



PORTAR TILL
SPRÅK OCH LITTERATUR

CSL 2007

CENTRUM FÖR SPRÅK- OCH LITTERATURDIDAKTIK

REDAKTÖRER
SOLVEIG GRANATH & BJÖRN BIHL

PORTAR TILL SPRÅK OCH LITTERATUR

CSL 2007
CENTRUM FÖR SPRÅK- OCH LITTERATURDIDAKTIK

Solveig Granath & Björn Bihl (red.)
Portar till språk och litteratur

Konferensvolym

ISBN 978-91-7063-153-5

© Författarna

Omslagsillustration: Clipart

Utgivare:
CSL (Centrum för Språk- och litteraturdidaktik)
www.csl.kau.se

Boken beställs från:
Karlstad University Press
Karlstads universitetsbibliotek
651 87 KARLSTAD
forlag@kau.se

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2007

Innehållsförteckning

Inledning	1
I. Språk, språkanvändning och språkförståelse	7
<i>Solveig Granath & June Miliander</i> Det räcker med engelska – räcker engelskan? Funktionell förmåga och språklig korrekthet hos avancerade inlärare	9
<i>Frida Gustafsson</i> Addera eller lägga ihop? Om den matematiska terminologins inverkan på gymnasieelevers förmåga att lösa matematiska problem	31
<i>Therese Nilsson</i> ”Nja, kanske, sometimes, vem knows lixom.” Elevers attityder till och användning av engelska ord och fraser i svenskan	43
<i>Suzzi Tordebring</i> Var det bättre förr? En undersökning om ungdomars skriftspråk	59
II. Flerspråkighet och språklig kompetens	77
<i>Kent Fredholm</i> Skolungdomars inställning till studier i moderna språk	79
<i>Anna Gulliksson</i> Alfabetiseringsundervisning för vuxna invandrare och asylsökande	89
<i>Stig Thoursie</i> Elever skriver på främmande språk, med fokus på tyska	103
III. Litteratur i skolan	115
<i>Joakim Kilman</i> En kanon för alla – om en litteraturkanons vara eller icke vara	117
<i>Maria Ryen</i> Ett vidgat textbegrepp i praktiken	133
<i>Anna Söderström</i> Bilderna av invandras situation i barn- och ungdomslitteratur 2006	145

IV. Att utveckla elevers läsande	161
<i>Jennie Axaeus</i> Uppgiftstyper och elevers tänkande om text	163
<i>Malin Granström</i> Att utvecklas som skönlitterär läsare med ett narratologiskt verktyg	177
<i>AnnKristin Olsson</i> Att läsa eller inte läsa, det är frågan: Gymnasieelevers tankar om läsprojekt och läsvanor	199
V. Att utveckla elevers skrivande	211
<i>Jennifer Myerscough</i> Finding the "I": Using literature as scaffolding in creative writing	213
Författarpresentationer	222

Inledning

I juni 2007 avhandlades för andra gången endagskonferensen CSL-dagen. Bakom denna står Centrum för Språk- och Litteraturdidaktik (CSL) vid Karlstads universitet. Temat för konferensen var Portar till språk och litteratur. Det är förstås med anledning av det som vi valt bilden på framsidan av denna konferensvolym som därmed får symbolisera dessa portar. Men det är inte vilka portar som helst, utan stora och mäktiga. Och de är flera. Dessutom är vägen dit inte helt lätt att vandra alla gånger. Trappstegen är många och långa. Men väl där är vår vandring mödan värd.

Syftet med konferensen är att låta forskare och lärarstudenter vid universitetet presentera egen språk- och litteraturdidaktisk forskning för varandra och för yrkesverksamma lärare. Konferensvolymen i din hand rymmer ett urval av årets presentationer. På så sätt hoppas vi nå ut med denna forskning till de som berörs av den, nämligen lärare på fältet. Kanske forskningen dessutom kan inspirera till egna undersökningar med språk- och litteraturdidaktisk inriktning.

Artiklarna i konferensvolymen har delats in i fem teman: I. Språk, språkanvändning och språkförståelse, II. Flerspråkighet och språklig kompetens, III. Litteratur i skolan, IV. Att utveckla elevers läsande och V. Att utveckla elevers skrivande. Totalt innehåller volymen 14 olika artiklar.

Det första temat innebär att vi sammanfört artiklar som har med språkbruk att göra. Här är det inte bara innehållet som har betydelse utan också formen. Både den engelska och svengelska samt den fackspråkliga formen förs fram till diskussion. I det andra temat öppnar vi porten till andra språk än svenska och engelska. Där dyker de övriga moderna språken upp, och vi bjuds dessutom på ett språkligt utifrånperspektiv när det gäller den språkproblematik som nya svenskar ställs inför. I det tredje temat byter vi fot från språk till litteratur. Både kanonbegreppet och det vidgade textbegreppet diskuteras. Också i denna del får vi ett utifrånperspektiv, men den här gången ett litterärt sådant. Det fjärde och

femte temat handlar om läs- och skrivutveckling. I båda fallen stimuleras läs- respektive skrivutvecklingen med hjälp av olika tekniker. Å ena sidan talar man om verktyg, å den andra om byggnadsställningar.

I den första artikeln, ”Det räcker med engelska – räcker engelskan? Funktionell förmåga och språklig korrekthet hos avancerade inlärare”, skriver Solveig Granath och June Miliander om den grammatiska kompetensen hos studenter i engelska på universitetsnivå. De kan se att den försämrats något de senaste tio åren. Detta kan möjligen ses som en konsekvens av att fokus i styrdokument och litteratur på de tidigare stadierna legat på kommunikation snarare än form och medvetenhet om språkets uppbyggnad. Engelska kanske räcker, men ska engelskan räcka fordras det en utveckling av olika kompetenser hos inläraren.

I den andra artikeln, ”Addera eller lägga ihop?”, redogör Frida Gustafsson för en undersökning vars syfte var att fastställa i vilken mån matematikens terminologi påverkar elevernas förmåga att lösa matematikuppgifter. Resultaten visade att för flertalet termer påverkades resultaten negativt när den matematiska termen användes jämfört med uppgifter innehållande motsvarande svenska ord. Författaren föreslår att det dels beror på att vissa ord används även i vardagsspråket fast med annan betydelse (*produkt, kvot*), dels på att vissa matematiska fackord inte innehåller några ledtrådar om ordens betydelse (*addition, subtraktion, division, summa*). Hennes slutsats är att det är viktigt att matematiklärare är medvetna om vilka svårigheter matematiska termer kan innebära för elever och att man i klassen genom matematiksamtal hjälper eleverna att tillägna sig det matematiska fackspråket.

Titeln på Therese Nilssons artikel, ”Nja, kanske, sometimes, vem knows lixom”, är ett citat från en av de elevtexter hon samlat in för sin studie i syfte att se hur svenska ungdomar använder sig av engelska ord och uttryck när de talar och skriver svenska. Nilsson gjorde dessutom två enkätundersökningar, dels för att ta reda på ungdomarnas attityder till olika moderna språk, dels för att se hur

de använder sig av engelska ord och fraser i svenskan. Resultaten visar att eleverna ofta använder engelska hälsningsfraser, svordomar och all dagliga uttryck i talspråk samt i den skrivna texttyp där vardagsspråk dominerar. Författaren konstaterar att dagens samhälle kräver goda engelskkunskaper av medborgarna, å andra sidan kan detta leda till domänförluster, som i sin tur kan leda till försämrad kompetens på olika områden.

Påståendet att elevernas förmåga att skriva är sämre idag än tidigare var utgångspunkten för Suzzi Tordebrings undersökning som hon redogör för i artikeln ”Var det bättre förr? En undersökning om ungdomars skriftspråk”. Hennes resultat är delvis motsägande, eftersom de indikerar att elever i år 9 är bättre på att skriva svenska idag än vad eleverna var för tjugo år sedan medan gymnasieeleverna visar sig prestera sämre idag jämfört med 1985; detta gäller i synnerhet pojkarna som ingick i undersökningen. Författarens slutsats är att för att skolan skall uppfylla kursplanens mål att utveckla förmågan att skriva väl så måste fokus läggas mer på språkets form än vad som sker i gymnasiet för närvarande.

Det andra avsnittet, Flerspråkighet och språklig kompetens, inleds med Kent Fredholms artikel ”Skolungdomars inställning till studier i moderna språk” som handlar om hur elever uppfattar sina språkstudier och vad som driver dem att studera vidare. Det finns en klar koppling mellan att studera språk och att känna någon som gjort det tidigare. De flesta elever väljer själva vilket språk de ska läsa utan att rådgöra med andra. Av de elever som ingick i Fredholms undersökning visade det sig att drygt hälften ville fortsätta sina studier, medan en fjärdedel ville hoppa av helt. Det senare förklarar man med att man inte ser nyttan av sina studier och att man tycker det är svårt. Fredholm avser inte med sin artikel att komma med någon slutlig lösning på hur vi ska få fler att läsa språk. Istället vill han att hans resonemang ska fungera som ett underlag för en fortsatt diskussion.

Anna Gulliksson skriver i artikeln ”Alfabetiseringsundervisning för vuxna invandrare och asylsökande” om hur det går till att lära vuxna läsa och skriva. I

sin undersökning tar hon reda på hur alfabetiseringsundervisningen ser ut genom att titta på metoder och material som används inom SFI (svenska för invandrare) och SFA (svenska för asylsökande). Vad gäller metoder kan man inte säga att det går en klar skiljelinje mellan SFI och SFA. Däremot är skillnaden stor när det gäller resurstilldelning. SFA-skolan har mycket knappa resurser. Dessutom har skolan stora problem av psykosocial och organisatorisk art.

Problemen med att samma betygskriterier gäller för de olika stegen i alla främmande språk i den svenska skolan diskuterar Stig Thoursie i artikeln ”Elever skriver på främmande språk, med fokus på tyska”. I en jämförande studie där språken engelska, tyska, franska och spanska ingick, visade det sig att andelen elever som bedömdes prestera över genomsnittet var högre i tyska än i andra språk. Trots detta var ordvariationen i de tyska uppsatserna över lag liten, vilket hade som resultat att språket blev torftigt och enformigt. Den tyska morfologin ställer också till problem för eleverna. Dessutom finns det tydliga tecken på interferenser inte bara från svenskan utan också från engelskan. Thoursie avslutar med att påpeka vikten av att man hittar sätt att utveckla elevernas ordförråd i tyska för att ge dem möjligheter att bruka ett mer varierat språk.

Det finns olika aspekter på den litteratur man läser i skolan. Under rubriken ”En kanon för alla – om en litteraturkanons vara eller icke vara” för Joakim Kilman ett resonemang utifrån kanonproblematiken. Det gör han med utgångspunkt i en kanondebatt som fördes i rikspresen under 2006. I debatten finns ett politiskt och ett litterärt huvudspår. Det förra kan delas upp i en diskussion om integrationspolitik och en om klass, genus och makt. Om vi behöver en kanon eller inte finns det enligt Kilman inget svar på. Istället sätter han fokus på debatten i sig och hävdar att det är den som är det viktiga, eftersom den riktar in oss mot litteraturen och dess användning.

Maria Ryen skriver om ”Ett vidgat textbegrepp i praktiken”. Det vidgade textbegrepp som det står om i den reviderade kursplanen i svenska för gymnasiet innebär att även bilder och andra konstnärliga uttrycksformer skall betraktas som

text. De fem lärare Ryen intervjuat för sin studie använde sig alla av olika medier i undervisningen, främst film. Genom sitt arbete med andra medier än text uppnår dessa lärare olika mål. Framför allt kan de förankra undervisningen i elevernas verklighet och utifrån det diskutera demokratiska och etiska värden. Det material de använder sig av visar också på att de tillämpar ett erfarenhetspedagogiskt arbetssätt. I sin avslutande diskussion tar författaren upp de hinder som finns för att lärarna skall kunna vidga textbegreppet i undervisningen i enlighet med kursplanens intentioner.

I nästa artikel, "Bilden av invandrare i barn- och ungdomslitteratur 2006", studerar Anna Söderström den beskrivning som ges av invandrarungdomar och deras livssituation i Sverige. Hon utgår från ny barn- och ungdomslitteratur som används i undervisningen i svenska som andraspråk i ett erfarenhetspedagogiskt syfte. I sin studie kan hon se att bilden som ges av invandrare alltför ofta är stereotyp och andrafierande. Men det finns också en annan bild än den som tidigare förmedlats.

De följande tre texterna tar upp olika sätt att utveckla elevers läsande. "Att utvecklas som skönlitterär läsare med ett narratologiskt verktyg" är titeln på Malin Granströms artikel. Syftet med hennes undersökning är att besvara frågan varför det är bra att läsa skönlitteratur. För att testa detta läste Granström upp en text för en klass och lät eleverna kommentera den. Sedan lät hon halva klassen ingå i ett undervisningsförsök. Därefter läste hon igen upp samma text, som alla eleverna i klassen fick kommentera på nytt. Resultatet visade att de elever som blivit undervisade hade ökat sin läskompetens i mycket högre grad än de som inte blev det. De slutsatser hon kan dra är följande: För att öka läskompetensen bör lärarrollen göras tydligare. Dessutom är det viktigt att se läsandet i skolan som en sociokulturell aktivitet.

AnnKristin Olsson har i artikeln "Att läsa eller icke läsa, det är frågan: Gymnasieelevers tankar om läsprojekt och läsvanor" undersökt om ett läsprojekt är ett effektivt medel att öka elevers läslust. Generellt sett syntes ingen ökning av

elevernas läslust, men många elever hade positiva kommentarer om läsprojektet. Eftersom många elever angav i enkäten att de normalt inte ägnade tid åt läsning utanför skolan, verkar läsprojektet ha fyllt en viktig uppgift. En sak som Olsson trycker på i sin artikel är att för att eleverna skall kunna utvecklas som läsare, bör läraren försöka hjälpa ovana läsare att hitta lämpliga böcker. Undersökningen visade också att de flesta elever ville att man skulle följa upp bokläsningen på något sätt, t.ex. genom boksamtal eller resuméer.

Jennie Axaeus bidrar med en artikel som heter ”Uppgiftstyper och elevers tänkande om text”. I den visar hon att det finns ett starkt samband mellan elevers skapande av textvärldar och typ av uppgift. Hennes studie visar att kortfrågor höll eleverna kvar vid texten, medan boksamtal ledde till att eleverna tillsammans processade fram en uppfattning som visade att de hade dragit egna slutsatser utifrån av texten. Inga frågor alls istället för kortfrågor visade sig gynna skapandet av en helhetsbild av texten för eleverna.

I den femte och avslutande avdelningen, Att utveckla elevers skrivande, beskriver Jennifer Myerscough hur hon arbetar med elevers kreativa skrivande genom att använda sig av s.k. *scaffolding* (eng. *scaffold* ’byggnadsställning’). De ’byggnadsställningar’ hon använder sig av är texter från olika litterära verk som används som modeller för de texter som eleverna sedan själva producerar. Man börjar med att tillsammans läsa och studera hur en text är uppbyggd och vilka litterära grepp författaren använder sig av. Sedan transponerar eleverna dessa fiktiva texter till en text om sig själva, eller ett påhittat ’jag’. Myerscough visar att sådana elevtexter blir varierade och håller hög kvalitet. Hon påpekar att målet är att eleverna skall utvecklas så att de blir så säkra i sitt sätt att skriva att ’byggnadsställningarna’ inte längre är nödvändiga.

Karlstad i december 2007

Solveig Granath

Björn Bihl

I

Språk, språkanvändning och
språkförståelse

Det räcker med engelska – räcker engelskan?

Funktionell förmåga och språklig korrekthet hos avancerade
inlärare

Solveig Granath & June Miliander

Synen på grammatik i språkinläringen har förändrats sedan 1960-talet. Man menade förr att språklig analys hade en intelligensstärkande funktion och att det fanns ett värde med sådan analys utöver det rent språkliga. Ett tidigt tecken på en förändrad syn på grammatiken syns i läroplanen för gymnasiet 1970 (Lgy 70), där det sägs att ”grammatikens roll i undervisningen är funktionell: de grammatiska kunskaperna ska ställas i den praktiska språkfärdighetens tjänst och får inte tillmätas något egenvärde” (Lgy 70, 1975: 267). Grammatiken skall alltså inte ges i form av teoretisk analys utan istället användas för att förklara språkliga företeelser. Även det senare förutsätter dock att eleverna har kännedom om och insikt i grammatiska begrepp och vad de står för.

Många ungdomar idag anser att det räcker med att kunna ett främmande språk – engelska – och intresset för att läsa andra moderna språk i skolan är

vikande (se Fredholms artikel, denna volym s. 79–88). Men räcker engelskan? Den nationella utvärderingen som gjordes 2003 (NU-03) visar att 86 % av eleverna i skolår 9 tycker att engelska intresserar dem. De tycker också att engelska är ganska lätt och att de själva är bra på engelska, i varje fall när det gäller att tala (Oscarson & Apelgren 2005: 42, 51, 65). Kanske överskattar de i någon mån sina kunskaper – testerna som gjorts i samband med Nationella utvärderingen 2003 visar nämligen att eleverna i vissa avseenden har sämre kunskaper i engelska än samma åldersgrupper hade vid ett nationellt prov tio år tidigare. Lättast att jämföra är proven i hör- och läsförståelse. Det visar sig att resultaten i hörförståelse genomsnittligt är lika bra idag som i början av 90-talet, medan resultaten i läsförståelse visar att så många som en tredjedel av eleverna har provresultat som motsvarar ”svag och otillräcklig textförståelse” idag; 1992 var denna andel 25 % (Oscarson & Apelgren 2005: 52 f.). Positivt är dock att man kan utläsa av undersökningarna att eleverna både vill och vågar använda språket, vilket är en viktig del av skolans övergripande mål just i ämnet engelska.

Utgångsläget för ämnet engelska i Sverige är alltså gott: eleverna tycker att engelska är viktigt, de tycker att det är lätt, och i omvärlden finns det generellt en föreställning om att svenskar är duktiga på engelska. Många svenskar använder sig av engelska på fritiden, vilket gör att det finns en *instrumentell* motivation att lära sig språket, så att man kan kommunicera obehindrat. Av den anledningen betraktas engelska nästan som ett andraspråk snarare än ett främmande språk i Sverige idag. Det ligger nära till hands att tro att om man hör och har möjligheter att använda sig av språket redan från tidig ålder, så kanske man tillägnar sig dess grammatiska principer på samma sätt som man tillägnar sig det egna språket, dvs. man lär sig principerna men på ett omedvetet sätt. Om en utländsk inlärare till exempel frågar en svensk om varför något heter på ett visst sätt på svenska, så är ett vanligt svar: ”Det bara är så.” Om man på samma sätt frågar svenska elever som håller på att lära sig engelska varför de har uttryckt sig på ett visst sätt, så är ett av de vanligaste svaren: ”Det låter bra.” Precis som när det gäller

det egna språket, förlitar sig alltså inläraren på sitt eget språk. Och om det verkligen är så att svenskar idag lär sig engelska på samma sätt som infödda, finns det då över huvud taget någon anledning att ”plugga grammatik”?

Att ovanstående frågeställningar blev aktuella för oss berodde på att våra studenter på universitetsnivå de senaste åren alltmer har klagat över att engelsk grammatik är svårt. Det verkar då framför allt röra sig om deras förmåga att läsa grammatikboken och tolka det som står där (se nedan s. 14 f.). Vi bestämde oss därför för att undersöka om detta haft någon inverkan på studenternas språkriktighet, alltså deras förmåga att praktiskt tillämpa grammatikens regler, så som den visar sig i sluttentan i engelsk grammatik på A-nivå.¹ Undersökningen baserar sig av den anledningen enbart på den praktiska delen av grammatiktentan och där endast på de tre delar som utgörs av engelska meningar med luckor som studenterna skall komplettera med rätt ord. Hur ser utvecklingen ut under det senaste decenniet – har det hänt något med studenternas språkliga korrekthet? Om det verkligen är så att den yngre generationen i Sverige idag lär sig engelska på ett naturligt sätt, kan man förvänta sig ett positivt resultat, dvs. att andelen korrekta lösningar är högre än tidigare. Om däremot studenternas resultat är sämre idag än för 10 år sedan, så kan man tänka sig att förmågan att identifiera språkstrukturer och känna till språkskillnader har en stödjande funktion när det gäller att ”kunna” ett språk. Slutligen, det kanske rentav är så att man inte kan skönja någon förändring alls? I så fall indikerar detta att metoderna som används vid språkinläringen är mindre viktiga; man lär sig ungefär lika mycket oavsett om man kan läsa och förstå grammatikens paragrafer eller ej.

I vår bakgrund kommer vi att ge en teoretisk ram som i hög grad baseras på vad som tas upp i våra didaktikkurser och vad nyare språkforskning säger om grammatik i språkundervisningen. Det är viktigt att notera från början att målen med grammatikundervisningen på universitetsnivå skiljer sig från dem man har i

¹ Med A-nivå menas första terminens engelska vid universitet och högskolor (fr.o.m. ht -07 används istället för Engelska A termen *Engelska I*).

den obligatoriska skolan. Vår avsikt är således inte att propagera för att grammatikundervisningen skall bedrivas på samma sätt på de olika nivåerna utan att försöka fastställa om det som vi kunnat utläsa ur kursutvärderingarna på grammatikkursen, nämligen att det under årens lopp blivit allt fler som tycker det är svårt att läsa (och följaktligen tolka) grammatikboken, har haft någon effekt på språkriktigheten.

Bakgrund

Det finns en utbredd föreställning om att undervisningen i grammatik försiggår ungefär på följande sätt: läraren förklarar en regel för eleverna som sedan gör olika muntliga och/eller skriftliga övningar för att befästa den och visa att de förstått principen. Så framställs också grammatikundervisningen i vissa metodböcker (se t.ex. Ur 1996 och Hedge 2000). Ellis (2006: 84) menar dock att grammatik övas på olika sätt vid olika tillfällen. Exempelvis kan läraren förklara en regel utan att detta följs av någon övning, eller också kan eleverna göra övningar utan någon inledande förklaring av läraren. Ibland låter man elever arbeta induktivt, dvs. de får utifrån ett antal exempel själva upptäcka språkmönster. Det vanligaste sättet att arbeta med grammatik är säkert den muntliga och skriftliga feedback som läraren ger för att medvetandegöra inläraren om målspråkets ordformer och satsstrukturer (och förmå inläraren att rätta felen).

En kontroversiell fråga är vilken effekt explicit grammatikundervisning har på inlärares språkfärdighet. Krashen (1981, 1993) har t.ex. länge hävdat att grammatikundervisningen inte har någon effekt alls på andraspråkinlärares språkutveckling och utgår i sin hypotes från att främmande språk lärs på samma sätt som förstaspråk: Genom att inläraren är motiverad och att inflödet är på rätt nivå utvecklas den kommunikativa förmågan. Ett antal studier har gjorts för att testa Krashens hypoteser, och vissa av dem bekräftar åtminstone till en del att

det finns likheter mellan förstaspråks- och andraspråksinlärning.² Samtidigt visar viss nyare forskning att inlärare både lär sig snabbare och utvecklar en bättre färdighet genom undervisning än genom ”naturmetoden” (Ellis 2006: 85).

Teorierna om att man *tillägnar sig* (snarare än *lär in*) även främmande språk har i sin mest extrema form lett till en skolform där alla ämnen undervisas på målspråket (t.ex. IB, *International Baccalaureate* samt CLIL, *Content and Language Integrated Learning*). Detta system, som utvecklades i Kanada på 1960-talet av språkforskarna Gardner och Lambert, brukar kallas ”immersionsundervisning” (se t.ex. De Courcy 2002: 2, De Mejia 2002: 26). Tanken är alltså att eleverna utsätts för ett ”språkbad”. I undersökningar som gjorts av elever som blivit undervisade på det här sättet visar det sig att de faktiskt har en mycket god språkförmåga och att de utan vidare klarar av universitetsstudier på målspråket men att deras förmåga inte når upp till samma nivå som en infödd talare och att den språkliga intuitionen inte räcker till i alla sammanhang.

Vikten av att inläraren kan identifiera målspråkets olika strukturer och former framhävs av Allford och Pachler (2007). Dessa två forskare citerar en artikel av Skehan från 1996, där författaren hävdar att ”learners ’do not simply acquire the language to which they are exposed, however carefully that exposure may be orchestrated by the teacher” (Allford & Pachler 2007: 129). De betonar vidare att inlärare måste förstå hur grammatiken bidrar till att skapa mening i olika kontexter (Allford & Pachler 2007: 129). Sammanfattningsvis kan man säga att dagens språkforskare förespråkar fokus på språklig form i kombination med fokus på innehåll.

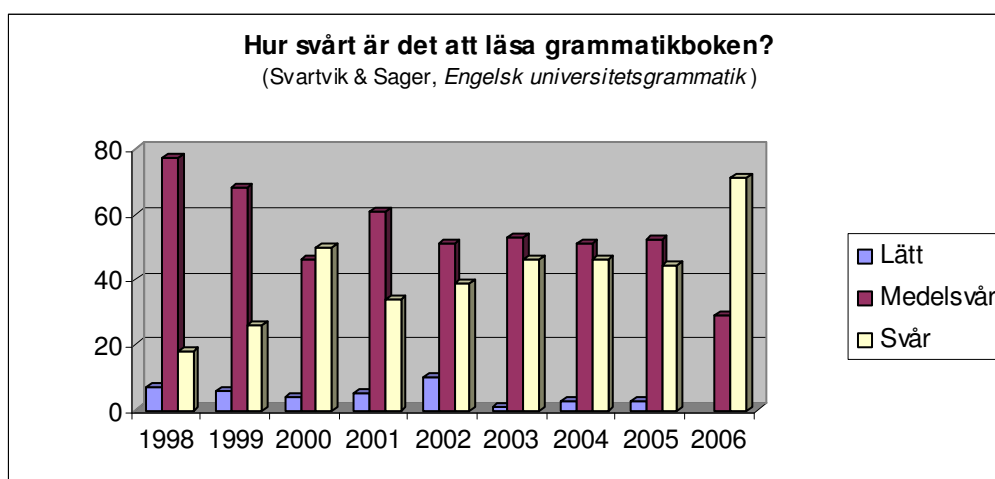
Även om nyare forskning således pekar på nyttan av grammatikundervisning, så kvarstår fortfarande många frågor (se t.ex. Ellis 2006 för en översikt och diskussion). Hur vet man att en elev har lärt sig ett moment? (Det är en sak att ge rätt svar i en strukturerad lucktest, en helt annan att uttrycka sig idiomatiskt i

² På engelska skiljer man mellan *acquisition* och *learning*, där *acquisition* betyder att man tillägnar sig språket, medan *learning* är en mer medveten process som kräver arbete.

tal och skrift.) Vilken typ av grammatikundervisning och träning lämpar sig för olika åldersgrupper? I hur stor utsträckning skall undervisningen vara kontrastiv? (Vi vet av erfarenhet att det som för icke infödda talare ”låter rätt” på det främmande språket ofta gör det därför att man använder sig av det egna språkets strukturer – som inte alltid stämmer överens med målspråkets böjningsmönster och ordföljd.) Det finns tyvärr inga enkla svar på dessa frågor. Noteras bör dock att ett av målen för skolans språkundervisning är att eleverna skall lära sig att använda de hjälpmedel som står till buds. Ett av hjälpmedlen för språklig korrekthet är grammatiken – och för att kunna läsa och förstå den, krävs en förmåga att fokusera inte bara på språkets innehåll utan även dess form, och vidare krävs ett metaspråk, dvs. en terminologi för att beskriva denna form.

Attityder till kursboken i grammatik

Som redan nämnts var utgångspunkten för denna studie upptäckten att det för varje termin var en större andel av studenterna på universitetets A-nivå som i kursutvärderingen angav att de tyckte det var svårt att läsa grammatikboken (Svartvik & Sager 1996), vilket framgår tydligt av figur 1.



Figur 1. Andelen studenter som anser att det är lätt/medelsvårt/svårt att läsa grammatikboken (i procent). (Antal: 1998 (102), 1999 (78), 2000 (90), 2001 (74), 2002 (115), 2003 (77), 2004 (73), 2005 (65), 2006 (68)).

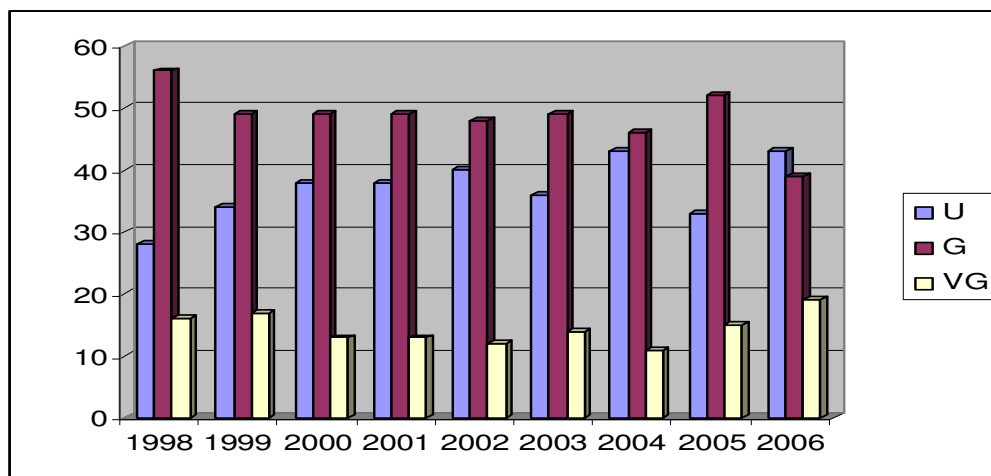
Som framgår av diagrammet tyckte drygt 70 % av studenterna 1998 att grammatiken var medelsvår; 2006 var det nästan lika många som angav att de tyckte den var svår. Andelen som tyckt att grammatiken är lätt att läsa har alltid varit liten, men 2006 var det inte en enda student som markerade detta alternativ. Vad kan detta bero på? Betyder det att man har bristande träning i att använda grammatiken som hjälpmedel? Eller är det helt enkelt så att studenterna behöver en annan typ av text när de läser grammatik? Den första upplagan av Svartvik & Sager kom 1978, och förändringarna i den andra upplagan (1996) inskränkte sig till att man tog bort några finstilta paragrafer.³ Det kan alltså hända att det är det sätt som boken är skriven på som är problemet.

Resultaten leder också till andra frågor: Ett av målen i dagens skola är att eleverna skall få verktyg för ett livslångt lärande. Men om dagens studenter inte känner till grammatiska termer, leder det i förlängningen till en sämre förmåga att använda sig av t.ex. ordböcker, där ordklassstillhörighet är en viktig del av informationen om olika ord.

