant av ur texten och kan vara något eleven reagerat på av någon

anledning, inte riktigt förstår, blir förvånad eller upprörd över eller något som väcker minnen eller känslor. Ibland brukar jag ge eleverna en fråga kopplad till texten som de skriver in i citat-spalten och svaret på frågan skriver de i tanke-spalten. Ibland kan jag be dem skriva in några ord från texten i citatspalten och sedan förklara orden. Jag brukar också modellera arbetet med läsloggarna genom att visa mina egna utvalda citat ur boken och hur man kan formulera sig kring dem. Arbetet med läsloggen fortgick under hela läsmomentets gång. Oftast avslutade vi lektionen med en stunds läsloggsarbete för att eleverna skulle få chansen att reflektera kring det vi läst.

CITAT	TANKE
"Hälsa din farsa att dem borde knäppa allihop"	Jag tycker att det var väldigt fel av honom att säga något sådant, och han verkar ha väldigt annorlunda och hemska åsikter, som jag tycker är fel.
".. Hon kanske var värsta satanisten eller rasisten eller vad som helst, det syntes inte på utsidan"	Man vet aldrig hur eller vem en person är från utsidan.
"Morsan skulle komma närsomhelst. Då var det slut på friden."	Så brukar jag känna när jag kommer hem från skolan och är hemma ensam, sedan kommer hela min familj hem. Det är klart att det är roligt ibland, men det är också skönt att vara ensam ibland.



Vid några tillfällen kommenterade jag också elevernas läsloggar för att öppna en dialog med dem om deras funderingar. Då och då genomförde vi textsamtal i smågrupper. Eleverna fick då välja ut två citat och förklara varför de valt dem och berätta om sina tankar. De andra lyssnade först och berättade sedan vad de tänkte om kompisens valda citat. Detta är en enkel och naturlig form av textsamtal som lätt och smidigt kan genomföras och som uppskattas av eleverna. Kontinuerligt lyfte vi ord och begrepp och granskade karaktärerna för att väcka tankar och reflektion under läsningens gång. Syftet med aktiviteter under läsningen som exempelvis att arbeta med läsloggar och även att stanna upp på det här viset är att ge eleverna strategier för att bli skickliga läsare. De skickliga läsarna ”engagerar sig i texten, de ställer hela tiden frågor och reagerar på texten och de förutsäger vad som ska hända härnäst” (Gibbons 2002:123). Frågor kring personer kan vara: ”Vad har vi för uppfattning om personerna i boken just nu? Vad vet vi så här långt? Vad kommer personen att göra nu?” Vid några tillfällen skapade jag interaktiva quiz i Kahoot som tog upp ord eller sådant som handlade om bokens karaktärer. Detta är ett av de digitala verktyg som jag använder för att skapa variation och engagemang i undervisningen.

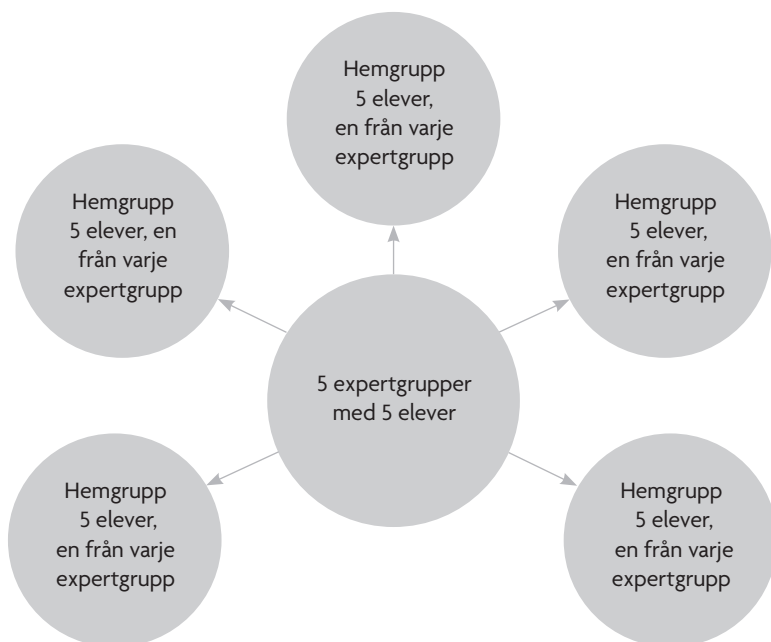
I *Mitt extra liv* spelar de olika karaktärerna en betydelsefull roll för bokens handling. Därför kändes det viktigt att stanna upp och låta eleverna fokusera lite extra på personerna. Eleverna fick arbeta i expert- och hemgrupper för att ge möjlighet till interaktion och muntlig aktivitet samtidigt som de får reflektera kring karaktärerna och deras egenskaper. Denna typ av grupparbete blir effektivt eftersom det finns en informationsklyfta mellan eleverna, det vill säga experterna vet sådant de andra inte vet, och därför skapar det extra motivation och intresse och får samtliga att vilja vara med och bidra. Varje expertgrupp tilldelas ett område som de ska fördjupa sig i, exempelvis en författare, ett minoritetsspråk eller en viss tidsepok. Ämnesvalet påverkar hur mycket tid uppdraget kräver. I detta fall tilldelades grupperna en karaktär som spelade stor roll för handlingen. Eftersom all information eleverna behövde fanns i boken och i den gemensamma läsupplevelsen krävde denna aktivitet inte mer än två lektioner. Jag hade redan innan bestämt vilka elever som skulle arbeta tillsammans i expertgrupperna och alla elever tilldelades en

bild på sin person. Alla som fick Alva på sin bild bildade en grupp och de som fick bilden på Ubbe bildade en annan osv. Expertgrupperna fick sedan arbeta med följande uppgifter:

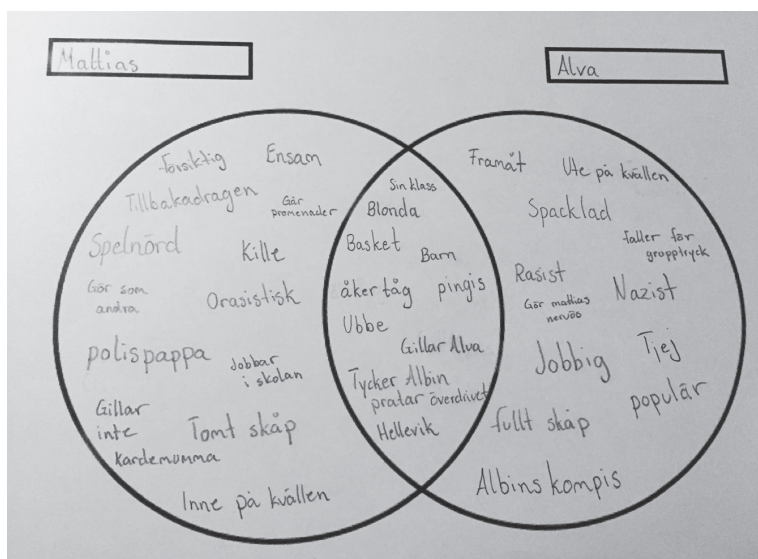
- Samla det ni anar, tror och vet om er person. Vilken bild har ni fått av honom eller henne?
- Vilka åsikter, intressen och typiska egenskaper, både yttre- och inre, har er person?
- Beskriv personens relation till huvudpersonen Mattias.

Tankarna samlades i form av stödord i ett delat dokument som alla i expertgruppen och jag själv hade tillgång till.

När expertgrupperna var färdiga med sitt arbete delades de upp i nya grupper, så kallade hemgrupper. I dessa grupper fanns en representant från varje expertgrupp. Där berättade en i taget om sin expertperson utifrån de stödord de hade med sig. Övriga lyssnade aktivt och ställde frågor efteråt så att alla sedan var experter på alla personer.



När vi läser böcker eller tittar på film får eleverna ofta göra ett *Venn-diagram*. Syftet med ett Venn-diagram är att jämföra och se skillnader och likheter. För att ytterligare kunna reflektera, tolka och fundera kring karaktärerna i boken lät jag eleverna enskilt fylla i ett diagram där de antingen fick jämföra två av bokens karaktärer eller välja en karaktär ur boken och jämföra med sig själv. Där cirklarna möts i mitten skrivs likheterna mellan de utvalda personerna och i cirklarnas yttre delar skrivs sådant som är typiskt för just den specifika karaktären, dvs. egenskaper eller intressen som inte delas med den andra.



Efteråt fick eleverna i grupper visa och berätta vad de kommit fram till. Detta blev ännu ett tillfälle för interaktion med muntlig redogörelse samt lyssnande i fokus. Efter drygt en månad hade vi läst mer än halva boken och karaktären Abdi hade precis klivit in i handlingen. Han är en tonårskille som rymt från en flyktingförläggning och en dag ringer han på huvudpersonen Mattias dörr och ber om hjälp. Detta visas i form av en seriebild med en ung pojke, Abdi, med en pratbubbla med orden "Help me...!?".

Vad gör Mattias? Jo, första gången blir han så chockad att han smäller igen dörren i ansiktet på Abdi men nästa gång släpper Mattias in honom och låter honom bo nere i pingisrummet i källaren. Detta leder till stress och oro för Mattias och hans huvud är fullt av tankar om han gör rätt eller inte med tanke på att hans pappa är polis ägnar en massa tid åt försöka hitta de förrymda flyktingarna. Eleverna fick fundera en stund på hur de skulle ha gjort om de varit i Mattias situation. Tankar kring detta skrevs dels i läsloggen men ledde också till livliga diskussioner i klasserna. Eftersom vi hade ägnat mycket tid åt muntliga aktiviteter, förutom, läsloggen, tänkte jag att skrivande av något slag skulle passa bra här. Det var då den individuella skrivuppgiften ”*Vem är Abdi?*” tog form. I boken fick vi inte veta något alls om Abdi och hans historia, vad han hade varit med om eller ens varför han rymt från förläggningen, vilket väckte stor nyfikenhet. Vi funderade alla på vad han egentligen upplevt och det hela kändes så nära och aktuellt, eftersom det fanns elever i klassen som själva upplevt flykt. Eleverna fick en instruktion med inledningsförslag samt följande text:

Vem är egentligen pojken som ber om hjälp? Du ska nu fundera och fantisera kring vem han är och vad han har varit med om innan. Det finns inget rätt eller fel utan du får själv bestämma, precis som en författare brukar göra. Skriv det du kommer på i en berättande text i JAG-form där du ska låtsas vara Abdi. Du ska skriva och berätta om:

- resan till Sverige och varför du kom hit
- vem du egentligen är: ålder, intressen, familj osv och vilket land du kommer ifrån
- varför du rymde från flyktingförläggningen
- varför du valde att ringa på hos just Mattias
- hur känner du dig när du står där utanför hans dörr

- vad du vill ha hjälp med
- vad du vill göra i framtiden och vad drömmer du om

Skriv och berätta i löpande text, du ska alltså inte bara svara på frågorna utan väva in svaren i texten när du skriver.

Oftast brukar jag ”för-jobba” och ”under-tiden-jobba” med eleverna när de skriver men denna gång fanns inte den möjligheten i samma utsträckning. Trots det blev resultaten fantastiska. Sällan ser man ett sådant skrivflyt och engagemang kring en skrivuppgift som när eleverna skapade fina och känslolagda texter om Abdi och hans öde. Som alltid behövde en del elever mer stöttning än andra och den kunde se ut på olika vis. De som inte är så språkligt säkra kanske behövde hjälp med hur olika meningar eller stycken kunde inledas eller formuleras, en del ville bara bolla idéer kring namn och platser medan andra behövde hjälp med att ta sig vidare: ”Jag vet inte hur jag ska fortsätta, vad skulle kunna hända nu?”. Som lärare i ett klassrum där elever ägnar sig åt skapande i textform gäller det att finnas till hands när de behöver men också att kunna avväga hur pass mycket stöttning en elev behöver för att stöttningen inte ska bli hämmande eller leda till att det blir lärarens text. En kommentar från eleven David, efter en lektion där samtliga ägnat sig så koncentrerat åt skrivande att vi till och med höll på att missa lektionens sluttid, har stannat kvar: ”Jag brukar tycka att det är svårt att skriva, jag brukar inte komma igång, men dina förslag på hur vi kunde börja och frågorna om Abdi hjälpte mig mycket, det har gått jättebra för mig att skriva idag!”

Inledningarna på Viktors och Hodas texter får visa den inlevelse eleverna hade när de skrev sina Abdi-texter:

Vem är Abdi?

Jag hörde pistolskotten precis utanför vårt hus. Jag visste att byn inte skulle kunna klara sig länge till om det fortsatte på detta sätt. Alla ville lämna byn, eller iallafall dem som fortfarande var vid liv. Man väntade bara på att en båt eller vad som helst kom för att kunna fly från landet.

En natt, när jag skulle försöka sova så hörde jag mamma prata med min äldsta brorsa. Jag hörde att dem sa något om att någon skulle lämna landet. Jag gick till dem och frågade vad som skulle hända i framtiden. Mamma sa med en lättad röst, *"du kommer få lämna landet Abdi"*

Jag var glad, men ändå ledsen för att jag skulle förlora hela min familj här i en liten by i Syrien. Först ville jag inte och, men sedan så tänkte jag efter och jag hade inget val.

Det var en sunkig och äcklig buss som jag skulle spendera 5 dagar i. Stolarna var hårda och det blåa tyget kliade mot min hud. Jag satt och tänkte på min familj, vad dem kommer att vara med om. En tår sipprade ner för min kind.