Resultat på tentamen i grammatik 1998–2006

Den fråga som direkt infinner sig när man ser ovanstående resultat är om dessa attityder återspeglas i resultaten på grammatiktentan. Frågan är alltså om resultaten försämrats i motsvarande grad under den senaste tioårsperioden. Figur 2, som visar resultaten per år vid första tentamenstillfället (där vårterminens och höstterminens resultat slagits samman), antyder att så inte är fallet. Det finns en svag tendens till att andelen som fått underkänt ökat något över perioden. Samtidigt kan vi konstatera att andelen som fått VG aldrig varit så hög som under 2006.

³ Det kan i sammanhanget vara intressant att nämna att från och med höstterminen -07 används Estling (2007) som kursbok i grammatik, Engelska I.



Figur 2. Andelen studenter (i procent) som fick U – G – VG på sluttentamen i grammatik 1998 – 2006. (Antal: 1998 (120), 1999 (126); 2000 (111), 2001 (86), 2002 (138), 2003 (99), 2004 (98), 2005 (104), 2006 (103)).

En förklaring till att resultaten varit förhållandevis stabila över åren kan vara att om studenterna inte klarar att läsa och tillägna sig de principer som står i boken så använder de sig av andra strategier. En utbredd strategi på universitets- och högskolenivå är att använda sig av gamla tentor och lära sig vad som krävs för godkänt på kursen genom att träna på dem. Studenterna lär sig också mycket av varandra när de arbetar i grupp med grammatiska problem, vilket många kommenterar i kursutvärderingen. Genom dessa gruppdiskussioner kan man gemensamt nå fram till en förståelse av grammatiska termer och principer.

Vår undersökning bygger, som nämnts ovan, på vissa resultat från den praktiska delen av grammatiktentan, där det alltså gäller att tillämpa kunskaperna i grammatik. Undersökningen spänner över samma år som ovan, nämligen från våren 1998 t.o.m. hösten 2006. Det främsta målet med grammatikkursen är att studenterna skall få träning i att använda grammatiska termer och begrepp för att kunna förklara betydelskillnader och språkfel. Detta testas i en teoretisk del i tentan. När det gäller tillämpningen av reglerna, så är studenterna i stort sett hänvisade till att träna på egen hand med olika sorters övningsmaterial. Här är givetvis färdigheterna vid kursens början också viktiga. Som lärare hoppas vi naturligtvis att genom att studenterna får en förståelse för språkregler får vi en

spin-off-effekt som leder till att de också uttrycker sig mer korrekt i tal och skrift. Hur mycket studenterna kunde vid kursens början och hur mycket de förbättrat sin språkriktighet under arbetet med olika grammatiska moment går givetvis inte att utläsa ur resultaten, och ett bättre resultat betyder inte nödvändigtvis att man behärskar teorin bättre.

De uppgiftstyper som ingår i studien är av tre olika slag, där dock alla är meningar med luckor där ett eller ett par ord skall skrivas in. I den första typen ges två eller tre engelska ord som alternativ; även utan att veta rätt svar har man här ofta 50 % chans att gissa rätt. I den andra typen ges ett svenskt ord eller en svensk fras i parentes efter meningen. I den tredje typen, slutligen, gäller det för studenterna att fylla i ett ord. Det gäller dels uppgifter som testar kunskaperna i oregelbundna pluralformer, dels uppgifter som testar prepositioner. De senare består av meningar med luckor där det gäller att fylla i rätt preposition eller att ange med ett streck om det inte skall vara någon preposition. Ur ett kontrastivt perspektiv är det ju så att en preposition i svenskan inte alltid motsvaras av någon preposition i engelskan och vice versa. Tilläggas bör att alla meningarna som ingår i proven är autentiska meningar hämtade från brittisk tidningstext. Inga meningar ”återanvänds”, dvs. inga meningar förekommer mer än en gång, men däremot är de likartade på de olika tentor som givits under årens lopp.

En del grammatiska moment testas bara sporadiskt, men vissa moment återkommer med jämna mellanrum, och det är de som ingår i den här jämförande undersökningen. I sammanställningen har vi delat upp resultaten i sex olika områden beroende på vilken ordklass som berörs: substantiv, verb, pronomen, adverb, prepositioner och räkneord. Som framgår av tabell 1 har de flesta att göra med substantiv, som utgör så många som 10 av de totalt 28 olika moment som undersökts.

Tabell 1. Moment som ingår i studien.

Moment	Antal
Substantiv (pluralbildning, artikelbruk)	10
Verb (oregelbundna verb, kongruens)	4
Pronomen (<i>it/there, neither, none, whose</i>)	4
Adverb/adjektiv(gradadverbial, sättsadverbial, <i>as/if/than</i> + adjektiv)	3
Prepositioner	6
Räkneord (<i>in the XXth century</i>)	1
Summa	28

Av dessa 28 olika moment kan vi sammanfattningsvis säga följande om resultaten under undersökningsperioden:

- 11 moment har studenterna genomgående behärskat bra (minst 70 % har klarat dem)
- 3 moment visar en positiv trend (en högre procentandel har klarat uppgifterna de senaste tre åren)
- 6 moment visar en negativ trend
- 8 moment har varit problematiska under hela undersökningsperioden (genomsnittligt har färre än 70 % klarat dem)

Så många som 19 av 28 moment har studenterna alltså klarat av ungefär lika bra (eller dåligt) under hela den period som undersökningen avser. Om vi jämför de återstående momenten, visar det sig att något fler (6) visar en negativ än en positiv trend; bara hälften så många (3) visar en positiv trend.

Moment som studenterna behärskat bra under hela undersökningsperioden

I den första kategorin, där totalt alltså 11 av 28 olika moment ingår, har vi de moment som studenterna klarat förhållandevis bra under hela perioden. För att resultatet skall bedömas vara bra på ett enskilt moment krävs att andelen rätt skall ligga på minst 70 %. Tabell 2 visar vilka moment som ingår i denna kategori, och också andelen rätt, uttryckt i procent. Enstaka år kan avvika från det övergripande resultatet. Detta anges inom parentes efter det tal som anger procent rätt.

Tabell 2. Grammatiska moment som studenterna genomgående behärskat bra 1998–2006.

Grammatiskt moment	Procent rätt
Oregelbunden plural (av typen <i>foot–feet</i>)	80–100 % (undantag: 2003, 2004)
Oregelbunden plural (av typen <i>leaf–leaves</i>)	80–95 %
<i>Everybody/ everyone</i> + verb i singular	80–95 % (undantag: 2004)
<i>There</i> motsvarande sv. <i>det</i>	80–95 % (undantag: 2004)
<i>Interested in sth</i>	80–90 %
<i>As/ if/ than</i> + adjektiv	80–90 %
Gradadverbial	75–90 % (undantag: 2001, 2006)
<i>Neither</i> (= ingen /av två/)	70–90 %
Ingen artikel vid substantiv i allmän betydelse	70–90 %
<i>None (of)</i> (ingen/inget/inga av)	70–80 % (undantag: 1998, 1999)
<i>Whose</i> (vars)	70–80 %

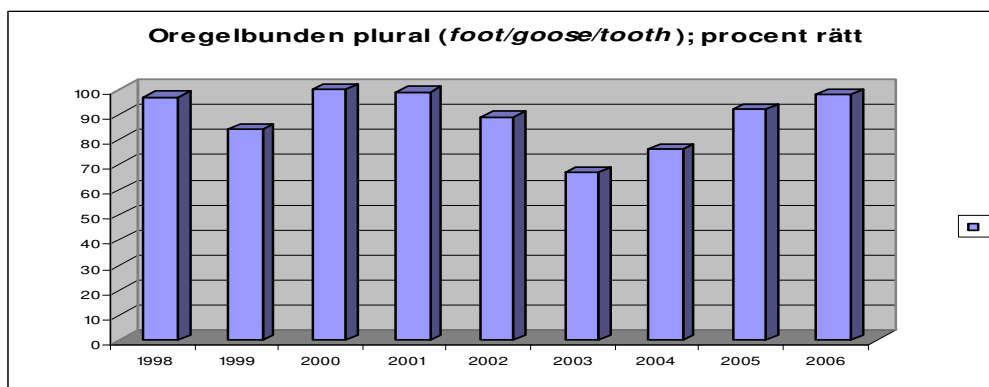
Två olika typer av uppgifter testade oregelbundna pluralformer. I den ena typen gällde det bara att skriva rätt pluralform bredvid det ord som angivits i singular (1), i den andra var det fråga om att översätta ett ord från svenskan så att det passar in i meningen (2). (Årtalen inom parentes anger vilket/vilka år uppgiften ingick i tentamen.)

(1) goose _____ (1999, 2002, 2004, 2005)

(2) She pulled back a blanket and showed us the bare _____ of an elderly lady.
(*fötter*) (2002)

De här exemplen kommer alltså från den kategori som studenterna genomgående klarat bäst under årens lopp. Figur 3 visar hur stor andel av studenterna som klarat uppgifterna. Som synes var resultaten något sämre 2003 och 2004; övriga år ligger resultaten på minst 80 % rätta svar. (Siffrorna under figuren anger hur många testuppgifter som statistiken bygger på, i det här fallet som minst 43 (2003) och som mest 97 (2005)). Anmärkningsvärt är att *goose* var det ord som testades 2004; trots att det återkommit med jämna mellanrum under årens lopp (se exempel (1)), var det alltså ändå bara drygt 70 % som klarade det.

Det räcker med engelska – räcker engelskan?

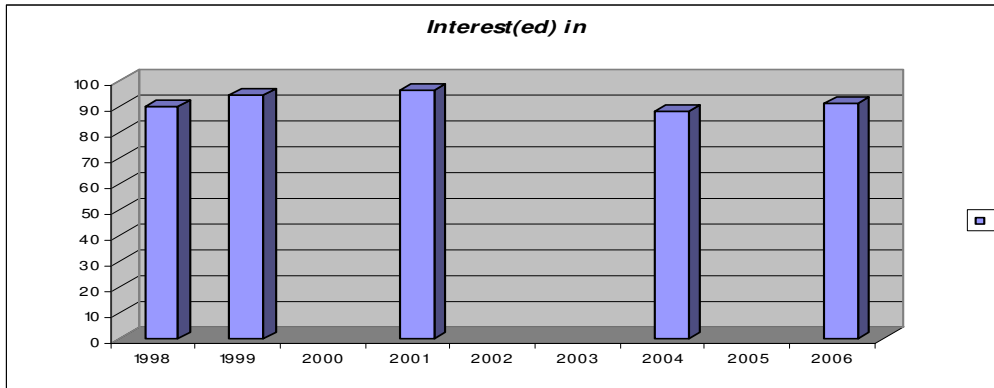


Figur 3. Andelen studenter som klarat momentet oregelbunden plural (vokalförändring). (Antal: 1998 (69), 1999 (70), 2000 (54), 2001 (91), 2002 (73), 2003 (43), 2004 (50), 2005 (97), 2006 (57)).

En enda preposition (av totalt sex som ingår i undersökningen) återfinns i statistiken över moment som studenterna klarat bra. Det gäller prepositionsbruk efter *interest(ed)*, alltså *interest(ed) in*. Prepositioner är något som är svårt i främmande språk, och överensstämmelsen mellan olika språk är förhållandevis låg. Att studenterna klarat just *interest(ed) in* skulle kunna bero på att detta är en fras de ofta använt när de skrivit om sig själva och sina intressen (dvs. det är ett moment där lärarna ofta gett dem feedback). En typisk testuppgift för *interest(ed)* ser ut på följande sätt:

(3) Shaw became a close friend of hers and took a keen interest _____ her family.
(1999)

Som framgår av figur 4, har detta moment inte testats varje år, men resultaten mot slutet av testperioden är lika bra som de var vid periodens början.



Figur 4. Andelen studenter som klarat prepositionsbruk efter *interest(ed)*. (Antal: 1998 (71), 1999 (62), 2000 (-), 2001 (51), 2002 (-), 2003 (-), 2004 (50), 2005 (-), 2006 (57)).

Moment som visar en positiv trend under testperioden

Kategori 2 innehåller sammanlagt tre moment, där statistiken visar en svagt positiv trend, dvs. andelen som klarat uppgifterna är något högre de senaste åren än tidigare. Hit hör oregelbundna verb, sättsadverbial samt substantiv som är singular i engelska men plural i svenska (ord som *money*, *furniture*, *advice*). Från att ha legat på 50 – 70 % rätt, har andelen de senaste åren stigit till ca 80 %.

Tabell 2. Grammatiska moment som studenterna behärskat bättre mot slutet av undersökningsperioden (1998–2006).

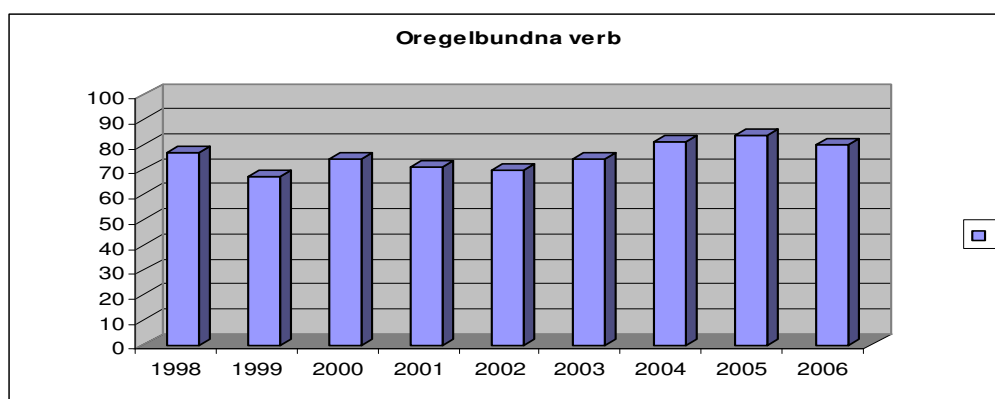
Grammatiskt moment	Från	Till
Oregelbundna verb	60–70 %	80 %
Sättsadverbial	50–70 %	80–90 %
Substantiv som är singular i engelska, plural i svenska	ca 60 %	ca 80 %

Denna positiva trend illustreras i figur 5, som presenterar resultaten vad gäller oregelbundna verb. Från att resultaten legat på 60 – 70 % vid undersökningsperiodens början, ser vi att de legat stabilt runt 80 % de senaste tre åren. Eftersom detta är ett moment som inte berörs i någon större utsträckning under grammatikkursen, tyder resultaten på att studenterna de facto blivit säkrare på oregelbundna verbformer och deras användning under tidsperioden. Som synes av siffrorna efter årtalen har antalet uppgifter som testat oregelbundna verb genomgående varit stort (mellan 171 och 722). Det betyder att ett antal olika

Det räcker med engelska – räcker engelskan?

oregelbundna verb testats vid varje provtillfälle, vilket också gör resultatet mer signifikant statistiskt sett. En typisk provuppgift, hämtad från 2002, presenteras i exempel (4).

(4) Within minutes, smoke _____ from the hill. (*steg upp*) (2002)



Figur 5. Andelen studenter som klarat oregelbundna verb (Antal: 1998 (463), 1999 (722), 2000 (621), 2001 (415), 2002 (502), 2003 (392), 2004 (378), 2005 (291), 2006 (171)).

Det är svårare att förklara varför resultaten på de övriga två momenten förbättrats på senare år. Det ena gäller substantiv som är plural i svenska men singular i engelska. Delvis kan det förbättrade resultatet vara en slump och hänga ihop med vilket/vilka ord som testades. T.ex. testades 2006 *advice*, vilket 80 % av studenterna gjorde rätt på. Ett ord som *furniture*, som testats vid ett par tillfällen tidigare, har däremot många studenter trott vara plural i engelska (liksom *möbler* i svenska). Att studenterna blivit bättre på sättsadverbial kom också som en överraskning, men det kan hänga ihop med att adverbial är ett område som studenterna under grammatikkursen övar på i grupp både teoretiskt och praktiskt.

Moment som visar en negativ trend under testperioden

Kategori 3 är spegelbilden av kategori 2, dvs. i den här gruppen ingår moment där resultaten tidigare varit bra (dvs. 70–90 % rätt), men där de sjunkit under senare år till en nivå på mellan 50–70 %. I den här kategorin återfinns totalt sex

av de 28 moment som ingick i undersökningen (tabell 3).

De två första momenten i tabell 3 (oregelbunden plural av typen *crisis – crises* samt singular form av verbet efter plurala namn på länder) är troligen av sådan art att man inte kommit i kontakt med dem förrän på universitetsnivå. Litet svårare är det att förklara att studenterna så dåligt behärskar det engelska systemet för att ange århundrade. Detta är å andra sidan ett komplext moment, eftersom det för helt rätt på testuppgiften krävs inte bara att man skriver rätt århundrade utan också att man använder rätt preposition, skriver rätt ändelse på ordningstalet samt att man kan stava rätt till *century*.

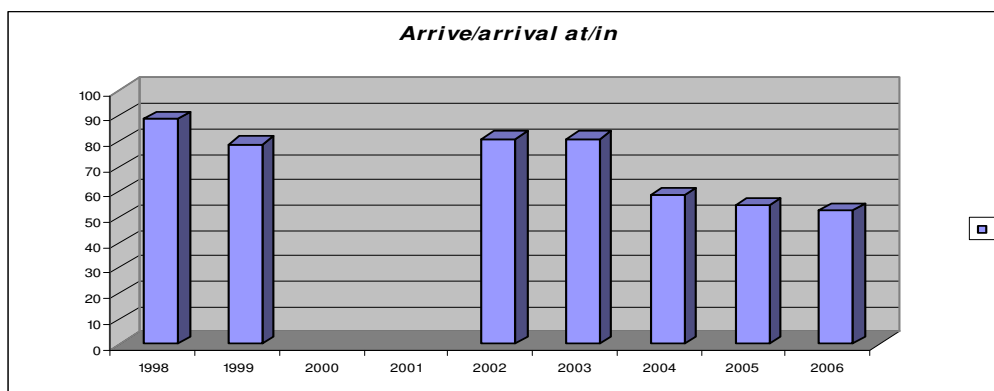
Att *in* skall stå före en årtalsangivelse på engelska har normalt inte brukat ställa till några större problem. Därför är det förvånande att så många som hälften av studenterna år 2006 satte ett streck (och därmed markerade att det inte skulle vara någon preposition) före årtalet i testuppgiften. Här har vi ett typiskt exempel på interferens från svenskan – i svenska anges ju årtalet utan någon preposition.

Tabell 3. Grammatiska moment som studenterna behärskat sämre mot slutet av undersökningsperioden (1998-2006).

Grammatiskt moment	Från	Till
Oregelbunden plural (<i>-is > -es</i>)	80–90 % (undantag: 1998)	60–70 %
<i>The U.S./U.N.</i> + verb i singular	70–80 %	60–70 %
<i>In the XXth century</i>	80–90 %	60–70 %
Genitiv vid tidsuttryck	70–90 %	50–70 %
<i>In</i> + årtal	90 %	50 %
<i>Arrive/arrival</i> + <i>at/in</i>	80–90 %	50–60 %

Allra mest problematiskt i den här kategorin verkar det ha blivit att välja rätt preposition efter *arrive* och *arrival*, där resultaten vid periodens början ligger mycket högt, som framgår av figur 6, men där de de senaste tre åren sjunkit drastiskt.

Det räcker med engelska – räcker engelskan?



Figur 6. Andelen studenter som klarat prepositionsbruk efter *arrive/arrival*. (Antal: 1998 (125), 1999 (49), 2000 (–), 2001 (–), 2002 (73), 2003 (102), 2004 (107), 2005 (51), 2006 (57)).

Det största problemet när det gäller prepositionsval efter dessa två ord är givetvis skillnaden mellan prepositionsbruk i de två språken. I svenskan säger vi *anlända/ankomst till*, vilket i engelskan har två motsvarigheter: *arrive/arrival in* används när målet är land/större stad; i övriga fall skall prepositionen vara *at*. Typiska testuppgifter visas i (5) och (6).

(5) Pupils are often computer-literate when they arrive _____ this school. (2005)

(6) Ten years after the family's arrival _____ England, Shiguro's grandfather died in the old Nagasaki house where they had once lived together. (2004)

Moment som varit problematiska under hela undersökningsperioden

Den sista kategorin innehåller moment där det inte går att skönja någon förändring över åren och där andelen rätta svar alltid legat förhållandevis lågt (i regel under 70 %, med enstaka undantag). Totalt hör åtta moment hit; vilka de är framgår av tabell 4.

Tabell 4. Grammatiska moment som genomgående varit svåra under perioden 1998–2006.

Grammatiskt moment	Procent rätt
Nollplural (av typen <i>sheep – sheep</i>)	60–90 %
Ingen preposition före <i>that</i> -sats	60–80 % (undantag: 1998, 2001)
<i>ing</i> -form av verb efter preposition	60–80 %
Genitiv vid namn i plural	40–70 %
<i>Good/bad</i> etc. <i>at sth</i>	30–70 %
<i>Knowledge of (a subject)</i>	50–60 %
Regelbunden plural (av typen <i>chief – chiefs</i>)	30–60 % (undantag: 2001)
Ingen artikel vid adjektiv + substantiv i allmän betydelse	20–70 % (undantag: 2002, 2004)

Ett moment som inte bara studenter på grundnivån utan även avancerade studenter ofta har problem med är att engelskan, i motsats till svenskan, inte använder bestämd form av substantivet i generisk (eller allmän) betydelse. (Jämför: *Love is blind – **Kärleken** är blind.*) Särskilt besvärligt blir det att komma ihåg att utelämna artikeln när substantivet föregås av ett adjektiv. Som framgår av tabell 4 var andelen rätt ett år (närmare bestämt 2006) så låg som 20 %, detta trots att momentet testades i en uppgift där man hade att välja mellan två alternativ, och det således borde finnas 50 % chans att gissa rätt (se exempel (7)). Igen är det troligen det svenska språkmönstret som sätter krokben för studenterna.

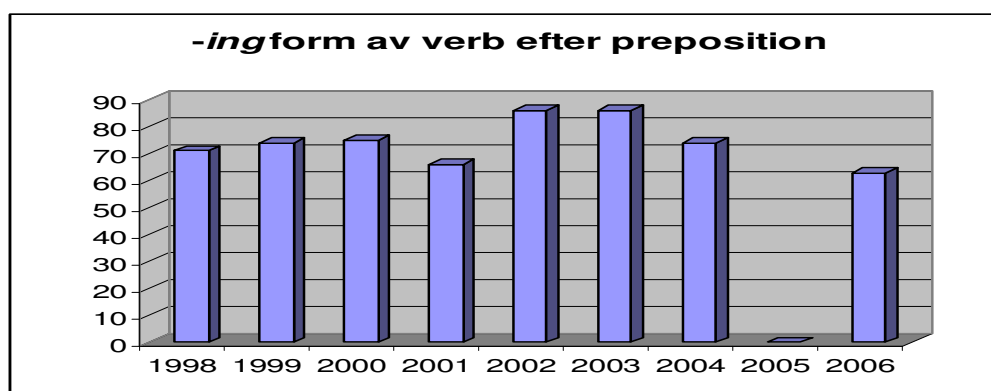
(7) He had seen her as a way of resolving the torment of his inner conflicts, but _____ cold reality killed this fantasy. (*the / -*) (2006)

Prepositioner ställer också till problem, framför allt vilka prepositioner som motsvarar svenskans *kunskaper i* (på engelska *of*) och *bra/dålig på ngt*, där engelskan har *at*. Inte riktigt lika många har problem med att veta att *ing*-form av verbet skall användas efter preposition, men det har inte skett några större förändringar under årens lopp. Figur 7 visar att förutom 2002 och 2003, då resultaten låg på runt 80 %, har andelen rätta svar på dessa testuppgifter hela tiden legat under 70 %. En struktur som ofta testas här är *look forward to (doing) something*. Den testades bl.a. 2003 (då fyra av fem studenter klarade den) och 2006, då andelen hade sjunkit till tre av fem. Som framgår av (7) och (8) är

testuppgifterna från de två åren snarlika.

(7) “Michael asked me about that and I said I was very much looking forward to _____ on a team,” she recalls. (*att vara*) (2003)

(8) The 27-year-old company director, from central London, had been looking forward to _____ Henman play for months. (*att se*) (2006)



Figur 7. Andelen studenter som klarat *ing*-form av verb efter preposition. (Antal: 1998 (125), 1999 (62), 2000 (108), 2001 (182), 2002 (213), 2003 (43), 2004 (57), 2005 (–), 2006 (57)).

Sammanfattning och diskussion

Huvudsyftet med ovanstående undersökning var att försöka ta reda på om det hänt något med avancerade inlärares (i det här fallet studenter på universitetets A-nivå) språkliga korrekthet under en 10-årsperiod. Genom kursutvärderingarna fanns det indikationer på att dessa studenters förmåga att använda sig av grammatikboken drastiskt försämrats. Har samma sak hänt med deras funktionella förmåga? Svaret på den frågan måste bli ett litet tveksamt *nja*. Våldigt många moment visade sig vara lika lätta eller lika svåra som för tio år sedan. Av de sex moment där resultaten blivit sämre rörde några prepositionsbruk (det faktum att engelskan har prepositionen *in* framför årtal utan svensk motsvarighet samt preposition efter *arrive/arrival*) och visade tydliga influenser från studenternas förstaspråk, alltså svenskan. Att man tror att verbet skall stå i plural efter plurala egennamn som *the United States* och *the United Nations* vittnar däremot om att man kan grundreglerna – men inte specialfallen – när det gäller kongruens. Att kunna ange rätt århundrade är svårt för dem som är

vana vid att tala om 1800-talet, 1900-talet osv. Att studenterna gjort mer fel på detta på senare år kan ha att göra med att detta är något man inte tränat speciellt mycket på. Samma sak gäller genitiv vid tidsuttryck – med ett mer kommunikativt arbetssätt, blir det kanske inte tid till att träna (och förstå) den här typen av grammatiska principer. En viss tendens till att den praktiska färdigheten att tillämpa grammatikregler har försämrats över åren kan vi alltså iaktta.

Frågan är hur störande den här typen av fel är i en kommunikationssituation? Om budskapet går fram, spelar det då någon roll hur det är förpackat? I aktuell forskning ser vi att allt fler betonar att det är viktigt att fokusera också på formen. Faktum är att detta kan vara ett stöd för många elever. Dels har vi alla en tendens att undvika det som vi upplever som svårt, dels kan det vara problematiskt att uppmärksamma fenomen som ligger nära det egna språket utan att vara identiskt. För att utveckla en god språkförmåga krävs att vi då och då går in och faktiskt analyserar språkliga strukturer. Inflöde enbart räcker en bit på vägen men inte ända fram (Ellis 1994: 617-627, Lightbown & Spada 1999: 132 f., Swain 1989: 249).

I de senaste dokumenten för skolan (Skolverket 2000) sägs ingenting uttryckligen om grammatisk kunskap i kursplaner och betygskriterier. I dessa dokument är utgångspunkten istället att inläraren skall utveckla en funktionell förmåga, och man beskriver vad inlärare skall kunna *göra* med språket. I de nationella ämnesproven, som ju är konkretiseringar av styrdokumentet, förekommer följaktligen inga specifika grammatiska uppgifter, utan de är integrerade i de övriga provuppgifterna. Samtidigt förutsätter några av strävansmålen grammatiska kunskaper, som i det följande avsnittet (Skolverket 2000: 61):

Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven:

- utvecklar sin förmåga att analysera, bearbeta och förbättra språket mot allt större variation och säkerhet

Det räcker med engelska – räcker engelskan?

- utvecklar sin förmåga att använda hjälpmedel och att kritiskt granska informationskällor

Likaså betonas det i *European Framework of Reference* att *accuracy* (som vi kan översätta med grammatisk korrekthet) är av vikt. Den som når t.ex. nivå A ”visar endast begränsad kontroll över några få enkla grammatiska strukturer och satsmönster inom en inlärd repertoar”, medan inläraren som är uppe på nivå C2 ”behåller konsekvent grammatisk kontroll över komplext språk, till och med när uppmärksamheten är riktad på annat (t.ex. på att planera framåt eller på att följa andras reaktioner)” (Council for Cultural Co-operation 2001).

För att sammanfatta så ser vi en svag tendens till att studenternas grammatiska kompetens försämrats över tio år, kanske som en följd av den betoning som funnits på kommunikation inte bara i styrdokumentet utan även i didaktisk litteratur. Vad beträffar det senare verkar det som om pendeln har börjat svänga åt andra hållet igen under det senaste decenniet, och allt fler språkdidaktiker påpekar vikten av att integrera fokus på form med fokus på innehåll. Det är möjligt att det räcker med engelska – men för att engelskan skall räcka krävs det att inläraren utvecklar olika typer av kompetenser. Det är bara undantagsvis som vi kan förvänta oss att andraspråksinlärare tillägnar sig ett mångfacetterat målspråk enbart genom att utsättas för ett varierat språkligt inflöde. Slutligen kan vi fastslå att det ”som låter bra” i svenskarnas öron nog i många fall är det som låter bra *på svenska* och som är oidiomatiskt (och avslöjar talarens språkliga hemvist) när man uttrycker sig på engelska.

Referenslista

- Allford, Douglas & Pachler, Norbert. 2007. *Language, autonomy and the new learning environments*. Bern: Peter Lang.
- Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg. 2001. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Courcy, Michèle De. 2002. *Learners' experiences of immersion education: Case studies of French and Chinese*. Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- De Mejia, Anne-Marie. 2002. *Power, prestige, and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- Ellis, Rod. 2006. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly* 40 (1): 83–107.
- Ellis, Rod. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Estling Vannestål, Maria. 2007. *A university grammar of English: With a Swedish perspective*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, Steven. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Steven. 1993. The effect of grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly*, 27: 717–725.
- Lgy 70, *Läroplan för gymnasieskolan. II. Supplement*. 1975. [Tre- och fyraåriga linjer], Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina. 1999. *How languages are learned. 2:a* omarbetade upplagan. Oxford: Oxford University Press.
- Oscarson, Mats, & Apelgren, Britt-Marie. 2005. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): Engelska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2000. *Språk Gy 2000*. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer. Stockholm: Skolverket.
- Svartvik, Jan & Sager, Olof. 1996. *Engelsk universitetsgrammatik*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Swain, Merrill. 1989. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I: Gass, Susan M. & Schachter, Jacquelyn (red.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 235–256.
- Ur, Penny. 1996. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Addera eller lägga ihop?

Om den matematiska terminologins inverkan på
gymnasieelevers förmåga att lösa matematiska problem

Frida Gustafsson

Språklig kompetens utgör grunden för all inläring. De elever som har ett välutvecklat språk har störst förutsättning för att lära sig effektivt (Malmer 1999: 81). Språket integreras, om än omedvetet, i alla skolämnen. I varje ämne ställs dock olika krav på språklig korrekthet. Gemensamt för alla ämnen är dock att man känner till språkvarianterna och de specifika och precisa innebörderna som skolämnets fackord och termer har (Viberg 1996b: 134). Detta gäller inte minst inom matematiken, då matematiken bygger på språk i form av text, instruktioner och symboler (Sterner & Lundberg 2002: 15).