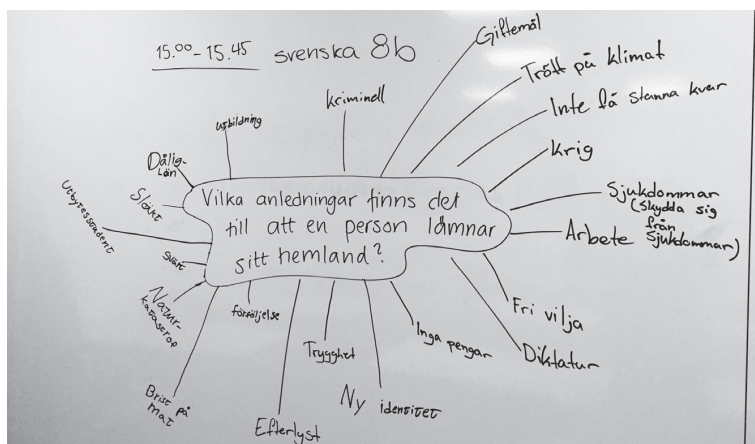
Jag vaknade av att bussen stannade hastigt. Jag tittade ut genom fönstret och såg ett helt nytt

Abdis historia

Jag satt så tyst jag kunde. Ville inte att de skulle höra mig. Hela huset var rasat och bitar av väggar och möbler låg överallt. Jag satt i ett hörn. Uppkrupen mot den spruckna dammiga väggen med en bit av en garderob framför mig. Jag hörde när de gick runt. Klampande steg mot golvet och klingande ljud när kulsprutorna studsade mot bället. Efter vad som kändes som en evighet gick de ut. I fjärran hördes dova knallar från kulsprutor och skrikande människor. Jag klämde mig ut ur mitt gömställe bakom garderoben. Skotthål genom väggarna. På golvet låg... Jag vred snabbt bort blicken från min syster och mamma och gick bort till det som hade varit min systers och mitt rum. Allt låg huller om buller, som om soldaterna rotat igenom rummet i jakt på människor. Jag tog min lilla ryggsäck och stoppade ner bilden som vi tagit på hennes bröllop tidigare under året och fotbollen såklart. Jag älskar att spela fotboll. Sedan gick jag ner till köket och tog lite bröd som såg orört ut och tittade i köksskåpet. Där hade de inte letat och alla pappas sparpengar låg kvar. Jag tog dem och smög ut.

I samband med elevernas skrivande om den fiktiva karaktären Abdi väcktes många tankar och funderingar kring hur det är att vara ensamkommande flyktingbarn eller ungdom. Flera elever hade egna erfarenheter och upplevelser av att lämna sitt hemland, vilket gjorde att vi behövde stanna upp vid detta ett tag. Jag skrev på tavlan: "Vilka anledningar finns det till att en person lämnar sitt land?". Eleverna fick sedan varsin post-it-lapp att skriva ner alla skäl de kunde komma på. Det känns viktigt att alla får fundera

och tänka efter med pennan i hand innan helklassdiskussionen tar vid. Alla elever kom på minst två anledningar, de flesta många fler. Två frivilliga i varje klass kom fram till tavlan och skrev upp alla de anledningar som klasskamraterna presenterade:



Efter den gemensamma genomgången såg vi ett avsnitt av UR Skolas serie *Ensamkommande flyktingbarn*. Innan uppmanade jag eleverna att uppmärksamma anledningarna till att programmets ungdomar lämnat sina hemländer och hur deras resa till Sverige sett ut för att efteråt tillsammans kunna jämföra med elevernas egna texter om Abdis resa. Eleverna blev mycket engagerade i de presenterade livsödena och de fick sedan i mindre grupper fundera kring och diskutera ett antal frågor kopplade till avsnittet före de avslutande helklassdiskussion.

Boken slutar öppet och läsaren lämnas med en massa obesvarade frågor. Nu fick eleverna välja två "trådar" att fundera vidare kring och få ett avslut på. Uppgiften gjordes i serieformat på lösblad med tomma bildrutor med linjer under. Förutom att rita bilder med prat- och tankeblor skrev de också texter för att kunna berätta mer. De skulle sträva efter att efterlikna Johan Unenges sätt att skriva på men fick välja om de ville skriva i jag-form som författaren eller i tredje person. Att kombinera bild och text på detta vis bidrog till variation samtidigt som det ingår i det centrala innehållet i svenska och svenska som andraspråk: "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, såväl med som utan digitala verktyg” (Lgr 2011).

Hela arbetet med *Mitt extra liv* tog flera månader men rymde otroligt mycket av det jag som lärare i svenska och svenska som andraspråk vill att eleverna ska få uppleva och utveckla. Sammanfattningsvis fick samtliga elever ta del av en gemensam och fin läsupplevelse och fick därigenom utveckla sätt att reflektera och tänka, samtidigt som både den muntliga och skriftliga språkutvecklingen främjades. Läsprojektet gav eleverna en genuin kontext med höga förväntningar precis som Pauline Gibbons förespråkar. Vi måste utveckla

en kognitivt krävande undervisning, där tänkande värdesätts och samtliga elever, inklusive andraspråks elever, ges möjlighet att tänka kreativt [...] och bygga upp kunskap genom utvecklande samtal. Detta kräver stöttning och hjälp för att eleverna ska bli framgångsrika (Gibbons 2010:23).

Råd för att möta mångfald

- Skapa goda relationer till eleverna. Om eleverna känner att vi finns där och lyssnar, är intresserade och bryr oss om dem kommer eleverna att lyckas bättre i skolan.
- Lämna aldrig eleverna ensamma i sitt lärande. Arbeta tillsammans och ge eleverna tydliga exempel – hur ska eleverna kunna göra uppgifter om ingen visar dem hur? Eleverna uppskattar att arbeta gemensamt innan de fortsätter individuellt: visa, förklara, samtala, skriv tillsammans om det ni ska arbeta med.
- Ha höga förväntningar och ge eleverna den stöttning de behöver. Se inte uppgifter som för svåra utan fundera på hur du som lärare kan göra för att alla ska kunna klara dem. Detta är helt avgörande för att elever ska kunna lyckas i det mångfaldiga klassrummet.
- Planera för variation och interaktion. Växla mellan enskilda och gruppvisa uppgifter, variera mellan läsande, skrivande och muntliga aktiviteter. Använd digitala verktyg,

visa filmklipp, bilder, presentationer och spela låtar. Den gemensamma läsningen är ovärderlig. Sträva efter hög grad av interaktion där eleverna i smågrupper eller i helklass får samtala och diskutera, utbyta tankar och erfarenheter.

- Var en språklig förebild. Det är av stor betydelse för alla elever men framför allt för de som har andra modersmål än svenska. Vi behöver ge eleverna både ett vardagsspråk och ett skolspråk. Ett utvecklat och välfungerande språk är definitivt vägen till att lyckas i skolan och i livet!

Referenser

- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gibbons, Pauline (2002, 2010). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kaya, Anna (2016). *Att undervisa nyanlända. Metoder, reflektioner & erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Mitchell, David (2017). *Mångfald i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket (2011), *Centralt innehåll för svenska och svenska som andraspråk*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/loroplan-och-kursplaner-for-grundskolan>
- Svensson, Gudrun (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Unenge, Johan (2016). *Mitt extra liv. En serieroman*. Stockholm: Bonnier Carlsen.

Minna Wadman

arbetar sedan 22 år tillbaka som högstadielärare i svenska och svenska som andraspråk. Hon arbetade under många år på en skola med en mycket stor andel flerspråkiga elever och tilldelades 2017 Svenska Akademiens svensklärarpris för sin undervisning i svenska som andraspråk. Hon var förstelärare i språkutvecklande arbetssätt samt handledare i Läslyftet på sin tidigare arbetsplats Nyköpings högstadium. Minna Wadman är ledamot i Svenskläraryöreningens styrelse och arbetar nu på Nyköpings Enskilda Grundskola, en nystartad skola för åk. 6–9.

Elever läser deckare i ett en-till-en-klassrum

– globala textsammanhang och lokala skolinitierade literacypraktiker

Ewa Jacquet, Eva Nilson & Katarina Rejman

Många ungdomar lever inte längre ett liv *med* utan snarare ett liv *i* medier (jfr Deuze 2012). Över 60 procent av ungdomar i 13–16 årsåldern tillbringar mer än tre timmar av sin dagliga fritid på nätet (*Unga och medier* 2017) och trenden pekar mot att den tiden ökar. Bland unga är sociala nätverksplattformar, spelforum och andra sociala medier, till exempel Snapchat och Instagram, populära (jfr Forsman 2014; *Unga och medier* 2017). På sådana forum möjliggörs globala kontakter och där finns ett rikt utbud av *multimodala* texter där man erbjuds att delta, tolka, skapa och interagera, genom att använda och kombinera olika *modaliteter*, till exempel visuella och verbalspråkliga.

Parallellt med att den fritid unga tillbringar på nätet ökar, har ungas dagliga läsning av böcker och tidningar minskat. Allt färre läser dagligen, medan lästiden bland dem som läser inte minskat. Läsningen har således polariserats (*Unga och medier* 2017). Ungdomars *själviniterade* literacypraktiker (jfr Gilmore 1983; Maybin 2007)¹ återkommande handlingar i relation till text där skrift ingår (jfr Jewitt 2006, Lankshear & Knobel 2006), kan således mer handla om ett multimodalt agerande än att tyda bokstäver i löpskrift på räta rader.

Att svensk skola behöver ha fokus på och utveckla läsundervisningen vittnar internationella mätningar om, till exempel PIRLS2

1 Begreppen själv- och skolinitierad literacy används med inspiration i Gilmore (1983) och Maybin (2007) och under rubriken *Bakgrund redogörs tydligare för hur begreppet används*.

2 PIRLS är en internationell studie som undersöker läsförmåga och attityder till läsning hos elever i årskurs 4. Studien genomförs vart femte år. PIRLS står för Progress in International Reading Literacy Study.

(PIRLS 2016) och PISA³ (PISA 2012, PISA 2015). Trots att den nedåtgående trenden enligt de senaste mätningarna tycks ha vänt, visar PIRLS 2016 att de stora skillnaderna i läsförståelse mellan elever från olika socioekonomiska bakgrunder kvarstår, att gapet mellan pojkar och flickor är stort och att läsmotivationen hos svenska tioåringar är låg (PIRLS 2016). Traditionell skolinitierad literacy (jfr Gilmore 1983; Maybin 2007), till exempel skönlitterär läsning, möter utmaningar (jfr Huber, Dinham & Chalk 2015) och skolan behöver utveckla en pedagogik som både kan riktas mot de mål som anges i styrdokumentet och förhålla sig till ungdomars självinitierade literacypraktiker.

Huber m.fl. (2015: 45) pekar på praktiskt estetiska lärprocesser som en resurs för att knyta an till ungdomars självinitierade digitala literacypraktiker. Sådana metoder ger möjligheter att interagera i relation till text och att använda och kombinera olika modaliteter i tolknings- och produktionsprocesser. En rad studier visar också att estetiska lärprocesser, exempelvis pedagogiskt drama, kan stödja förståelse av skönlitterär text (t.ex. Podlozny 2000; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013). Gestaltande redskap kan hjälpa läsaren att ta sig in i och röra sig i och ut ur texten (jfr Langer 2017). Studier indikerar även att estetiska lärprocesser kan stärka elevens motivation, deltagande och engagemang (t.ex. Winner m.fl. 2013; jfr Jacquet 2011).

Genom att digitaliseringen av skolan nu fått ett mer genomgripande genomslag – trenden går mot en-till-en, elever utrustas med personliga bärbara enheter (Digitaliseringen i skolan: möjligheter och utmaningar, 2018; Digital kompetens i förskolan, skola och vuxenutbildning, 2019) och digital kompetens är inskrivet i grundskolans läroplan (Skolverket 2018) – ges ytterligare möjligheter att länka till ungdomars självinitierade digitala literacypraktiker. Med digitaliseringen följer tillgång till olika programvaror, vilket kan innebära en mer varierad textkonsumtion och textproduktion. Men med en-till-en följer också att ungdomars självinitierade literacyaktiviteter i högre grad kan flytta in i klassrummet. Gränserna mellan

3 PISA, Program for International Student Assessment, mäter vart tredje år 15-åringars kunskaper inom matematik, läsförståelse och naturvetenskap.

det fysiska och virtuella upplöses och klassrummen blir hybridplatser (Firth 2012). Det globala textsammanhanget är således ständigt närvarande, även när lärare så inte önskar (jfr Olin-Scheller 2019; Sund m. fl. 2019). Två tredjedelar av lärarna uppger i Skolverkets undersökning att undervisningen störs av elevernas självinitierade literacyaktiviteter som sms: ande, spelande och andra aktiviteter på sociala medier på nätet. Även många elever uppger att de inte kan hantera frestelser med enheterna och att de gör annat än vad som förväntas (It-användning och it-kompetens i skolan 2016; jfr Jaquet 2014). Digitala enheter är således både en resurs och en utmaning för skolans undervisning.

Av kursplanen i svenska framgår att skönlitterär läsning innebär en specifik form av läsning och läsförståelse och att skönlitteratur utgör en viktig och central del av svenskämnet estetiska innehåll (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011/2019). Flera litteraturdidaktiska studier framhåller att litteraturundervisning i mångt har fokuserat på det Steffensen (2005) benämner som faktiv läsart, det vill säga att det som sker i texten främst ska förstås i relation till något utanför densamma (se Asklund 2008; Bäckman 2002; Johansson 2015; Mossberg Schüllerqvist 2008; Torell 2002). Bäckman (2002) skiljer på undervisning i litteratur (litterär läsning med fokus på texten som just litterär), om litteratur (litteraturhistoria) och genom litteratur (för att få kunskap om världen).

Med utgångspunkt i de tankar som skisserats här initierades ett literacyprojekt med fokus på skönlitterär läsning i ett en-till-en-klassrum. Projektet söker svar på hur skönlitterär läsning kan stödjas genom olika literacyaktiviteter i ett klassrum där det globala textsammanhanget ständigt är närvarande. Detta undersöks genom följande frågor:

- Vilka literacypraktiker deltar eleverna i under sin fritid?
- Vilka literacyaktiviteter i undervisningen har potential att utveckla elevernas förmåga att läsa litterär text?
- Vilka tecken på förmåga att analysera litterär text kan vi spåra i texter eleverna producerar med utgångspunkt i det lästa?

Teoretiska utgångspunkter

Projektet är förankrat i ett *New literacyperspektiv* (t.ex. Barton & Hamilton 1998; Heath 1983; Prinsloo & Breier 1996; Street 1984) där literacy ses som inflyttat i sociala praktiker, det vill säga i handlingar med direkt eller indirekt koppling till skrift (jfr Barton 2007). Eftersom studien är förlagd till ett en-till-en-klassrum där multimodala texter är framträdande definieras literacy, vilket nämnts inledningsvis, som handlingar med koppling till text där skrift ingår (jfr Jewitt 2006, Lankshear & Knobel 2006).

Literacypraktiker traderas genom återkommande *literacyaktiviteter*. En literacyaktivitet är således en synlig händelse och en observationsenhet i projektet. De literacypraktiker människor deltar i varierar med kulturella och sociala sammanhang. Ungdomar bär således med sig varierande literacypraktiker in i skolsammanhanget, även om många ungdomar, som det pekats på inledningsvis, delar erfarenheter av literacypraktiker från nätet. I skolsammanhanget traderas andra literacypraktiker än i vardagliga sammanhang och därmed också andra värderingar och normer. Inom literacyforskningen lyfts vikten av att knyta an till elevers literacyerfarenheter för att motivera dem i undervisningen. Samtidigt visar studier att vissa barns literacyerfarenheter tas tillvara medan andras lämnas därhän (jfr Fast 2007: 181–182; Heath 1983, Jacquet & Björkvall 2014; Jacquet 2016). I projektet är en ambition att relatera till elevernas självinitierade literacypraktiker för att engagera dem i undervisningsaktiviteterna.

Begreppen skol- och självinitierade literacyaktiviteter (jfr Gilmore 1983; Maybin 2007) används för att peka på att praktiker, situerade i olika sammanhang, kan vara överlappande. Exempelvis menar Maybin (2007) att gränsen mellan vardags- och skolliteracy inte är knivskarp, och att inofficiella och officiella literacyaktiviteter kan länka till varandra och pågå parallellt. Ett flöde kan alltså finnas mellan själv- och skolinitierade literacypraktiker (jfr också Barton 2007:39). I ett en-till-en-klassrum kan elever i högre grad parallellt delta i literacyaktiviteter kopplade till det globala såväl som till det lokala textsammanhanget.

Skönlitterär läsning

Projektet utgångspunkt är skönlitterär läsning och en sådan ställer specifika krav på läsaren (jfr Torell 2002). För att skapa mening måste läsaren ta sig in i den litterära föreställningsvärlden, röra sig i, genom och ut ur den (jfr Langer 2017). Detektivromanen, den genre som läses i projektet, kräver dessutom en noggrann och kritisk läsning, där läsaren ställer hypoteser om vad som hänt eller kommer att hända (Boglund 2014). En sådan läsning stöds genom att undervisningsaktiviteterna fokuserar på att kombinera ett referenspunktstänkande med ett utforskande av förståelsehorisonter (jfr Langer 2017).

Estetiska lärprocesser kan, som nämnts, stödja elevens meningskapande och användas för att utforska textens tomrum (Iser 1978), reda ut oklarheter, utforska karaktärer och förutspå vad som kommer. Läslusten stärks genom att kroppsliga erfarenheter adderas till läsningen och läsaren upplever situationer och social interaktion som en hel människa (Fatheddine 2018). När flera sinnen används involveras läsaren (Elam & Widhe 2015) och estetiska lärprocesser anses matcha de förhållningssätt som många ungdomar utvecklat genom självinitierade literacyaktiviteter på nätet (jfr Huber m. fl. 2015).

Genomförande

Literacyprojektet genomfördes på en flerspråkig en-till-en högstadieskola i en större skolkommun i Sverige under läsåret 2018–19. I projektet samarbetade vi forskare främst med en lärare på skolan, men projektet följdes också av skolans ledning och några andra lärare i svenska och svenska som andraspråk. Kunskaperna i det svenska språket varierar bland eleverna på skolan och i den klass där projektet genomfördes. Att undervisningen utmanas på flera sätt var ett skäl till att lärarna på skolan var intresserade av att delta i projektet. Klassen där projektet genomfördes består av 23 elever i årskurs 7. Några av eleverna läser svenska som andraspråk, men alla deltar i samma svenskundervisning.

Vi forskare planerade undervisningsupplägget tillsammans med klassens lärare och undervisade i nio av sammanlagt tolv undervisningstillfällen som fokuserade literacyaktiviteter i anslutning till läsningen. Lektionerna omfattade ca 100 minuter. Dessutom läste eleverna den valda deckaren, *Afrodite och döden* (Jacobsson 2006) under två svensklektioner i veckan, en läsning som påbörjades i början av februari och avslutades i början av maj. All läsning av den aktuella deckaren skedde i klassrummet. Läraren och eleverna läste växelvis boken tillsammans; läraren läste två kapitel högt och eleverna ett tyst. Bokvalet motiverades av att berättelsen utspelar sig i elevernas närmiljö och av att deckargenren gav möjligheter att skapa aktiviteter som matchade elevernas literacypraktiker. Under sin fritid tyckte eleverna bland annat om att se filmer med spänning och action.

Projektet inleddes med att begreppen literacy, literacyaktivitet och literacypraktiker presenterades för eleverna. De fick därefter agera etnografer och under en eftermiddag efter skoltid dokumentera sina literacyaktiviteter: ta skärmdumpar och/eller fotografera och/eller beskriva dessa i skrift. Elevernas literacypraktiker blev sedan en utgångspunkt för såväl bokval som undervisningsaktiviteter. Lässtrategier bäddades in i undervisningsaktiviteterna. Dessa fick en estetisk dräkt och organiserades i *inför*, *under* och *efter* läsning. Genom literacyaktiviteterna hjälptes eleven in i textens föreställningsvärld. Eleven sattes i detektivens roll redan innan läsningen – en roll som sedan behölls under hela läsprocessen.

Studien tog form av en processtudie som genomfördes med etnografiska insamlingsmetoder, observationer och intervjuer. Forskarnas observatörsroll har genomgående varit deltagande. Men eftersom fyra forskare varit engagerade i projektet har vi forskare växelvis undervisat respektive observerat och vi har därför kunnat anta ett inifrån- och utifrånperspektiv. Det insamlade materialet består av bilder, elevtexter, ljudupptagningar och fältanteckningar (se tabell 1). För att besvara våra frågor redovisar vi i resultatdelen två aktiviteter inför läsningen, en aktivitet under läsningen och en aktivitet efter läsningen.

Tabell 1. Material som samlats in under projekttiden.

AKTIVITET	INSAMLAT MATERIAL
Literacykartläggning*	20 dokumentationer 20 ifyllda blanketter 9 bildpresentationer ljudupptagningar
Ledtrådspromenad*	Elevernas anteckningar Ljudupptagningar
Social atom	4 fotografier av elevernas bilder
Bild på den försvunna flickan	bilder skapade med hjälp av en ritapp
Polisvägg*	7 fotografier fältanteckningar
Avslutande aktivitet: deckargåtor (eleverna skapar gåtor som klasskamrater får lösa)	Elevtexter skrivna i mallar: 3 vittnesförhör, 13 polisprotokoll, 5 beskrivningar av misstänkta
Övrigt material (skriftligt)	15 bokrecensioner 13 i logganteckningar (5/elev) 16 notiser (skrivna parvis)
Övrigt material (ljudupptagningar, delvis transkriberade)	Intervjuer med 15 elever (i grupp och enskilt) (15–30 minuter) Intervju med läraren (ca 20 minuter)

Utöver det material som framgår av tabell 1 har vi fältanteckningar från samtliga undervisningstillfällen. I det följande avsnittet går vi närmare in på de asteriskmärkta aktiviteterna. Med utgångspunkt i dessa besvarar vi studiens frågeställningar. Dessutom är de exempel på aktiviteter inför, under och efter läsningen. För att tydliggöra sammanhanget beskriver vi först aktiviteterna kortfattat, och där- efter följer en analys som beläggs med utgångspunkt i det material som producerats.

Literacypraktiker som eleverna deltar i under sin fritid

För att ge oss forskare en bild av hur elevernas literacypraktiker såg ut, fick eleverna i uppdrag att under en eftermiddag dokumentera sina literacyaktiviteter. Dessutom fick de fylla i en blankett om vilka aktiviteter de brukar ägna sig åt. 20 elever hörsammade uppdraget och en sammanställning visar att den här elevgruppen bekräftar det tidigare undersökningar visat. Samtliga uppgav att de dagligen är ute på nätet, och då var interaktiva aktiviteter som sociala medier och dataspel populära. Högt i kurs stod också youtubers som följdes av 13 elever, poddar följdes av sex. Många elever såg på TV-serier och film med spänning och action. Tio elever uppgav att de läste skönlitteratur på fritiden (vilket också bekräftades i intervjuerna), medan tre elever uppgav att de läste nyheter. Två av dessa nämnde den lokala nyhetstidningen, och en elev skrev att hen läser Dagens nyheter.

Eleverna fick därefter gruppera sig kring någon texttyp eller genre de var intresserade av och med hjälp av en bildpresentation presentera den för klassen och oss forskare. Här visade eleverna förmågor att genrebestämma sina aktiviteter och preferenser genom de begrepp de använde. Spel beskrevs som onlinespel, äventyrs spel och fps-spel ”asså first person shooter spel”. I presentationen av YouTube framkom att det handlar om en videogemenskap där många genrer, som sminkvideor och andra instruktionsvideor finns representerade. Om youtubers fick man i en presentation veta att de även kallas influencers som gör videor om ”...vloggar, humor, mukbangs, Q&A, hauls där de visar vad de har köpt...”. En viss kritisk insikt om youtubers visade eleverna som skriver så här i sin presentation: ”Dom flesta youtubers är kända och dom får mycket pengar beroende på hur många supportrar kanalen har. På youtube kan man lägga ut allt, förutom olämpliga videos som bryter mot youtube Community” (alla citat är hämtade ur ljudupptagningar och elevernas bildpresentationer). Sammantaget ser vi att eleverna uppvisade genrekänedom och att de till del har förmåga att granska sina självinitierade literacyaktiviteter.

Literacyaktiviteter med potential att utveckla elevernas förmåga att läsa litterär text

Innan läsningen fick eleverna uppleva en ledtrådspromenad. Den didaktiska idén är att eleverna dels ska aktivera sin förförståelse för deckargenren, dels få hjälp att kliva in i den aktuella deckarens föreställningsvärld. Vi forskare hade valt ett antal ledtrådar med anknytning till den deckare som klassen nu skulle läsa. Eleverna delades in i grupper, och grupperna fick i tur och ordning komma in i ett rum där de kunde hitta en väska som innehöll en pyjamas (i en av väskorna fanns ett nattlinne), en tandborste och tandkräm, en mobiltelefon där en orolig mamma frågar “var är du” och “varför svara du inte” på svararen, en tom vinflaska, ett hundhalsband och en bild på hjulspår efter en bil. De fick också ta del av ett förundersökningsprotokoll där det framkommer att en mamma gjort en anmälan om en 14-årig flicka som inte kommit hem. Eleverna uppmanades att föra anteckningar, för att sedan försöka fundera ut vad som hänt.



Bild 1. De ledtrådar eleverna fick ta del av under ledtrådspromenaden.

Under ledtrådspromenaden visade alla elever ett intresse för uppgiften (enligt fältanteckning). Det engagemang vi forskare kunde se under arbetet med ledtrådarna bekräftades senare i intervjuer med både elever och lärare. Så här säger läraren:

Jag tycker att dom var väldigt intresserade, framför allt den här ledtrådspromenaden fångade eleverna, vissa av dom här eleverna är svårfångade, men de tyckte att det var väldigt spännande. (Intervju 12 juni)

Eleverna studerade noggrant ledtrådarna, och gjorde anteckningar, främst i form av listor på ledtrådar, där några grupper även noterar detaljer som "stort" och "storlek 55" om hundhalsbandet, "Sensodyne" om tandkrämen, "storlek S" om pyjamasen (citaten ur elevanteckningar). I en grupp provade eleverna pyjamasen för att få en känsla för personens ålder och storlek.

En av elevgrupperna skrev längre anteckningar:

[...] var full och lämnade flaskan, hon mördades eller slog i stenarna? (hon skulle sova över hos sin kompis). Bälte? Kidnappad av?? blev ströpt med sjärp? (kom inte till kompis) Lämnade mobil och väska (understrykningen i original)

Påkörd och kidnappad? grävde ner liket? bil förare full? lämnade flaskan och åkte med liket? /.../ (urklipp från en elevtext)

I den här texten kan man se att gruppen både formulerar hypoteser ("slog i stenarna"), och identifierar tomrum ("kidnappad av??"). Alla grupper arbetar med hypoteser i sina diskussioner efter ledtrådspromenaden. En grupp har tre teorier, och i en annan grupp låter det så här vid redovisningen:

E1: Vi kom till att det var en flicka som var på väg hem och lämna sina grejer och på vägen när hon skulle hem så vad heter det kom det en man som var lite full, och han åkte in i flickan och det var fyllan då, och så åkte han in i henne

E2: så hon ramlade och slog huvudet mot stenarna

E1: och för att dölja alla spår, så stoppa han in henne i bilen med hennes väska och det

E2: han tappade väskan och som han hade druckit från, så den fanns på platsen. Och så kunde man hitta hennes väska med alla saker också

E1: ja och den där kraftiga sladden, det var för att han ville typ inte stanna så han stoppade in henne ... han var väldigt full helt enkelt (transkription från ljudupptagning)

Här gör eleverna en förutsägelse som ligger väldigt nära det som de facto utspelar sig i boken, och som de alltså ännu inte läst.

En annan aktivitet, nu under läsningen, var arbete med en polisvägg. Enligt modell från bland annat deckarserier fick eleverna skapa en form av tankekarta. På ett stort papper fästes post-it-lappar, små plastpåsar, bomullspinnar, den sociala atom de själva skapat under en tidigare lektion (en schematisk bild över relationerna mellan personerna i boken) (se tabell 1) och en bild av den försvunna flickan (även den skapad av eleverna under en tidigare lektion) (se tabell 1). På så sätt sammanfattade och sammankopplade eleverna de ledtrådar läsningen hittills gett (se bild 1). Den här aktiviteten är ett exempel på ett gestaltande arbetsätt där eleverna fick reflektera över berättelsen och tillsammans skapa ett sammanhang. Aktiviteten innebar att eleverna steg ut ur texten och gick igenom det de visste (Langer 2017). I en fältanteckning skriver vi: "Eleverna tyckte det var kul, och jobbade så ivrigt så de knappt hade tid att ta rast (vilket enligt X (*lärarens namn borttaget*) var anmärkningsvärt)".