Utvecklade läsfärdigheter är en förutsättning för att eleven ska kunna ta till sig den textvärld som matematiken inrymmer. Elevernas tolkning av textens innehåll kommer nämligen att vara avgörande för vilka strategier och lösningsmetoder de kommer att använda sig av för att komma fram till en

Addera eller lägga ihop?

lösning på uppgiften. Om läsningen inte är automatiserad finns det risk att eleven missar något viktigt nyckelord som måste tolkas exakt och som dessutom är avgörande för att kunna lösa uppgiften (Sternier & Lundberg 2002: 25, 91 f.). Som lärare i matematik är det således viktigt att vara medveten om vilken betydelse språket har för lösandet av matematikuppgifter.

Eftersom matematiken ställer höga krav på den språkliga kompetensen är det viktigt att den som undervisar i matematik har insikter i dels vilka matematiska färdigheter som krävs, dels vad som kan påverka elevernas läsförståelse. Läraren måste alltså ha förmågan att kunna tolka och förstå huruvida felaktigheter i elevernas texter beror på matematiska brister eller på språkliga svårigheter. Fungerar detta kan läraren genom elevernas texter få information om hur de tänker och på så sätt hjälpa dem vidare i sitt lärande (Sternier & Lundberg 2002: 92, 100). Genom medvetenhet om vilka språkliga krav som ställs på eleverna då de ska lösa ett matematiskt problem kan man som lärare undvika att elevernas eventuella problem med matematiska färdigheter förväxlas med deras språkliga svårigheter (Parszyk 1994: 8).

Eftersom varje nytt område inom matematiken har en speciell terminologi, samtidigt som tidigare introducerade begrepp återkommer, kommer eleverna i allt de läser i samband med matematik att möta en mängd tekniska termer och ord (Sternier & Lundberg 2002: 105). När man ska lösa ett problem är det av största vikt att man förstår vad texten betyder och vad uppgiften går ut på. Annars är risken stor att det fortsatta arbetet känns meningslöst (Pólya 1991: 6 f.). Förståelse av de begrepp som tillhör momentet är en nödvändighet (Magne 1973: 30).

Som blivande lärare i matematik och svenska väckte resonemang av den typen som jag presenterat ovan en mängd frågor hos mig. Dessa ledde till genomförandet av en undersökning där de matematiska termernas inverkan på elevernas förmåga att lösa matematiska problem prövades.

Bakgrund

Som lärare kan man på flera sätt hjälpa eleverna i erövringen av de nya matematiska termerna. Efter läsning av en text bör läraren till att börja med uppmana eleverna att samtala och reflektera kring texten. Matematiska samtal där samband och mönster diskuteras och relateras bidrar till att eleverna ökar tilliten till den egna förmågan och utvecklar sitt kunnande i tal och skrift. Genom att exempelvis läsa texten högt tillsammans, diskutera nya och gamla symbolers och ords innebörder, diskutera hur problemet kan analyseras och angripas samt diskutera möjliga sätt att uttrycka och formulera lösningarna kan läraren hjälpa eleverna med läsförståelsen i samband med matematik (Sternér & Lundberg 2002: 110, 146 f.).

För att man ska kunna ta till sig och lära sig ett nytt matematiskt begrepp är det nödvändigt att det kan relateras till tidigare kunskaper och erfarenheter. Kopplingen mellan det nya begreppet och de begrepp som eleven redan behärskar ska vara tydlig, samtidigt som det måste ingå i för eleven relevanta sammanhang. Risken finns att eleven annars får känslan att matematiken bara består av lösa delar (Rönnerberg & Rönnerberg 2001: 49).

Rönnerberg och Rönnerberg (2001) klassificerar matematikens ord i tre grupper. Första gruppen innehåller allmänna icke-matematiska ord som exempelvis *burk* och *person*. En andra grupp innehåller matematiska fackord, exempelvis *kvadrat* och *addition* och en tredje allmänna ord som även har en matematisk innebörd, exempelvis *axel* och *funktion*. Särskilt den sistnämnda gruppen av ord i det matematiska ordförrådet kan vara svårt för eleverna att erövra, eftersom de blandar ihop den matematiska betydelsen med den vardagliga. Ett annat problem kan uppstå då eleverna uppfattar vissa ord i matematiken som synonyma till ord i vardagsspråket. Skillnaden är dock att orden i matematiken är strikt definierade, varför exempelvis *ring* och *cirkel* inte är detsamma (Rönnerberg & Rönnerberg 2001: 34).

Då matematikens vokabulär och terminologi är specifik, är det vidare viktigt att lärare i undervisningen systematiskt arbetar med de matematiska ord och uttryck som eleverna ska lära sig. Exempelvis kan läraren uppmana eleverna att göra ordlistor över viktiga ord som sedan förklaras och arbetas med. Ett annat sätt att hjälpa eleverna att tillägna sig de matematiska begreppen är att läraren själv talar matematik och använder den korrekta terminologin i samband med problemlösning (Sterner & Lundberg 2002: 24, 45).

Det kan dock diskuteras i vilken grad detta ska ske. En aspekt kan vara att det är bättre att använda det språk som eleverna behärskar bäst för att de lättare ska förstå och erövra de matematiska begreppen (Rönnerberg & Rönnerberg 2001: 35). Genom att läraren anpassar sitt språk efter elevernas nivå minskas risken att en klyfta uppstår mellan vad eleverna förstår och de problem som lärarna formulerar. Ett sätt är att läraren använder båda språken vid genomgång, till exempel *nu ska vi addera termerna – lägga samman talen*. Då görs en kompromiss och eleverna hör vad de ska göra på sitt vardagliga språk samtidigt som de får en påminnelse om terminologiorden. Förhoppningsvis leder detta så småningom till att eleverna införlivar termerna i sitt aktiva ordförråd (Malmer 1999: 49, 60).

Som lärare är det också nödvändigt att inse att ett läromedel inte kan stå på egna ben. Texterna består av nya begrepp men också av begrepp som har tagits upp tidigare, varför de inte förklaras närmre. Att de förekommit tidigare är dock ingen garanti för att eleverna behärskar begreppen, varför läraren bör ta upp och reda ut dem igen. Läromedlet skall alltså integreras i undervisningen och utgöra en del i samspelet mellan lärare, elever och ämnesinnehållet (Sterner & Lundberg 2002: 39, 47 f.).

Metod

De tankar kring samspelet mellan matematiken och språket som har formulerats samt funderingar kring hur språkliga formuleringar inverkar på gymnasieelevers problemlösning förmåga låg till grund för genomförandet av en undersökning,

där hypotesen att de matematiska termerna på ett negativt sätt påverkar elevernas förmåga att lösa uppgifterna som de ställs inför prövades. De undersökta termerna är de fyra räknesätten (*addition, subtraktion, multiplikation, division*), delarna av ett uttryck (*term, faktor*)¹ samt termerna för resultatet som de fyra olika räknesätten ger (*summa, differens, produkt, kvot*). Sammanlagt undersöktes alltså tio olika matematiska termer.

Eleverna som skulle delta i undersökningen valdes ut genom att jag ringde till en gymnasieskola och frågade om det var möjligt att genomföra undersökningen i sex klasser där. Läraren som jag hade pratat med ordnade därefter tider då jag kunde träffa informanterna och genomföra testen.

Sammanlagt deltog 104 gymnasieelever i årskurs 1 på samhällsprogrammet. Dessa delades upp i två grupper där den så kallade experimentgruppen fick lösa ett antal matematikuppgifter som innehöll en matematisk term. Den andra gruppen, kontrollgruppen, fick samma matematikuppgifter, men istället för den matematiska termen användes där en översättning enligt *SAOL* (Svenska Akademiens ordlista 2006) eller *Matematiklexikon* (Thompson 1991), alternativt en kombination av de två förklaringarna.

När det gällde *faktor* och *term* blev uppgifterna de samma för de båda grupperna. Experimentgruppens och kontrollgruppens uppgifter såg alltså likadana ut. Att kontrollgruppen inte fick en översättning av *faktor* och *term* berodde på att försök till formuleringar av olika anledningar blev invecklade och komplicerade.

Uppgifterna som eleverna fick konstruerades så att de var relativt lätta räknemässigt, detta för att kontrollera att det var just terminologikunskaperna som testades och inte deras kunskaper i matematik. Vidare undveks i formuleringarna andra svårigheter som eleverna kunde tänkas uppleva i samband med förståelse av en textuppgift. Sterner och Lundberg skriver att meningar som är uppbyggda på samma sätt som eleverna själva talar eller skriver är enklast,

¹ Jag valde att inte ta med divisionens delar, d.v.s. *täljare* och *nämnare*.

medan meningar som uttrycks i passiv form eller innehåller bisatser är mer komplexa och svårare att förstå. Även meningar som innehåller jämförelser kan vara svåra (Sterner & Lundberg 2002: 50). Sådana formuleringar användes alltså inte.

För att få ett så rättvist resultat som möjligt var ambitionen att de båda gruppernas uppgifter skulle vara så lika varandra som möjligt, bortsett från termen som testades. Vidare var det viktigt att experimentgrupp och kontrollgrupp skulle vara lika högpresterande i ämnet matematik. För att få så jämna grupper som möjligt tog jag därför klassernas matematiklärare till hjälp. Tillsammans bestämde vi vilka elever som skulle ingå i experimentgrupp respektive kontrollgrupp.

Innan utdelandet av testen presenterade jag mig kort, varefter eleverna ombads sprida ut sig i klassrummet för att undvika att de tittade på varandras svar. Jag påpekade att det inte var någon tidspress, utan att de fick den tid som de behövde för att fylla i svaren på frågorna. De ifyllda testen samlades in allteftersom och när alla var inlämnade berättade jag att det är förståelsen av den matematiska terminologin som undersöks.

Testen rättades och felen som eleverna hade gjort noterades, varefter resultatet sammanställdes.

Resultat

Resultatet av elevundersökningen visar att hypotesen, att de matematiska termerna på ett negativt sätt påverkar elevernas förmåga att lösa uppgifterna som de ställs inför, i de flesta av fallen kunde verifieras. I två fall falsifierades hypotesen. När det gäller termen *multiplikation* försvåras inte uppgiften genom att begreppet används. Resultatet för experimentgruppen och kontrollgruppen är lika. Att eleverna inte har svårigheter med uppgifterna innehållande *multiplikation* tror jag kan ha sin grund i att termen med sin matematiska innebörd används även i vardagligt tal. Exempelvis talar barnboksfiguren Pippi Långstrump om

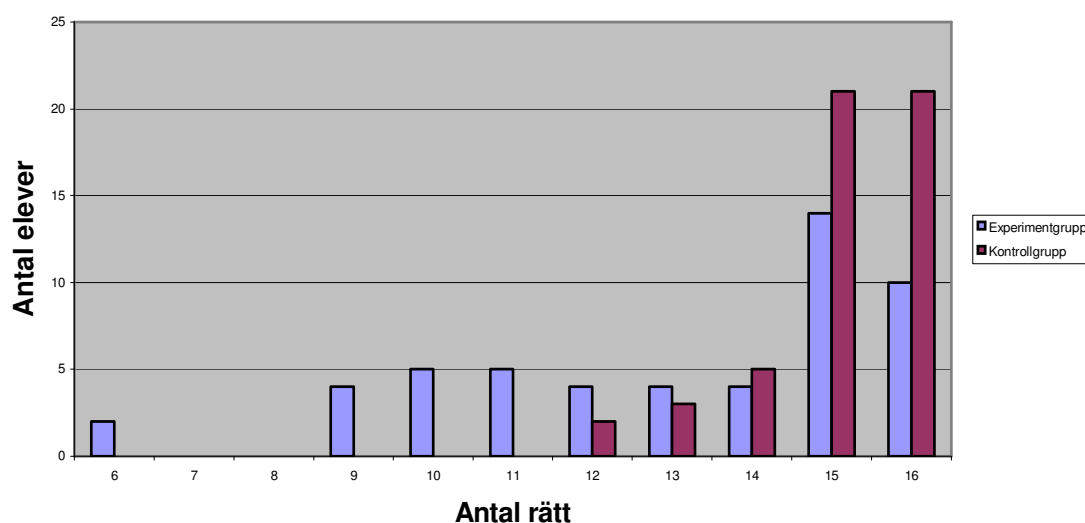
begreppet, vilket gör att många har träffat på det redan i tidig ålder. Således känns begreppet inte främmande.

Vidare verkar det som om en översättning av termen *differens* vållar större svårigheter för eleverna än användningen av den matematiska termen. En orsak till kontrollgruppens låga resultat antar jag kan vara att *skillnad* som översättning av *differens* sällan används.

Beträffande så många som sex av de åtta termerna där experimentgrupp och kontrollgrupp fått olika frågor visade det sig att de matematiska termerna negativt påverkade elevernas förmåga att lösa uppgiften. De termer som vållade störst problem för eleverna var *produkt* och *kvot*.

Att *produkt* innebär stora svårigheter för eleverna kan kopplas till Rönnerbergs & Rönnerbergs tes om elevers svårigheter med allmänna ord som också har matematisk innebörd (se ovan s. 33). *Produkt* i vardagligt språk har en annan betydelse än dess precisa definition i matematiken. Svårigheterna med *kvot* kan motiveras med samma argument, även om det inte är lika vanligt förekommande i vardagsspråket.

Beträffande *addition*, *subtraktion*, *division* och *summa* var andelen elever i kontrollgruppen som svarade rätt på frågorna med dessa termer översatta mycket hög. Termerna är matematiska fackord, vilket betyder att eleverna måste känna till deras exakta innebörd för att kunna lösa problemet. De matematiska fackorden kan vålla problem, då orden i sig inte ger någon ledtråd om vad de betyder.



Figur 1. Elevernas sammanlagda resultat på uppgifterna som testar addition, subtraktion, multiplikation, division, summa, differens, produkt och kvot.

Även det sammanlagda resultatet för eleverna visar att hypotesen kan verifieras (se figur 1). Det lägsta resultatet som uppnåddes av experimentgruppen var sex poäng av de totalt sexton möjliga, medan det lägsta resultatet i kontrollgruppen var tolv poäng. 16 av eleverna, alltså nära en tredjedel av de som gjorde testet innehållande matematiska termer, uppnådde ett lägre resultat än de elever som fick minst antal rätt av eleverna i gruppen med översättningar av termerna. Detta anser jag vara tecken på att terminologin ställer till svårigheter för eleverna. Dessutom är både medianen, 14 respektive 15 poäng, och medelvärdet, 13,25 respektive 15,1 poäng, lägre för experimentgruppen än för kontrollgruppen. Detta bekräftar påståendet.

Termerna *faktor* och *term* testades inte med olika frågor för experimentgrupp och kontrollgrupp. Det är därför omöjligt att genom jämförelse dra några slutsatser av resultatet. Det visade sig dock att endast 9 % lämnade korrekt svar på frågorna som innehöll *term* och 38 % när det gäller *faktor*. Utifrån denna låga andel elever som svarade rätt kan man ändå dra slutsatsen att förekomsten av dessa termer kan inverka negativt på elevernas förmåga att lösa ett matematiskt problem. Svårigheterna med *faktor* och *term* kan förklaras med argumentet om sammanblandning av den vardagliga och

matematiska innebörden. I vardagligt tal används de i betydelsen 'anledning' respektive 'fackord'. Detta kan hämma elevernas förståelse av den matematiska innebörden.

Diskussion

Svårigheterna som eleverna uppvisar när det gäller förståelsen av de matematiska termerna kan även ha andra orsaker än de jag har nämnt ovan. För det första kan eleverna ha känt sig omotiverade att göra sitt bästa vid undersökningstillfället trots att jag poängterade varje deltagares betydelse. Elevernas känslor och förväntningar är alltså avgörande. Flera forskare betonar hur viktigt självförtroendet, tryggheten och motivationen är för att kunna lösa matematiska uppgifter (Möllehed 2001: 80–86).

Dålig motivation kan, vilket Sterner och Lundberg framhåller, ha sitt ursprung i den kognitiva utvecklingen eller vara följden av neurologiska problem. Även bristfälliga hemförhållanden eller olika typer av stress kan bidra till att eleverna känner sig omotiverade att göra sitt bästa i en undersökning. Dessa faktorer kan också leda till koncentrationssvårigheter, vilka påverkar elevernas förmåga att förstå nya ord. Om de matematiska termerna inte är välkända för eleverna kräver de på grund av att ordet inte automatiskt avkodas mer energi att läsa. Detta kan leda till att eleverna inte orkar försöka förstå och lösa uppgiften (Sterner & Lundberg 2002: 8).

För det andra kan det faktum att termerna som testas är ord som inte visar några språkliga ledtrådar till vad de innebär bidra till svårigheter att lösa uppgifterna. Bland annat Viberg påpekar vidare sammanhangets betydelse för att förstå en text (Viberg 1996a: 234). Uppgifterna i studien är utformade så att eleverna inte får någon hjälp att förstå dem tack vare kontexten. Bristen på kontext och språkliga ledtrådar gör att det inte går att gissa sig till termernas betydelse. Eleverna måste således vara förtrogna med termerna för att kunna svara på frågorna.

Vidare kan lärarnas sätt att utforma undervisningen ha betydelse för elevernas begreppsbildning och tillägnande av den matematiska terminologin. Sterner och Lundberg (2002: 24, 45) skriver att det är viktigt att lärarna arbetar systematiskt med att hjälpa eleverna med att införliva nya ord i ordförrådet. Samtidigt skriver Rönnerberg (2001: 35) att det kan diskuteras i vilken grad den matematiska terminologin kontra vardagsspråket ska användas i undervisningen.

Efter samtal med matematiklärarna till eleverna som deltog i undersökningen visade det sig att de använder de matematiska termerna då de undervisar men inte i alla situationer. Lärarna gör också vissa övningar med eleverna för att de ska lära sig de nya begreppen. Vidare har lärarna inställningen att det är viktigt att eleverna förstår de matematiska termerna. Detta anser jag vara en förutsättning för att arbetet med de nya orden ska fungera på ett önskvärt sätt. Det är dock möjligt att en undervisning som är än mer aktivt inriktad på matematiska samtal där lärare och elever diskuterar matematiska texter och reflekterar över nya termer skulle förbättra elevernas resultat.

Avslutning

Som lärare i matematik och svenska är det viktigt att hela tiden vara medveten om att matematikens språk har sina specifika egenskaper som ställer större krav på precision än andra språk, vilket kan innebära problem för eleverna. Det gäller att kunna tolka och förstå om de svårigheter som eleverna uppvisar beror på bristande kunskaper i matematiska färdigheter eller i språket. Genom exempelvis matematiska samtal, då eleverna kommunicerar med matematikens språk, kan det bland annat bli synligt i vilken grad de matematiska termerna innebär svårigheter för varje enskild elev. Att den matematiska terminologin innebär svårigheter framgår av resultatet av undersökningen. Mot bakgrund av detta, tillsammans med styrdokumentens krav på förståelse av det matematiska språket, bör lärare aktivt bidra till att eleverna tillägnar sig den matematiska terminologin.

Referenslista

- Magne, O. 1973. *Matematiksvårigheter*. Pedagogiska skrifter 253. 3 uppl. Stockholm: Sveriges Lärarförbund.
- Malmer, G. 1999. *Bra matematik för alla: Nödvändig för elever med inlärningsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Möllehed, E. 2001. *Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4–9*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarutbildningen Malmö.
- Parszyk, I-M. 1994. *Minoritetsungdomar och matematik i nationell utvärdering: Språk och begreppsförståelse i samband med elevernas lösningar av matematikuppgifter i årskurs 9*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för pedagogik: Prim-gruppen.
- Pólya, G. 1990. *How to Solve It*. 2 uppl. New York: Penguin Books.
- Rönneberg, I. & Rönneberg, L. 2001. *Minoritets elever och matematikutbildning, en översikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- Sterner, G. & Lundberg, I. 2002. *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Göteborg: NCM (Nationellt Centrum för Matematikutbildning), Göteborgs universitet.
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. 2006. 13 uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Thompson, J. 1991. *Matematiklexikon*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Viberg, Å. 1996a. Den vilda jakten på betydelsen. Den lexikala semantikens roll vid språkinläring, översättning och tolkning. I: G. Håkansson & U. Nettelbladt, *Språkförståelse. Rapport från ASLA:s höstsymposium Lund 9–11 november 1995*, Uppsala: Association suédoise de linguistique appliquée (Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, ASLA).
- Viberg, Å. 1996b. Svenska som andraspråk i skolan. I: K. Hyltenstam (red.), *Tvåspråkighet med förbinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur, 110–147.

”Nja, kanske, sometimes, vem knows lixom”

Elevers attityder till och användning av engelska ord och fraser
i svenskan

Therese Nilsson

Engelskan har länge influerat vårt svenska språk. TV-tablåerna domineras av amerikanska serier och filmer, musiklistorna toppas av engelska låttexter och svenska elever lär sig tidigt att använda engelska ord och uttryck. Engelskans närvaro är med andra ord inget nytt fenomen, men ändå verkar någonting ha förändrats.

”Hon är en riktig *bitch*, snackar bara en massa *bullshit*. Jag som trodde det var *teamwork* som gällde bland *chicksen*.” Hur många har inte hört de här orden förut? Hur många har inte själva använt dem? Faktum är att de tre första kursiverade orden finns med i den senaste upplagan av Svenska Akademiens ordlista (SAOL, 2006) och kan därmed räknas som en del av det svenska språket. Ovanstående ord är för övrigt bara *några* exempel på ord som seglat in i det svenska medvetandet och ända upp i Svenska Akademien. Jag anser att det här

”Nja, kanske, sometimes, vem knows lixom”

visar engelskans påverkan på vårt svenska språk, men det visar också en vilja från svenskarnas sida att använda sig av engelska ord och uttryck.

På senare tid tycks den viljan ha ökat och det är den ökningen som ligger till grund för mitt arbete. Många svenska flygplatser har bytt namn till det mer internationella *airport*, i Aftonbladet kunde man läsa att Valborg var *kidsens* helg och när jag handlade skor sist frågade expediten vilken *size* jag har. Engelskans ökade inflytande ser man vidare inom skolvärlden, där barnen numera blir bekanta med engelska redan i förskolan. Som ett av tre kärnämnen är ett godkänt engelskbetyg inträdesbiljetten till gymnasieskolan, nyckeln till universitetets kurslitteratur och kanske även inkörsporten till drömjobbet. Engelskan är idag, 2007, ständigt närvarande. Man möter språket när man sitter i tv-soffan, framför datorn och i skolbänken – miljöer där ungdomar spenderar en stor del av sin tid.

Ett syfte med min undersökning var att se hur miljön påverkar ungdomar att använda engelska ord och uttryck när de talar och skriver svenska. Tanken var också att ta reda på ungdomars attityd till engelska samt deras vilja och förmåga att använda sig av engelska ord och uttryck. Utifrån det här blev mina frågeställningar: I vilken utsträckning använder sig ungdomar av engelska ord och uttryck när de talar och skriver svenska? Hur är ungdomars attityd till engelska och sina egna engelskkunskaper? Hur hanterar de engelska ord?

Bakgrund

Engelskans historia

Antalet människor som talar engelska uppgår idag till närmare en miljard människor, och en tredjedel av dessa har engelskan som sitt modersmål. En stor del av de senare finner man i supermakten USA, och det är också därifrån Sverige och andra länder främst hämtar nya ord och uttryck. Att det framför allt är den amerikanska engelskan som vunnit terräng menar Svartvik (1993) beror på landets starka ställning inom politik, ekonomi och kultur. En annan förklaring till engelskans dominans finns även i den brittiska kolonialtiden, då briterna

genom sina erövringar spred sitt språk världen över (Teleman, 1993: 99). Engelskan fungerar idag som ett överbryggande språk i stora delar av världen och ett sådant språk brukar man kalla för *lingua franca* (Einarsson, 2004: 46).

Engelska i Sverige

Engelskans ökade inflytande är ingen slump, enligt Kotsinas (2003), som menar att när samhället förändras, förändras också språket. Tittar man 60 år tillbaka i tiden såg Sverige annorlunda ut. Gedigen engelskundervisning var ingen självklarhet, semester utanför Sveriges gränser hörde till ovanligheterna, medieutbudet var starkt begränsat och språkpolitiken förespråkade ett svensktalande land. Idag, 60 år senare, är engelskundervisning obligatoriskt genom nästan hela studietiden, utlandsresor hör alltmer till vanligheterna, det engelskspråkiga medieutbudet är nästintill obegränsat och ett alltmer internationellt EU-Sverige kräver allt större kunskaper i det engelska språket. Den nya världen gör att engelska syns, hörs och används i hög grad i Sverige och av svenskar (Kotsinas, 2003: 246 ff.).

Sin gymnasietid kan svenska elever välja att spendera i en engelskspråkig klass, inom multinationella företag är engelska det självklara koncernspråket och engelskans starka dominans inom medie- och datavärlden gör att allt fler blir bekanta med engelska begrepp och termer (*Mål i mun*, 2002: 72 ff.). Josephson (2005: 69) uttrycker det till och med som att det svenska språket har *anglifierats*. Trots all invandring från övriga världen är det engelskan som utövar det absolut största inflytandet på svenskan idag.

Ungdomar är enligt Kotsinas (2003: 246 ff.) snabba på att fånga upp nya ungdomskulturer och därmed blir språkförändringarna tidigt tydliga hos den yngre generationen. Enligt Josephson (2005: 78) handlar ungdomens användning av språket främst om samförstånd och gemenskap. Rätt grammatik och ordval spelar mindre roll.

”Nja, kanske, sometimes, vem knows lixom”

Engelska i svenskan

Josephson (2005) menar att det engelska inflytandet yttrar sig främst på tre olika sätt: genom *lånord*, *kodväxling* och *domämförlust*. Lånord har varit en realitet i det svenska språket under många år och enligt Teleman (1993: 127) behövs lånord för att hålla språket levande och föränderligt, utan risk att urholkas. Josephson (2005: 70 ff.) menar vidare att antalet lånord inte är så stort som det verkar, då endast 3–4 % av 5000 ord kommer från de västerländska grannarna. Majoriteten av lånorden kan räknas till ordklasserna *substantiv*, *verb* och *adjektiv* (Ljung, 1988: 93).

Ett annat sätt engelskan påverkar vårt svenska språk är genom kodväxling, vilket innebär att man växlar mellan svenska och engelska i en tal- eller skrivsituation. Distinktionen mellan lånord och kodväxling är dock inte helt enkel, menar Josephson (2005: 79 ff.) och påpekar att om orden är helt integrerade i den för övrigt svenska texten ska de räknas som lånord och inte som kodväxling. I meningen: *Alltfler tänker både **print** och **webb*** ska alltså orden betraktas som lånord, trots att de inte är helt etablerade i det svenska språket. Inte heller kodväxlingen ser Josephson (2005: 69) som ett hot mot det svenska språket, utan det verkliga hotet finner han i domämförlusterna. Domämförlust innebär att ett språk inte längre är användbart inom ett visst område och tendenser till det här kan man se inom den naturvetenskapliga världen, där den engelska dominansen är stor. Man måste använda engelska även om man inte vill eller kan (*Mål i mun*, 2002: 21 f.). Oron finns för att domämförlusterna i svenskan kommer att öka, och i handlingsplanen *Mål i mun* ser man flera tänkbara problem med domämförluster. Att arbeta på ett annat språk kan bl.a. bidra till försämrade arbetsprestationer och attityden till svenskan kan bli mera negativ om engelskan är språket där all viktig forskning sker (*Mål i mun*, 2002: 48). Svenska blir ett andra klassens språk.

Attityder till engelska

Många svenskar anser sig vara duktiga på engelska och 75 % tycker sig klara av att föra ett samtal på språket. Den här attityden kan orsaka problem, menar Josephson (2005: 132), då många överskattar sina språkkunskaper och därmed inte ser problemen med att införa engelska som verksamhetsspråk inom vissa domäner. De ser inte skillnaderna mellan vardagsspråket och fackspråket. Ljung (1988: 23) påpekar vidare att engelskans internationella storhet har gett språket hög status och bristande kunskaper har blivit ett tecken på misslyckande. Vem vill vara misslyckad? Teleman (1993: 127 f.) menar att en positiv inställning till lånord kan vara ett tecken på att det egna språket inte duger som det är och det kan i sin tur leda till ytterligare försvagning av svenskan.

Svårigheter med engelska

Tidigare stavades många engelska ord uttalsenligt, (*juice* blev t.ex. *jos*) men viljan att bevara den engelska stavningen har ökat (Ljung, 1988: 64). Josephson (2005: 130) ser förklaringen i att en stor del av orden kommer in via skriften. Den engelska stavningen blir den första att synas och därmed den mest naturliga.

Böjningsformer av engelska ord är ett annat omdebatterat ämne. Vid obestämd form plural fungerar oftast den engelska varianten, som innebär att man lägger till ett *-s* på ordet, t.ex. *trailers* (Ljung, 1988: 65). Frågan är hur böjningen blir i bestämd form plural? *Trailersen*, *trailserna* eller kort och gott *trailers*? För att helt undvika det här bör engelska lånord anpassas efter svenska uttalsregler, enligt Josephson (2005: 74 ff.).

Tester har dessutom visat att den svenska språkutvecklingen i viss grad blivit lidande i de engelskstyrda gymnasieklasserna. Bristerna är störst i ordkunskap, facktermer och flytet i skriftlig framställning. Även på universitetsnivå har det upptäckts brister i elevers terminologi (*Mål i mun*, 2002: 72 ff., 83).

”Nja, kanske, sometimes, vem knows lixom”

Metod

För att synliggöra användningen av och attityden till engelska ord och uttryck hos ungdomar genomförde jag en undersökning på en högstadieskola och en gymnasieskola i Mellansverige. Den primära åldersgruppen har varit 14–16 år och i studien finns båda könen och flera olika nationaliteter representerade. Undersökningen var uppdelad i tre olika moment, bestående av två enkätundersökningar och en skrivuppgift. I gymnasieklassen tränade eleverna på nationella prov och det fanns därför bara tid att genomföra enkätundersökningarna.

Skrivuppgiften genomfördes som undersökningens första del, och tanken var att se om eleverna skulle använda sig av några engelska ord och uttryck i sina texter och i så fall i vilken typ/ vilka typer av texter de skulle göra det. Eleverna arbetade parvis under 60 minuter och varje par blev tilldelad en av följande texttyper: chatt, insändare, berättelse med repliker, filmrecension samt bokrecension. För att vara säker på att få in exempel från samtliga genrer, lät jag eleverna välja att skriva någon annan av de fem texttyperna när de var färdiga med sin första text. Målet var att få in ett så stort antal texter som möjligt, för att lättare se eventuella mönster i användandet av engelska ord och uttryck. Eleverna fick inte reda på syftet med uppgiften, eftersom jag ville undvika möjligheten att de medvetet använde sig av engelska. Tanken var att texterna skulle präglas av elevernas eget språk.

Senare samma vecka genomfördes enkätundersökningarna i högstadiesklasserna och jag var närvarande vid samtliga tillfällen. Den första enkäten bestod av åtta frågor som handlade om elevernas inställning till och användning av olika moderna språk. Syftet var att se hur dominerande engelskan var i jämförelse med andra språk. Enkät nummer två var mer omfattande och bestod av 17 frågor av skiftande karaktär. Alla frågor syftade till att ta reda på elevernas attityd, användning och hantering av engelska ord och uttryck i svenskan.

Enkäterna fylldes i enskilt, men för att komplettera eventuella luckor genomfördes en gruppdiskussion i slutet av lektionerna.

När det gäller gymnasieklassen genomfördes enkätundersökningarna utan min närvaro, men läraren hade fått muntliga instruktioner av mig innan. Antalet enkäter blev sammanlagt 59 stycken och antalet texter uppgick till 29 stycken. Klasserna valdes slumpvis och från olika årskurser för största möjliga spridning bland svaren.

Resultat

Hela min undersökning handlade om att se i vilken utsträckning elever i åldrarna 14–16 år använder engelska ord och uttryck när de talar och skriver svenska, deras attityd till engelska samt deras vilja och förmåga att handskas med engelska ord. Gränsen mellan vilka ord som ska klassificeras som engelska respektive svenska kan i vissa fall vara hårfin. Ta ordet *keps* som exempel. Ordet härstammar ursprungligen från engelskan, men hur många är medvetna om det? Jag har därför valt att göra en gränsdragning mellan ord som är helt etablerade och ord som inte är helt etablerade. Till de ord som *inte* är helt etablerade har jag räknat de ord där både den svenska och engelska varianten av ordet fortfarande används (t.ex. *maila/e-posta*), ord där stavningen inte är helt självklar (t.ex. *date/dejt*) och ord där böjningsformen av ordet vacklar (t.ex. *radio, baby*).

”Engelska finns i blodet”

Ovanstående mening ger en bra sammanfattning av undersökningen. En klar majoritet förespråkade och uppskattade engelskan framför andra moderna språk, och främst på grund av språkets stora spridning. Eleverna menade att engelska är viktigt att kunna, eftersom det fungerar som ett överbryggande språk – alltså ett *lingua franca*. Att goda kunskaper i engelska är viktigare än goda kunskaper i svenska tyckte 38 %, och nästan samtliga har vid något tillfälle i undersökningen betonat engelskans stora och viktiga roll. Det var därför föga förvånansvärt att

”Nja, kanske, sometimes, vem knows lixom”

majoriteten förespråkade engelskundervisning från tidig ålder (6–7 år). Eleverna var dessutom mycket positivt inställda till engelskans dominans inom media och datavärlden, för det gav dem ytterligare en chans att erövra världsspråket engelska. Genom att ständigt utsättas för ett språk sker automatiskt en inläring av nya ord och uttryck, menade eleverna. Någon större oro över att förlora delar av svenskan verkade inte finnas, då endast en elev uttryckte en oro över att förlora svenskan.

Resultatet visade också att engelska är det språk som i allra högsta grad influerar elevernas ordförråd. I ena enkäten uppgav hela 88 % att de använder sig av engelska ord och uttryck. I enkät nummer två hade antalet som sa att de använde sig av engelska sjunkit till 72 % – i samma klasser, med samma antal elever. Några bevisade engelskans starka påverkan genom bl.a. följande uttalande: ”Alldeles för många för att orka nämna”. Ord som *fuck*, *bitch*, *shit*, *sorry*, *by the way* och *whatever* stod högt i kurs när eleverna fick ange engelska ord/uttryck de använder. Det här visar att svordomar, hälsningsfraser och all dagliga uttryck är det som främst lämnat avtryck i elevernas språkanvändning. Användningen av de här uttrycken sker främst när eleverna chattar, skickar sms på mobilen, på engelsklektionerna och bland kompisar i skolkorridoren. En elev hade svarat följande: ”När man pratar *face to face* med någon”. Tydligare kan det inte bli. Eleverna var dock överens om att engelskan inte ska användas på andra lektioner än just engelsklektionerna.

Varför väljer då eleverna att slänga in engelska ord och uttryck när de talar och skriver? Resultatet visade att många använder engelskan för att det är roligt, men lika många förklarade att orden ”bara kommer, utan att man tänker på det”. Engelska blir det normala språket. Några av eleverna ansåg att det är lättare att uttrycka sig på engelska, medan en annan elev använder sig av engelska av helt andra orsaker: ”Det låter bättre än mesiga svenskan.” Att det är coolt att slänga in engelska uttryck rådde det ingen tvekan om. Mest förvånande och kanske

mest skrämmande var de som motiverade sitt engelskanvändande med att de inte alltid kan erinra sig de svenska orden.

I undersökningen kom det också fram att eleverna hyser stor tilltro till sin egen språkkompetens. Närmare 72 % svarade att de pratar, förstår och skriver bra eller hyfsat bra engelska. Enbart i fem av enkäterna hade eleverna svarat att de *inte* är duktiga på engelska. Det är 8 % av eleverna. För att få en ännu tydligare bild av elevernas självbild fick de svara på frågan om de ansåg sig själva som tvåspråkiga. I gymnasieklassen ansåg sig 70 % av 16-åringarna vara tvåspråkiga när det gäller engelska/svenska. I åttondeklassen var det ”bara” 5 %. I niondeklassen fick jag aldrig något svar. En av eleverna motiverade sin tvåspråkighet på följande sätt: ”Jag kan svenska bättre, men jag förstår engelska bra”.

Maila eller mejla?

I enkät nummer två fick eleverna arbeta med stavning av engelska ord. De fick se 12 ordpar, där ett av orden hade den ursprungliga engelska stavningen, och det andra ordet en försvenskad stavning, t.ex. *maila/mejla*. Man kunde snabbt utläsa att eleverna föredrog den engelska stavningen i de allra flesta fall, men det fanns några undantag. I ordparet *maila/mejla* markerade ungefär lika många den engelska stavningen som den svenska, även om en knapp majoritet föredrog den engelska stavningen. I ordparet *date/dejt* var det tvärtom, där den svenska stavningen *dej*t föredrogs av några fler. Även när det gäller ordet *shaka* var det många som valde den försvenskade stavningen *shejka*.

När det gäller ordet *maila* har SAOL valt att plocka bort den engelska ursprungsstavningen, för att istället ge plats åt den svenska varianten *mejla*. Undersökningen visade att den här ändringen inte helt accepterats i det svenska språket, då en knapp majoritet av eleverna fortfarande föredrog den engelska stavningen. Den svenska stavningen är dock på frammarsch. Frågan är om det

”Nja, kanske, sometimes, vem knows lixom”

gäller de andra orden också? Kommer nästa sommar bli *najs*? Är Madonna verkligen så *grejt* som man säger? Det återstår att se.

Airbag eller krockkudde?

En annan del av enkät nummer två gick ut på att se hur väl engelska ord etablerats i det svenska språket. Eleverna fick se 22 olika ordpar, bestående av ett svenskt ord och dess engelska motsvarighet. De ombads att stryka under det ord de använder och precis som vid stavningen valde många att stryka under båda alternativen. *Teamwork* eller *samarbete*? Det är frågan. Samtliga elever som svarat att de inte använder sig av engelska ord eller uttryck hade ändå strukit under flera av de engelska orden. Ungefär hälften av dem hade strukit under *nice* och *shit*. De orden finns inte ens med i Svenska Akademiens ordlista. Elevernas motsägelsefulla svar visar hur engelskans ständiga närvaro påverkar vår språkvärld, utan att vi alltid är medvetna om det.

Vissa ord har slagit mer rot än andra och många har också funnits i det svenska språket en längre tid. Att säga *t-tröja* istället för *t-shirt* var helt otänkbart för alla elever, och att skicka *e-post* gör ingen längre. Däremot *mejlar/mailar* samtliga elever. *Forward*, *date*, *bitch*, *loser* och *teamwork* är andra ord som fått fäste hos eleverna, och också i Svenska Akademiens Ordlista. När det gäller ord som *printer*, *boring*, *babe*, *rookie*, *break* och *reality show* står sig de svenska motsvarigheterna *skrivare*, *tråkig*, *snygg tjej*, *nybörjare*, *rast* och *dokusåpa* fortfarande. Än har engelskan konkurrens men inte när det gäller *krockkuddar*. De allra flesta valde att säga *airbag*.

Trailrarna eller trailersarna?

Josephson (2005) har diskuterat problemen med att böja engelska ord i plural och då främst i *bestämd* form plural. I undersökningen ingick 12 svårböjda ord där pluralformerna vacklar eller inte är helt etablerade. Eleverna fick i uppgift att ange olika former av engelska ord, som sedan en tid är etablerade i svenskan och

används av svenskar, t.ex. *radio*, *baby*, *container*, *trailer*, *groupie*, *video* och *hit*. Det faktum att dessa ord är etablerade hjälpte inte när det var dags för eleverna att böja orden i obestämd och bestämd form plural. Resultatet visade att det här var den svåraste uppgiften för eleverna, då många ställde frågor kring begreppet pluralformer, en del förklarade uppgivet att de inte kunde lösa uppgiften, medan andra valde att lämna papperet blankt. I båda klasserna fick jag ha en muntlig genomgång av begreppen bestämd och obestämd form plural innan uppgiften kunde genomföras.

Sammanfattningsvis kunde man se att i obestämd form plural valde de allra flesta att markera plural med ett *-s*, precis som man gör i engelskan, t.ex. *radios*, *hits*, *videos*. När det gällde bestämd form plural var osäkerheten större, men bland dem som gjorde uppgiften kunde man se ett mönster. Här hade eleverna i högre grad använt sig av svenska böjningsformer, *radio* blev *radiorna* och *hit* blev *hittarna*. Enligt SAOL ska de korrekta formerna vara *radioapparaterna* och *hits*. Enbart sex personer av 50 prickade in de böjningsformerna och det här visar på problematiken kring användningen av engelska ord. Extra tydlig blev problematiken när ordet *groupie* skulle böjas. Följande böjningsformer är hämtade från undersökningen: *groupies*, *groupien*, *groupierna*, *groupieserna*, *groupieerna*, *groupiesna*, *groupiesarna*, *gruppen*, *groupsarna*, *groupisar*, *groupiesen*. Eleverna uppvisade samma mönster, mångfald och osäkerhet beträffande de övriga ordens böjningsformer. *Trailrarna* eller *trailersarna*? *Trailrarna* är den korrekta böjningsformen om man ska följa SAOL:s anvisningar.

By the way, har du hört den?

Har du det? Det här var en av meningarna som dök upp när eleverna fick kodväxla. Begreppet kodväxling är som tidigare nämnt inte helt okomplicerat och självklart, och i enkätfrågan hade jag inte nämnt begreppet kodväxling, utan istället bad jag eleverna skriva ner exempel på lösryckta meningar där de blandar svenska och engelska. Kodväxling ansåg jag vara ett alltför avancerat begrepp att

”Nja, kanske, sometimes, vem knows lixom”

reda ut för en grupp 14–16-åringar och bestämde mig därför för att inte nämna det alls. I meningarna kunde man tydligt se att flera av orden som dykt upp tidigare i undersökningen nu återkom. Ord som *nice, fuck, shit, whatever* blev än en gång synliga och det här visar att det är samma sorts ord som återkommer och används frekvent. Några av meningarna som dök upp var de här:

*Du är fuckad i huvudet
Men geve me break lixom
Shit the same lixom
Oh my God vad het han är
Töligt dygnice hon var då
Fett nice*

Man kunde tydligt se att ordet *lixom* gärna fogades in i slutet av meningarna. Enligt eleverna var det någonting som man gör för att ”alla andra gör det”. Man skulle kunna se det som att *lixom* har blivit en slags kodväxlingsmarkör, eller i alla fall ett sätt för eleverna att markera den engelska närvaron i språket.

LOL och BRB

I texterna som eleverna fick skriva, alltså chatt, insändare, berättelse med repliker, bokrecension och filmrecension, var det endast i en texttyp engelskans närvaro blev tydlig och det var i chatttexterna. Mest förekommande var engelsksvenska sammansättningar som: ”Take it eazy mannen”, ”Ska crybaby ropa efter mamma”, eller ”Du själv då, DUDE?” Förkortningar fanns det också gott om: ”Snart tillbaka” skriver man snabbt med BRB (Be Right Back) och tycker man någonting är riktigt roligt skriver man dit de tre bokstäverna LOL (Laughing Out Loud). Svenska förkortningar verkade inte lika populära. Slutligen kunde man också se en del försvenskade stavningar av engelska ord och än en gång dök det populära ordet *najjs (nice)* upp. Man kan alltså se att engelskan inte spridit sig till de diskursiva texterna, utan endast till de texter där elevernas vardagsspråk dominerar.

Diskussion

”Engelska är fett nice.” Det är det slutliga resultatet av min undersökning, men hur förvånansvärt är det egentligen? Precis som Kotsinas (2003) påpekar, lever vi i ett internationellt samhälle, där utlandsstudier, utrikestjänst och utlandssemestrar gör det möjligt, men också nödvändigt, att ha goda språkkunskaper. Särskilt högt värderas kunskaperna i just engelska och det här avspeglas även i skolans värld. Är det konstigt om eleverna lär sig värdesätta engelskan, när de flesta läser språket från 6–7 års ålder och ända upp till gymnasiet? När goda engelskkunskaper krävs för att klara av vissa universitetsutbildningar? När Tv-tablån domineras av amerikanska produktioner och när dataspelen har instruktioner på engelska? Hela samhället förespråkar, använder och kräver goda engelskkunskaper.

I undersökningen svarade en del att de *inte* använder sig av engelska ord, trots att deras svar bevisade motsatsen. I enkät 1 hävdade 88 % att de använde sig av engelska ord/uttryck. En halvtimme senare och i nästa enkät hade antalet minskat till 72 %. Var ligger förklaringen? Kan det vara så att engelskan blivit en sådan integrerad del av elevernas ordförråd att den blivit osynlig? Tänker eleverna ens på att de använder engelska när de tycker någon är ”*fuckad* i huvudet”? Engelskan verkar ha blivit en naturlig del av språket, så naturlig att eleverna inte alltid reflekterar över sitt eller andras användande.

Undersökningen lämnade inga tvivel om att eleverna värderar sina egna kunskaper i engelska högt. Hela 75 % ansåg sig själva som tvåspråkiga, men enligt språkforskare Tove Skutnabb-Kangas (citerad i Einarsson, 2004: 89 f.) är den tvåspråkig som behärskar två språk fullständigt och som använt sig av två språk parallellt ända från födseln. I mina klasser var det *en* elev som hade fått med sig engelskan från födseln. Att elevernas engelska mest verkade bestå av återkommande svordomar, all dagliga uttryck och engelsk-svenska sammansättningar, som de dessutom bara använde i vissa situationer, talar också mot faktumet att de skulle vara tvåspråkiga. Det stärker också Josephsons (2005)

”Nja, kanske, sometimes, vem knows lixom”

teori om att lånorden inte är så många som de verkar. Elevernas förkärlek för ”svengelskan” och deras frånvaro av engelska ord och uttryck i diskursiva texter bevisar också att svenskan fortfarande är det dominerande språket. Istället är engelskan ett sätt för eleverna att ”hotta” upp det svenska språket, men också som Josephson (2005: 78) säger, ”ett sätt att bekräfta samförstånd och gemenskap”.

Josephson (2005) ser ändå den här övertron som svenskar idag har på sin förmåga att använda engelska som ett problem, för om eleverna anser att de redan har fullständiga kunskaper i engelska ser de inte heller problemet med domänförlust, som i sin tur kan leda till att svenskan går förlorad. Ett förlorat språk, menar Josephson (2005), kan leda till minskad intelligens vilket i sin tur leder till försämrad kompetens på flera områden. Språket uttrycker vår tanke och behärskar man inte ett språk uttrycker man det man *kan* och inte nödvändigtvis det man *vill*. Det är inte användningen av språket som är farlig, det är attityden till språket som utgör det stora hotet.

Användningen av engelska är inte heller helt oproblematiskt, vilket blev tydligt när eleverna fick arbeta med bl.a. stavning och böjning av engelska ord. Låter det verkligen bra att säga: ”Vilket bra *teamwork* grabbar”? Eller är det bara dålig svengelska? Vill man som svensklärare läsa: ”Jag såg en skitsnygg *bejb* på bussen” på ett nationellt prov? Hur skulle man reagera om det i Aftonbladet stod: ”Det stod en massa *groupiesar* utanför Scandic?” Det här är ord som finns i Svenska Akademiens ordlista och som används av svenskar, men det är samtidigt ord som skapar osäkerhet. Eleverna (och säkert många andra) använder ett språk de inte alltid kan hantera. Kanske är lösningen att följa Josephsons (2005) förslag om att engelska lånord ska anpassas efter svenskans grammatiska regler?

Undersökningen visar att engelska påverkar både elevernas språk och attityd, men är påverkan tillräckligt stark för att slå ut det svenska språket? Jag är tveksam. Däremot tror jag att domänförluster kommer att bli verklighet inom vissa områden, jag tror eleverna kommer uppfinna nya förkortningar och jag tror

de kommer fortsätta brottas med den bestämda pluralformen av ordet *groupie*. Kanske är det största problemet, som en elev sa, ”Det låter lite löjligt ibland”. Ja, det kan jag nog hålla med om.

Referenslista

- Einarsson, Jan. 2004. *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Josephson, Olle. 2005. *Ju: Ifrågasatta självklarheter om svenskan, engelskan och alla andra språk i Sverige*. 2:a upplagan. Stockholm: Nordstedts.
- Kotsinas, Ulla-Britt. 2003. *En bok om slang typ*. Stockholm: Nordstedts Ordbok.
- Ljung, Magnus. 1988. *Skinheads, hackers och lama ankor – engelska i 80-talets svenska*. Stockholm: Trevi.
- Mål i mun: Förslag till handlingsprogram för svenska språket. Betänkande av kommittén för svenska språket*. SOU 2002: 27.
- SAOL, Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*, 2006. 13:e upplagan. Stockholm: Nordstedts.
- Svartvik, Jan. 1993. Engelskan som brobyggare. I: Blomqvist, Jesper & Teleman, Ulf (red.), *Språk i världen – broar och barriärer*. Lund: Studentlitteratur, 93–99.
- Teleman, Ulf. 1993. Det svenska riksspråkets utsikter i ett integrerat Europa. I Blomqvist, Jesper & Teleman, Ulf (red.), *Språk i världen – broar och barriärer*. Lund: Studentlitteratur, 127–128.

Var det bättre förr? En undersökning om ungdomars skriftspråk

Suzzi Tordebring

Språket är vårt viktigaste kommunikationsredskap – att vara är att kommunicera och tvärtom. Det skrivna ordet är förmodligen den största informationskällan och därför helt avgörande för att ett komplext samhälle som vårt ska fungera. Språket är också en viktig identitetsfaktor, vilket medför att en bra språkförmåga kan öka självförtroendet. Vidare innebär språket makt och inflytande, ytterligare en anledning till att tillägna sig ett gott språk. Genom den moderna tekniken har skriftspråkets roll förändrats, och en god läs- och skrivförmåga är en viktig förutsättning för kunskapsinhämtande inom alla områden. Den som inte kan hantera skriftspråket, detta oundgängliga redskap, har ett handikapp i ett allt mer föränderligt och utbildningsintensivt samhälle. Att få lära sig att läsa och skriva är en rättighet för alla, och det är dessutom en grundförutsättning för ett demokratiskt samhälle.

Under mina VFU-perioder har jag vid ett flertal tillfällen hört påståendet att elevernas skriftspråk blivit allt sämre. De sägs stava sämre, ha ett sämre

ordförråd, inte veta när de ska sätta ut punkt eller stor bokstav och gör även syntaxfel som man inte sett tidigare. Detta väckte min nyfikenhet eftersom jag också har egna erfarenheter av problemet. Min son, som numera går på gymnasiet, har haft svårigheter med att stava under hela sin skoltid. Som orolig förälder har jag fått höra att det ”rättar till sig”. Tyvärr har det inte gjort det, även om det blivit något bättre.

Själv är jag uppväxt med diktamen, välskrivning och rödpenna under en tid när språkets form var i fokus. Idag är det tvärtom, rödpennan är portförbjuden, diktamen är ytterst sällsynt och i stället uppmuntras yngre elever till ett så kallat expressivt och kreativt skrivande där funktion går före form. Uppfattningen att stavning kommer av sig själv och att ”det rättar till sig” så småningom är utbredd.

Syftet med min undersökning är att försöka ta reda på om det finns någon relevans i påståendet att ungdomars skriftspråk är sämre idag jämfört med för tjugo år sedan, och mina frågeställningar är följande:

- Har förekomsten av stavfel ökat?
- Har felaktigt bruk av gemen respektive versal ökat?
- Har förekomsten av syntaxfel ökat?
- Har antalet särskrivningar ökat?
- Har förekomsten av talspråk ökat?

Genom att göra en kvantitativ jämförelse av sammanlagt 90 elevtexter från 1985, 2005 och 2006 hoppas jag få svar på ovanstående frågeställningar.

Teorier

Det finns i huvudsak två olika synsätt eller metoder när det gäller läs- och skrivinlärning. Man brukar tala om den syntetiska metoden eller ljudmetoden och den analytiska metoden eller helordsmetoden. Den syntetiska metoden innebär att läsaren går via de enskilda ljuden som sedan sätts samman med andra ord och bildar stavelser, en så kallad bottom up-process. Den analytiska metoden, som förespråkar ett mer holistiskt synsätt, utgår från helheter som ord

och fraser, en så kallad top down-process (Liberg 2003: 209). Skillnaden är alltså att man i ljudmetoden utgår från enheten *bokstavsljud*, medan man i helhetsmetoden utgår från enheten *ord* (Liberg 2006: 136).

LTG är en analytisk metod som lanserades i slutet av 70-talet av Ulrika Leimar. LTG står för *Läsinlärning på Talets Grund*, och grundidén är att ”lära barn läsa utan att strikt följa en läslära utan att istället bygga på barnens eget språk och deras fria personliga skapande” (Leimar 1978: 9). Det är viktigt, menar Leimar, att undervisningen anpassas till det enskilda barnets begreppsutveckling. Det gör man lättast genom att man arbetar med texter som bygger på barnens erfarenheter, transponerar dem från talat till skrivet språk och därefter analyserar texten till sina minsta beståndsdelar. På så vis upplever barnen att texten betyder något, eftersom den kommer från dem själva samtidigt som den ligger nära såväl innehållsmässigt som språkligt. När barnen ser texten växa fram bokstav för bokstav, ord för ord och till slut ser hela texten får de också, enligt Leimar, en klar bild av att det de hör och säger kan tecknas ned och att det finns ett samband mellan örats och ögats språk, det vill säga mellan tal- och skriftspråk. I LTG-metoden är det således barnet som är utgångspunkten och inte läseboken. LTG-metoden blev mycket populär även om den var kontroversiell till en början, och den används fortfarande tillsammans med flera andra metoder. Det pågår ständigt en debatt om vilken metod som är bäst, men på den frågan finns inget slutgiltigt svar.

Att rätta eller inte rätta

Jag anser att det är viktigt att kunna stava och att det är en av skolans primära uppgifter att lära barnen detta. Det är också viktigt att förklara för eleverna betydelsen av att kunna stava. Enligt Teleman (1991) måste eleverna få klart för sig vilka effekter det får på läsningen om en text innehåller många stavfel. Den blir då svårförståelig och kräver dessutom en starkt motiverad läsare. Eleven måste också veta ”vad ett par stavfel per sida betyder: stavfel som social signal,

inlärdd irritation, men bortsett från detta inget hinder i läsningen” (Teleman 1991: 23). En intressant aspekt som Teleman berör är den sociala aspekten. Det är inte ovanligt att en kraftigt felstavad text ger läsaren ett intryck av att skribenten är obegåvad. Det finns en utbredd fördom som kopplar ihop stavningsförmåga med intelligens. En annons med texten *Sälges: bättre begagnad cykel*, som jag nyligen såg på en anslagstavla sänder förvisso signaler om annonsören, det kan man inte borste ifrån. Att toleransen mot stavfel inte är speciellt stor bekräftas i Tor G. Hultmans och Margareta Westmans bok *Gymnasistsvenska*: ”Toleransen mot stavfel är mycket liten. Det är därför ett svårt socialt handikapp att gå ut gymnasieskolan med ofullständig kännedom om stavning” (Hultman & Westman 1992: 238). På högstadiet och gymnasiet är det svensklärarna som i första hand har ansvar för elevernas språkliga utveckling, ett stort ansvar som kräver medvetenhet om språkets betydelse i den samhälleliga diskursen.

LTG-metoden innebar ett paradigmskifte för läs- och skrivinläringen. Från den klassiska förmedlingspedagogiken där man utgick från en specifik läslära, som till exempel *Sörgården*, övergick man till en mer elevcentrerad pedagogik där i stället barnens egna texter användes. Den fria skrivningen utgör en viktig del i denna metod, och barnen uppmuntras på ett mycket tidigt stadium att uttrycka sig i skrift där funktion prioriteras före form. Det är dock inte helt oproblematiskt att låta funktion gå före form och Leimar (1978: 48) ställer sig också frågan om det inte finns risk för barnen ”att fastna i en urusel stavning om de tillåts skriva: vi bygde en kåja på bärjet”. Men enligt hennes erfarenhet är dock risken liten, nästan obefintlig och ”i varje fall värd att ta, om vinsten är en frodig språklig produktivitet” (Leimar 1978: 48). Leimars teori är att barnet, precis som med talet, så småningom anpassar sig till vuxenmodellen. Enligt henne kan man av barns talspråksutveckling lära ”att även skriftspråkets felstavade ord så småningom rättar till sig för de flesta barn” (1978: 16 f.). Personligen tror jag inte att en korrekt stavning kommer av sig själv. Eftersom skriftspråket, till skillnad från talspråket, inte är en medfödd egenskap som man lär sig utan vägledning,

tror jag inte på antagandet att stavningen kommer att anpassa sig till ”vuxenmodellen” av sig själv så som Leimar påstår. Hjärnan är förprogrammerad för talinläring men inte för skriftinläring; att skriva måste vi lära oss med hjälp av explicit vägledning.

Det finns en allmänt utbredd uppfattning i dagens skola att man ska vara mycket försiktig med rättandet eftersom det sägs hämma kreativiteten. Lärarens uppgift anses vara att utveckla språket utan att för den skull ta död på skrivglädjen, vilket alltså sägs ske vid ett alltför ambitiöst korrigerande. Leimar skriver att ett barns språk ”är en privat och personlig egendom och barnet hämmas i sin språkliga produktivitet om det såras i sin självkänsla av alltför bryska korrigeringar” (Leimar 1978: 79). Stadler (1998) varnar dock för att inlärd felstavningar riskerar att konsolideras:

I början kan stavningen bli mycket individuell. Det krävs ett stort mått av finkänslighet om man ska påpeka stavfel i elevernas tidigaste fria texter. Många elever tål det, medan andra blir störda. Man bör dock försöka förhindra att felaktiga stavningar genom upprepning fäster sig i minnet. Inlärd felstavningar är svåra att bli av med i ett senare skede när eleven verkligen vill lära sig att stava rätt. Det måste vara en bedömnings sak för läraren att avgöra när stavningen ska korrigeras. (Stadler 1998: 80)

Nyberg (1992) menar att skrivglädjen och fantasin hämmas om eleverna tror att de måste skriva perfekt. Han vurmar för det expressiva, kreativa skrivandet, och han menar att det viktigaste är att uppmuntra barn att läsa och skriva som ett led i deras personlighetsutveckling, det räcker inte med att lära ut tekniker. Han säger vidare: ”Det är en god sak att uttrycka sig korrekt, men det kan rimligtvis inte vara huvudsaken, det kan aldrig få bli målet för skolans undervisning” (Nyberg 1992: 14). Visst är utvecklingen av den egna personligheten viktig, men om inte ett av skolans mål är att lära eleverna att uttrycka sig på ett bra språk, vem ska då göra det? Och man kan fråga sig om det expressiva skrivandet verkligen är så viktigt? Jag är av den uppfattningen att det är skolans uppgift att i första hand förse eleverna med verktyg, dvs. ett gott bruksspråk som fungerar i

det offentliga språkrummet. Detta anser jag måste gå före ambitionen att utbilda framtida novellister och författare.

Själv är jag som sagt uppväxt med rödpennan och diktamen, men jag har inget minne av att jag skulle ha känt mig kränkt av att få mina texter rättade. Jag är övertygad om att man kan korrigera elevtexter på ett varsamt sätt som inte kommer i konflikt med elevens självkänsla. Det är inte roligt att börja gymnasiet och inte kunna stava bara för att läraren inte velat riskera att kränka eleverna. Då om någon gång kan man börja tala om dålig självkänsla. Av egen erfarenhet kan jag, å min sons vägnar, vittna om att det är oerhört pinsamt att ha gått ut nian och fortfarande skriva bland annat *börja*, *hadde* och *värligen*.

Enligt Teleman är en av svensklärarens hävdvunna sysselsättningar att just rätta, men han skriver också att man kan förhålla sig till elevernas fel på andra sätt än genom korrigerings. Ett sådant sätt är passivitet: ”man räknar då med att språket rättar till sig självt i det aktuella avseendet på samma vis som det har gjort i de flesta andra avseenden utan pedagogisk mellankomst” (Teleman 1991: 72). Detta överensstämmer med Leimars uppfattning och brukar också kallas ”vänta-och-se-pedagogiken”. Enligt *Konsensusprojektets rapport* är vänta-och-se-pedagogiken utbredd i svenska skolor även när det gäller läsinläringen: ”Lärare tolkar misslyckanden i läsinlärningsstarten som bristande läsmognad. Om man avvaktar och ser tiden an kommer problemet att lösa sig av sig självt” (Myrberg 2003: 11). Detta gäller som sagt även skrivinläring, och problemet är, som jag ser det, att det inte alltid rättar till sig av sig självt. Det är av den anledningen som jag anser att man inte bör vänta och se utan ändå korrigera skriftspråket på ett pedagogiskt sätt redan på ett tidigt stadium, annars finns det risk för att stavfelen konsolideras och blir bestående.

Tidigare forskning

Svenskämnets traditioner har pendlat mellan fokus på form eller fokus på funktion. Som det ser ut nu i skolan fokuseras funktionen före formen och en

vanlig anklagelse är, enligt Malmgren (1996), att formfrågor hoppas över i en funktionaliserad undervisning. Detta skulle kunna vara en av anledningarna till att man tycker att ”det var bättre förr”.