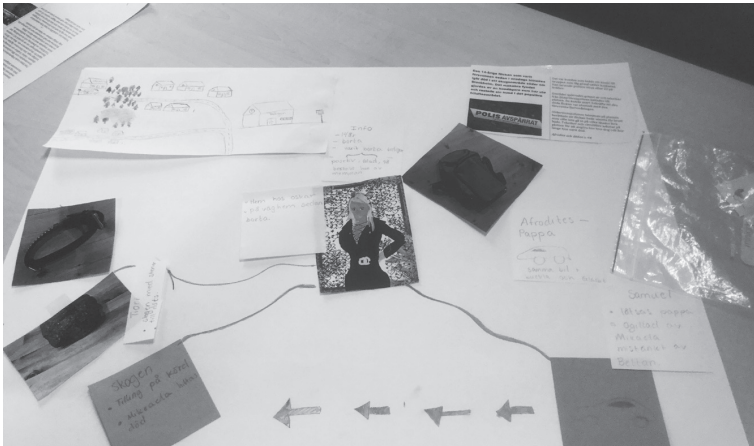


Bild 2. En polisvägg, där eleverna i grupp sammanställt ledtrådar: i centrum syns bilden på den försvunna flickan (skapad på ritplatta med utgångspunkt i den skönlitterära texten), bilder på föremål som hittats på brottsplatsen (ingick i ledtrådspromenaden), en vaddsticka med blod i en plastpåse, en karta över brottsplatsen (uppe i vänstra hörnet) etc.

Tecken på förmåga att analysera litterär text

Efter avslutad läsning skrev eleverna bokrecensioner enskilt. I skrivinstruktionen, som formulerats av läraren, efterfrågas bland annat en beskrivning av bokens handling, huvudpersoner, tid och miljö, samt språk och stil. Dessutom skulle eleverna formulera sina åsikter om boken och motivera dem. Vår analys av elevtexterna⁴ fokuserar på tecken på förmåga till litterär analys som synliggörs i elevernas recensioner med avseende på kunskaper *i*, *om* och *genom* litteratur (jfr Bäckman 2002).

Kunskaper *i* litteratur kan vi bland annat se då eleverna gör iakttagelser av handling och karaktärer. Handlingen presenteras också oftast i dessa texter genom karaktärerna:

⁴ Exempelen och citaten är tagna ur 7 elevers recensioner.

Linus är den nyinflyttade grannpojken som Afrodite har börjat gilla. Det verkar som att ganska många i klassen tycker att han är snygg. Han och Afrodite är inte så nära till en början men efter att Linus hund hade hittats påkörd inte så långt ifrån Mikaelas kropp (den mördade klasskamraten) hade de kommit närmare varandra.

Exemplet visar att återgivandet av intrig och beskrivningar av karaktärerna här inte särskiljs. Eleverna granskar också karaktärerna utifrån huruvida de är trovärdigt gestaltade eller inte:

Författaren använder väldigt bra personbeskrivningar och man kan själv förstå och uppfatta hur en person är, känner eller betar sig. Man får en uppfattning av hur dem lever och hur Afrodite är som person.

Det är lite svårare att känna igen sig i Afrodite. Hon är en väldigt nyfiken person som inte kan låta bli att utforska saker. Hon umgås väldigt mycket med sin pappa och hon är inte så grinig som en tonåring brukar vara.

Och att en tonåring inte gör något bus eller bara eller "ja" eller "nej" i dialoger med sina föräldrar tycker inte jag verkar trovärdigt eller normalt.

Exempel finns också på att eleverna i karaktärsbeskrivningarna kan känna igen klichéer och reagerar mot dessa:

Tycker att dem taskiga människorna i boken börjar förklaras som precis alla andra i en ungdomsbok och det börjar vara standard. Alltså i detta fall mobbare och dem coola i skolan. Det skulle vara mer spännande och roligare att läsa om en annan slags taskig person eller grupp.

Ytterligare en aspekt på hur eleverna diskuterar och granskar karaktärsbeskrivningarna är då eleverna noterar att dessa avslöjar att boken inte är helt ny:

På gestalt beskrivningarna känner man att det är en bok som har några år på nacken men miljöbeskrivningarna är dock bra och berättar om hur området där Afrodite bor ser ut.

Miljöbeskrivningarna är mer tidsberoende än gestaltningarna av

ungdomskaraktärer. Eleverna pekar till exempel på att dialogen känns daterad genom avsaknad av en vokabulär som förekommer i elevens egen samtid:

Dock märker man att boken är lite äldre på grund av språket som ungdomarna använder. Idag hör och ser man ofta förkortningar "yolo, lol, lma mm."

I boken så förekommer inga svordomar vilket nästa alla ungdomar använder idag det gör att man får en uppfattning att boken är väldigt åldersanpassad och att bara typ

sjuåringar ska få den läst för sig.

Många elever avhandlar mer explicit berättelsens dramaturgi. Främst handlar det här om att de uttrycker ett missnöje med hur boken slutar. Läsaren lämnas med en mängd frågor som inte besvaras:

Jag som läsare är besviken på slutet då jag tycker att den viktigaste delen av boken och det känns bara som att de har skrivit något för att boken ska bli klar som att de tröttnade på att skriva. Och om man jämför med allt annat i boken så tycker jag inte heller att slutet lever upp till nivån som hölls i resen av boken. Det är otydligt och rörigt och jag tycker de hade kunnat sköta det mycket snyggare.

Det finns även elever som i sina recensioner lyfter fram och diskuterar berättelsen hela dramaturgiska förlopp:

Boken börjar dock spännande med att Mikaela (den mördade tjejen) är på väg hem från några kompisar i mörkret när en bekant man senare erbjuder henne skjuts hem. Men jag tycker att författaren tar en för lång paus i mitten av boken. Där tar de vardagliga händelser över lite för mycket. Det poppar upp lite spännande händelser här och där men det är inget jätte fängslande. Men i slutet så händer det äntligen någonting och det blir lite mer action.

Boken bygger sakta men säkert upp en spänning så att läsaren blir mer nyfiken.

Eleverna visar även tecken på kunskap i litteratur genom att göra

iakttagelser av språket i sin helhet genom att värdera detta och lyfter då fram att det lättlästa språket är en kvalitet: ”

Författaren skriver med ett vardagligt språk och skriver så att man förstår.

Vi menar här att eleverna visar tecken på en kritisk läsning och de visar förmåga att diskutera karaktärer och karaktärsbeskrivningar, språk och dramaturgi.

Vi ser också att eleverna uttrycker kunskaper *om* litteratur genom att de diskuterar bokens genre:

Bokens genre är ungdomsdeckare och temat i boken är mord.

Boken är framför allt en ungdomsdeckare med stort fokus på att låta läsaren gissa sig fram till vem som är den möjliga mördaren.

Att eleverna nämner ord som deckare, pusseldeckare och ungdomsroman i sina texter visar att eleverna bekantat sig med genrebegreppet och kan använda genretypiska begrepp. Eleverna gör iakttagelser om vad som utmärker pusseldeckaren:

Den här boken är en typisk pusseldeckare för ungdomar. Man får ledtrådar varje kapitel och boken är väldigt spännande att läsa.

Ju längre man läser desto mer får man veta om ledtrådar som Afrodite hittar. Hon misstänker många innan hon får reda på vem som verkligen är mördaren.

I recensionerna kan man se att eleverna visar god förståelse för deckargenren, och mer specifikt för pusseldeckaren och dess karaktäristiska drag. De skriver att det är i sökandet efter ledtrådar som deckargåtan kan förstås.

I det här literacyprojektet var vår didaktiska utgångspunkt i val av bok inte främst att eleverna skulle läsa litteraturen för att få kunskap *genom* litteraturen, det vill säga få annan kunskap om världen utanför berättelsen (jfr Bäckman 2002). I elevtexterna kan vi inte heller se många spår av sådan kunskap. Däremot utgår den kritiska

läsning som eleverna gör av boken istället från elevens egen omvärldskunskap när de till exempel ifrågasätter språket, eller som vi tidigare såg när de uttrycker kritik mot klichéer i berättelsen. De uttrycker då en kritisk hållning utifrån sin egen kunskap om hur man talar till sina föräldrar och om hur ungdomar uttrycker sig och menar att detta gör att texten inte alltid känns trovärdig.

Sammanfattningsvis kan man därför se att eleverna i de här analyserade elevtexterna främst visar tecken på kunskaper *i* och *om litteratur*, snarare än *genom litteratur*.

Diskussion

Projektet sökte svar på hur skönlitterär läsning – vilken utmanas av en minskad lästid för många ungdomar och av ett frekvent deltagande på nätet – kan stödjas i undervisningen. En ambition var att knyta an till elevernas literacypraktiker som i mångt och mycket handlar om att delta i ett globalt textsammanhang. Där väljer de det som intresserar dem: spänningsupplevelser och möjligheter att interagera multimodalt i relation till text (jfr Unga och medier, 2017). I dessa självinitierade literacyaktiviteter (Maybin 2007) är de kompetenta deltagare, medan de uppvisar ett visst motstånd mot skolinitierade literacyaktiviteter. Genom att arbeta med estetiska lärprocesser före under och efter läsningen anknöt vi till elevernas sätt att interagera genom text på nätet (jfr Huber m. fl., 2015; se tabell 1). Även genom bokvalet, pusseldeckaren *Afrodite och döden*, anknöt vi till elevernas självinitierade literacyaktiviteter, eftersom vi valde en genre som är spännande. Ett annat sätt att anknyta till elevernas erfarenheter var att välja en bok vars handling utspelas i närsamhället. Genom undervisningsaktiviteterna ville vi stödja en breddning och fördjupning av elevernas literacyförmågor, eftersom kunskap *i*, *om* och *genom litteratur* är en viktig och central del i svenskämnet (jfr Bäckman 2002; Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011/ 2019:261–262).

I två av de aktiviteter vi redovisar, ledtrådspromenaden och polisväggen, kan vi iakttä hur eleverna i det kollektiva och gemensamma är mycket engagerade. Deltagandet är högt och vitalt. I likhet

med vad tidigare studier indikerar tycks estetiska lärprocesser kunna bidra till engagemang och deltagande (t.ex. Winner m.fl. 2013; jfr Jacquet 2011). Under dessa gemensamma literacyaktiviteter producerade de allra flesta elever det förväntade. Ledtrådspromenaden ledde till att eleverna aktivt skapade olika hypoteser om den aktuella boken. Aktiviteten positionerade eleverna i detektivrollen och blev en ingång till att förstå genren och fästa uppmärksamhet på ledtrådar och pusseldeckarens uppbyggnad (jfr Boglind 2014). Polisväggen hjälpte eleverna att distansera sig från texten och bearbeta intrigen multimodalt för att skapa förståelse (jfr Langer 2017).

I projektet var en-till-en-datorerna på många sätt en resurs i de literacyaktiviteter som eleverna fick genomföra inför, under och efter läsning. Många gånger handlade dessa aktiviteter om att skapa multimodala texter med hjälp av datorn, exempelvis i kartläggningen av de egna literacyaktiviteterna och i redovisningen genom powerpointpresentationerna av de egna genreprensens (se tabell 1). Men det var också uppenbart att vissa elever återkommande tog sig ut från det lokala till det globala textsammanhanget, främst till spel och sociala medier (jfr Jacquet 2014; Olin-Scheller 2019; *It-användning och it-kompetens i skolan*, 2016). Detta blev särskilt tydligt i de moment där eleverna mer självständigt skulle genomföra olika aktiviteter och vid längre genomgångar. Som observatörer längst bak i klassrummet kunde vi se hur datorerna då sakta öppnades hos en del elever. Ett flertal elever hade svårt att hantera de frestelser de uppkopplade datorerna utgjorde, och stängde inte datorerna trots tillsägelser. Lärarens och även forskarnas roll blev kontrollerande och begränsande i det här avseendet, men värre var att många elever inte deltog i stora delar av undervisningen. Att vissa elever uppehöll sig med annat på datorerna störde också de elever som faktiskt deltog i undervisningsaktiviteterna. Vi kunde se hur dessa försökte säga till sina kamrater och att de blev irriterade på de ständigt upppopande datorlocken.

I analysen av elevernas recensioner kunde vi se, att eleverna visade prov på förmåga till litterär analys genom att diskutera den lästa deckaren utifrån kunskaper *i* och *om* vad en litterär text är (jfr Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011/2019:261–

262). I det här projektet har undervisningen riktats mot att utveckla sådana förmågor. Troligtvis är det därför våra resultat kontrasterar mot vad tidigare litteraturdidaktisk forskning har visat, nämligen att både undervisning och där av också de kunskaper elever utvecklar främst handlar om kunskaper *genom* litteratur (Asklund 2008; Bäckman 2002; Johansson 2015; Mossberg Schüllerqvist 2008; Torell 2002). Eleverna i projektet visade genrekunskap och lyfte fram ledtrådar som en viktig komponent i pusseldeckaren. Den kritiska läsningen kom främst fram i diskussioner om språket, dramaturgin och karaktärs-gestaltningen. Detta, menar vi, visar att en relativt ”smal” undervisningsinsats i sig kan berika elevernas förståelse för vad litteratur kan vara utifrån några viktiga aspekter. Det ska dock framhållas att några elever faktiskt inte lämnade in någon recension. Troligtvis kan detta kopplas till att vissa elever frekvent hellre deltog i självinitierade literacyaktiviteter via datorn.

Sammanfattande slutsatser av detta projekt är att det var framgångsrikt att knyta an till elevernas självinitierade literacypraktiker. Det skapade engagemang och eleverna positionerades som textanvändare med agency (jfr Fast 2007). Den inledande kartläggningen och elevernas genrepresentationer synliggjorde för dem att deras självinitierade literacypraktiker var av betydelse. Dessutom vill vi peka på att de estetiska läroprocesserna stärkte deltagandet och ledde till en fördjupad förståelse och en breddad förmåga att läsa en pusseldeckare. Trots det framgångsrika arbetet med estetiska läroprocesser tillsammans med skönlitterär läsning, menar vi att en del elevers lärande hotas av det hybrida klassrummet. Således kan vi konstatera att den ständiga tillgången till det globala textsammanhanget innebär att behovet av gemensamma undervisningsaktiviteter för att hjälpa elever att bibehålla fokus i det lokala sammanhanget blivit än mer angelägna än tidigare.