Det är svårt att få en sammanhållen bild av elevernas skrivförmåga, men några källor jag tagit del av visar på försämringar. I *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* skriver Hård af Segerstad och Sofkova Hashemi om sina tidigare studier som visar ”att barn som lär sig skriva i allmänhet har problem med stavning, ordsegmentering, användning av stor och liten bokstav och interpunktion” (Hård af Segerstad & Sofkova Hashemi 2005: 123).

I en artikel i *Vår Skola: Specialundervisning* (2005) redogör Maj-Gun Johansson för de försämringar i läsning och stavning som framkommit hos svenska tonåringar i såväl LS som NU-03 under perioden 1989–2003. LS står för *Klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet* och är ett diagnosmaterial utarbetat av Johansson. NU-03 står för *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Sammanfattande huvudrapport* (Skolverket 2004). Försämringarna gäller enligt undersökningarna både grundskolan och gymnasiet. Enligt Johansson säger en hel del lärare på sådana grund- och gymnasieskolor som använt LS-diagnosen under flera år att de är ”djupt bekymrade över att eleverna blir allt sämre på att läsa och stava” (Johansson 2005: 4). I syfte att kunna ge svar på hur läs- och skrivförmågan har förändrats sedan 1989 har resultat samlats in både från mitten av 1990-talet och 2003. Enligt Johansson visar en analys av resultaten en tillbakagång på alla fyra delproven (stavning, avläsning, ordförståelse och läsförståelse). Tillbakagången gäller alla testade skolor; i grundskolan gäller det år 7–9 och på gymnasiet åk 1 på både yrkes- och studieprogrammen. Johansson konstaterar i artikeln att det finns fog för ”den oro många professionella känner ute på fältet om att tonåringarnas läs- och stavningsförmåga försämrats under perioden 1989–2003” (Johansson 2005: 5). Johanssons artikel stöder alltså den uppfattning jag själv stött på under min verksamhetsförlagda utbildning.

Om man vill studera elevers skriftspråk bakåt i tiden kan man ta del av Kristina Harboms rapport *Läs- och skrivförmåga hos elever i grundskolans åk 1–9 vt 1973*. I rapporten framkommer bland annat att resultatet av standardproven i svenska i åk 6 överensstämmer i stort mellan åren 1969 och 1973. Beträffande rättstavning var resultatet till och med bättre 1973. Medelvärdet (antal rätt) hade ökat från 5,2 1969 till 5,4 1973. Syftet med Harboms studie var i första hand att få en bild av elevernas läs- och skrivförmåga. Ett annat syfte var att jämföra resultaten med resultat från samma prov som genomfördes 1958 och 1966. Harbom kom fram till att eleverna var bättre än förr på vissa moment men sämre på andra. Resultaten skilde sig också åt för de olika årskurserna: ”Vad som gäller för en årskurs behöver ej gälla för en annan” (Harbom 1974: 83). Resultatet av undersökningen kan enligt författaren ses ”som ett inlägg i den debatt som pågår där många hävdar att eleverna var bättre förr än nu” (Harbom 1974: 83). Det är alltså samma debatt som fortfarande pågår!

I en studie av Kent Larsson (1984) som gjordes under andra halvan av 1970-talet och som omfattade uppsatser från grundskolans åk 7 och 9 samt gymnasieskolans åk 2 och 3 undersöktes bland annat stavfelsfrekvensen. Larsson fann ”1315 stavfel fördelade över 1207 textord i ett material om totalt 68 448 textord” (1984: 265). De felstavade orden utgjorde således 1,76 % av ordmaterialet.

I *Hur gymnasister skriver* (1982) redogör Åke Pettersson för en undersökning (STIG-projektet) som genomfördes i början av 1980-talet på uppdrag av dåvarande Skolöverstyrelsen. Han kom fram till att den ”genomsnittlige 17–18-åringen gör fel på ungefär 9 ord av tusen” (1982: 36). Detta ger en felfrekvens på 0,9 %, alltså avsevärt lägre än i Larssons studie. Pettersson konstaterar också att ordfelen minskar med stigande ålder: i fjärde klass är så många som 5–6 ord av 100 felaktiga för att i sexan ha minskat till 2–3 fel av 100 ord (Pettersson 1982:37).

Metod och urval

Metoden som jag använde i min studie är en kvantitativ jämförelse av elevtexter hämtade från standardprov, centrala prov samt nationella prov från 1985 respektive 2005. Nationella prov ska bedömas likvärdigt oavsett vilken skola eleven går i, och därför anser jag dessa texter vara representativa för landet som helhet. I studien ingår även spontanuppsatser från 2006, dvs. oförberedd, fri skrivning. Vad som jämförs är de fem parametrarna stavfel, korrekt bruk av versal respektive gemen, syntaxfel, särskrivning samt talspråksförekomst i elevtexterna. En kvantitativ metod innebär att studieobjektens data går att räkna, vilket möjliggör en jämförelse, dels med de andra elevtexterna, dels med tidigare forskningsresultat. Genom att kvantitativt jämföra elevtexter från 2005 med tjugo år äldre texter hoppas jag få svar på frågan om det finns någon relevans i påståendet att ungdomars skriftspråk blivit sämre.

Material (90 elevtexter)

1985:

10 standardprov, åk 9: fem flickor och fem pojkar slumpvis utvalda från hela landet.
 10 centrala prov från studieprogram, gymnasiet, åk 3: fem flickor och fem pojkar slumpvis utvalda från hela landet, fem från naturvetenskaplig linje och fem från samhällsvetenskaplig linje.
 10 centralprov från yrkesprogram, gymnasiet åk 2 (yrkeslinjerna var då 2-åriga): fem flickor och fem pojkar slumpvis utvalda från hela landet. En från träteknisk linje, två från verkstadslinjen, två från ekonomisk linje, tre från social linje och två från kontors- och distributionslinjen.

2005:

10 nationella prov, år 9: fem flickor och fem pojkar slumpvis utvalda från en skola i Västsverige.
 10 nationella prov från studieprogram, åk 3: fem flickor och fem pojkar slumpvis utvalda från en skola i Västsverige, alla från samhällsprogrammet.
 10 nationella prov från yrkesprogram, åk 3: fem flickor och fem pojkar slumpvis utvalda från två skolor, en i Västsverige och en i Värmland, alla från hotell- och restaurangprogrammet.

2006, spontanuppsatser:

10 från år 9: fyra flickor (alla i klassen) och sex pojkar slumpvis utvalda från en klass i Västsverige.

10 från studieprogram, åk 2: fem flickor och fem pojkar slumpvis utvalda från en klass i Västsverige, alla från samhällsprogrammet.

10 från yrkesprogram, åk 1: fem flickor och fem pojkar slumpvis utvalda från två klasser i Västsverige, sju från barn- och fritidsprogrammet och tre från omvårdnadsprogrammet.

Resultat

Med utgångspunkt från uppsatsens frågeställningar som presenterades i inledningen kommer jag här nedan att sammanfatta resultatet i syfte att besvara frågorna och dessutom diskutera vilka eventuella slutsatser som kan dras utifrån mitt resultat. Jag kommer även att diskutera vad resultatet kan få för konsekvenser, dels för skolarbetet, dels för mig själv som blivande svensklärare. Vidare kommer jag att spekulera över eventuella orsaker till resultatet av undersökningen.

Vilka typer av fel är det som förekommer i texterna? Bland stavfel förekommer ord som *hadde*, *medecin*, *bäller* (heller), *glömmt*, *trotts*, *hälst*, *alkolist*, *hemmifrån*, *känndes*, *igentligen*, *dommaren*, *tvungna*, *väll*. Bland särskrivningarna är det ”jätteorden” som dominerar, dvs. *jätte bra*, *jätte kul* etc. Talspråksförekomsten domineras av *dom*, *våran*, *eran*, *de* (det), *såna*, *nån*, *va* (vara).

Ett relativt nytt fenomen som dykt upp i elevtexter är svenskfödda elever som har problem med ordföljden, speciellt i meningar med negationer. I exempel-meningen *Hon säger att jag får inte gå ut på lördag* används huvudsatsens ordföljd i bisatsen vid indirekt tal. Denna konstruktion är vanlig enligt svensklärare jag talat med. För att meningen ska bli korrekt ska satsadverbialet *inte* placeras före predikatet i bisatsen: *Hon säger att jag inte får gå ut på lördag*. Denna typen av fel förekommer också i mitt material. Meningar som *Plötsligt jag såg min kompis* förekommer också, det vill säga brott mot regeln om omvänd ordföljd när någon annan satsdel än subjektet inleder satsen. I mitt sampel finns till exempel följande mening: *Där vi grillade och sjöng sånger* där det egentligen borde ha stått *Där grillade vi och sjöng sånger*, alltså en mening med brott mot regeln

om omvänd ordföljd. Detta är för övrigt karakteristiskt för den så kallade Rinkebysvenskan som talas i invandrartäta områden.

Om vi börjar med resultatet för år 9, har inte förekomsten av stavfel ökat; tvärtom, den har minskat något jämfört med 1985. Eleverna i min studie har alltså blivit bättre på att stava de senaste tjugo åren. Beträffande felaktigt bruk av versal respektive gemen visar dock resultatet på en ökning om man jämför med de nationella proven 2005. Det beror på att en av uppsatserna i materialet innehåller en text med ovanligt många belägg (flest i hela undersökningen). Om man bortser från denna uppsats blir felfrekvensen närmast försumbar, vilket också ligger i paritet med felfrekvensen på spontanuppsatserna. Vad det gäller förekomsten av syntaxfel har dessa minskat. Antalet särskrivningar har också minskat; minskningen är betydande i såväl de nationella proven som i spontanuppsatserna om man jämför med 1985 års resultat. Även talspråksförekomsten i niornas uppsatser har minskat radikalt.

Min undersökning visar således, tvärtemot många uppfattning, att niondeklassarnas skrivförmåga är bättre idag jämfört med 1985. Jag kan alltså, åtminstone utifrån mina resultat, inte finna någon relevans i påståendet att det var bättre förr. Jag bedömer hållbarheten i mitt resultat som tillförlitligt i och med att spontanuppsatsernas resultat bekräftar resultatet från de nationella proven.

Vad kan man då dra för slutsatser av resultatet och vad kan det få för konsekvens för skolarbetet? En slutsats skulle kunna vara att grundskolans metoder för läs- och skrivinlärning, som till stora delar bygger på LTG-metoden, fungerar på ett tillfredsställande sätt. Kombinationen av ljud- respektive helordsmetoden som används på många skolor verkar vara lyckad. En annan slutsats är att resultatet visar att skolan tycks uppfylla de krav som Skolverket, genom styrdokumentet, ställer angående läs- och skrivförmåga efter avslutad grundskoleutbildning. En eventuell tredje slutsats är att mina egna farhågor beträffande den så kallade vänta-och-se-pedagogiken tycks sakna grund. Jag kan

således konstatera att Leimar har rätt när hon säger att skriftspråkets felstavade ord så småningom rättar till sig för de allra flesta. Men för att med säkerhet kunna dra slutsatsen att stavningen så småningom rättar till sig måste naturligtvis studier göras där man följer elevens utveckling genom hela skoltiden.

Arbetsättet med kreativ skrivning, där funktion går före form och som innebär att man inte korrigerar för mycket i texterna, tycks ge dem den lust och det självförtroende som eftersträvas. Men hur ska jag som blivande lärare, därtill fostrad i en annan kultur där formen gick före funktionen, kunna hantera en kliande högerhand som gärna vill rätta eventuella fel i elevernas texter? Jo, jag tror ändå att man inte ska vara alltför rädd för att korrigera fel om man gör det med viss urskillning. Det gäller bara att göra det på ett pedagogiskt och varsamt sätt i samråd med eleven. Det finns trots allt en viss risk för att eventuella fel konsolideras, och ju äldre man blir desto svårare är det att rätta till dessa fel. Här gäller det att anpassa undervisningen och se till den enskilde individens behov.

Hur står det då till med skrivförmågan på gymnasiet? Om resultatet för studiens niondeklassare visar att deras skrivförmåga blivit bättre jämfört med 1985, så visar undersökningen också att gymnasieelevernas skriftspråk generellt sett blivit sämre. Om man ska sammanfatta resultaten för yrkesprogrammen ligger frekvensen av stavfel i uppsatserna nästan konstant om man jämför proven 1985 och 2005. Tittar man på spontanuppsatserna är dock ökningen av antalet stavfel betydande. Jag har emellertid ingen bra förklaring till resultatet – en möjlig orsak skulle kunna vara att de nationella proven till viss del är förberedda. Skillnaden mellan flickor och pojkar är också stor: pojkarna stavar betydligt sämre än flickorna.

Felaktig användning av stor respektive liten bokstav har också ökat, medan däremot antalet syntaxfel har minskat. Antalet särskrivningar har också minskat på yrkesprogrammen medan talspråksförekomsten har ökat. Resultatet visar dock att yrkeselevernas skrivförmåga totalt sett var bättre för tjugo år sedan, syntaxfel och felaktiga särskrivningar undantaget. Det är framför allt pojkarnas

skrivförmåga som försämrats. Här stämmer alltså, i stort sett, uppfattningen att det var bättre förr. Vad kan det då bero på? Personligen tror jag att en del av förklaringen kan vara att fler elever söker till gymnasiet idag än vad som var fallet 1985. Lärarna på yrkesprogrammen har idag elever som besitter en högre praktisk än teoretisk förmåga vilket förmodligen visar sig i resultatet. Förr började dessa elever, framför allt kanske pojkarna, att arbeta i större utsträckning efter avslutad grundskole-utbildning. Nu när gymnasiet blivit mer eller mindre obligatoriskt tvingas de in där fastän de kanske hade velat börja arbeta istället.

Som det är idag läser man samma kurs i svenska på både yrkes- och studieprogrammen. Man kan fråga sig om detta verkligen är den bästa lösningen. Kanske skulle en form av nivågruppering vara bättre, vilket i så fall skulle innebära att man satsade extra på den grupp som har sämst skrivförmåga, dvs. pojkarna på yrkesprogrammen. Tyvärr anses nivågruppering inte vara önskvärt i skolan idag då det sägs selektera och även stigmatisera elever, vilket är märkligt eftersom de elever som skulle tjäna på en nivågruppering redan är selekterade på sätt och vis. Att av denna anledning inte sätta in extra resurser för denna grupp anser jag är fel. Det är i stället inställningen till så kallade svagpresterande elever som måste ändras, det vill säga inställningen att den teoretiska förmågan ses som referens.

Datorn pekas ofta ut som orsaken till elevernas försämrade skrivförmåga. Även SMS-språket utpekas som en bov i dramat. Personligen tror jag inte att så är fallet, och de preliminära resultaten av projektet *Att lära sig skriva i IT-sambället* (Hård af Segerstad & Sofkova Hashemi)¹ visar bland annat att standard-skriftspråket inte hotas av elevernas användning av skrift i nya medier. Min egen teori är att datorn i stället kan *förbättra* ungdomars skrivförmåga. Utifrån egna erfarenheter vet jag att många ungdomar tycker det är genant att stava fel när de chattar med varandra, eftersom det, som jag tidigare påpekat, också finns sociala aspekter på stavningen. Om jag, återigen, tar min egen son som exempel frågar

¹ Mer information om projektet kan man få via www.ling.gu.se.

han ofta hur ett ord stavas eftersom det är, som han säger, ”pinsamt att stava fel på MSN”.²

Slutligen ska jag diskutera resultaten på studieprogrammen. Om man ser till felstavningsfrekvensen så har den ökat avsevärt jämfört med 1985. Även felaktigt bruk av stor respektive liten bokstav har ökat jämfört med 1985 då den var nästan helt försumbar. Antal syntaxfel har dock minskat, medan däremot antalet särskrivningar har ökat, och detsamma gäller talspråksförekomsten i uppsatserna.

Som svar på frågan om det var bättre förr kan den, utifrån resultatet i min undersökning, besvaras med ett ja om man ser till gymnasiets studieprogram. Speciellt flickornas stavningsförmåga har försämrats avsevärt. Pojkarna har också blivit sämre på att stava, och de särskriver i mycket högre utsträckning än vad de gjorde för tjugo år sedan. Här stämmer alltså påståendet att elevernas skrivförmåga försämrats jämfört med tidigare generationer. Beträffande resultaten finns dock en brist och det är att materialet från 1985 utgörs av uppsatser från både den naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga linjen, medan materialet från 2005 respektive 2006 utgörs av uppsatser enbart från samhällsprogrammet. Detta påverkar tillförlitligheten; det optimala hade naturligtvis varit att ha ett likadant jämförelsematerial, men av praktiska skäl var detta inte möjligt i mitt fall.

Vad kan det då finnas för orsaker till de försämrade resultaten på studieprogrammen? 1985 krävdes högt medelbetyg för att komma in på naturvetenskaplig linje. Det hade således skett ett urval av de mest studiemotiverade eleverna. Idag är det annorlunda, och i många kommuner är det till exempel frisörprogrammet som har den högsta antagningspoängen. Att materialet från 1985 utgörs av en så stor andel studiemotiverade elever med relativt höga betyg påverkar naturligtvis resultatet. Uppsatserna från 1985 var också de som totalt sett uppvisade de klart bästa resultaten i min undersökning.

² MSN = Chattsida på Internet, populär bland ungdomar.

En annan orsak till att skrivförmågan försämrats idag bland gymnasiets elever kan vara att de som tidigare sökte sig till de tvååriga yrkesinriktade linjerna, till exempel social linje och kontors- och distributionslinjen, idag söker till samhällsprogrammet. Rekryteringen till samhällsprogrammet ser förmodligen helt annorlunda ut idag jämfört med 1985. Och precis som på yrkesprogrammen är det fler elever på studieprogrammen som år 1985 skulle börjat arbeta istället för att studera vidare. Detta påverkar förmodligen också resultatet.

Vad får då resultatet för konsekvenser för skolans arbete? Som jag ser det måste skolan för att uppfylla kursplanen i svenska som bland annat ”syftar till att utveckla förmågan att tala och skriva väl” (*Regler för målstyrning* 2005: 155) satsa mer på språkets form än på dess funktion efter avslutad grundskoleutbildning. Niondeklassarnas resultat visar visserligen på en tillfredsställande förmåga att uttrycka sig i tal och skrift, men till gymnasiet har det trots allt skett ett visst urval vilket ger delvis andra förutsättningar.

Jag är av den uppfattningen att, förutom att föra en ständig diskussion om vad som anses vara ett gott bruksspråk, ”rödpenan” nog måste fram i större utsträckning. På gymnasiet är det förmodligen dags att i samförstånd med eleven börja peta mer i texterna, vilket i många fall kan vara sista chansen. Utifrån mitt resultat är det befogat med en extra insats beträffande pojkarna på yrkesprogrammen respektive flickorna på studieprogrammen. Felaktiga sårskrivningar är också något som bör uppmärksammas i större utsträckning.

För mig som blivande svensklärare är det en viktig uppgift att se till att varje elev som lämnar gymnasiet gör det med ett bra språk i bagaget. För precis som jag skrev i inledningen, det skrivna ordet är vår största informationskälla och dessutom grunden för vårt kunskapsinhämtande, varför det är av avgörande betydelse att kunna hantera detta på ett adekvat sätt. Vägen till framtiden går till stor del via språket.

Sammanfattningsvis, ligger det då någon relevans i påståendet att det var bättre förr? Den frågan kan alltså besvaras med både ett ja och ett nej beroende

på om den avser grundskolan eller gymnasieskolan. Det var *inte* bättre förr om man tittar på elevernas skrivförmåga efter avslutad grundskoleutbildning – ser man däremot till resultaten för gymnasiet blir dock svaret ja. De lärare jag talade med på min verksamhetsförlagda utbildning på gymnasiet hade alltså rätt. Gymnasieelevernas skrivförmåga i min studie är sämre jämfört med tidigare generationer. Mitt resultat, som grundar sig på en analys av 90 elevtexter, visar således att det var bättre förr!

Slutsats

Resultatet av min undersökning är således paradoxalt eftersom eleverna efter avslutad grundskoleutbildning stavar bättre medan däremot gymnasieeleverna stavar sämre nu än för tjugo år sedan. Jag är ändå av den uppfattningen att rättningen av texter bör avdramatiseras och att rättning inte bör ses som hämmande av kreativiteten. Denna uppfattning lever dock kvar, vilket kan vara förödande för många elever. Rätt använd, dvs. individanpassad, blir rättningen språkutvecklande och de flesta elever vill faktiskt lära sig skriva så korrekt som möjligt. Vad som däremot är viktigt är att skilja på bedömning och rättning. Rättning utgår från den enskilda eleven och är en formativ och kvantitativ bedömning av texten. En summativ bedömning däremot är kvalitativ och utgår från betygsmålen. Det är alltså dags att avdramatisera rättandet och inse att det faktiskt är nödvändigt för att hjälpa eleverna att utvecklas och tillgodogöra sig ett gott bruksspråk.

Referenslista

- Göteborgs universitet, rapport 2004-08-23: *Att lära sig skriva i IT-samhället*. (Nerladdat från: <http://www.ling.gu.se/~sylvana/skrivaIT/intro.html> [6/12 2006]).
- Harbom, Kristina. 1974. *Läs- och skrivförmåga hos elever i grundskolans åk 1–9 vt 1973: En deskriptiv och jämförande studie*. Uppsala: Skolstyrelsen i Uppsala kommun.
- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta. 1992. *Gymnasistsvenska*. Stockholms universitet: Institutionen för nordiska språk.

- Hård af Segerstad, Ylva & Sofkova Hashemi, Sylvana. 2005. Skrivandet, nya media och skrivstöd hos grundskoleelever. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 1-2: 119-134.
- Johansson, Maj-Gun. 2005. Tonåringar blir allt sämre på att läsa och stava. *Vår skola. Specialundervisning* 3: 4-7, forts. 25-27.
- Larsson, Kent. 1984. *Skrivförmåga: Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber Förlag.
- Leimar, Ulrika. 1978. *Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel.
- Liberg, Caroline. 2003. Bilder av läs- och skrivutveckling i samspel. I: Selander, Staffan (red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svenske skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling och Liber, 201–220.
- Liberg, Caroline. 2006. *Hur barn lär sig läsa och skriva*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran. 1996. *Svenskundervisning i skolan*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, Mats (red.). 2003. *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter ("Konsensusprojektet")*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Nyberg, Sven. 1992. *Alla har var sitt moln: Kreativ skrivning i grundskolan*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio.
- Petterson, Åke. 1982. *Hur gymnasister skriver*. Svenskläraryöreningen. Stockholm: Svenskläraryöriern nr 184.
- Regler för målstyrning. Gymnasieskolan*. 2005. 8 uppl. Stockholm: Svensk Facklitteratur.
- Skolverket. 2004. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande huvudrapport*. (Nerladdat från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1369>)
- Stadler, Ester. 1998. *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Teleman, Ulf. 1991. *Lära svenska: Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

II

Flerspråkighet och språklig kompetens

Skolungdomars inställning till studier i moderna språk

Kent Fredholm

Italienska, franska, spanska och latin har varit mitt arbetsområde under de sju år jag arbetat som språklärare. Många frågor inställer sig naturligt nog under arbetets gång. En som intresserat mig allt mer är vad eleverna egentligen tycker om sina språkstudier och vad som motiverar dem till fortsatta studier. När det för att kunna behålla arbetet på en högstadieskola, blev nödvändigt för mig att komplettera min gymnasieläroexamen i italienska och franska med en grundskolläroexamen i spanska och franska, beslöt jag mig för att i mitt nya examensarbete närmare granska nyss nämnda fråga.

Övergripande frågeställningar – tidigare forskning

Under arbetet med examensuppsatsen utkristalliserade sig följande övergripande frågeställningar:

- Vad tycker eleverna om att läsa språk?
- Hur väljer de vilket språk de skall studera?
- Vad motiverar dem att fortsätta språkstudierna?

- Vad får dem att vilja avstå från fortsatta språkstudier?

Min avsikt har inte varit att försöka lösa den stora frågan hur vi får fler elever att läsa språk eller försöka leta fram någon slags universallösning. (Alla sådana försök är på förhand dödsdömda, vilket alla med insikt i elevers olika personligheter och mentaliteter torde inse.) Syftet med undersökningen är snarare att fånga elevernas egna attityder till språkstudierna för att därigenom få underlag till vidare diskussion och reflektion.

En tidigare studie i Skolverkets regi utförd av Sörensen (1999) har varit viktig som referenspunkt i undersökningen. Flera av de frågor jag valt att granska förekommer redan i den tidigare studien, vilket ger möjligheter till intressanta jämförelser. I flera fall avviker våra resultat från varandra, i andra har min studie bekräftat några tendenser som syntes i Sörensens studie (i vissa fall skulle man vilja säga tyvärr). Mer om dessa uppgifter senare i artikeln.

Per Malmbergs (2000) framställning av de moderna språkens ställning i svensk skola från 1960 till 2000 har också varit intressant läsning som historisk bakgrund. Jag kommer inte i denna artikel att vidare referera till den, men den rekommenderas, inte minst till språklärare.

Studiens utförande

Studien är utförd med hjälp av en enkät innehållande 23 frågor av kvantitativ och kvalitativ karaktär. Frågorna formulerades och hela enkäten utformades i enlighet med riktlinjer i Trost (2001) och Ejlertsson (2005).

Enkäten har besvarats av i det närmaste alla språkstudierande elever i år 7, 8 och 9 på en medelstor, mellansvensk grundskola. Könsfördelningen bland de deltagande eleverna var ganska jämn med en viss övervikt av pojkar, vilket också speglar könshöjningen på skolan. Mellan språken fördelade sig svaren med 21 % som läste franska, 62 % spanska och 17 % tyska.

Resultat och analyser

Utrymmet i denna artikel tillåter inte kommentarer till svaren på var och en de 23 enkätfrågorna. Istället ges här en övergripande genomgång av de mest slående och värdefulla resultaten. (För en mer fullständig analys av enkäten hänvisas till Fredholm 2006.)

Det första man kan konstatera bland elevsvaren är att många elever med förväntan ser fram emot språkstudierna då dessa skall inledas. Några elever uttrycker emellertid en viss oro. I svaren såväl från förväntansfulla som från ängsliga elever framkommer det inte sällan att elevernas bild av vad språkstudier innebär är oklar. Ett exempel som kan nämnas är att flera elever svarar att de vill och tror sig kunna tala det valda språket flytande på några års sikt, något som för de flesta är en orimlig målsättning. Bland de oroliga eleverna märks en oro att arbetsbördan skall bli dem övermäktig med ytterligare ett ämne. Eftersom enkäten är besvarad anonymt har det inte gått att utröna om dessa svar är vanligare hos elever med svagare studieresultat i allmänhet, men det är en tanke som är värd att utreda vidare. Under alla omständigheter vore tydligare information inför språkvalet av godo för alla elever.¹

Av svaren framkommer vidare att det är till viss fördel för eleverna att känna någon som läst språk tidigare.² Bland dem som känner språkkunniga är andelen som uppskattar språkstudierna och vill fortsätta att studera högre. Detta är naturligtvis föga förvånande men värt att nämna som exempel på hur viktigt det är att eleverna kommer i kontakt med språk inte bara i skolan utan även i andra miljöer, inte minst i hemmet. Samma tendens syntes i Sörensen (1999).

Det ser lite annorlunda ut bland de elever som läser franska – sambandet mellan bekanta med språkkunskaper och framgång i studierna är mindre tydligt. Detta skulle kanske kunna förklaras med att det tycks vara färre i

¹ Glädjande nog har man på den skola där enkäten utförts uttryckt intresse för att utöka informationen om språkval till föräldrar i år 6, och insett att denna information bäst sköts av språklärarna.

² Det rör sig i svaren främst om föräldrar och äldre syskon.

föräldragenerationen som läst just franska. Många som läser tyska har släkt i Tyskland, och där märks också den största entusiasmen bland svaren.

Bland elever med annat modersmål än svenska, och som alltså på ett sätt har bredare språkkunskaper än de flesta eleverna, märks intressant nog ingen skillnad i inställning. Dessa elever utgjorde ungefär 10 % av eleverna i enkäten. Enligt ovanstående resonemang borde den flerspråkiga miljön vara eleverna till gagn. Det kan tänkas att hemspråken är så pass olika de studerade språken att eleverna inte omedelbart känner någon synergieffekt. Språklärarna kan också missa att dra nytta av elevernas hemspråk för kontrastiva förklaringar, då språken ligger för långt från lärarnas kompetens.³

När eleverna väljer språk gör de det i förvånande hög utsträckning själva, utan inblandning av föräldrar eller lärare. Så många som 83 % väljer helt på egen hand. Bara 1,5 % rådgjorde med någon först! Eleverna blir inför språkvalet inte medvetandegjorda om vad det innebär, vilket inte torde vara bra för studierna på sikt. Eleverna vet inte vad de väljer och vet inte vad som väntar dem och vad studierna innebär. Visserligen får eleverna på skolan där enkäten genomförts en ”prova-på-period” innan de väljer språk. Under några veckors tid får de lära sig enkla fraser och ord på de tre språken, men inga djupare samtal om språk och vad språkstudier innebär tycks förekomma – vare sig på skolan eller i hemmen. Även här behövs tydligare information. Man skulle kunna tänka sig föräldramöten för att förklara hur studierna går till och vad som krävs. Med tanke på hur lite eleverna involverar sina föräldrar i valet, är det troligt att många föräldrar likaså har en oklar bild av vad språkstudier innebär i dagens skola.

Som nämndes ovan väljer de flesta elever som besvarat enkäten språk själva. Med detta i åtanke är det föga förvånande att valet av språk ej sällan sker godtyckligt. Som exempel kan nämnas att 33 % av eleverna valde ett visst språk för att det verkade ”roligt”. Likaså uppger 10 % att de tyckte språket lät ”coolt”, ”vackert”, ”spännande” eller ”gött” [sic].

³ I den aktuella elevgruppen rör det sig i hög utsträckning om språk som inte är släkt med de indoeuropeiska.

Undersökningen visar också att språkläraren påverkar valet, både positivt och negativt. Ett ur genusperspektiv intressant exempel från skolan där enkäten genomförts är en tydlig övervikt av pojkar bland de spanskstuderande, vilket skulle kunna bero på att spanskläraren är en man. Skolverket har i en rapport visat att pojkar ”i högre utsträckning [uppfattar] manliga lärare som bättre” (Skolverket 2006: 18). Lärarens kön skulle alltså kunna påverka språkvalet. I enkätsvaren märks även att synpunkter som att olika lärare skulle vara ”roliga” eller ”tråkiga” styr valet, snarare än intresse för ett visst språk.⁴

Valet styrs även av fördomar. Argument som framkommer är: ”tyska är fult”, ”franska låter smörigt”, spanska är ett ”turkspråk”, franska och spanska är ”fjollspråk”. Samma tendenser syntes i Skolverkets tidigare nämnda undersökning (Sörensen 1999). Ser man till skolans uppdrag att forma demokratiska medborgare med förmåga till egen reflexion är dessa åsikter ett misslyckande.

Glädjande nog sker ändå många genomtänkta val. 21 % av eleverna som besvarat enkäten framhåller att de valt språket för att det är användbart, till exempel i yrkeslivet. (En del drömmar om att arbeta som fotbollssproffs i Tyskland eller Spanien kanske kan verka önsketänkande, men eleverna har åtminstone tänkt efter vad de vill och utgått ifrån sina egna intressen och framtids tankar när de valt.) Nyttan framkommer som det övergripande argumentet för att studera ett språk. Insikten att språket är användbart motiverar också eleverna att fortsätta studierna. Många ser exempelvis nyttan av språkkunskaper för resor och för att kunna prata med släkt i utlandet.

Oavsett hur de valt eller varför, upplever de flesta eleverna studierna som intressanta, användbara och motiverande. (Man skall dock komma ihåg att enkäten inte har vänt sig till elever som redan hoppat av sina språkstudier.)

Bland dem som inte trivs med studierna tycker många framförallt att ämnet är svårt (oavsett vilket av de tre språken de studerar). Svårast för eleverna i

⁴ Såväl positiva som negativa omdömen förekommer om alla lärare.

enkäten är uttal, grammatik och syntax, stavning och att komma ihåg nya ord (i den ordningen). Intressant nog ligger även glosinlärning och grammatik i topp på listan över vad som upplevs som lättast, vilket väl om något understryker hur viktigt det är att fånga upp elevernas individuella styrkor och uppmärksamma deras svagheter.

Av de tillfrågade eleverna vill 57 % fortsätta med sina språkstudier, medan 27 % inte alls vill fortsätta. Avhoppsoönskemålen är störst i franska och spanska. Några elever vill dock läsa ett annat språk och alltså inte totalt lämna språkstudierna. 17 % vill sluta studera språk helt. Detta kan tyckas som ett oväntat lågt tal, med tanke på alla larmrapporter, men då skall man komma ihåg att enkäten inte undersökt hur många elever som redan hoppat av språkstudierna eller som aldrig börjat läsa ett språk.

Det är en ganska jämn könsfördelning bland de elever som vill sluta läsa språk, men med viss övervikt bland flickorna, vilket är ovanligt. I Skolverkets tidigare rapport var förhållandet det motsatta (Sörensen 1999).

Som orsak till avhopp från språken uppges läxor och högt tempo. Många anger att de ”tappat sugen”. Att det är ”tråkigt” och ”svårt” är också vanliga påpekanden. Elever känner sig också – jag skulle vilja säga framförallt – desillusionerade. I denna grupp återfinns till exempel de elever som trodde att de skulle lära sig att tala ett språk flytande på några få år.

Elever uppger att fler skulle fortsätta läsa språk, om de såg nytta med studierna. Återigen poängteras alltså den praktiska användbarheten. Några elever känner sig otrygga med blandade elevgrupper (det vill säga med elever från olika klasser) och tycker att det är för stökigt på lektionerna.

Vad som motiverar många och upplevs som roligt med språkstudierna är att känna att man utvecklas, klarar av nya saker, märker att man klarar sig på resor, kan prata med släktingar – vad som kan sammanfattas med det tidigare använda begreppet *nytt*. Eleverna gläds åt att märka att de kan använda språket i praktiska situationer. Detta kan naturligtvis tränas i klassrummet, men det som

upplevs motiverande är då eleverna märker att de klarar sig i den riktiga världen.

Möjligheten att få ett extra betyg motiverar också några elever med siktet inställt på gymnasieintaget. Likaså upplevs möjligheten att få extra meritpoäng från gymnasiet inför framtida universitetsansökan som motiverande. En elev uttryckte sig träffande: ”äntligen får man något för slitet”. Lugnare tempo, ordning på lektionerna och mer lärarhjälp efterlyses av några för att öka deras motivation att fortsätta studera.

Slutsatser och vidare diskussionsunderlag

Jag avstår i detta sammanhang från djupgående försök till slutsatser, då ämnet snarare lämpar sig för en välbehövlig reflektion eller debatt. De ovan anförda enkätresultaten leder här således in på några frågor jag finner värda diskussion eller privat reflektion hos den enskilde läraren, liksom hos skolledare och politiker.

Vilka språk skall studeras?

Är det självklart att det är just franska, spanska, tyska som skall läsas? Kan man tänka sig fler språk? Eleverna visar intresse för de tre språken men även för italienska, kinesiska och andra språk. Man skulle kanske kunna tänka sig ett bredare språkutbud på C-språksnivå för att öka elevers lust att läsa både B- och C-språk. Sverige torde också ha nytta av människor med kunskaper i fler språk.

Varför skall språk studeras?

Det är viktigt att man försöker klara ut för sig själv *varför* man läser ett språk. Utbildningsväsendet behöver också bli på det klara med vad man vill med språkstudierna. Är de till för personlig utveckling av individen, till nytta för nationen, för arbetslivet? Alla dessa och fler svar ändå kan vara möjliga på samma gång – men de bör beaktas i skolpolitiken och ges möjligheter att tas tillvara i undervisningen. Vet vi inte *varför* språk skall studeras kan vi knappast

heller veta *hur* de skall studeras. Elevens egen motivation torde också hjälpas av en större insikt i och koppling till målet med studierna.

Vem skall studera språk – och hur?

En annan fråga är *vem* som skall läsa språk. Det är i mycket en ideologisk fråga. Skall många kunna litet, eller skall några kunna mycket? Ett högtflygande ideal kanske är att alla skall läsa språk och kunna så mycket som möjligt? Sedan införandet av Lpo94 är det de facto fler som läser språk (trots många avhopp), men medelnivån på språkkunskaperna har sänkts.⁵

Svaret på frågan *vem* som läser språk måste också styra *hur* språkundervisningen skall utformas och vilka resurser den skall ges. Om man från politiker- och skolledarhåll anser att så många som möjligt skall lära sig språk, och att kunskaperna skall ligga på en god nivå, måste man också skapa förutsättningar för att detta skall vara möjligt. Exempel på sådana förutsättningar, som uttrycks även av eleverna, är lagom gruppstorlek, gott om tid för undervisning, möjlighet till individualiserad undervisning och arbetsro. Arbetet med att motivera de svagare eleverna får naturligtvis inte tappas ur sikte, om man har ambitionen att mer eller mindre alla skall lära sig språk. De nya meritpoängsreglerna för ansökan till högskolor och universitet (som gäller från hösten 2007) kan vara en del av motivationen, men viktigare torde vara att skapa förutsättningar för alla elever att nå så långt de kan – förslagsvis genom individanpassning, möjlighet till individanpassad studietakt och hanterbara gruppstorlekar. Här kan man erinra sig studieförbunden, som vänder sig till vuxna och som av pedagogiska skäl inte vill ha större grupper än 10 deltagare. Samtidigt får man på grundskolan och gymnasiet bedriva språkundervisning i grupper på ibland över 30 elever.

⁵ Jfr Malmberg (2000) och Sörensen (1999).

Hur skall eleverna motiveras att studera språk?

Detta är förmodligen den svåraste frågan. Som jag kommenterade i inledningen har det inte varit mitt syfte att försöka lösa denna fråga, utan ge en inblick i elevernas tankar och skapa underlag för diskussion.

Några tydliga spår att gå efter för att söka frågans lösning finns ändå, om man skall beakta elevsvaren: informera grundligt, ofta och tydligt om språkstudiernas natur, betona nyttan och användbarheten, belöna eleverna för deras slit (ökat meritvärde i betygen är ett sätt). Med ledning av elevsvar kan man även rekommendera små, nivåanpassade undervisningsgrupper (för att nå alla elever maximalt), fler lektioner i veckan (för att öka elevernas kontakt med språket), och ökad koppling till språk i andra ämnen – inte minst inom SO borde man kunna relatera till språk och kultur i stor utsträckning. Ökade möjligheter till studieresor torde också kunna motivera till studier. Framförallt torde en ständig uppmärksamhet på elevernas tankar och tyckanden vara A och O – inte för att rätta undervisningen efter elevernas nycker utan för att skapa delaktighet och intresse.

Referenslista

- Ejlertsson, Göran. 2005. *Enkäten i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredholm, Kent. 2006. *Grundskoleelevers inställning till moderna språk*. Examensarbete, lärarprogrammet. Karlstad: Karlstads universitet. Fulltext: <http://www.diva-portal.org/kau/undergraduate/abstract.xsql?dbid=457>
- Malmberg, Per. 2000. *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2006. *Lusten och möjligheten – om lärarens betydelse, arbetsituation och förutsättningar*. Rapport 282. Fulltext: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1630>.
- Sörensen, Christer. 1999. *Språkvalet i grundskolan – en pilotundersökning*. Stockholm: Skolverket.
- Trost, Jan. 2001. *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Alfabetiseringsundervisning för vuxna invandrare och asylsökande

Anna Gulliksson

Vissa av vuxneleverna inom SFA (svenska för asylsökande) och SFI (svenska för invandrare) kan inte läsa och skriva när de kommer till Sverige. Alfabetisering innebär att man lär en vuxen att läsa och skriva (Franker 2004: 675).

Syftet med min undersökning var att jag ville ha ytterligare kunskap om hur alfabetiseringsundervisningen för vuxna ser ut. Jag ville närmare undersöka vilka metoder för läs- och skrivinlärning som används, hur undervisningen går till i praktiken och vilket undervisningsmaterial som används. Jag ville också undersöka om det finns några skillnader mellan SFI och SFA i de skolor som ingår i undersökningen.

Metod

Min uppsats är av beskrivande/deskriptiv art och vill besvara frågan ”hur” (Christensen m.fl. 1998: 37). Intervjuer utifrån en intervjuguide och ostrukturerade observationer är de kvalitativa datainsamlingsmetoder jag använt

mig av. Intervjuerna spelades in och transkriberades sedan i direkt anslutning till intervjutillfället, och observationsanteckningarna renskrevs och kompletterades i anslutning till observationen. Jag har intervjuat och observerat tre lärare, en SFA-lärare och två SFI-lärare. Urvalskriterier var att lärarna skulle ha lärarutbildning samt poäng i svenska som andraspråk. Jag valde att intervju de lärare som jag snabbast kunde knyta kontakt med och som var villiga att medverka i undersökningen.

Att lära sig läsa och skriva som vuxen

Att lära sig att läsa och skriva som vuxen är en socialiseringsprocess, där man ska socialiseras in i både samhället man lever i och i skolvärlden. En person som ska lära sig att läsa och skriva måste socialiseras för att passa in i skolmiljön och för att förstå och tillämpa de krav som ställs. De krav som ställs i skolan på eleverna är att de ska kunna återberätta, summera text och samla fakta, vilket är svårt för en person som aldrig gått i skolan. Skolan ställer också krav på att eleverna ska kunna tänka abstrakt och dekontextualiserat, medan det för en analfabet är naturligt att tänka mer konkret och situationsbundet (Rydén 2003: 23).

Skolans strukturer och lärarens inställning kan utgöra ett hinder för inläring av läs- och skrivfärdigheter. Genom att fokusera på elevernas brister (bristperspektiv) ser inte läraren elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter som en tillgång i klassrummet. I det motsatta fallet betraktar läraren eleverna som en resurs (resursperspektiv) i klassrummet och tar tillvara deras erfarenheter och bygger undervisningen utifrån elevernas kunskaper och intressen eller gemensamma upplevelser. Enligt bristperspektivet kan eleven inte anteckna för att memorera innehåll, använda lexikon, läsa texter, göra skriftliga övningar eller läxor. Enligt resursperspektivet är eleven bra på att minnas saker utan skrift, lära sig genom handling och tal, förmedla kunskaper muntligt och har tidigare lärt sig språk utan att använda skrift. Just därför att analfabeter är vana vid att lära sig saker genom att lyssna och prata är det viktigt att undervisningen också har den

utgångspunkten. Undervisningen kan inte basera sig på att eleverna via skriften tillägnar sig ett språk (Franker 2004).

Många av de elever som är analfabeter är uppvuxna i en oral kultur. Den oral kulturen står i motsats till den skriftliga kulturen som är förhärskande i många i-länder som exempelvis Sverige. Om ett land har en oral kultur menas det att man är muntligt orienterad, man kommunicerar och överför kunskap genom tal och man rör sig mer i en konkret än en abstrakt tankevärld (Kuyumcy 1994a: 131 ff.).

Läs- och skrivinlärningsmetoder för vuxna analfabeter

Det finns ett antal modeller som nämns när man diskuterar läs- och skrivinläring för vuxna analfabeter. Kontentan är att läraren måste hitta den metod eller modell som passar eleven bäst (Rydén 2003: 12 ff.). Att eleven ska lyckas knäcka koden utanför skolmiljön är det som är målsättningen med undervisningen.

När man pratar om läsinläring brukar man prata om bottom up- och top down-modeller. Huvudsakligen handlar dessa modeller om huruvida man ska lära sig läsning genom att ljuda (bottom up) eller genom helordsinläring (top down) (Kuyumcy 1994b). Bottom up-modellen går ut på att man utifrån sammanfogning av enskilda bokstävers ljud identifierar ord och kan tolka deras betydelse. Top down-modellen bygger på att elevens förförståelse och förväntningar gör att grammatiska och semantiska ledtrådar upptäcks, ord identifieras och betydelsen blir klar.

Att läsandet och skrivandet har elevernas talspråk och upplevelser som grund är viktigt för att de ska kunna tillägna sig undervisningen (Franker 2004: 703 f.). Med anledning av detta framhålls ofta LTG (läsning på talets grund) (Mörkeberg & Reimer 2006: 1 ff.) som en framgångsrik metod för alfabetiseringsundervisning. Elever och lärare skapar gemensamt en text som baserar sig på gemensamma diskussioner eller upplevelser. När texten är klar laborerar man

med den och läser den. Genom att texten skrivs gemensamt kan läsebokstexter med för eleven meningslösa ord som *ris, ras, os, mos* undvikas.

Vad ska läraren tänka på i undervisningen och i materialvalet?

Det ska finnas fasta rutiner och arbetssätt i undervisningen så att eleverna vet vad som väntar dem från dag till dag (Kuyumcy 1994b: 161). Läraren måste tydligt visa på fördelarna med att kunna läsa genom att visa nyttan med att kunna läsa exempelvis skyltar och annonser (jämför nedan med autentiskt material). De texter och material man arbetar med ska vara välbekanta eftersom det som är bekant skapar en trygghetskänsla hos eleverna (Rydén 2003: 8).

En lyckad alfabetiseringsundervisning ska vidare kännetecknas av att lärarens kompetens innefattar kunskaper om och tillämpliga metoder för att undervisa analfabeter. Det är också viktigt med återkommande deltagarsamtal med tolk för att närmare kunna följa elevernas utveckling. Läs- och skrivinläringen måste vara individualiserad och ha koppling till modersmålet. Undervisningen ska kännetecknas av verklighetsanknytning där studiebesök och möjligheter att använda språket i autentiska situationer ska prioriteras. Utbildningsmiljön ska vara väl organiserad med praktisk verksamhet integrerad i undervisningen. Varje elev bör också ha en individuell studieplan som upprättas i samband med deltagarsamtalen (Rydén 2003: 18 ff.).

Det är viktigt att undervisningen baseras på verkliga situationer och att undervisnings-materialet är anpassat för vuxna och inte för barn. Det är viktigt att materialet som används i undervisningen är autentiskt, d.v.s. man använder sig av exempelvis blanketter, brev, broschyrer, tidningar, kataloger. För att eleverna ska få fungera i en annan roll än i den som kodknäckare ska realistiska läsövningar användas. Genom att läsandet praktiseras utanför skolan i verkliga situationer ser eleven nyttan med att lära sig läsa (Franker 2004: 703 f.).

När texter ska användas i undervisningen är det mycket viktigt att dessa inte

är lösryckta ur sitt sammanhang, utan att de är verklighetsanknutna (Franker 1994: 13 f.). Förförståelse för texten ger förståelse. Exempel på texter som är en del av ett sammanhang är elevernas egenhändigt skrivna texter, dialoger skapade av elever, lättlästa böcker och tidningar. Att tidigt integrera skrivandet i undervisningen är viktigt av flera skäl. Skrivandet hjälper eleven att förstå vad det är att kommunicera via text, befäster bokstavsformerna, höjer den fonologiska medvetenheten och förbättrar stavningen (Franker 1994: 14).

Resultatredovisning

Mina intervjuer gjordes i tre olika skolor, två SFI-skolor och en SFA-skola, som jag nedan kommer att referera till som SFI-skola A, SFI-skola B och SFA-skola C. En lärare i varje skola intervjuades. Intervjuerna gjordes under hösten 2006.

SFI-skola A

Läraren som jag intervjuat är 55 år och har arbetat som lärare i 32 år. Hon är lågstadielärare och har byggt på sin utbildning med 40 poäng i svenska som andraspråk och en specialpedagogexamen om 60 poäng. Hon har arbetat på lågstadiet, mellanstadiet och SFI. På skolan finns det ca 400 elever på SFI, 18 lärare och en rektor. Lärartätheten blir då ca 22 elever per lärare.

Läraren tycker att helordsläsning och ljudande kompletterar varandra då en metod kan passa en elev men inte en annan. Det finns ingen tolk eller modersmållärare med i undervisningen, men läraren önskar att det blir så i framtiden. Till att börja med försöker hon göra så att eleverna talar och lyssnar så mycket som möjligt. Hon säger att eleverna måste kunna ”säga det de hör för att sedan kunna skriva”, annars är risken stor att de skriver ord som de egentligen inte förstår.

För att knyta an till elevernas egna erfarenheter från hemlandet så tycker läraren att det är bra att eleverna tar med sig saker till skolan. Hon brukar börja med att visa bilder på sin familj och berätta om den. Sedan brukar eleverna ta

med sig kort på sin familj, och man kan på så vis prata om saker som är viktiga och nära för eleverna.

Vardagssituationer som tränas i skolan är exempelvis att eleverna lär sig att trycka på rätt knapp i hissen och åka buss. Men det absolut viktigaste är att eleverna lär sig att skriva sin namnteckning i situationer utanför skolan. Hon tycker också att det är viktigt att eleverna tränas på att läsa meddelanden från skolan och BVC samt lär sig fylla i blanketter av olika slag. Vad gäller grammatik tycker hon att det är viktigast att träna ordföljden där subjektet hamnar efter verbet (*Idag är det måndag*). Hon menar att grammatik tränas bäst muntligt och inte via texter. *Tala svenska direkt* (Hanssen 2004) heter boken som hon använder. Hon använder sig inte av någon läslära, och allt material är anpassat för vuxna och inte för barn.

Läraren gör eget material och använder även autentiskt material så mycket som möjligt i klassrummet och säger: ”Min strävan är att jag så mycket som möjligt ska kunna ta det som finns utanför klassrummet att använda i klassrummet”. För att skaffa material kan hon fråga rektorn om det inte rör sådant som hon kan köpa in själv.

SFI-skola B

Läraren som jag intervjuade i SFI-skola B är 59 år, och hon har arbetat som lärare i 31 år, varav 16 år på SFI eller SFA. Hon har lågstadielärarutbildning i botten och 20 poäng i svenska som andraspråk samt en pedagogikkurs på 40 poäng. Hon har arbetat på lågstadiet, SFI och SFA. På skolan finns det 80 elever inom SFI, 4 lärare och en rektor. Lärartätheten är 20 elever per lärare.

Läraren använder sig av ljudmetoden men försöker överbrygga vissa ord som är omöjliga att ljuda ut via ordbildsinlärning, som t.ex. *och*. Det har funnits en modersmållärare med i undervisningen en kort tid förut men inte nu längre på grund av bristande resurser. Hon börjar med att se hur mycket svenska eleverna kan, och därifrån lägger hon upp undervisningen. Hon säger att man

”måste ju utgå från något som vi har gemensamt i det muntliga”. Hon vill helst gå igenom alfabetet enbart via ljuden på bokstäverna. Läraren brukar börja med att eleverna får ljuda, skriva bokstäver, prata och lyssna.

För att knyta an till elevernas tidigare erfarenheter från hemlandet diskuterar de mycket hur det var i hemlandet och jämför det med hur det ser ut i Sverige. Vardagssituationer och praktiska moment som eleverna tränas på att klara av är att sköta tvättstugan, handla, lämna barn på dagis i tid och själv komma till skolan i tid.

Att ha en grammatisk progression i undervisningen är viktigt tycker läraren. Ibland gör det inget att grammatiken tar upp något som ligger lite före det man läser i texter, men det är bäst om grammatiken som avhandlas följer boken som man arbetar med.

Läraren använder sig av en bok som heter *Ny start* (Aspelin & Carlsson 1999) när eleverna har lärt sig alfabetet. Innan hon använder boken har hon mycket eget material, dataprogram för alfabetsträning och skrivhäften med enkel läsning där bild ska kombineras med ord. Hon har även använt sig av en läsebok för lågstadiet. Hon påpekar dock att det kan verka konstigt eftersom det är många konstiga ord som man inte har så mycket nytta av i boken. Hon använder sig vidare av Palin-övningar¹² och läslådor med bokstäver i.

Hon använder sig av autentiskt material via exempelvis kataloger där eleverna klipper ut bilder på möbler eller kläder och gör collage. Längre fram i utbildningen gör hon bruk av mycket blanketter och tidningsartiklar från *8sidor* (en webbtidning med lättlästa texter).¹³ Hon har även arbetat lite med haiku-dikter för att träna på rytmen i språket. Hon använder sig av ett dataprogram som heter *Interaktiv svenska*, som hon tycker är ett bra program. Hon anser att hon i stort sett har det material hon behöver. För att införskaffa material finns det medel som de förfogar över i arbetslaget, och de skaffar det som behövs.

¹² Palin är ett självkontrollerande material där brickor läggs på ett rutnät.

¹³ <http://www.8sidor.se/>

Svårigheten som läraren ser det med undervisningen är att bedöma om en elev har exempelvis dyslexi eller om det är något annat som hindrar inlärningen. Möjligheten med undervisningen som hon ser det är att eleverna genom att de lär sig läsa får vidgade vyer och kan ”ta del av en värld som de inte varit delaktiga i förut”.

Hon ser det inte som ett problem att eleverna inte kan slå i lexikon eller anteckna för att läsa på glosor hemma. Lärare och elever bygger undervisningen på ett annat sätt genom att skapa ett gemensamt ordförråd och utvidga bit för bit. Hon tycker att man ska minnas att ”bara för du har bytt ut ditt land så ska du inte byta ut din kultur eller ditt språk eller försöka tro att du kan bli någon annan för det kan du inte. Du är den du är och du har inte kommit för att du vill bli någon annan heller utan du har kommit hit för att skapa ett liv på en annan plats bara”.

SFA-skola C

Läraren jag intervjuade i SFA-skola C är 38 år gammal och har arbetat som lärare i elva år. Hon har 1–7-läroarbetsutbildning, 20 poäng i svenska som andraspråk samt en kurs om kulturer på 10 poäng. Hon har arbetat med invandrare alla de år hon har varit lärare. På skolan finns bara elever inom SFA, och de är 130 stycken. Lärartätheten är ca 37 elever per lärare. Ingen rektor finns utan man har en chef på annan ort.

Hon skulle vilja ha ytterligare kompetensutveckling inom krishantering och hantering av människor i utsatta situationer då eleverna, som är asylsökande, ofta mår mycket dåligt eftersom de väntar på beslut från Migrationsverket och kanske har jobbiga upplevelser med sig i bagaget.

Läraren försöker använda sig av LTG i undervisningen men anpassar metoden efter varje individ och provar sig fram och byter metod för att finna en som passar. Det finns ingen tolk eller modersmålslärare med i undervisningen, och de som lär sig att läsa lär sig det på svenska.

Eleverna får börja med att skriva bokstäver, ljuda, prata och lyssna samtidigt. Eftersom eleverna kommer till gruppen vid olika tidpunkter får de ta del av allt som sker i klassrummet. Läraren föredrar att eleverna ljudar framför helordsinläring, men hon säger att metoderna kompletterar varandra och att inläringen är individuell och måste anpassas utifrån eleven.

Om eleven aldrig har gått i skolan förut kan han eller hon få börja med att träna sig på att hålla i en penna. Sedan går man vidare och börjar med att gå igenom alfabetet och startar då med bokstaven A som eleven får träna på att skriva. Vissa av eleverna kan läsa på sitt hemspråk och har gått några år i skolan i sitt hemland, men de kan inte det latinska alfabetet. De elever som kan läsa på sitt modersmål får lite svårare övningar.

Lektionerna brukar startas genom att läraren frågar eleverna om datum, väder, dag och hur de mår. Hon säger att det ger en trygghet för eleverna att veta vad som kommer hända i klassrummet och att de vet vilka frågor de ska svara på i förväg.

Det är viktigt att eleverna får självförtroende i skolan, speciellt kvinnorna, säger läraren. Det är viktigt att de lär sig saker som gör att de kan klara sig själva. Att de klarar av att gå i affären och läsa på skyltar, att de kan fylla i en blankett, skaffa ett bankkonto och skriva sin namnteckning är exempel på vardagssituationer som eleverna tränas på att klara av. De ska känna sig trygga i sin nya roll. Praktiska moment integreras genom att elever och lärare bakar och lagar mat tillsammans. I skolan försöker hon prata om matlagning, bakning och familjen för att knyta an till elevernas erfarenheter. Detta görs för att skapa intresse för undervisningen och för att det ska bli ”intressant att lära sig språket”.

Läraren skriver nästan allt material själv eftersom inga klassuppsättningar med böcker finns på skolan. Autentiskt material som hon använder sig av är blanketter, film, broschyrer och tidningen *8sidor* (se ovan).

Läraren använder sig av en bok som handlar om en mus som heter Bus. Hon tycker den är bra när man ska lära sig ljuda ihop ord precis i början av

utbildningen. Hon använder också en läsebok som heter *Nu läser vi* (Borrman m.fl. 1983) som ursprungligen är från 70-talet och avsedd för första klass.

När det gäller asylsökande får man tänka på att man måste anpassa undervisningen till hur de mår för dagen. Är de ledsna får man prata om det och sedan försöka styra in på undervisningen efter hand.

Slutdiskussion och egna kommentarer

Vad det gäller lärartätheten är den störst på SFI-skola B (20 elever/lärare), tätt följd av SFI-skola A (cirka 22 elever/lärare). Lägst lärartäthet har SFA-skola C (37 elever/lärare). SFI-skolorna har rektorer medan SFA-skola C har en chef.

Metoder för läs- och skrivinlärning

Samtliga skolor som ingår i undersökningen har individanpassade metoder för läs- och skrivinlärningen, vilket också framhålls som mycket viktigt i den litteratur som presenterades ovan. Lärarna i SFI-skola B och SFA-skola C föredrar att arbeta mer med ljudning (bottom up-modell) än läraren i SFI-skola A. Helordsinlärning används bara sporadiskt på SFI-skola B och SFA-skola C. På SFI-skola A och på SFA-skola C tycker lärarna att ljudning och helordsinlärning kompletterar varandra. Att SFA-skola C är den enda som säger sig arbeta med LTG kan jag tycka är konstigt då den metoden framhålls i den litteratur som jag presenterade ovan som erkänt bra för alfabetisering.

Enligt mina sekundärkällor måste utgångspunkten för undervisningen vara att eleverna lyssnar och pratar, eftersom det är så de är vana att lära sig saker då de kommer från en oral kultur. Lärarna på de båda SFI-skolorna påpekade särskilt att undervisningen beträffande läsinlärning måste byggas utifrån det som är gemensamt i det muntliga. Ingen av skolorna har läsinlärning kopplad till modersmålet.

Hur går undervisningen till och vilket material används?

Enligt resursperspektivet ska undervisningen bygga på gemensamma upplevelser (det som är bekant och känt) och utgå från elevernas intressen, erfarenheter och kunskaper. Samtliga lärare knyter an till elevernas tidigare erfarenheter i undervisningen. Enligt resursperspektivet, och med utgångspunkt från elevernas bakgrund inom en oral kultur, är det viktigt att praktiska moment integreras. Undervisningen måste vara konkret, inte abstrakt. Autentiska situationer med verklighetsanknytning ökar elevernas möjligheter att förstå och lära sig ord då man kan referera till en gemensam händelse när ord ska förklaras, något som läraren på SFI-skola A betonar. Vardagssituationer (autentiska situationer) som eleverna tränas på att klara av exemplifieras av samtliga lärare.

Samtliga skolor verkar använda sig av autentiskt material som exempelvis broschyrer, blanketter, tidningar, kataloger och film. Autentiskt material är det bästa läromedlet med tanke på att det tillgodoser elevernas behov av verklighetsanknytning och tränar läsning på ett sätt som gör att eleven ser den praktiska nyttan med att lära sig läsa. Att eleven knäcker koden utanför skolmiljön ska vara målsättningen med undervisningen.

Lärarna i SFI-skola B och SFA-skola C använder sig båda av lågstadiematerial i undervisningen, material som mina sekundärkällor bestämt anser borde få träda åt sidan till förmån för autentiskt material och material anpassat för vuxna. Den största anledningen till att inte använda läseböcker för lågstadiet är att de rymmer många i sammanhanget meningslösa bokstavs-kombinationer som *os*, *is*, *ras* och *mos* som eleven måste traggla sig igenom. Eleven lär sig inte via dessa läsläror ord som är användbara i den vardagliga kommunikationen, vilket läraren på SFI-skola B påpekar. Om texterna som används istället handlar om något eleven känner till eller en gemensam upplevelse lär sig eleven ord som är till nytta för honom eller henne.

Den bok som eleverna på SFI-skola A skriver i mot slutet av varje lektion liksom meddelanden från skolan och BVC är exempel på autentisk text.

Autentisk text är att föredra i alfabetiseringssammanhang enligt min bakgrundslitteratur om eleven ska motiveras till och lyckas med att knäcka koden utanför skolmiljön.

Lärarna på SFI-skolorna verkar ha betydligt lättare att köpa in material till undervisningen än läraren på SFA-skola C som får fråga sin chef om lov och som dessutom ibland har betalat för material ur egen ficka. På SFA-skolan finns inte klassuppsättningar av böcker till eleverna, vilket finns på SFI-skolorna. Läraren på SFA-skola C gör därför eget material i högre utsträckning än lärarna på SFI.

Skillnader mellan SFI-skola A och B och SFA-skola C

Samtliga skolor som ingår i undersökningen har individanpassade metoder för läs- och skrivinlärningen vilket också framhålls som mycket viktigt i den litteratur som har presenterats tidigare i arbetet. SFI-skola B och SFA-skola C föredrar att arbeta mer med ljudning (bottom up-modell) än SFI-skola A. Helordsinlärning används bara sporadiskt av SFI-skola B och SFA-skola C. På SFI-skola A och på SFA-skola C tycker lärarna att ljudning och helordsinlärning kompletterar varandra. SFA-skola C är den enda som säger sig arbeta med LTG, vilket jag kan tycka är konstigt då den metoden framhålls i den litteratur som jag presenterat tidigare i arbetet som erkänt bra för alfabetisering. SFI-skola B och SFA-skola C ha mer gemensamt med varandra när det gäller undervisning, material och metoder än vad SFI-skola A har med någon av dem.