Referenser

- Asklund, Helen (2008). *Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. (Diss), Uppsala: Uppsala universitet, 2008
- Barton, David (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2:a uppl.). Malden, MA: Blackwell

- Barton, David & Hamilton, Mary (1998). *Local Literacies – Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Boglund, Ann (2014). Att läsa som en detektiv. I Boglund, Ann, Holmberg, Per & Nordenstam, Anna (red.). *Mötesplatser - texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur, s. 131–151.
- Bäckman, Stig (2002) Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten. I Torell, Örjan (red.) *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, Mitthögskolan.
- Deuze, Mark (2012). *Media Life*. Cambridge: Polity.
- Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning [Elektronisk resurs]. (2019). Stockholm: Skolverket <http://www.skolverket.se/publikationer?id=4041>
- Digitaliseringen i skolan. [Elektronisk resurs]: möjligheter och utmaningar.* (2018). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3971>
- Elam, Katarina & Widhe, Olle (2015). Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv. I Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups, s. 171–182.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola.* (Diss.). Uppsala: Uppsala universitet.
- Fatheddine, Djamilia (2018). *Den kroppsliga läsningen. Bildningsperspektiv på litteraturundervisning.* (Diss.). Karlstads universitet.
- Firth, Jordan (2012). Splintered Space: Hybrid Spaces and Differential Mobility. *Mobilities*, 1, s. 131–149.
- Forsman, Michael (2014). *Duckface/Stoneface. Sociala medier, onlinespel och bildkommunikation bland killar och tjejer i årskurs 4 och 7*. Stockholm: Statens Medieråd.
- Gilmore, P. (1983) Spelling 'Mississippi': Recontextualizing a Literacyrelated Speech Event. *Anthropology and Education Quarterly*, 14 (4), s. 235–255.
- Heath, Shirley (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huber, Adrienne, Dinham, Judith & Chalk, Beryl (2015). Responding to the Call: Arts Methodologies Informing 21st Century Literacies. *Literacy*, 49(1), s. 45–54.
- Iser, Wolfgang. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: The Johns Hopkins University Press.

- It-användning och it-kompetens i skolan [Elektronisk resurs].* (2016). Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3617>
- Jacquet, Ewa (2011). *Att ta avstamp i gestaltande: pedagogiskt drama som resurs för skrivande*. Stockholm: Stockholms universitet, 2011. Stockholm.
- Jacquet, Ewa (2014). Utvärdering av en-till-en-projektet i Botkyrka. Hämtad 20150825 från [http://www.botkyrka.se/SiteCollectionDocuments/Barn%20och%20Utbildning/IKT/Rapport3_utvärdering1-1_15Augusti%20\(Konflikt%20med%20Unicode-kodning\).pdf](http://www.botkyrka.se/SiteCollectionDocuments/Barn%20och%20Utbildning/IKT/Rapport3_utvärdering1-1_15Augusti%20(Konflikt%20med%20Unicode-kodning).pdf)
- Jacquet, Eva. (2016). *Litteracitet i fem högstadiungdomars en-till-en-datorpraktiker*. (Diss.), Vasa: Åbo Akademi.
- Jacquet, Ewa & Björkvall, Anders (2014). Att göra mångfalden synlig för språkläraren: Etnografin som verktyg för att relevantgöra och bedöma högstadelevens språkförmågor. I Andersson, Peter m.fl. (red.), *Mångfaldens möjligheter: litteratur- och språkdiraktik i Norden*. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning & Nordiska nätverket för modersmålsdidaktik, s. 215–236.
- Jacobsson, Ritta (2006). *Afrodite och döden*. Stockholm: Wahlströms.
- Jewitt, Carey (2006). *Technology, Literacy and Learning: A multimodal Approach*. London & New York: Routledge.
- Johansson, Maritha (2015). *Läsa, förstå, analysera: en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. (Diss.), Linköping: Linköpings universitet.
- Langer, Judith (2017). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. (Andra upplagan). Göteborg: Daidalos.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2006). Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Consideration for Education. *Digital Kompetanse*. 1 (1), 12–24. Hämtad 201602 01 från <http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF4280/h08/Lankshear2006DigitalLiteracy.pdf>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Sjätte upplagan (2019). [Stockholm]: Skolverket.
- Maybin, Janet (2007). Literacy Under and Over the Desk: Oppositions and Heterogeneity. *Language and Education*, 21(6), s. 515–530.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid (2008). *Läsa texten eller verkligheten. Tolkningssamlingar på en litteraturredaktisk bro*. (Diss.), Stockholm: Stockholms universitet.
- Olin-Scheller, Christina (2019). Svenskämnet och uppkopplade klassrum. I Liberg, Caroline & Smidt, Jon (red.). *Att bli lärare i svenska*. Stockholm: Liber.
- PIRLS 2016: läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. (2017). [Stockholm]: Skolverket Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3868>

- PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap.* (2013). Stockholm: Skolverket
- Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3126>
- PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik.* (2016). Stockholm: Skolverket Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3725>
- Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *Journal of Aesthetic Education* 34, 3–4, s. 239–275
- Prinsloo, M. & Breier, M. (red.) (1996). *The Social Uses of Litteracitet: Theory and Practice in Contemporary South Africa*. Cape Town, South Africa: Sached Books.
- Steffensen, Bo (2005). *Når børn læser fiktion: grundlaget for en ny litteratur-pædagogik*. København: Akademisk Forl.
- Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. (Femte upplagan). Stockholm: Skolverket.
- Street, Brian (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sund, Louise, Quennerstedt, Mikael & Öhman, Marie (2019). The Embodied Social Studies Classroom – Repositioning the Body in the Social Sciences in School. *Cogent Education*, 6: 1569350 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1569350>
- Torell, Örjan (2002) Resultat– en översikt. I Torell, Örjan (red.) *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, Mitthögskolan.
- Ungar och medier 2017*. (2017). Stockholm: Statens medieråd.
- Winner, Ellen, Goldstein, Thalia R., & Vincent-Lancrin, Stéphan. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Paris: OECD.

Ewa Jacquet

är svensklärare och dramapedagog och har arbetat i grundskolan under många år och också som kommunlektor. Hon disputerade 2016 med avhandlingen *Litteracitet i fem högstadieungdomars en-till-en-datorpraktiker* och har tidigare skrivit licentiatuppsatsen *Att ta avstamp i gestaltande– pedagogiskt drama som resurs för skrivande*. Numera är hon verksam som universitetslektor på Institutionen för språkdidaktik vid Stockholms universitet.

Eva Nilson

är fil.dr. i språkdidaktik och arbetar som universitetslektor på Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. Hon disputerade 2017 med avhandlingen *Att skapa en läsare. Läsarter och läsare av litterär text i svenskämnets nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013*. Hennes forskningsintresse handlar främst om svenskämnet som en identitetsskapande praktik med fokus på skrivande och litteraturläsning i skolan. Tidigare forskning har haft en diskursanalytisk ansats med bland annat maktfrågor i fokus.

Katarina Rejman

är universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning vid Stockholms universitet. Hon är ämneslärare i modersmål och litteratur, och har arbetat som högstadielärare, rektor, lärarutbildare, lärarfortbildare och undervisningsråd, främst i Finland. Hon disputerade 2014 med avhandlingen *Litteratur och livskunskap – modersmållärares berättelse om undervisningen i årskurs 7–9*. Hennes forskningsintresse rör litteraturläsning i skolan, svenskämnets olika gestaltningar samt lärarstudenters läsande och skrivande.

Vagnbarn, småkakor och zebralejón

– gymnasieelevers tolkning av sammansättningar

Lisa Loenheim

Denna artikel utgår från min avhandling i nordiska språk med titeln *Att tolka det sammansatta. Befästning och mönster i första- och andraspråkstalaras tolkning av sammansättningar* (Loenheim 2019). I avhandlingen undersöker jag hur gymnasieelever med svenska som modersmål eller förstaspråk (L1) respektive svenska som andraspråk (L2) tolkar sammansättningar av olika slag.

När det gäller ordbildning brukar man skilja mellan genomskinliga och ogenomskinliga sammansättningar. En sammansättning definieras som genomskinlig ”om den klart kan delas upp i de ingående ordlederna, och förtrogenhet med ordlederna är tillräckligt för att tolka betydelsen hos sammansättningen” (Svanlund 2009:34). Ogenomskinliga sammansättningar kännetecknas däremot av att helhetens betydelse *inte* följer av de ingående ordledens betydelse, ofta p.g.a. metaforik. Detta gäller exempelvis sammansättningar som *jordgubbe* och verktyget *koföt*, där det inte är fråga om en gubbe av/i jord eller foten hos en ko (se Enström 2016:103; Malmgren 2004:24). Distinktionen har praktisk relevans, eftersom endast ogenomskinliga sammansättningar har en självklar plats i ordböcker, även om många genomskinliga sammansättningar i praktiken också tas med (se Svensén 2004:81).

Avhandlingsstudien är avgränsad till icke-metaforiska, presumtvt genomskinliga sammansättningar. I studien undersöker jag hur förutsägbar deras betydelse egentligen är. Om man vet vad *sol* och *varm* betyder, har man då självklar tillgång till den etablerade betydelsen hos det sammansatta ordet *solvarm*? Eller måste ett sammansatt ord i själva verket läras in som en helhet? Det har i tidigare forskning föreslagits att betydelsen hos sammansättningar teoretiskt sett alltid är oförutsägbar,

dels eftersom de ingående ordleden kan ha olika betydelse (polysemi på ordnivå), dels eftersom det kan förekomma olika semantiska relationer mellan de ingående ordleden (relationspolysemi, se t.ex. Svanlund 2002:23–24). I avhandlingen undersöker jag hur det ser ut i praktiken: hur tolkar talare med olika språklig bakgrund (svenska som L1 eller L2) sammansatta ord av olika slag? Hur samstämmiga är de i sina tolkningar? Vilka aspekter påverkar tolkningen och vilka kognitiva principer är verksamma i tolkningsprocessen?

En utgångspunkt för studien är det kognitiva, bruksbaserade språkparadigm där man utgår från att språkförmågan är integrerad med andra kognitiva förmågor och att inläringen av språk, liksom inläring överlag, bygger på repetition (se Barlow & Kemmer 2000). Inom detta paradigm utgår man från att språkliga erfarenheter påverkar de språkliga representationerna på så sätt att det man hört många gånger blir *befäst* i det mentala lexikonet. Det innebär att frekvent upprepade språkliga element – både ord och mönster – blir mer lättillgängliga för språkbrukaren än mindre frekvent förekommande språkelement. Genom befästning uppstår en automatiserad association mellan ordets eller mönstrets uttryckssida och dess innehållssida (dvs. mellan form och betydelse; se t.ex. Langacker 1987:57–59, 2017:40, 47–48; Schmid 2017:22–23). För att undersöka denna aspekt inkluderade jag sammansättningar av olika frekvens i den enkät som studiens informanter besvarade.

Utöver frekvens antas *salients* eller högt uppmärksamhetsvärde bidra till kognitiv befästning. Det som på något sätt är utmärkande tenderar att bli befäst redan efter enstaka användning. Det kan gälla språkliga uttryck som sticker ut, såsom tabubelagda ord. Men också utmärkande egenskaper hos referenter i världen (dvs. ontologiskt salienta egenskaper) sammanhänger med språklig befästning, eftersom det ontologiskt salienta med lätthet också blir kognitivt salient (Schmid 2007:120). Detta kan yttra sig i befästa associationskedjor och etablerade konnotationer för specifika ord. Randigheten hos tigern är exempelvis så utmärkande eller salient att associationen *tiger* > *randig* kan antas befäst hos många språkbrukare. Det är svårt att tänka på en tiger utan att tänka på dess ränder. Associationen avspeglas i etablerade sammansättningar som *tigerfisk* och *tigerkaka*,

där förledet anger att fisken respektive kakan är randig. Betydelsen av saliens och befästa associationskedjor är ytterligare en aspekt som jag undersöker i avhandlingen.

Informanter och testdesign

Avhandlingen baseras på tolkningarna från 190 informanter, som alla studerade på något av de nationella, studieförberedande gymnasieprogrammen vid tidpunkten för datainsamlingen. Datainsamlingen genomfördes på sex skolor, och samtliga studieförberedande program var representerade. Studien omfattar både elever som har svenska som modersmål/förstaspråk (L1) och elever som har svenska som andraspråk (L2). Jag valde att inkludera talare med olika språklig bakgrund av två skäl. För det första handlar det om representativitet och en intention att belysa hur svenska sammansättningar uppfattas av olika språkanvändare i det flerspråkiga Sverige av i dag. För det andra ger ett kontrasterande L1/L2-perspektiv analysmässiga fördelar, eftersom man kan jämföra tolkningarna från en grupp som haft svenskan med sig från början med tolkningarna från en grupp som börjat med svenskan senare. På så sätt kan man undersöka vilken betydelse exponeringstiden och mängden språklig input har för befästningen av språkliga element.

Studien omfattar fyra huvudgrupper: Gruppen SVE består av språkbrukare som uppger svenska som enda modersmål (94 informanter). Till gruppen SVE+ räknar jag flerspråkiga talare som uppger svenska och ytterligare (minst) ett språk som modersmål (30 informanter). Flerspråkiga talare som har svenska som andraspråk och en startålder för svenskan före sex års ålder tillhör gruppen START<6 (34 informanter). Flerspråkiga talare som uppger svenska som andraspråk och en startålder för svenskan vid sex års ålder eller senare räknar jag till gruppen START≥6 (32 informanter).

Informanterna i gruppen SVE+, som uppger svenska och ytterligare ett språk som modersmål, fördelar sig vidare på två undergrupper. Informanterna i SVE+/S har en klassisk tvåspråkighetssituation, där den ena föräldern har svenska som modersmål och den andra har ett annat modersmål (15 informanter). Dessa

informeranter har således haft svenskan med sig från början. För informanterna i SVE+/A gäller att båda föräldrarna har andra modersmål än svenska, men informanterna uppger ändå svenska som ett av sina modersmål p.g.a. en tidig start startålder för svenskan (före tre års ålder), t.ex. på förskola (15 informanter).

När det gäller exponeringen för svenskan är informanterna i SVE den grupp som har längst exponeringstid och förmodat mest svenskspråkig input, följt av de flerspråkiga informanterna i SVE+, START<6 och START≥6 i nämnd ordning, vilket åskådliggörs i tabell 1.

Tabell 1. Sammanställning över informantgrupper

L1/L2	Beteckning	Förklaring	Antal
Svenska L1	SVE	Svenska = enda L1	94
	SVE+	Svenska + ytterligare minst ett språk som L1	30
	SVE+/S	Minst en förälder har svenska som L1	(15)
	SVE+/A	Ingen förälder har svenska som L1	(15)
Svenska L2	START<6	Svenska = L2, startålder före 6 år	34
	START≥6	Svenska = L2, startålder vid 6 år eller senare, samt minst fyra års erfarenhet av svenska språket	32

Exponeringstid
Svenskspråkig input

Den enkät som eleverna besvarade innehöll sammansättningar av olika frekvens och etableringsgrad – från högfrekventa sammansättningar (t.ex. *iskall*), via lågfrekventa men etablerade (t.ex. *solvarm*) till tillfälliga eller nybildade sammansättningar av etablerade ordled (t.ex. *zebralejon*). Sammansättningarnas frekvens mättes efter deras representation i en referenskorpus (dvs. en större textsamling), som jag bedömde som representativ för det språkbruk som eleverna möter i sin vardag. Korpusen var sammansatt av tidningstext, romantext och bloggtext ur Språkbankens korpusar (Språkbanken/Korp) samt läromedelstext från en lärobokskorpus som tidigare använts som primärmaterial för en studie om ämnesspråken i skolan (Ribbeck 2015).

Enkäten bestod av tre delar. I den första delen – fritextdelen – formulerade informanterna med egna ord förklaringar till 20 sammansatta ord. Det gjorde de genom att fullfölja parafraaser, se exempel (1), där eleverna ges i uppgift att förklara den tillfälliga sammansättningen *zebraväska*.

(1) En *zebraväska* är _____

Del 2 av enkäten – flervalsdelen – utgjordes av 69 sammansättningar, där informanterna valde den förklaring som de ansåg bäst motsvarande sammansättningens betydelse. De kunde välja mellan två eller tre alternativa parafraaser som var försedda med en eller ett par kontekstualiserande meningar, se exempel (2).

(2) Vagnbarn	o barn som sitter i vagn T.ex. "Barnen är fortfarande små. De är vagnbarn båda två."
	o vagn som man har det lilla barnet i T.ex. "Det är dyrt att köpa vagnbarn."

Del 3 innehöll språkliga bakgrundsfrågor och svaren i denna del utgjorde grund för kategoriseringen i olika informantgrupper.

Enkäten innehöll 85 sammansatta ord av olika frekvens och etableringsgrad, fördelade över ett tiotal olika kategorier. För att kunna jämföra tolkningar med och utan kontext lät jag några ord (t.ex. *vagnbarn*) förekomma i båda delar av enkäten. Eleverna fick förklara orden i fritextdelen och lämna in den delen innan de gick vidare med del 2 och 3, eftersom jag ville förhindra att de skulle påverkas av kontexterna i flervalsdelen och gå tillbaka och ändra sina svar i fritextdelen.

Svaren i flervalsdelen analyserades med statistisk metod, medan svaren i fritextdelen, där eleverna själva formulerade förklaringar, behandlades som ett kvalitativt jämförelsematerial. I det följande presenterar och diskuterar jag några resultat från undersökningen.

***Vagnbarn* – en vagn eller ett barn?**

I språkvetenskapliga sammanhang brukar man utgå från att svenskan ansluter sig till en universell preferens för mönstret där efterledet, dvs. ledet till höger, utgör sammansättningens grammatiska och semantiska huvudled (se t.ex. SAG 2:42, 186, 526). Det är med andra

ord efterledet i en sammansättning som anger huvudbetydelsen, så att *barnvagn* betecknar 'en sorts vagn'. Detta förhållande brukar läras ut som en grundregel i språkundervisningen. Hur eleverna förhöll sig till denna regel testades i en kategori med ett tiotal nominala (eller substantiviska) sammansättningar av olika frekvens. Eftersom jag ville se om informanterna behärskade *regeln*, och inte bara hade lexikal kunskap om enskilda sammansättningar, var det viktigt att ta med mindre frekventa, tillfälliga eller oetablerade sammansättningar i urvalet, dvs. sammansättningar som eleverna kanske inte hört förut (t.ex. *båtsommar* och *vagnbarn*).

I tabell 2 redovisas för var och en av de nio sammansättningarna i flervalsdelen hur svaren från informantgruppen som helhet fördelade sig mellan en tolkning där ledet till höger utgör det semantiska huvudledet (hädanefter högertolkning) och en tolkning där ledet till vänster utgör sammansättningens huvudled (vänstertolkning). Förutom ordförklaringarna hade informanterna tillgång till en kortfattad kontext i form av en eller ett par meningar till varje svarsalternativ, se exempel (2) ovan. I tabellen redovisas högertolkning först (fetmarkerad), följt av vänstertolkning.

Tabell 2. Höger- och vänstertolkning av nominala sammansättningar

SAMMAN- SÄTTNING	PARAFRAS	Totalt, alla 190 informanter	
		ANTAL	PROCENT
Husbåt	Båt som man kan bo i	166	88
	Hus där man kan lägga båten	22	12
Båthus	Hus där man kan lägga båten	102	55
	Båt som man kan bo i	84	45

SAMMAN- SÄTTNING	PARAFRAS	Totalt, alla 190 informanter	
		ANTAL	PROCENT
Spelkort	Speciella kort (i en kortlek) som man använder för att spela med	136	74
	Spel som spelas med speciella kort	48	26
Flodstrand	Strand vid floden	129	69
	Flod vid stranden	59	31
Burköl	Öl i burk	157	84
	Burk för öl	30	16
Båtsommar	Sommar i båt	131	71
	Båt som man bara kan använda på sommaren	54	29
Boktext	Text ur/i en bok	134	72
	Bok med texter	52	28
Stövelbarn	Barn som gillar att ha stövlar	150	82
	Stövel som passar ett barn	34	18
Vagnbarn	Barn som sitter i vagn	145	78
	Vagn som man har det lilla barnet i	40	22

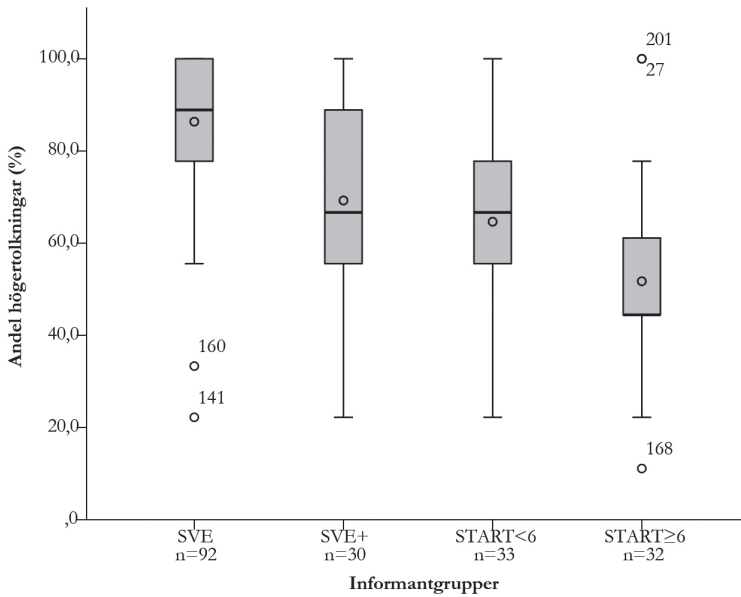
Tabell 2 visar att informanterna i stor utsträckning identifierar efterledet som sammansättningens huvud, men även det alternativ där förledet utgör huvud aktualiseras i många fall, dvs. vänstertolkning är inte på något sätt utesluten. Samstämmigheten är lägst vid *båthus* – bara 55 % högertolkning. Det skulle kunna bero på sam-

mansättningens låga frekvens i vardagsspråket. Dessutom är distraktorn 'båt som man kan bo i' faktiskt förenlig med regeln om huvudet sist om man uppfattar sammansättningen predikativt, dvs. 'hus som är (som) en båt'.

Vid den här typen av sammansättningar framkom stora skillnader i tolkning mellan informantgrupperna. L1-talarna i gruppen SVE hade vid samtliga sammansättningar en signifikant större andel högertolkningar än andraspråkstalarna med en startålder för svenskan vid sex års ålder eller senare (dvs. $START \geq 6$). Skillnaden mellan grupperna var större vid de mindre frekventa (*båtsommar* och *båthus*) än vid de mer frekventa (*husbåt*, *flodstrand*) sammansättningar. Av informanterna var det exempelvis 90 % i SVE och 31 % i $START \geq 6$ som tolkade *båtsommar* som 'sommar i båt', i enlighet med högerregeln. För *husbåt* var motsvarande siffror 94 % högertolkning i SVE respektive 69 % i $START \geq 6$. Resultatet kan förklaras med att det krävs längre exponeringstid och mer input för att lågfrekventa sammansättningar ska bli befästa än högfrekventa sammansättningar. Den relativa skillnaden mellan L1- och L2-talare blir därmed störst vid lågfrekventa ord.

När det gäller resultatet på hela kategorin (nio sammansättningar) uppgick medelvärdet till 74 % högertolkning i informantgruppen som helhet, men skillnaderna mellan informantgrupperna var stora. I boxplotten¹ i figur 1 åskådliggörs fördelningen av högertolkningar för varje informantgrupp, mätt i procent högertolkningar på kategorin som helhet.

1 I boxplotten visas kvartil 1 och 3 (boxen), median (strecket), medelvärdet (ringen i boxen). Whiskers uppåt och nedåt visar största värdet inom $1,5 * (K3-K1)$ från boxen och uppåt/nedåt. Ringarna utanför whiskers indikerar outliers, dvs. extremvärden.



Figur 1: Fördelning av högertolkningar i procent, redovisat per informantgrupp

Boxplotten i figur 1 illustrerar stora skillnader i medelvärde (ringen i boxen) mellan informantgrupperna. Förstaspråkstalarna i gruppen SVE har ett signifikant högre medelvärde när det gäller andelen högertolkningar (86 %) än förstaspråkstalarna i SVE+ (69 %) och andraspråkstalarna i START<6 (65 %) respektive START≥6 (52 %).

Skillnaden i konventionalitet mellan L1- och L2-talarna är förväntad utifrån skillnader i mängden svenskspråkig input. Skillnaden mellan de en- och flerspråkiga L1-talarna (SVE respektive SVE+) är mer oväntad. Resultatet sammanhänger med den stora spännvidden avseende språklig bakgrund i informantgruppen SVE+, där bara hälften av informanterna har stöd för svenskan från en förälder som har svenska som L1. Skillnaden i medelvärde mellan de enspråkiga L1-talarna i SVE och de flerspråkiga L1-talarna är inte signifikant om man avgränsar SVE+-gruppen till de informanter som har en förälder som har svenska som modersmål, dvs. undergruppen SVE+/S (86 % jämfört med 76 % högertolkning).

Av figur 1 framgår sammanfattningsvis att längre exponeringstid för svenskan och mer svenskspråkig input korrelerar med en högre grad av högertolkning. Vid etablerade sammansättningar kan skillnaderna mellan L1- och L2-talarna förklaras som skillnader i befästning av de enskilda sammansättningarna. Vid tillfälliga, oetablerade sammansättningar kan skillnaden förklaras som en skillnad i befästning av ett grammatiskt mönster. Mönstret med huvudledet till höger är mer befäst hos de språkbrukare som haft svenskan med sig från start (L1-talarna) än hos de språkbrukare som börjat med svenskan senare (L2-talarna).

Sammansättningen *vagnbarn* förekommer i enkätens båda delar. Det är intressant att jämföra fritextsvaren med svaren i flervalsdelen, där informanterna valde mellan färdiga alternativ (se exempel 2 ovan). Merparten av eleverna formulerar själva en förklaring till *vagnbarn* som strukturellt överensstämmer med det alternativ som de sedan väljer i flervalsdelen av enkäten. Men en del av dem gör olika tolkningar. Dessa informanter redovisar i typfallet en tolkning med huvudet till vänster (*vagnbarn* är en 'vagn för ett barn') när de först möter ordet i fritextdelen. När ordet återkommer i flervalsdelen, och kontexten finns där som stöd, väljer de det alternativ som speglar en högerstruktur. För förstaspråkstalarna i gruppen SVE är det i princip ingen skillnad mellan fritext- och flervalsdelen: drygt 90 % högertolkningar, 'en sorts barn' i båda delar.

Andraspråkstalarnas tolkningar skiljer sig däremot i hög grad åt mellan enkätens delar. Bara en femtedel av eleverna i START \geq 6 ger i produktion en förklaring som ryms inom en högerstruktur, dvs. 'en sorts barn', medan tre femtedelar av dem följer högermönstret i flervalsdelen av enkäten. Detta tyder på att L2-talarna av svenska är mer kontextberoende än L1-talarna. L2-talarna har svårigheter att analysera den tillfälliga sammansättningen *vagnbarn* och orienterar sig i stället mot ett känt begrepp, nämligen 'vagn för barn', men med stöd av färdiga alternativ och kontext når de en större andel högertolkningar i flervalsdelen än i fritextdelen. L1-talarna med svenska som enda modersmål tolkar sammansättningen enligt det gängse strukturella språkmönstret utan stöd av kontext. Resultatet indikerar en skillnad i befästning av ett grammatiskt mönster.

Gröngult – mest gult eller mest grönt?

Medan nominala sammansättningar med få undantag har efterledet som grammatiskt och semantiskt huvudled, brukar man i lexikologisk tradition peka ut två konkurrerande mönster för sammansättningar som består av två adjektiv. De flesta sådana AA-sammansättningar anses vara determinativa med efterledet som huvudled, men det förekommer också kopulativa sammansättningar som har två semantiska huvudled (SAG 2:186,188). Kopulativ betydelse antas gälla sammansättningar av två kontrasterande egenskaper, som i *svartvit* där betydelsen är svart och vit, eller *bitterljuv* som betecknar något som samtidigt är (lika) bittert och ljuvt. Determinativ betydelse med efterledet som huvud är stipulerad vid sammansättningar av exempelvis två närliggande färger som i *gröngul* 'gul med en nyans av grönt'.