Om man ser på resurstilldelning för inköp av material och annat som behövs i undervisningen ger läraren på SFA-skola C uttryck för att de inte har några medel alls att köpa material för. Det är till och med så att hon får betala med egna pengar för att införskaffa material och inga klassuppsättningar med böcker finns. På SFA-skola C finns heller ingen dator, varken för elever eller lärare. På de båda SFI-skolorna verkar det finnas tillräckliga resurser för att köpa in material, datorer och annat.

Hos SFA-skola C verkar elevernas dåliga psykiska hälsa, otydliga mål för verksamheten, snabba okontrollerbara skiftningar i elevunderlaget samt oklart pedagogiskt ledarskap försvåra lärarens arbetssituation. Med utgångspunkt från intervjun på SFA-skola C har jag funderat på områden att undersöka vidare, exempelvis hur det pedagogiska ledarskapet eller avsaknaden därav påverkar undervisningens kvalitet. Är det lämpligt att en icke-pedagogiskt orienterad organisation eller en vinstdrivande organisation anordnar SFI- eller SFA-undervisning?

Referenslista

- Aspelin, Marianne. & Carlsson, Eivor. 1999. *Ny start*. Malmö: Gleerup.
- Borrman, Stina, Matthis, Kerstin, Salminen, Ester & Wigforss, Vera. 1994 *Nu läser vi A, Läseboken*. Stockholm: Liber.
- Christensen, Lars. 1998. *Marknadsundersökning – en handbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Franker, Qarin. 1994. Alfabetisering, analfabeters läs- och skrivinläring. I: Skolverket: *Referensmaterial i svenska som andraspråk för grundläggande vuxenutbildning*. Stockholm: Liber.
- Franker, Qarin. 2004. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och sambälle*. Lund: Studentlitteratur, 675 – 713.
- Hanssen, Ellen. 2004. *Tala svenska direkt*. Lund: Folkuniversitetets förlag.
- Kuyumcy, Eija. 1994a. Om tanke, kognition och uttryckssätt hos illitterata. I: E. Cerú (red.), *Svenska som andraspråk: Lärarbok 2, Mera om språket och inläringen*. 2:a uppl. Stockholm: Natur och Kultur, 126 – 163.
- Kuyumcy, Eija. 1994b. Läs- och skrivinläring för vuxna i ett andraspråksperspektiv. I: E. Cerú (red.), *Svenska som andraspråk: Lärarbok 3, Mera om undervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur, 144 – 186.
- Mörkeberg, Birgitta. & Reimer, Carin. 2006. *Lära och utvecklas tillsammans! Studiematerial. LTG – läsning på talets grund inom sfi*. Kompetensutveckling för sfi-lärare; Lärarhögskolan i Stockholm och Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig på <http://www1.lhs.se/sfi/resursbanken/artiklar/birgittamorkeberg.doc>, citerad 2007-11-13.
- Rydén, Inga Lena. 2003. *”Som att öppna en dörr”: Diskussion om alfabetisering: förutsättningar och utvecklingsmöjligheter samt lägesbeskrivning av alfabetisering*. Stockholm: Skolverket.

Elever skriver på främmande språk, med fokus på tyska

Stig Thoursie

”Kursplanerna i engelska och moderna språk – ett enhetligt sammanhängande system” står det i Skolverkets beskrivning av kursplaner och betygskriterier (Skolverket 2000: 53). Kursplanerna i engelska såväl som i andra språk är utformade i sju steg, som bygger på varandra. Kriterierna för dessa steg är identiska för de olika språken. Det betyder att den som har nått steg 4 i tyska skall ha jämförbara kunskaper med den som klarat av steg 4 i engelska. Det finns dock en utbredd uppfattning i skolorna att elevernas kunskaper i engelska är mycket större än de är i franska, tyska och spanska. Det skulle i så fall betyda att målen och kriterierna för respektive språk inte ger en korrekt bild av vad eleverna egentligen kan prestera.

Målet med den jämförande studie om elevers skrivande på fyra olika språk (engelska, tyska, franska och spanska) som presenteras i Linnarud m.fl. (2005) var att undersöka vilka likheter och skillnader man kan finna mellan elevers fria skrivning i olika språk för att kunna säga något om vilken kompetens eleverna

har när de nått ett visst steg. Resultaten visar, som väntat, att det är en tydlig skillnad mellan elevernas sätt att skriva på engelska å den ena sidan och de övriga moderna språken å den andra sidan. Förmågan att uttrycka sig på engelska är betydligt bättre än i de andra språken. Detta är kanske inte så överraskande, eftersom dagens ungdomar har tillgång till och använder sig av engelska utanför skolan på ett helt annat sätt och i mycket högre grad än övriga språk. Undersökningen visar också att den största skillnaden kan noteras om man jämför engelska och tyska. I den här artikeln kommer resultaten från den del som handlade om fri skrivning på tyska att behandlas. Dessa resultat kan förhoppningsvis bidra till en diskussion av vilka konsekvenser elevernas förmåga att skriva på tyska kan ha för undervisningen i detta språk.

Material och metoder

Totalt ingick 77 elever i den jämförande studien, relativt jämnt fördelat på de olika språken. Eftersom man i den svenska skolan börjar med engelska tidigare än andra språk, betyder det att eleverna är yngre när de kommer till steg 4 i engelska än i de andra språken. För engelska hämtades alltså informanterna från år 9, medan informanterna för tyska, spanska och franska kom från gymnasiets årskurs 2. I den del av studien som jag redogör för nedan deltog 20 elever som studerade tyska på steg 4 (13 flickor och 7 pojkar). Dessa elever hade alltså minst fyra års tyskstudier bakom sig.

Kriteriet för betyget Godkänd för moderna språk, steg 4, är följande:

Eleven uttrycker sig begripligt i skrift och skriver t.ex. såväl personligt på ett enkelt språk om erfarenheter och tankar som korta referat av enkla berättelser och artiklar. (Skolverket 2000: 124)

Uppgiften som eleverna fick sig tilldelade var densamma för alla fyra språken, nämligen att skriva en berättelse utifrån en serie bilder. Eleverna fick 60 minuter på sig för att fullfölja uppgiften. Inga hjälpmedel var tillåtna.

Efter att alla uppsatser insamlats, valdes ett antal kriterier ut för närmare studium. Totalt ingick tolv olika kriterier. I analysen av de tyska uppsatserna har jag koncentrerat mig på sex av dem, som kommer att behandlas i tur och ordning nedan. Dessa sex kriterier är:

- Bedömning av uppsatserna
- Uppsatsernas längd
- Ordvariation
- Språklig korrekthet
- Meningsbyggnad
- Interferenser från andra språk

Fokus i den här artikeln är på tyska, men jämförelser med övriga språk kommer också att inkluderas där det finns tydliga likheter och skillnader.

Bedömning

Elevuppsatserna betygsattes av klassens lärare, som delade in uppsatserna i tre kategorier: 1) en prestation över genomsnittet, 2) en genomsnittlig prestation och 3) en prestation under genomsnittet. Tabell 1 visar hur de 20 uppsatserna fördelade sig på de tre kategorierna, och också hur de fördelade sig mellan pojkar och flickor.

Tabell 1. Bedömning av elevers fria skrivning på tyska.

Bedömning	Flickor (N=13)	Pojkar (N=7)	Totalt (N=20)
Över genomsnittet	4	4	8
Genomsnittlig	3	1	4
Under genomsnittet	6	2	8

Som framgår av tabellen var det fler som bedömdes som över eller under genomsnittet än vad som bedömdes som genomsnittliga. Det framgår också att pojkarna generellt sett klarade sig bättre: Mer än hälften av de i studien ingående pojkarna skrev uppsatser som bedömdes vara över genomsnittet; för flickornas del var det bara 30 % som bedömdes tillhöra kategori 1.

Elever skriver på främmande språk, med fokus på tyska

Av de tyska uppsatserna totalt bedömdes alltså 40 % som en prestation över genomsnittet, 20 % som en genomsnittlig uppsats och 40 % som under genomsnittet. Tabell 2 visar hur dessa siffror förhåller sig till resultaten för övriga i studien ingående språk.

Tabell 2. Bedömning (i procent) av elevers fria skrivning på engelska, franska, spanska och tyska.

Bedömning	Engelska	Franska	Spanska	Tyska
Över genomsnittet	35 %	17 %	13 %	40 %
Genomsnittlig	52 %	22 %	56 %	20 %
Under genomsnittet	13 %	61 %	31 %	40 %

Det visar sig alltså att en större andel uppsatser bedömdes som över genomsnittet i tyska än i något av de andra språken. Samtidigt var det bara i franska som fler bedömdes ligga under genomsnittet, jämfört med tyska. Med tanke på att undersökningsgruppen var förhållandevis liten (ca 20 elever per grupp) är det svårt att uttala sig om hur väl detta speglar kunskaperna hos eleverna som studerar de olika språken.

Uppsatsernas längd

Uppsatsernas längd varierade både mellan olika elever och mellan de olika språken. Om vi jämför meddellängden för de fyra språken, finner vi att de kortaste uppsatserna skrevs på franska (i genomsnitt 174 ord). De längsta uppsatserna skrev eleverna på engelska (253 ord i genomsnitt), medan tyska och spanska hamnade emellan dessa två ytterligheter, med ett genomsnitt på 192 respektive 229 ord. Den längsta uppsatsen på tyska var på 384 ord och den kortaste på 93. Det var ingen skillnad i längd beroende på om uppsatsen var skriven av en pojke eller en flicka.

Ordvariation

I studien mättes ordvariation genom att antalet olika adjektiv, substantiv och verb räknades i de olika uppsatserna. Det är ju framför allt dessa tre ordklasser

som förmedlar innehållet i berättelserna. I de tyska uppsatserna visar det sig att ordvariationen är liten. Antalet olika adjektiv varierar mellan 4 och 18, med ett genomsnitt på 8,5. Adjektiven *lang*, *glücklich* och *schön* förekommer i nästan alla uppsatser, medan *verliebt*, *gut* och *ganz* återfinns i ca en tredjedel av uppsatserna. De flesta övriga adjektiv förekommer endast sporadiskt.

Om man analyserar förekomsten av substantiv och verb, framträder en något annorlunda bild, även om variationen här inte heller är särskilt stor. Antalet olika substantiv varierar mellan 5 och 42, med ett genomsnitt på 15. Substantiven *Haar*, *Tag* och *Mädchen* förekommer i nästan alla uppsatser, medan *Kirche*, *Frau*, *Mann*, *Monat*, *Essen*, *Sonne* och *Woche* finns i mellan sex och nio uppsatser. Övriga substantiv är belagda i färre än sex uppsatser.

Vad gäller verben så varierar antalet mellan 10 och 38, med ett genomsnitt på 21. Av verben är *sein*, *verheiraten/heiraten* och *ändern* företrädda i samtliga uppsatser, och *haben*, *sehen*, *finden*, *sagen*, *wollen*, *fragen*, *geben*, *denken*, *sitzen* och *verlieben* i mellan 11 och 19 uppsatser. Övriga verb förekommer i mindre än tio uppsatser.

Om man lägger samman användningen av olika adjektiv, substantiv och verb, får man följande resultat: antalet belägg varierar mellan 20 och 98, med ett genomsnitt på 45. Flickornas uppsatser innehåller i genomsnitt 43 olika belägg, medan pojkarnas innehåller något fler, nämligen 47. Sammanfattningsvis kan sägas att variationen i många fall är liten, vilket leder till ett torftigt och enformigt språk.

Det är svårt att jämföra ordvariationen i de olika språken, eftersom uppsatsernas längd varierar. Det är naturligt att längre texter har fler upprepningar än kortare. Ordvariationen verkar inte korrelera med bedömningen i något av språken.

Språklig korrekthet

När man analyserar den språkliga korrektheten i elevuppsatser, genomför man vanligen en felanalys. I vår studie valde vi att istället försöka avgöra hur väl eleverna lyckats med skrivuppgiften genom att beskriva andelen korrekt språk i uppsatsen (i procent av totala antalet ord). Om man bortser från mindre stavfel, blev resultatet för de tyska uppsatserna att 85 % av det språk eleverna producerat var språkligt korrekt. Bland de enskilda eleverna varierade andelen korrekt språk mellan 77 % och 92 %.

De språkliga felen i tyska indelades i fyra kategorier: morfologiska fel, vokabelfel, genusfel och syntaxfel. Tabell 3 visar att antalet morfologiska fel vida översteg antalet fel i övriga tre kategorier.

Tabell 3. Totalt antal fel i uppsatserna uppdelat på fyra kategorier.

Kategori	Antal
Morfologiska fel	276
Vokabelfel	85
Genusfel	50
Syntaxfel	43

I kategorin *morfologiska fel* utgör verbfelelen nästan hälften av antalet fel (124 av totalt 276). Här handlar det mest om kongruensfel, som *die Personen redete*, och felaktig verbflektion, t.ex. *er fang an, er musst*.

Vad gäller vokabelfel förekommer ofta ordet *wie* felaktigt använt som relativpronomen, som i *der Fluss, wie durch die Stadt geht*. Ett par gånger är ordet direkt hämtat från svenskan, t.ex. *die Måne, die Sanning*.

Exempel på felaktigt genus är *die Mädchen* och *die Tag*. Kasusfel är också frekventa. Några exempel: *schon einem Monat später* och *der Pfarrer hat der Kirche fertiggestellt*.

Till kategorin syntaxfel hör oriktig ordföljd och kasusfel. Vad gäller ordföljden är felaktig bisatsordföljd mest frekvent, t.ex. *dass der Kablkopf des Mannes gefällt ihr* och *ein Mädchen, das er findet schön*. Huvudsatser med engelsk

ordföljd förekommer också, t.ex. *Dann sie essen Torte* (mer om detta i avsnittet *Interferenser från andra språk* nedan).

Språklig korrekthet: substantivens genus

För att försöka utröna hur säkra (eller osäkra) eleverna var på substantivens genus, undersöktes de mest frekventa substantiven i uppsatserna, med undantag av *Frau* och *Mann*. Som framgår av tabell 4 var det vanligaste substantivet i uppsatserna *Haar*, detta för att berättelsen handlade om en man som förälskade sig i en kvinna med mycket vackert hår. Majoriteten av studenterna – 83 % – har klarat att *Haar* i tyskan är neutrum. De enda två orden där alla belägg har korrekt genus är *Essen* och *Sonne*. Dessa två ord förekommer dock i mycket lägre grad, med totalt endast 7 belägg var, jämfört med hela 65 belägg för *Haar*. Lägst andel rätt beträffande genus hittar vi på *Kirche*, där en tredjedel av beläggen har maskulint istället för feminint genus.

Tabell 4. Elevernas genusbruk vid de vanligaste substantiven.

Ord	Maskulinum	Neutrum	Femininum	Totalt	Rätt genus (%)
<i>(das) Haar</i>	1	54	10	65	83
<i>(der) Tag</i>	26	3	7	36	72
<i>(das) Mädchen</i>		41	13	54	76
<i>(die) Kirche</i>	3		6	9	67
<i>(das) Essen</i>		7		7	100
<i>(die) Sonne</i>			7	77	100
<i>(der) Park</i>	6		1	5	86
<i>(die) Suppe</i>		1	4		80

Språklig korrekthet: verbkonstruktioner

Morfologi i tyskan är nära knuten till olika typer av verbkonstruktioner. I tyskan räcker det inte att man vet vad ett verb heter; man måste också veta vilka kasus som olika verbkomplement skall stå i (se t.ex. Fredriksson 2006). Bildberättelsens innehåll i denna studie gjorde att fyra verbkonstruktioner ofta förekom, nämligen *an einen denken*, *einem gefallen*, *einen heiraten/sich (mit einem)*

verheiraten och *sich in einen verlieben/in einen verliebt sein*. Tabell 5 visar frekvensen korrekta konstruktioner i elevernas produktioner.

Tabell 5. Korrekt genus och kasus vid några frekvent förekommande verbkonstruktioner.

Verbkonstruktion	Korrekt genus/kasus	Felaktigt genus/kasus	Totalt
<i>an einen denken</i>	1	3	4
<i>einem gefallen</i>	4	5	9
<i>einen heiraten</i> <i>sich (mit einem) verheiraten</i>	11	16	27
<i>sich in einen verlieben</i> <i>in einen verliebt sein</i>	7	4	11

Den konstruktion som eleverna behärskar bäst är *sich in einen verlieben/in einen verliebt sein*. Det är den enda verbkonstruktion som majoriteten av eleverna har klarat. I de fyra fallen när en felaktig form använts, har eleverna konstruerat verbet med dativ istället för ackusativ (*er verliebt sich in **ihr***). Att det skall vara dativ vid *gefallen* har nästan hälften av eleverna gjort rätt på. Två gånger har eleverna istället för dativ använt ackusativ (*das Haar gefällt **ihn***); de resterande tre gångerna har eleverna använt nominativ av pronomenet (*sie hat **er** gefallen*).

Uttrycket 'gifta sig med någon' har orsakat eleverna ganska stora problem. Således är 16 av 27 belägg felaktiga. Elever som inte behärskar konstruktionen skriver *sich heiraten* (3 belägg), *mit einem heiraten* (8), *einen verheiraten* (3) och *mit einem verheiraten* (2). 'Tänka på någon', slutligen, har blivit fel i tre av fyra fall. I alla tre fallen är det prepositionen som är fel: Två gånger används *über (einen denken)* och en gång *auf (einen denken)*.

Undersökningen visar tydligt att det är viktigt att i skolundervisningen arbeta med frekventa ords genus och med frekventa verbkonstruktioner. En direkt jämförelse mellan språken är omöjlig att göra när det gäller just den här aspekten, eftersom de fyra språken har så olika struktur. Generellt kan sägas att de morfologiska felen är mycket mer frekventa i tyska än i engelska, något som var väntat, eftersom den tyska morfologin är mycket mer komplicerad än den engelska.

Meningsbyggnad

När man analyserar meningsbyggnaden i uppsatserna, kan man konstatera att uppsatserna övervägande består av huvudsatser. I de flesta fall står dessa som egna satser; i andra fall är de sammanbundna av en konjunktion som *und*, eller också har eleverna bara satt komma emellan. Endast 12 % av samtliga satser i undersökningsmaterialet är bisatser. Hos de enskilda eleverna varierar andelen bisatser mellan 3 % och 35 %. En intressant iakttagelse är att det finns en viss korrelation mellan andelen bisatser och bedömningen av uppsatsen. De uppsatser som innehåller största andelen bisatser, 35 % respektive 27 %, är bedömda som uppsatser över genomsnittet. Tabell 6 visar vilka bisatstyper som är belagda i undersökningen samt deras frekvens. Noteras kan att konjunktionen *während* över huvud taget inte finns belagd i dessa 20 uppsatser.

Tabell 6. Bisatstyper som är belagda i undersökningen.

Bisatser inledda med:	Antal
<i>wann, wenn, als</i>	15
<i>dass</i>	10
<i>ob</i>	8
<i>weil</i>	6
relativpronomen	3
interrogativa pronomen el. pronominaladverb	3

Resultatet för tyska skiljer sig här inte från de övriga språken. I alla fyra är det en övervikt av huvudsatser. Liksom i tyskan kan man i de övriga språken fastställa att det finns en korrelation mellan antalet bisatser och bedömning.

Interferenser från andra språk

Elevernas uppsatser innehåller ett antal ord och konstruktioner som vittnar om påverkan från framför allt svenska men även engelska (se t.ex. Rosén 2006 för information om interferens). Att interferens från svenskan förekommer är naturligt, eftersom eleverna ofta börjar med att bilda en sats på svenska och sedan översätter den till tyska. Att även interferens från engelskan förekommer

beror troligen på att eleverna lärt sig engelska som första främmande språk, och också att de i stor utsträckning möter engelska utanför klassrummet.

Interferens från svenska kan man konstatera på såväl det lexikaliska som det syntaktiska och morfologiska planet. Några exempel på lexikalisk interferens hittar vi i *Parksofa* (sv. 'parksoffa') och *Haarstra* (sv. 'hårstrå'). Morfologisk interferens finner vi t.ex. i *er dachte* ('han tänkte') och *er hat gegesst* ('han har ätit'). Den syntaktiska interferensen handlar främst om att eleverna använder svensk bisatsordföljd, som i *...als er geht zum Mädchen* ('när han går till flickan'). Ett exempel på syntaktisk interferens av annat slag hittar vi i följande exempel, där svenskans prepositionsbruk (*i tre timmar*) överförs till tyskan, där tyskan inte har någon preposition: *Sie haben **in** drei Stunden gesprochen.*

Interferens från engelska kan man likaså se på både det lexikaliska och det syntaktiska planet. Exempel på lexikalisk interferens är *die Beginning* (eng. *beginning*), *er bekam nervös* (eng. *he became nervous*) och *weil sie essen* istället för *während sie essen* (eng. *while*). Likaså hittar vi engelsk ordföljd i meningar som *Dann sie essen Torte; Zwei Wochen später das Paar hat in der Kirche gestanden.* I dessa fall använder tyskan samma ordföljd som svenskan, vilket leder till slutsatsen att det här är fråga om interferens från engelskan.

När man jämför resultaten från de fyra språken som ingick i studien, står det klart att interferens från svenskan är påtaglig i alla fyra. Likaså ser man spår av interferens från engelska inte bara i de tyska uppsatserna utan även i de franska och spanska elevproduktionerna.

Sammanfattning och slutsatser

Studien visar att texterna på de olika språken skiljer sig åt på en rad punkter. Om man jämför längden, kommer man fram till att de tyska texterna i genomsnitt är kortare än de engelska och spanska uppsatserna men något längre än de franska. De tydligaste skillnaderna framträder när man jämför de engelska och tyska uppsatserna. I de tyska texterna används endast få beskrivningsord, och då

ordförrådet som används är litet ger de tyska uppsatserna ofta ett torftigt intryck. Frågan som man kan ställa sig är om eleverna tycker att den tyska morfologin och syntaxen är så krävande att de inte har kraft över till ordförrådet. Samtidigt vet vi hur viktigt ordförrådet är för en god kommunikationsförmåga. Det är alltså viktigt att man i tyskundervisningen hittar sätt att utveckla elevers ordförråd på. Kjær (2002) och Krohn (1992) diskuterar olika sätt att göra detta.

Referenslista

- Fredriksson, Christine. 2006. *Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge: Zum Erwerb der deutschen Verbalmorphologie durch schwedische Schülerinnen und Schüler*. Uppsala: Studia Germanistica Upsaliensia 50.
- Kjær, Uwe. 2002. Das Arbeiten mit dem deutschen Grundwortschatz und autonomes Weiterlernen. *Moderna språk* 1:56–68.
- Krohn, Dieter. 1992. *Grundwortschätze und Auswahlkriterien: Metalexikographische und fremdsprachendidaktische Studien zur Struktur und Funktion deutscher Grundwortschätze*. Göteborg: Göteborger Germanistische Forschungen 34.
- Linnarud, Moira, Miliander, June, Hjortberg, Monica, Kjellén Simes, Marika, Molin, Margareta & Thoursie, Stig. 2005. *Herrarna Bald, Chauve, Calvo och Kablkopf: Fri skriftlig produktion i engelska, franska, spanska och tyska*. Karlstad: Karlstads universitet, Centrum för språk- och litteraturredaktik.
- Rosén, Christina. 2006. *”Warum klingt das nicht deutsch?” Probleme der Informationsstrukturierung in deutschen Texten schwedischer Schüler und Studenten*. Lund: Lunder Germanistische Forschungen 67.
- Skolverket. 2000. *Språk Gy 2000*. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer. Stockholm: Skolverket.

III

Litteratur i skolan

En kanon för alla – om en litteraturkanons vara eller icke vara

Joakim Kilman

Den 22 juli 2006 lanserade riksdagsledamoten Cecilia Wikström (fp), genom en debattartikel, ett förslag om en kanon över svensk litteratur för bruk i skolan. Förslaget fick i den efterföljande debatten både kritik och medhåll. Den här texten syftar till att redogöra för den debatt som följde på Wikströms kanonförslag. Jag kommer utifrån debatten om detta förslag att undersöka hur man kan resonera, diskutera och argumentera kring en litteraturkanon. Min förhoppning är att jag därmed skall kunna närma mig den stora frågan: Vad är litteraturundervisning i skolan bra för? Jag har studerat och analyserat debatten i våra största morgontidningar och i andra tidskrifter som tagit upp debatten.

Kanon är ursprungligen ett begrepp inom teologin (Bergsten & Elleström 2004: 31). De böcker som ingår i Bibeln är de kanoniska böckerna, medan de

som av olika anledningar valdes bort (till exempel Thomasevangeliet) kallas för de apokryfiska böckerna. Den bibliska kanon är en gång för alla fastställd, till skillnad från litteraturkanon, som är föränderlig och ständigt utvecklas och omvärderas (Bergsten & Elleström 2004: 31 ff.). I den svenska skolan har vi för närvarande ingen politiskt fastslagen kanon. Man kan dock med fog hävda att det i praktiken finns en kanon, vilket inte minst avspeglas i litteraturhistorier och antologier, där samma författarskap och texter ständigt återkommer. Debatter angående litteraturkanons vara eller icke vara är ingen ny företeelse. Ett exempel är Harold Bloom som väckte uppståndelse när han 1993 publicerade boken *The Western Canon*, en klassiskt konservativ kanon över vad Bloom ansåg vara de viktigaste författarskapen och verken i den västerländska litteraturhistorien.

Ordet *kanon* betyder ”rättesnöre”. En litterär kanon är alltså en lista på litterära verk som ska fungera som något slags rättesnöre. Den här definitionen skapar, som vi strax skall se, komplikationer när man debatterar kanons för- och nackdelar. Frågan man måste ställa sig är vad för slags rättesnöre en kanon skall vara, och på vilket sätt.

Det finns främst två huvudspår i den kanondebatt Wikströms förslag orsakade, ett politiskt och ett litterärt. Det politiska kan i sin tur delas upp i två delar, en integrationspolitisk diskussion och en diskussion om klass, genus och makt. Således är det alltså, om man spetsar till det lite, tre olika debatter som förs, även om de olika inriktningarna delvis går i varandra.

Cecilia Wikström, som startade debatten, står för den integrationspolitiska inriktningen. Hennes kanonförslag syftar nämligen, i första hand, till att stärka och bevara ett svenskt kulturarv. Enligt Wikström skulle invandrare lättare få kontakt med och erövra svensk kultur och det svenska språket om de hade tillgång till det svenska kulturarvet i form av den klassiska svenska litteraturen. Wikström ser litteraturen, åtminstone i egenskap av ett verktyg i skolan, främst som ett sätt att träna språket och lära sig moral, sedvänjor och sociala koder. Nyckelordet i hennes resonemang är ”tradition”. Syftet med kanonförslaget är

att skapa en kulturpolitisk debatt samt att ”understryka betydelsen av en traditionell bildning” (Wikström 2006a). Enligt Wikström är litteraturen ett utmärkt verktyg för att lära sig ”artikulera behov och känslor”, något hon anser är viktigt för att undvika att hamna i utanförskap. En gemensam litterär bas ger alla möjlighet att själva fördjupa sitt litteraturintresse utifrån faktisk kunskap, menar Wikström (2006a). Med andra ord syftar Wikströms förslag till att med hjälp av en litteraturkanon stärka det svenska språket och det svenska kulturarvet för att därigenom skapa en gemensam kulturell grund. Wikströms tanke är att skapandet av en sådan grund ska minska segregationen och olikheterna i samhället genom ett gemensamt fokus på det svenska språket och den svenska litteraturen. Det Wikström egentligen gör i sin text är att lyfta fram en mer gammaldags bildningsskola som ideal, snarare än att hon propagerar för litteraturens storhet. Hon diskuterar det svenska språkets ställning lika mycket som hon diskuterar litteraturen.

Eftersom kanondebatten i mångt och mycket kommit att handla om integrationspolitik kan det vara lämpligt att säga några ord om själva ordet *integration* eftersom dess definition inte är alldeles självklar, vilket blir tydligt i debatten. Ordet *integration* används ofta i positiva sammanhang, som något att sträva efter, men exakt vad *integration* innebär är inte alltid lätt att uttolka. Menar vi med *integration* ett större utbyte mellan kulturerna, eller menar vi minoritetens assimilering in i en majoritet?

Litteraturkritikern Stefan Jonsson är den som hårdast kritiserar Wikströms förslag.¹ I två fylliga debattinlägg i *Dagens Nyheter* angriper Jonsson kanonförslaget utan att bry sig så mycket om själva kanonfrågan. Istället är det

¹ Exempel på ytterligare artiklar som för fram delvis liknande kritik som Stefan Jonsson: Arne Melberg, ”Kopiera inte en suspekt dansk kulturkamp”, *Svenska Dagbladet*, Nätupplagan, 02-08-06. Åsa Moberg, ”Vad kräver vi av svenskar i utlandet?”, *Svenska Dagbladet*, Nätupplagan. Johan Lundberg, ”Gärna en kanon – men av andra skäl”, *Svenska Dagbladet*, Nätupplagan, 27-07-06. Andreas Brunner, ”Andreas Brunner om en svensk litteraturkanon”, *Sydsvenska Dagbladet*, Nätupplagan, 31-07-06. Luciano Astudillo, ”Vanföreställningar om svenskhet”, *Sydsvenska Dagbladet*, 09-08-2006. Carl Henrik Svenstedt, ”FP vill stärka svenskheten”, *Sydsvenska Dagbladet*, Nätupplagan, 28-07-06.

just integrationsproblematiken som diskuteras. Jonsson och många med honom anser att folkpartiet och Wikström driver en främlingsfientlig politik. Wikström själv hävdar det motsatta, att folkpartiet vill motverka rasism och utanförskap med sina förslag. Jonsson fokuserar mycket på Wikströms resonemang kring svensk kultur och det svenska språket och tolkar det som ett urskiljande av ett ”vi” och ett ”dom”. Wikströms vurmande för svenska språket är uppenbarligen väldigt kontroversiellt, vilket kanske kan tyckas underligt, särskilt för en svensklärare. Dock, menar Jonsson, är effekten av upphöjandet av det svenska språket och i synnerhet den svenska kulturen den att folk med annan kulturell bakgrund utesluts. Dessutom menar Jonsson att en så kallad svensk identitet inte kan fastställas, eftersom den är en ständigt pågående process (Jonsson 2006b). Istället vill Jonsson främja nyfikenheten på det okända och främmande, för att på så sätt skapa tolerans (Jonsson 2006a). Om nu litteraturundervisningen ska syfta till att stärka språket och lära eleverna att uttrycka och förstå sina åsikter och känslor bättre, varför detta fokus på just svensk litteratur och svensk kultur? Wikström menar att det är vår skyldighet att främja och värna om den svenska litteraturen. Hon skriver att det är ”orimligt att svensk litteratur inte ska inta en särställning i skolan. Ska man göra samma sak i andra ämnen och studera Nordamerikas berg och afrikanska pelikaner innan man lär sig svensk geografi och svenska fågelarter?” (Wikström 2006b).