Men i avhandlingen framträder en mer komplex bild, när man studerar språkbruket. I enkäten fick informanterna vid varje AA-sammansättning välja mellan tre svarsalternativ: ett kopulativt alternativ, ett determinativt med huvudet till höger och ett determinativt med huvudet till vänster. De sammansättningar som brukar betraktas som kopulativa (t.ex. *svartvit* och *sötsur* i enkäten) tolkades till stor del så, men spridningen i tolkning är påfallande stor vid de förmodat determinativa sammansättningarna (t.ex. *gröngul* och *gulgrön*). Det är inte så överraskande att det kopulativa alternativet aktualiseras i relativt stor utsträckning (cirka 30 %) vid den här typen av sammansättningar. Särskilt de flerspråkiga informanterna är benägna att välja det minst markerade, något underspecificerade alternativet och göra en kopulativ tolkning där båda leden är likvärdiga, dvs. *gröngul* är 'grön och gul'. De följer alltså ett mönster som är etablerat för kontrasterande adjektiviska sammansättningar som *svartvit* och *sötsur*. Men överraskande nog tolkas de förmodat determinativa AA-sammansättningarna i stor utsträckning med huvudet till vänster i informantgruppen som helhet. Nästan hälften (46 %) av informanterna tolkar *gröngul* som 'grön med en gul nyans', det vill säga *förledet* antas uppbära huvudbetydelsen. Samma tendens noteras för *gulgrön* (36 % vänstertolkning), *gulvit* (27 %

vänstertolkning), och *vitgul* (46 % vänstertolkning). Värt att notera är det framförallt de informanter som har svenska som modersmål som väljer en vänstertolkning av dessa sammansättningar. Modersmålsalarna av svenska är mer bekanta än andraspråkstalarna med det determinativa mönstret där ett av leden överväger, men de tolkar alltså i hög grad det första ledet som sammansättningens semantiska huvudled. Det innebär att de följer ett mönster som tidigare ansetts främmande i svenska sammansättningar.

Regeln om huvudledet sist förefaller med andra ord satt ur spel vid sammansättningar av två adjektiv. Ur ett kognitivt perspektiv kan detta förklaras med att förekomsten av två etablerade och konkurrerande mönster för AA-sammansättningar (determinativt respektive kopulativt) leder till en lägre grad av befestning. En annan förklaring kan vara att olika ordning mellan leden i en AA-sammansättning resulterar i förhållandevis subtila betydelseskilnader. I de flesta sammanhang är det inte av avgörande betydelse om en nyans mellan grönt och gult är mest gul (som i *gröngul*) eller mest grön (som i *gulgrön*). Framför allt blir det i samtal sällan uppenbart om talarnas tolkningar skiljer sig åt, eftersom AA-sammansättningar ofta är kopplade till perception och alla människor har sina subjektiva upplevelser av exempelvis syn- och smakintryck. Därmed finns en inbyggd vaghet i AA-sammansättnings betydelse. Hög användningsfrekvens för den här typen av sammansättningar visar att uttryckssidan är etablerad, men bristen på samstämmighet i tolkningen av dem visar att innehållssidan (dvs. betydelsen) inte är etablerad (se Hannesdóttir 2012:54–55 för en teoretisk diskussion om sådan asymmetrisk etablering). Sammanfattningsvis tyder informanternas tolkningar i enkäten på att regeln om huvudledet sist är förhållandevis etablerad vid nominala sammansättningar men inte vid sammansättningar av två adjektiviska led.

Småkakor – inte bara små

I en kategori med ord sammansatta av adjektiv och nomen (AN-sammansättningar) undersöktes tolkningen av sammansättningar som konventionaliserats i en mer specifik betydelse än vad leden an-

tyder, nämligen *småkakor*, *sötsaker*, *grönyta* och *finkläder*. Dessa sammansättningar utmärks av att betydelsen innehåller fler semantiska komponenter än de som är synliga på ytan: *småkakor* är inte bara små, utan små och hårda, och *finkläder* är inte bara fina utan också högtidliga. Sammansättningar av detta slag har i tidigare forskning omtalats som *betydelsesammansmälta*, eftersom helhetens betydelse inte är en funktion av de ingående leden (Bakken 1998:80–83). En del av dem illustrerar hur subtil skillnaden kan vara i betydelse mellan särskrivning (*små kakor*) och sammanskrivning (*småkakor*).

I enkäten fick eleverna vid varje sammansättning välja mellan en strikt kompositionell parafra, t.ex. 'kakor som är små' och en specificerande parafra, t.ex. 'kakor som är små och hårda'. I informantgruppen som helhet valde 84 % respektive 83 % av eleverna en specifik tolkning av *finkläder* och *sötsaker*, medan *grönyta* och *småkakor* tolkades i den specifika betydelsen i 71 % respektive 64 % av fallen. L1-talarna hade en signifikant högre grad av specifik, konventionell tolkning än L2-talarna på samtliga ord i kategorin. Skillnaden var störst mellan de enspråkiga L1-talarna i SVE och de flerspråkiga L2-talarna med hög startålder (vid sex års ålder eller senare). *Småkakor* tolkades exempelvis som 'små och hårda' av 80 % av informanterna i SVE, att jämföra med 28 % i START \geq 6. Motsvarande siffra var 50 % för andraspråkstalarna i gruppen START $<$ 6.

Tolkningarna av AN-sammansättningarna visar att betydelsen hos en sammansättning i många fall inte kan räknas ut utifrån de ingående ordleden utan förutsätter att man är bekant med sammansättningen som helhet.

Jämförelse – en tillgänglig semantisk relation

Sammansatta ord av nomen och adjektiv (NA-sammansättningar) är potentiellt tvetydiga mellan (bland annat) en jämförelse- och en orsaksrelation. Hur eleverna valde mellan dessa mönster testade jag genom ett urval etablerade respektive tillfälliga NA-sammansättningar. Störst var samstämmigheten vid de frekventa sammansättningarna *stenhård*, *iskall*, *sockersöt*, *solgul* och *snövit* som tolkades lika – och jämförande – av cirka 90 % av informantgruppen som

helhet. Sammansättningarna *kryddstark* och *solwarm*, som är etablerade i svenskan med en orsaksrelation mellan leden, gav en lägre grad av samstämmighet. Vid *solwarm* valde bara 62 % av informanterna en orsaksrelaterad tolkning, 'varm av solen'. Särskilt L2-talarna föredrog en jämförande tolkning av denna sammansättning, dvs. 'varm som solen'. Skillnaden avseende samstämmighet kan till viss del förklaras med faktorn frekvens, eftersom *solwarm* och *kryddstark* är mindre frekventa sammansättningar än flera av de jämförande sammansättningarna ovan. Om man inte känner till en sammansättning som en enhet blir flera mönster tillgängliga. Att det jämförande mönstret i så fall ligger nära till hands framgår av tolkningarna av de tillfälliga, oetablerade sammansättningarna, t.ex. *snömjuk*, *snökall* och *glasskall*, som i hög grad tolkades 'mjuk som snö', 'kall som snö' och 'kall som glass'. Valet av jämförelse vid obekanta sammansättningar indikerar att jämförelse är en lättillgänglig semantisk relation.

Ungdomars benägenhet att använda sig av ett jämförande mönster uppmärksammas i en annan studie som behandlar gymnasieelevers språk. Prentice & Sköldberg (2010) gör en analys av figurativt språk i uppsatser som elever skrivit inom ramen för det nationella provet i svenska. De konstaterar att liknelser är den i särklass vanligaste typen av nybildade figurativa uttryck i elevtexterna (Prentice & Sköldberg 2010:29–30).

Mina informanter valde i hög grad jämförelse också i en kategori av sammansättningar där de kunde välja att tolka orden med jämförande egenskapsprojicering eller tematisk relationslänkning. Jämförande egenskapsprojicering innebär att en utmärkande egenskap hos förledets referent projiceras på efterledets referent, varvid en jämförande relation uppstår, som i fallet med *tigerfisk* som fått sitt namn för att den är randig som en tiger (se t.ex. Svanlund 2009:25). Många växt- och djurnamn bygger på sådan egenskapsprojicering (Eiesland 2016:130–130; Wisniewski & Love 1998:195). Ett *zebralejon* skulle med denna tolkningsstrategi vara ett 'lejon som är randigt som en zebra'. Tematisk relationslänkning innebär att ledens referenter intar olika funktionella roller gentemot varandra. Med tematisk relationslänkning skulle *zebralejon* kunna tolkas 'le-

jon som jagar zebror', där lejonet intar en agentroll medan zebran utgör verbhandlingens objekt.

I enkätsvaren tolkades de sammansättningar som bestod av djurled påfallande samstämmigt – trots att det rörde sig om mindre etablerade bildningar. Eleverna valde i hög grad det alternativ som speglar en jämförande egenskapsprojicering. *Zebralejon* bedömdes vara ett 'randigt lejon' i 87 % av fallen, *korpörn* förklarades vara en 'svart örn' (71 % egenskapsprojicering), och 67 % av informanterna ansåg att en *apörn* är en 'örn som tjartrar som en apa' (trots att sammansättningen finns belagd med en tematisk relation mellan leden: 'örn som jagar apor'). Också i fritextdelen dominerade jämförande egenskapsprojicering. *Zebraväska* fick närmare 80 % tolkningar av typen 'randig väska', medan bara drygt 20 % av informanterna formulerade förklaringar som byggde på tematiska relationer, t.ex. 'väska av zebraskinn'. Resultatet tyder på att salienta egenskaper hos referenter i världen kan ge befästa associationskedjor som påverkar språkbrukares tolkningar i jämförande riktning när de tolkar nybildade ord.

Genomslaget för jämförelse i tolkningen av obekanta NA- och NN-sammansättningar sammanhänger med att jämförelse är ett etablerat och mycket frekvent använt mönster i språket. Förutom en mängd jämförande sammansättningar genomsyras språket av liknelser och metaforik. Detta förhållande speglar i sin tur att jämförelse är en grundläggande kognitiv princip (se vidare Langacker 2008:17; Ryder 1994:124).

Analogi – en verksam kognitiv princip

I avhandlingen framkommer det att informanterna använder sig av analogisk tolkning vid mindre kända sammansättningar, dvs. de tolkar en okänd sammansättning enligt ett mönster som är känt från en annan, mer etablerad sammansättning som fungerar som analogibas (se även Ryder 1994:87–89).

När informanterna möter nybildningarna *skrattfärdig* och *skrikfärdig* i enkäten tolkar de exempelvis dessa med samma relation mellan leden som den etablerade sammansättningen *gråtfärdig*. Detta

gäller alla informantgrupper, men olika kännedom om den etablerade sammansättningen leder till skillnader i vald relation. Cirka 90 % av L1-talarna väljer mönstret 'färdig att börja VERBA' istället för 'färdig med att VERBA' till de tre sammansättningarna *gråtfärdig*, *skrattfärdig* och *skrikfärdig*. För L2-talarna med låg startålder för svenskan är motsvarande siffra 80 %, och för informanterna med hög startålder cirka 40 %. *Manspräst* tolkas i stor utsträckning (och särskilt i SVE) som en 'manlig präst' i analogi med betydelsen hos *kvinnopräst*. *Glasskall* och *snökall* tolkas i stor utsträckning parallellt med *iskall*.

Den analogiska tolkningen står sig stark även i fall där den krockar med andra principer. Det framgår av flera exempel i enkäten. *Is-saft* i fritextdelen tolkas i betydligt större utsträckning som 'saft med is i' – dvs. i analogi med *isvatten* – än som 'kall saft', trots att kyla är en så framträdande egenskap hos is att den skulle kunna frammana jämförande egenskapsprojicering. Likaså tolkar förstaspråkstalarna i stor utsträckning *lökstark* med en orsaksrelation mellan leden, parallellt med *kryddstark*, medan Andraspråkstalarna är mer benägna att använda ett övergripande jämförande mönster, som noterats fungera som default i tolkningen av nya NA-sammansättningar. Detta tyder på skillnader i befästning av en potentiell analogibas, *kryddstark*. Samma sak gäller tolkningarna av *musrädd*. L1-talarna tolkar i stor utsträckning (och i högre grad än L2-talarna) *musrädd* enligt det etablerade, ytnära och konkreta mönstret 'rädd för X' som är känt från t.ex. *hundrädd*, snarare än ett allmänt och övergripande, jämförande mönster. *Glaslåda* i fritextdelen av enkäten tolkas i mycket stor utsträckning som en 'låda av materialet glas', i analogi med *trälåda* och *plastlåda*, trots att en sådan referent, dvs. en låda av glas, är mindre vanligt förekommande. Språkbrukares benägenhet att på detta sätt använda sig av ytnära analogibaser i tolkningen av mindre etablerade sammansättningar uppmärksammas även i en studie av Ryder (1994:193,197).

Avslutande diskussion

Informanternas tolkningar illustrerar att genomskinlighetsbegreppet är vanskligt. Vilken betydelse en sammansättning har är en fråga om konventionalisering. I synnerhet tolkningarna från L2-talarna visar att det för konventionaliserade sammansättningar vanligen finns alternativa, fullt rimliga tolkningar. *Solwarm* skulle exempelvis mycket väl kunna betyda 'varm som solen'. När hälften av L2-talarna och en fjärdedel av L1-talarna i SVE väljer detta alternativ följer de ett mönster som är bekant från en rad liknande, jämförande sammansättningar, t.ex. *iskall* och *stenhård*. Om man hört sammansättningen *solwarm* tillräckligt många gånger för att den ska bli befäst som en enhet behöver man däremot inte analysera den och jämföra med andra sammansättningar, utan man har direkt tillgång till den etablerade betydelsen 'varm av solen'. Eftersom bekanthet med de ingående leden *sol* och *warm* inte leder fram till den konventionaliserade betydelsen kan man inte säga att *solwarm* är en genomskinlig sammansättning. I själva verket är det generellt så att tillgången till en sammansättnings konventionaliserade betydelse förutsätter att sammansättningen blivit befäst som en enhet i det mentala lexikonet. Att det är svårt att pussla sig fram till den konventionaliserade betydelsen illustreras särskilt tydligt av betydelsesammansmälta AN-sammansättningar av typen *småkakor* och *finkläder*, som har en mer specifik betydelse än vad leden antyder.

Det är principiellt svårt att bedöma sammansättnings genomskinlighet och att avgöra vad som behöver förklaras i ordböcker och undervisning, eftersom det är lätt att förväxla *etablerad* eller *befäst* med *genomskinlig*. *Solwarm* och *småkakor* är etablerade, och hos många modersmålstalare befästa, sammansättningar (eftersom man hört dem många gånger), men de är för den sakens skull inte genomskinliga i betydelsen förutsägbara utifrån de ingående leden. Tvärtom behöver den sammansatta betydelsen läras in. Denna slutsats är särskilt betydelsefull i ett flerspråkighetssammanhang och kan relateras till Goldens (2006) resonemang om svårigheterna med att ur ett förstaspråkperspektiv bedöma vilka ord som ur ett andraspråkperspektiv är problematiska och behöver förklaras i läromedel och undervisning.

I avhandlingen blir det tydligt att informanterna har hjälp av analogier och mönster när de möter en okänd sammansättning. Så tolkar de exempelvis *skrattfärdig* och *skrikfärdig* parallellt med *gråtfärdig* – och *vagnbarn* måste enligt det etablerade högermönstret vara 'en sorts barn'. Resultatet indikerar att elever har god nytta av övningar i mönsterigenkänning, att öva sig på att identifiera och tillämpa analogiska mönster (se vidare Prentice et al. 2016). Kännetecken om och behärskning av det övergripande grammatiska mönstret "huvudledet sist" ger stor utdelning i tolkningen av sammansättningar, även om det inte är fullt tillämpligt på sammansättningar av två adjektiv, där det finns konkurrerande mönster. Förutom ett etablerat kopulativt mönster indikerar avhandlingsstudien intressant nog att "huvudledet sist" utmanas av "huvudledet först" (dvs. ett mönster som ansetts främmande i svenska sammansättningar) när språkbrukare tolkar AA-sammansättningar.

I studien påvisas stora skillnader i tolkning mellan talare som har olika lång erfarenhet av svenska språket. L1-talarna är mer samstämmiga i sina tolkningar och tolkar etablerade sammansättningar på ett mer konventionellt sätt än L2-talarna, och L2-talarna med en låg startålder för svenskan är mer samstämmiga och konventionella i sina tolkningar än L2-talarna med högre startålder. Vid etablerade sammansättningar kan skillnaderna förstås som skillnader avseende befästning av enskilda ord. Vid tillfälliga sammansättningar kan skillnaden förstås som skillnader avseende befästning av analogibaser i form av enskilda ord (t.ex. *gråtfärdig* vid tolkningen av *skrattfärdig*) och mönster (t.ex. huvudledet sist i nominala sammansättningar). Resultatet stämmer väl överens med den kognitiva teorins antagande om att exponeringstidens längd och inputens omfattning påverkar graden av befästning. Resultatet från enkäten styrker också antagandet om att frekventa ord och mönster har större potential att bli befästa hos språkbrukare än mindre frekventa ord och mönster.

Avslutningsvis visar studien att betydelsen hos en sammansättning inte är given utifrån de ingående ordleden, och att inläringen av sammansättningar – liksom språkinläring i stort – tar lång tid och kräver riklig repetition. Innan betydelsen uppfattas som självklar behöver man möta ett ord eller språkligt mönster många gånger.

Referenser

- Bakken, Kristin (1998). *Leksikalisering av sammensetninger. En studie av leksikaliseringssprosessen belyst ved et gammelnorsk diplommateriale fra 1300-tallet*. Acta Humaniora nr 38. Oslo: Scandinavian University Press.
- Barlow, Michael & Kemmer, Suzanne (red.) (2000). *Usage-Based Models of Language*. Stanford: Stanford University.
- Eiesland, Eli Anne (2016). *The Semantics of Norwegian Noun-Noun Compounds. A Corpus-based Study*. Oslo: University of Oslo.
- Enström, Ingegerd (2016). *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. 2 uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Golden, Anne (2006). Minoritetslever og ordforrådet i lærebøker. I Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk*, ROSA. Rapporter om svenska som andraspråk 7, Göteborg: Göteborgs universitet, s. 115–127.
- Hannesdóttir, Anna Helga (2012). Ekvivalensrelasjoner i tvåspråkig lexicografi. *LexicoNordica* 19, s. 39–58.
- Langacker, Ronald W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Langacker, Ronald W. (2017). Entrenchment in Cognitive Grammar. I Schmid, Hans-Jörg (red.) (2017). *Entrenchment and the Psychology of Language Learning*. Washington D.C.: De Gruyter Mouton, s. 39–56.
- Loenheim, Lisa (2019). *Att tolka det sammansatta. Befästning och mönster i första- och andraspråkstalares tolkning av sammansättningar*. Meijerbergs arkiv för svensk ordforskning 43, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Malmgren, Sven-Göran (1994). *Svensk lexikologi. Ord, ordbildning, ordböcker och orddatabaser*. Lund: Studentlitteratur.
- Prentice, Julia & Sköldbberg, Emma (2010). Klättra på väggarna eller bara vara ett med soffan? Om figurativa ordförbindelser bland ungdomar i flerspråkiga miljöer. *Språk och stil* 20, s. 5–35.
- Prentice, Julia, Loenheim, Lisa, Lyngfelt, Benjamin, Olofsson, Joel & Tingsell, Sofia (2016). Bortom ordklasser och satsdelar. Konstruktionsgrammatik i klassrummet. *Svenskans beskrivning*, vol. 34. Lund: Lunds universitet, s. 385–397.
- Ribeck, Judy (2015). *Steg för steg. Naturvetenskapligt ämnesspråk som räknas*. Data linguistica 28, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ryder, Mary Ellen (1994). *Ordered Chaos: The Interpretation of English*

- Noun-Noun Compounds*. University of California Publications in Linguistics 123, Berkeley: University of California Press.
- SAG = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik (1999). *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Norstedts ordbok.
- Schmid, Hans-Jörg (2007). Entrenchment, Salience, and Basic Levels. I Geeraerts, Dirk & Cuyckens, Hubert (red.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press, s. 117–138.
- Schmid, Hans-Jörg (2017). A Framework for Understanding Linguistic Entrenchment and its Psychological Foundations. I Schmid, Hans-Jörg (red.) (2017). *Entrenchment and the Psychology of Language Learning*. Washington D.C.: De Gruyter Mouton, s. 9–35.
- Språkbanken/Korp, <spraakbanken.gu.se/korp>.
- Svanlund, Jan (2002). Lexikalisering. *Språk och stil* 12, s. 7–45.
- Svanlund, Jan (2009). *Lexikal etablering. En korpusundersökning av hur nya sammansättningar konventionaliseras och får sin betydelse*. Stockholm studies in Scandinavian philology N.S. 52, Stockholm: Acta universitatis Stockholmiensis.
- Svensén, Bo (2004). *Handbok i lexikografi. Ordböcker och ordboksarbete i teori och praktik*. 2 uppl. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Wisniewski, Edward J. & Bradley Love (1998). Relations versus Properties in Conceptual Combination. *Journal of Memory and Language* 38:2, s. 177–202.

Lisa Loenheim

är filosofie doktor i nordiska språk. Hon är utbildad och verksam som folkhögskollärare i svenska och svenska som andraspråk och har också arbetat med språkhandledning på universitetet. Hon disputerade 2019 vid Göteborgs universitet med avhandlingen *Att tolka det sammansatta. Befästning och mönster i första- och andraspråkstales tolkning av sammansättningar*. Hennes forskningsintressen är kognitiv teori, lexikal semantik och flerspråkighet.

Svenskläraryöreningens verksamhetsberättelse för 2019

Styrelse och arbetsutskott

I styrelsen har under året följande medlemmar ingått:

Nils Larsson, Kungsängen, ordförande

Suzanne Parmenius-Swärd, Norrköping, vice ordförande

Ulrika Nemeth, Stockholm, kassör

Jeanette Lavigne, Gävle, sekreterare

Jenny Edvardsson, Kristianstad

Anna Nordenstam, Luleå och Göteborg

Fredrik Sandström, Arboga

Minna Wadman, Nyköping

Helen Winzell, Linköping

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

Styrelsen har stadgeenligt sammanträtt vid två tillfällen den 29–30 mars i Stockholm samt den 11–12 oktober i Malung. Årsmötet ägde rum i samband med styrelsemötet den 30 mars i Stockholm. Årsmötet avslutades med en uppskattad föreläsning av Ewa Jacquet och Maria Danielsson.

AU har sammanträtt i Stockholm vid fyra tillfällen. Därutöver har AU haft mejlkontakt.

Medlemstal och medlemsavgift

Antalet betalande medlemmar i föreningen uppgick i december 2019 till 1605. Därtill kommer hedersmedlemmar. Styrelsen har arbetat aktivt för att värva fler medlemmar genom att synliggöra föreningen i olika sammanhang. Föreningens hemsida www.svensklararforeningen.se har varit ett gott verktyg för nyrekrytering liksom Facebookgruppen. Denna Facebookgrupp hade i december 2019 drygt 15 000 medlemmar och är ett livaktigt forum för kollegiala

diskussioner. Svenskläraryöretningens Twitterkonto hade vid samma tid drygt 700 följare och vårt nystartade Instagramkonto drygt 500 följare.

Medlemsavgiften var under 2019 320 kronor och 160 kronor för studerande och pensionärer.

Ortsföreningens verksamhet

Ortsföreningar finns i Stockholm, Västerås och Kalix. Stockholmsföreningen är den största av dessa. Dessa föreningar får verksamhetsbidrag från riksföreningen och för närvarande är det Västerås-föreningen som är den mest aktiva av dem. Ortsföreningens verksamheten rapporteras numera regelbundet i tidningen *Svenskläraren*.

Riksföreningens verksamhet

Vid höstmötet i Malung den 11 oktober arrangerades en uppskattad fortbildningsdag med temat "Svenska som ett globalt ämne". Ett 60-tal deltagare lyssnade på föredrag av Ulrika Nemeth: "Från elev till världsmedborgare", Suzanne Parmenius Swärd: "Välutvecklat, utförligt och nyanserat", Anna Nordenstam: "Tecknade feministiska serier i en global tid" och Minna Wadman: "Världen i klassrummet".

Under 2019 har samarbetet med Svenska Akademien kring Svenskläraryöretningen fortsatt. Ann Löwbeer, Annbritt Palo och Nils Larsson har varit föreningens representanter i den kommitté som utser de tre pristagarna. Priset delades ut i Svenska Akademiens monter på Bok- och biblioteksmässan i Göteborg den 27 september till Anki Källman och Anneli Wahlsten (delat pris) och till Camilla Edvardsson Lundmark och till Daniel Sandin (samtliga svenska) samt till Sara Persson (svenska som andraspråk).

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

Ekonomi

Redaktörens arbete med att hitta fler annonsörer blir dessvärre svårare i takt med att fler och fler annonsörer satsar på att annonsera via andra kanaler än i tryckta tidningar. Arbetet med medlemsrekrytering pågår hela tiden, och styrelsen diskuterar oupphörligen olika tankar och idéer för att förbättra föreningens ekonomi utan att det går ut över verksamheten.

Föreningens publikationer

Tidskriften *Svenskläraren* har under 2019 utkommit med fyra nummer. Varje nummer är på ca 40 sidor. Teman under 2019 har varit följande: 1. Motstånd, 2. Mätning, 3. Stil samt 4. Tid. Carl-Magnus Höglund är fortsatt arvoderad av föreningen som redaktör. Tidskriften ingår i medlemsavgiften och har därutöver ett antal både svenska och utländska direktprenumeranter samt ett antal prenumeranter via prenumerationsförmedlingar. Det är främst bibliotek, kulturella organisationer och universitet både i Sverige och utomlands som prenumererar på *Svenskläraren*. Utöver temaartiklarna innehåller tidningen artiklar, debattinlägg och recensioner. Artiklarna handlar om aktuell skolutveckling samt ger information om aktiviteter av intresse för svenskämnet och dess utveckling. Varje nummer innehåller också recensioner av ny barn- och ungdomslitteratur, pedagogisk litteratur och avhandlingar inom det svenskdidaktiska fältet. Vi har också alltid en stående kolumn ”Språkspalten” där Språkrådet ger råd och tips kring aktuella språkfrågor, och ibland en författarkrönika som oftast är skriven av en barn- och ungdomsförfattare.

Årsboken SLÅ 2018, som publicerades i början av hösten 2019 heter *Digitalt*. Redaktörer var Suzanne Parmenius-Swärd och Anna Nordenstam. Årsboken för 2019 kommer under våren 2020 och har Ulrika Nemeth och Anna Nordenstam som redaktörer. Temat är *Globalt*.

Nordspråksverksamheten

Jenny Edvardsson och Nils Larsson representerar föreningen i Nordspråk, som är ett samarbetsorgan för lärare i de nordiska språken som modersmål eller som främmande språk. Nordisk språkkoordination är den nya uppdragsgivaren (efter Nordiska ministerrådet). Målet med verksamheten är att främja undervisningen, och ytterst den ömsesidiga kunskapen, om grannländernas språk, litteratur och kultur. Arbetet i Nordspråk består av arbetsmötet och kursplanering. Sommaren 2017 anordnades en mycket uppskattad nordspråkskurs på Grönland och sommaren 2018 arrangerades sommarkursen på Hanaholmen utanför Helsingfors. Sommaren 2019 ägde sommarkursen rum på Lofoten, och sommaren 2020 står Island värd för denna uppskattade sommarkurs.

Ett annat exempel på Svenskläraryöningens nordiska samarbete är att det varje år hålls en endagskurs i Köpenhamn 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 och Nordiska pilotskolor och Språkpilotterna. Vid det senaste mötet i november 2019 deltog Jenny Edvardsson från styrelsen.

Tidningen *Svenskläraryöningens* redaktör deltar också i ett samarbete med våra nordiska systerorganisationers tidningsredaktioner.

Stockholm den 13 februari 2020

För Svenskläraryöningens styrelse

Nils Larsson, ordförande

Suzanne Parmenius Swärd, vice ordförande

Ulrika Nemeth, kassör

Jeanette Lavigne. Sekreterare

Anna Nordenstam

Jenny Edvardsson

Minna Wadman

Helen Winzell

Fredrik Sandström