En litteraturkanon är verkningslös eller till och med kontraproduktiv som lösning på integrationsproblematiken, menar Jonsson, och det är just därför han inte så mycket diskuterar litteratur utan integrationspolitik i sin kritik av Wikströms förslag. Jonsson väljer att tolka Wikströms resonemang om bildning i svensk kultur som ett slags ”assimileringspolitik”, och här fastnar debatten i en polemisk idépolitisk diskussion (Jonsson 2006a). Jonsson säger sig veta vad Wikström *egentligen* menar med sina förslag, medan Wikström hävdar att kritikerna missförstår henne. Mauricio Rojas (fp) blandar sig i debatten genom att svara på Jonssons hårda kritik och menar att Wikströms förslag innebär att

alla, både infödda och invandrade, ska ha ”tillgång till” svenska språket och den svenska kulturen (Rojas 2006b).² Det är alltså tvetydigt huruvida Wikströms och Rojas linje syftar till assimilering eller inte. Wikström skriver att hon inte alls vill ”försvenska” invandrare, utan vill ge dem makt genom språk och kunskap (Wikström 2006e). Samtidigt kritiserar Rojas en anti-diskrimineringspolitik som inte ställer krav och som gör ”irrelevant allt det som hör till majoritetskulturens kulturarv” (Rojas 2006a). Rojas menar att Jonssons hållning innebär att man ser majoritetskulturen som ett problem som måste bort.

Mauricio Rojas talar vidare om att vi måste arbeta för framväxten av en ”ny svensk gemenskap” (Rojas 2006a). Det här kan man tolka på olika sätt. Endera kan man se det som en vilja att, med utgångspunkt i svenska traditioner och svenskt kulturarv, upprätta en ny gemenskap där alla får vara med eller så kan man, som Jonsson, tolka det som en gränsdragning mellan dem som assimileras och dem som är motsträviga och får stå utanför gemenskapen. Om vi faktiskt tittar på Wikströms kanonförslag så är det svårt att se någon vilja att riva upp det gamla för att bygga nytt. En kanon som är tänkt att bevara och hålla vid liv ett svenskt kulturarv innebär snarare någon sorts tillbakagång. Rojas skriver i *Sydsvenska Dagbladet* att vi för att förstå det ”nya” pluralistiska Sverige måste lära oss om det Sverige ”som inte längre finns men som många minns” (Rojas 2006b). Enligt Rojas kan främlingsfientliga krafter lättare få fäste om vi inte bemöter denna nostalgi med ”respekt och empati”. Rojas menar att detta historiska arv, det svenska kulturarvet, är det enda som kan bli en gemensam grund för alla oss som nu bor i Sverige. Rojas fokuserar sålunda på svenskars rädsla för att förlora sin identitet och ser därigenom en lösning i en gemensam kulturell bas att utgå ifrån.

² Några exempel på ytterligare skribenter som stödjer idén om införandet av en svensk kanon: David Andersson, ”Kanon underblåser inte nationalism”, *Svenska Dagbladet*, Nätupplagan, 07-08-06. Carl Otto Werkelid, ”Jag väljer att tro på Wikström”, *Svenska Dagbladet*, Nätupplagan, 29-07-06. Donald Broady, ”Det svenska kanonunderskottet”, *Ord & Bild* 3-4 2006, s.130. Ove Korsgaard, ”Kanon eller skyttegrav”, *Ord & Bild* 3-4 2006, s. 116. Per Svensson, ”En kanonidé”, *GT*, Nätupplagan, 17-08-06.

Jonsson menar att attityden som förmedlas av kanonförslaget är arrogant och självgod, en attityd som innebär att: ”Vi har inget att lära av dem men allt att lära ut” (Jonsson 2006a). Jonsson har redan tidigare illustrerat detta i sin bok *De andra* (1993). I den beskriver han hur en svensk professor berättar om ett möte med en kollega från Senegal: ”Hade inte den europeiska kulturen funnits, då hade jag inte haft mycket gemensamt med min afrikanske kollega. Som det nu var kunde vi sitta på krogen i timmar och tala om Stendhal” (Jonsson 1993: 243). Det här citatet speglar just det som Jonsson kritiserar Wikström för. Allt utanför den västerländska traditionen är, om inte skadligt, så i alla fall ointressant eller icke-existerande. Professorn i Jonssons bok verkar inte ens ägna en tanke åt att gå sin kollega från Senegal till mötes genom att lära sig något om afrikanskt kulturarv. I sin polemik liknar Jonsson Wikströms förslag vid bland annat röda khmerernas framfart i ett försök att påvisa det farliga i hennes retorik. Han menar att försöken att ena ett folk genom användandet av kulturen alltid slutat illa, och att själva grundförutsättningen för ett sådant förslag är farlig, eftersom den så lätt blir uteslutande, snarare än omfamnande. Jonsson illustrerar detta med ett uttalande av Lars Leijonborg, som på frågan om vilka författare som skulle kunna ingå i en svensk litteraturkanon svarade: ”Men vi har ju duktiga invandrarförfattare också, Theodor Kallifatides tycker jag definitivt skulle platsa” (Jonsson 2006a). Som Jonsson påpekar har Kallifatides bott i Sverige i snart femtio år och är en erkänt stor författare; ändå nämns han mest som ett exempel på en ”duktig” invandrare. Enligt Jonsson visar detta hur majoritetskulturen utesluter invandrare, oavsett hur länge de bott i Sverige och oavsett hur stor del av svenskt kulturliv de är. Risken med att ytterligare fokusera på det ”svenska” (vad man nu än menar med detta) är alltså att synen på invandrare som ”de andra” befästs ytterligare. Professor Jan Hjärpe varnar för att kanonförslaget kan medverka till en glidning från demokrati till etnokrati. Med det menar han att *demo-* i ordet *demokrati* syftar till folket, oavsett härkomst, religion, kultur eller språk, medan *ethnos* syftar till en ”imaginär gemenskap”, alltså de som har språk,

härstamning och kulturtradition gemensamt (Hjärpe 2006).

I en debatt om kanon kommer alltid, särskilt då kanondebatten tar avstamp i en integrationspolitisk åtgärd, röster att höjas inom grupper som känner sig marginaliserade. Yvonne Rock, samordnare för mångkulturåret 2006, varnar för omedveten exkludering vid urvalet av en litterär kanon (Rock 2006). Hon tar upp en frågeställning som alltid bör uppmärksammas vid en diskussion om urval, oavsett om det handlar om en statligt sanktionerad kanon eller en litteraturlista på ett universitet. Wikström slår ifrån sig och bemöter knappast Jonssons kritik, däremot värdesätter hon Yvonne Rocks inlägg i debatten, som hon finner mer nyanserat (Wikström 2006c).

Rock skriver: ”Vem väljs bort, vem exkluderas? Vems berättelser anses värda att berätta? Vems erfarenheter ges utrymme?” (Rock 2006). En liknande tanke kommer från Inti Chavez Perez, redaktör för tidningen Macho: ”När det ska avgöras vad som är ett bra språk och vilka erfarenheter som är värda att skildra, då spelar samhällets sexism, heteronormer, rasism och andra hierarkier in” (Chavez Perez 2006a). Det här är en väldigt politiserad bild av litteraturen och litteraturens roll och värde, och går därför knappast fri från kritik. Ebba Witt-Brattström ifrågasätter starkt en sådan litteratursyn, och då främst Chavez Perez argumentation: ”Centralt i resonemanget ligger en naiv föreställning att skönlitteraturens uppgift är att dokumentera erfarenheter, parad med en total brist på respekt för litteraturhistorisk kompetens” (Witt-Brattström 2006). Chavez Perez i sin tur svarar att det inte är ”rimligt att fortsätta tysta ner minoritetsgruppers levnadsberättelser. Det är heller inte rimligt att tro att minoritetsgrupper ska lockas till läsning av en kanon som förnekar dess existens” (Chavez Perez 2006b). Chavez Perez driver, lite tillspetsat, tesen att vita heterosexuella män tystar ner alla berättelser som rör sig utanför deras livsvärld, såsom etniska och sexuella minoriteters vardag, vilket naturligtvis även gäller urvalet av kanoniserad litteratur. Witt-Brattström däremot menar att litteraturen ger oss möjlighet att ”experimentera med erfarenheter läsarna aldrig själva

kommer att göra, av historiska och andra skäl”. Vidare påstår hon att skönlitteratur ”tänjer på det mänskliga psykets gränser” (Witt-Brattström 2006). Här finner vi en tydlig motsättning. Å ena sidan finns en vilja att inkorporera en anti-diskrimineringspolitisk agenda i användandet av litteraturen, å andra sidan en stark motvilja mot en sådan politisering av litteraturen.

Apropå politisering så är avsaknaden av ett klassperspektiv i kanonfrågan påfallande på samma sätt som avsaknaden av en medvetenhet om genus, etnicitet osv. Vad gäller sammansättningen av en kanon tangerar kanondebatten även motsättningen mellan den så kallade högkulturen och lågkulturen.

Fokus har i debatten som följde på Wikströms kanonförslag kommit att hamna enbart på invandrare, men den bilden måste ses som ofullständig. Infödda svenskar har också de ett stort behov av träning i sitt eget språk för att bättre kunna uttrycka sig i tal och skrift samt bättre förstå det de läser. Wikström nämner i sitt kanonförslag som hastigast att barn i hem utan ”studietradition” klarar sig sämre än andra barn. Således handlar det kanske inte om ”invandrare” kontra ”svenskar” utan om klasstillhörighet och bildning. Blindheten för klassperspektivet (detta gäller både motståndare och förespråkare av kanon) visar sig i ett senare inlägg i debatten, där Wikström skriver: ”Det bör vara en rättighet för alla elever att få läsa de stora verken inom svensk litteratur i skolan, inte ett fritidsintresse för barn med svenska föräldrar som enkelt kan välja sin litteratur ur hemmets bokhylla” (Wikström 2006c).

Föreställningen att svenska barn i allmänhet har bokhyllor fulla med klassiker är smått naiv. Jag växte upp i vad man kan kalla en typisk arbetarklassmiljö, där de enda böckerna som fanns i bokhyllan var ett gammalt uppslagsverk och diverse litteratur av det slag som brukar kallas ”skräplitteratur”. Och det såg likadant ut hos alla mina släktingar och vänner. Hem utan litterär studietradition är inte att likställa med utlandsfödda. Det integrationspolitiska perspektivet är således inte helt väl komponerat, eller komplett, från första början, vilket torde ha bidragit till debattens stundtals väldigt skarpa polemik.

Vidare är diskrepansen mellan den ”nya” gemenskapen som Rojas efterlyser och en konserverande kanon med fokus på tradition och arv påfallande. Om syftet med en kanon i integrationens tjänst är att skapa en ”ny svensk gemenskap”, hur ska då kanon se ut? Med ett sådant syfte måste en mycket specifik kanon sättas samman, en kanon som försöker sammanfatta, och slå fast, ett gemensamt arv. I ljuset av detta är just innebörden i ordet *kanon*, rättesnöre, väldigt tvetydigt. Kommer, i det fall folkpartiets förslag skulle gå igenom, de böcker som ingår i litteraturkanon att läsas som ett rättesnöre för litterär kvalitet eller som rättesnöre för vad för sorts kulturellt arv vi förväntas ha? De författare som Wikström föreslagit: Carl Michael Bellman, Vilhelm Moberg, Selma Lagerlöf, Kerstin Ekman och Tomas Tranströmer, pekar knappast åt samma håll. Vad för slags gemenskap är det tänkt att en lista över sådana författare ska främja? Om en kanon är ett rättesnöre för kvalitet kan man se det enkla sambandet med att alla författarna är erkänt skickliga. Men om nu tanken är att kanon ska fungera som ett verktyg för integration och främja gemenskap blir ordet ”rättesnöre” problematiskt. Att dessutom varken Bellman eller Lagerlöf har så mycket att göra med en ”ny” svensk gemenskap är också anmärkningsvärt.

Wikströms fokus på ”tradition” tycks stå i motsättning till ett sökande efter en gemensam grund i dagens pluralistiska samhälle. Hennes förslag går ut på att vi, genom en litteraturkanon, ska kunna enas om ett gemensamt kulturarv. Det handlar således om en sorts nostalgisk tillbakablick lika mycket som, eller mer än, en blick mot framtiden. Kulturarvet i integrationens tjänst kan mycket väl få motsatt effekt. Istället för att satsa på assimilation av dem som har ”fel” kulturarv, kunde en inriktning på förståelse vara sund. Men då räcker det inte med att utlandsfödda förstår infödda. Vi som är födda i Sverige har också ett demokratiskt ansvar att försöka förstå de medborgare och medmänniskor som inte nödvändigtvis har samma bakgrund som oss. Detta är, som jag ser det, en stor del av skolans uppgift: inte att lära in en ”rätt” kultur och skapa samförstånd

mellan det som är likt utan att skapa dialog och förståelse mellan det som är olikt. På så sätt undviker man också kravet på modifikation och assimilation. Litteraturen kan här komma att spela en viktig roll, då den kan fungera som stöd i vår strävan efter djupare förståelse av kulturella olikheter.

Kanonförslaget syftar alltså till att skapa en gemensam bas, ett kulturarv alla kan skriva under på, men vem kommer egentligen att känna igen sig i en kanon som antingen blir hårt kompromissad eller alltför smal? Invandrade svenskar måste också, precis som svenskfödda, tillåtas värna om sina egna arv, sin egen identitet. Hela den postkoloniala kritiken handlar delvis om just detta, den förlorade, förtryckta identiteten. David Dabydeens starka dikt *Turner* illustrerar detta genom en berättelse om en svart man som kastas överbord från ett slavskepp. Havet tvättar bort hans hudfärg och hela hans förflutna och hans identitet. Han blir, bildligt talat, ett dödfött barn, och tvingas uppfinna en påhittad identitet och ett förflutet (Dabydeen 1995: 9). Det är alltså viktigt att vara medveten om hur känsligt ett sådant här spörsmål är, när man diskuterar integration och kulturarv.

I sin berömda essä ”Tradition and the Individual Talent” skriver T. S. Eliot: ”Tradition cannot be inherited, and if you want it you must obtain it by great labor” (Eliot 1996: 2489). Med andra ord är det svenska kulturarvet knappast något som alla infödda svenskar har erövat. Enligt T. S. Eliot kan inte traditionen ärvas, det är mer komplicerat än så. Således är det allas, inte endast invandrades, uppgift att skaffa sig kunskap om och erövra traditionen eller kulturhistorien. Redan Eliot var dessutom medveten om att traditionen var internationell, även om han begränsade sig till Europa. Numera är även ett eurocentriskt fokus för smalt. Således bör ett strikt svenskt fokus vara en alltför stor avgränsning, i alla fall om man vill erövra det som T. S. Eliot kallar för tradition. Det nationella har visserligen en rättmätigt framträdande roll i Eliots resonemang, men det stannar inte där. Om vi försöker ta till oss det Eliot skriver blir idén om den gemensamma grunden större. Ett litterärt verk står inte ensamt

utan ingår i en lång tradition, en litterär historia. Således är det som skrivs nu en del av historien och tillsammans med allt som tidigare skrivits genom historien grund för morgondagens texter. Om man konfronterar Wikströms kanonförslag med Eliots tankar, blir problemen med hennes förslag tydliga. Att avgränsa vårt arv till enbart svenska, i huvudsak äldre texter, är i stort sett att förneka och förenkla arvet. Det gemensamma är inte bara det vi har gemensamt, och det vi kan enas om, utan även allt det som är olikt, som sticker ut och som säger emot. I litteraturen finns en chans att möta olikheter, spegla sig i motsatser och uppleva sådant man inte mött förut. Det vore synd om detta glömdes bort i utformandet av en kanon vars syfte är att skapa en svensk gemenskap.

I *Ord & Bild* skriver Bengt Kristensson Uggla om värdet av just kanondiskussionen. Han menar att en kanon i sig inte är nödvändig, men att diskussionen om en sådan tvingar oss att tänka till, ta ställning och förhålla oss till litteraturen och kulturarvet. I Eliots anda skriver han: ”Vi kan inte börja från början. Vi kan inte tänka utan förutsättningar” (Kristensson Uggla 2006: 140). Vi måste förhålla oss till traditionen och kulturarvet, eftersom det finns där, oavsett om vi omfamnar eller revolterar mot det. Att Wikström sätter fokus på en litterär tradition och ett kulturarv är således i sig inte något dåligt, tvärtom. Eliot skriver angående poetens uppgift: ”And he is not likely to know what is to be done unless he lives in what is not merely the present, but the present moment of the past, unless he is conscious, not of what is dead, but of what is already living” (Eliot 1996: 2494).

Traditionen och kulturhistorien är en pågående process. Den inbegriper såväl Homeros *Odysseen* som Willy Kyrklunds *Elfenor*. Vårt kulturarv håller sig inte bara inom riksgrensarna, och det vore ett oändligt mycket fattigare arv om det gjorde det.

I sin bok *What good are the arts?* förfäktar John Carey delvis en kulturrelativism som bottenar i uppfattningen att all konst är mer eller mindre värdelös, eftersom den inte har några eviga, mätbara värden. Konst är bara bra om någon

säger att den är bra, och det är bara konst för att konstnären säger att det är konst, menar Carey. I den andra delen av boken svänger han dock och börjar propagera för att litteraturen är den enda konstform som är något att ha, detta därför att litteraturen har det resonerande, kritiska språket (Carey 2005: 177). Oavsett vad man tycker om hans resonemang är tanken intressant. Careys avslutande ord är kanske särskilt relevanta: "Literature does not make you a better person, though it may help you to criticize what you are. But it enlarges your mind, and it gives you thoughts, words and rhythms that will last for your life" (Carey 2005: 260). Careys tro på litteraturen som ett sätt att intellektuellt ifrågasätta oss själva är en viktig tanke att ha i bakhuvudet när man diskuterar kanonfrågor. Per Svensson, kulturchef på *GT*, menar att det tematiskt instrumentella sättet att använda litteraturen som skolan ofta hemfaller åt, riskerar att resultera i enkla försök att finna böcker som ungdomar kan "känna igen sig i". Istället borde skolan, menar Svensson, lära eleverna att det finns "en värld också bortom det egna jaget" (Svensson 2006). Donald Broady för ett liknande resonemang, där han menar att skolan ignorerar det kulturhistoriska till förmån för en snävt individcentrerad litteraturläsning (Broady 2006: 130).

T.S. Eliots idéer om hur den litterära traditionen måste erövrats för att vi ska förstå även det som är samtida och se vår del i det större historiska sammanhanget erbjuder här en motvikt till det individcentrerade och snäva. Utan ett sådant perspektiv riskerar vi att hamna i föreställningen att allt som skrivits innan inte har någon bäring på det som skrivs nu, att vår lilla samtid är det enda som kan betyda något, och att all historia, allt det Eliot kallar för tradition, bara finns där för att bekräfta just vår egen samtid.

Med hjälp av T.S. Eliot och John Carey har vi alltså lyckats finna ett sätt att intellektuellt förhålla oss till litteraturen och syftet med, och det eventuella behovet av, en kanon, men det är fortfarande något viktigt som saknas. Eliots litteraturhistoriskt bildade fokus och Careys rationella, och tämligen kyliga, intellektualism behöver fyllas ut med innehåll. Ett sådant innehåll finner vi i

Martha C. Nussbaums essäsamling *Love's Knowledge*. Nussbaum tacklar det som Carey inte gärna befattar sig med, nämligen känslorna som gestaltas i litteraturen. I Nussbaum finner jag det som knyter samman den här undersökningen och sätter något så svårgreppbart som känslan i centrum, något som av naturliga skäl sällan görs varken i kanon- eller skoldiskussioner. Känslan och förnuftet är av traditionen åtskilda, och olika ideal hyllar det ena eller det andra, men sällan båda samtidigt. När det gäller litterärt urval, oavsett om det handlar om kanon eller inköp av klassuppsättningar av romaner till skolor, bör kanske inte känslan och förnuftet vara så åtskilda, trots allt. Med detta menar jag inte att man skall "känna efter" vilka böcker som är bäst, utan fundera kring vilka känslor viss litteratur gestaltar och således kan väcka hos läsaren. Litteraturen har förmågan att gestalta känslor, idéer, tankar och upplevelser; alltså borde litteraturen också ses som förmedlare av känsla lika mycket som förnuft. De förutsätter varandra, i någon mening. I essän "Love's Knowledge" ställer Nussbaum svåra frågor som: Hur vet man att det man känner är sant? Hur vet jag att det jag känner är kärlek (Nussbaum 1992: 261 ff.)? Hon kommer fram till insikten att kärlek inte kan mätas efter vissa bestämda kriterier. Förnuftet kan inte bestämma och rationalisera fram en "rätt" eller "fel" kärlek. Känslor, och då särskilt kärlek, uppstår i relation till andra, och är beroende av det samspelet. Således finns inga fastslagna "rätta" känslor som vi kan falla tillbaka på. Istället måste vi ständigt möta känslorna efter de förutsättningar och relationer som skapar dem. Nussbaum menar att skönlitteraturen här har en oerhörd fördel gentemot facktexter och filosofiska texter eftersom en bra skönlitterär text gestaltar den komplexa kärleken medan en utredande text försöker bestämma vad kärleken är: "They want to find just one thing that love is in the soul, just one thing that its knowledge is, instead of looking to see what is there" (Nussbaum 1992: 283).

Nussbaum leder oss till insikten att litteraturen, med sin förmåga till komplexa gestaltningar av sinnestillstånd, sin förmåga att skapa okända världar och sin outtömliga källa av infall och tankar, också måste tas på allvar och inte

förenklas till politiska verktyg, varken för kulturkonservativa, minoritetsgrupper eller kulturradikaler. Hos Nussbaum kan vi således finna motargument mot både Wikström, Chavez Perez och andra som av en eller annan anledning förenklar litteraturen till enbart ett politiskt verktyg. Litteraturen kan vara det som förenar, inte genom fokus på det svenska eller det välbekanta utan genom sin förmåga att gestalta och berätta. Harold Bloom skriver i sin bok *How to read and why*: ”What matters most is who you are, since you cannot evade bringing yourself to the act of reading” (Bloom 2000: 185). I essäboken *Stjärnfall – Om Sf* skriver Lars Jakobsson om Samuel R. Delaney, en svart, homosexuell författare som valde att skriva science fiction för att det gav honom möjlighet att ”skriva om världar där detta att vara svart gjorde sig gällande på andra sätt än det gör nu” (Jakobsson 2003: 63). Vi kan alltså, om vi tillåter oss att ta litteraturen på allvar, se saker ur nya perspektiv, och på så sätt ta ställning till vår egen livsvärld. Delaney såg det inte som fruktbart att försöka avbilda sin verklighet, utan sökte nya perspektiv på sig själv genom att skapa nya världar som han, och vi, kan spegla oss i och ta ställning till. På samma sätt kan vi som läsare söka oss utanför vår egen livsvärld och möta det främmande genom litteraturen. Således ligger ansvaret på oss läsare att faktiskt ta litteraturen på allvar och möta den på bästa sätt efter våra förutsättningar. Våra erfarenheter möter det som gestaltas, och där uppstår känslor, tankar och funderingar. Detta, menar jag, är det främsta skälet att läsa skönlitteratur, i skolan eller någon annanstans. Det finns många skäl, givetvis, vilket vi också har sett i den här undersökningen. Även om vi, som Carey bestämt hävdar, inte blir bättre människor av att läsa litteratur, så får vi kanske lite större förståelse för oss själva och genom detta även för andra.

På den stora frågan om huruvida vi behöver en litteraturkanon eller inte kan jag, efter att ha tagit del av alla dessa argument och diskussioner och hetsiga utfall, fortfarande inte säga annat än att det i det här fallet är diskussionen i sig som är det viktiga, eftersom den sätter fokus på det som är relevant i sammanhanget, nämligen litteraturen och vad vi egentligen kan ha den till.

Referenslista

- Bergsten, Staffan & Elleström, Lars. 2004. *Litteraturhistoriens grundbegrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Bloom, Harold. 1993. *The Western Canon: The books and school of the ages*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Bloom, Harold. 2000. *How to Read and Why*. New York: Scribner.
- Broadly, Donald. 2006. Det svenska kanonunderskottet. *Ord & Bild* 3–4:130 – 132.
- Carey, John. 2005. *What good are the arts?* London: Faber & Faber.
- Chavez Perez, Inti. 2006a. Makthavarna måste granskas. (20-01-2007.)
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?a=562306>
- Chavez Perez, Inti. 2006b. Litteraturen ska vara fri från tyglar. (20-01-2007.)
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?a=565041>
- Dabydeen, David. 2002. *Turner – new and selected poems*. Leeds: Peepal Tree Press.
- Eliot, T. S. 1996. Tradition and the Individual Talent. I: *The Norton Anthology of English Literature*. 6 uppl. New York: Norton.
- Hjärpe, Jan. 2006. Den dubbla betydelsen av ordet folk. (20-01-2007.)
<http://sydsvenskan.se/kultur/article176662.ece>
- Jakobson, Lars. 2003. Ombord på de stora skeppen – ett försök om sf i vilket Philip K. Dick endast nämns i förbigående och Stanislaw Lem inte alls. I: Jakobson, Lars, Larsmo, Ola & Sem-Sandberg, Steve. 2003. *Stjärnfall. Om sf*. Stockholm: Bonnier, 7–68.
- Jonsson, Stefan. 2002. *De andra – Amerikanska kulturkrig och europeisk rasism*. Stockholm: Norstedts.
- Jonsson, Stefan. 2006a. Litteratur som gränsvakt. (20-01-2007.)
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=2502&a=562330>
- Jonsson, Stefan. 2006b. Världen bortom Folkpartiet. (20-01-2007.)
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=2502&a=568150>
- Kristensson Uggla, Bengt. 2006. Varför inte en kanondiskussion?. I: *Ord & Bild* 3-4: 139 – 142.
- Nussbaum, Martha C. 1992. *Love's Knowledge – Essays on Philosophy and Literature*. New York: Oxford University Press.
- Rock, Yvonne. 2006. Kanondebatten saknar genusvinkel. (20-01-2007.)
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=2502&a=562307>
- Rojas, Mauricio. 2006a. Rättvisopolitik. (20-01-2007.)
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=2502&a=562310>
- Rojas, Mauricio. 2006b. Gemensamt arv gynnar mångfald. (20-01-2007.)
<http://sydsvenskan.se/opinion/aktuellafragor/article180683.ece>
- Svensson, Per. 2006. En kanonidé. (20-01-2007.)
<http://expressen.se/index.jsp?a=654808>
- Wikström, Cecilia. 2006a. Skapa svensk litteraturkanon. (20-01-2007.)
<http://sydsvenskan.se/opinion/aktuellafragor/article173686.ece>

- Wikström, Cecilia 2006b. Därför behövs litteraturkanon. (20-01-2007.)
http://www.svd.se/dynamiskt/brannpunkt/did_13326527.asp
- Wikström, Cecilia. 2006c. Bra böcker en rättighet. (20-01-2007.)
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=1058&a=562835>
- Wikström, Cecilia. 2006d. Litteraturkanon inte nationalistisk. (20-01-2007.)
<http://sydsvenskan.se/opinion/aktuellafragor/article176362.ece>
- Wikström, Cecilia. 2006e. Språket är en rikedom. (20-01-2007.)
<http://expressen.se/index.jsp?a=669904>
- Witt-Brattström, Ebba. 2006. Naiv syn på skönlitteratur. (20-01-2007.)
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?a=563948>

Ett vidgat textbegrepp i praktiken

Maria Ryen

Dagens mediasamhälle skapar nya villkor för både privat- och arbetsliv och bidrar samtidigt till framväxten av olika ungdomskulturer. Attityder förmedlade genom medierna, liksom de ”nya språk” som de ger upphov till, avspeglar sig även i skolan, som har ett stort ansvar för att skapa möjligheter att reflektera kring den roll medierna spelar i vårt samhälle och för våra vardagsliv. Som ett led i en nödvändig anpassning till det omgivande samhället har begreppet *ett vidgat textbegrepp* växt fram utifrån reformarbete med kursplaner och styrdokument för den svenska skolan under 1900-talet, för att träda i kraft i nu gällande kursplan för grundskolan och gymnasieskolan (Danielsson 2002). En övergripande definition, som finns att hämta i gymnasiets kursplan för svenska, är att ett vidgat textbegrepp ”förutom skrivna och talade texter även innefattar bilder” (Gymnasieskolans kursplan för svenska).

Flera undersökningar visar att många svensklärare saknar tillräcklig kompetens för att arbeta med ett vidgat textbegrepp (se t.ex. Danielsson 2002 och Olin-Scheller 2006). Därför har jag valt att göra undersökningen bland en

grupp gymnasielärare i svenska, som i hög grad integrerar andra medier än tryckt text i undervisningen. Syftet med föreliggande undersökning är således att undersöka hur dessa lärare gör för att möta och utmana eleverna i ett vidgat textbegrepp.

Bakgrund

De senaste decenniernas skoldebatt om elevers allsidiga utveckling i relation till skolans kunskapsförmedlande uppgift ledde fram till ett genomgripande reformarbete med kursplaner och styrdokument under 1990-talet (Skolverket 1994). Diskussionen påverkades starkt av 70-talets pedagogiska debatt med rötter hos Piaget, Vygotskij och Bakhtin med flera.

Vygotskijs teorier om att kunskap som till en början är något ”yttre” blir till något ”inre” genom att den används i ett meningsfullt sammanhang avspeglar sig i de senaste årens forskning, där man betonar att utveckling av förståelse och tankeformer är knuten till innehållet i det man tänker om. Därmed har begreppsparat *inläring – utveckling* alltmer förlorat sin innebörd till förmån för *erfarenheter – lärande*. I det perspektivet blir kunskap något som ligger *mellan* individen och omgivningen, vilket betonar den praktiska situationens roll för hur kunskaper struktureras och tänkande formas (Skolverket 1994). Vygotskij beskriver hur det i *den närmaste utvecklingszonen* finns funktioner som befinner sig i utveckling, vilket innebär att det som idag är den närmaste utvecklingszonen imorgon kan bli den verkliga utvecklingsnivån. I praktiken innebär det att läraren föregriper elevens utveckling genom att mobilisera inlärningsresurserna optimalt (Dysthe & Igländ 2003: 81). Den breddning av kunskapsbegreppet som kommer till uttryck i nu gällande läroplaner tar således utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, det vill säga ett antagande om att kunskap konstrueras genom individuella erfarenheter i en social process (Skolverket 1994).

Med tanke på skolans uppgift att anknyta undervisningen till de kunskaper och erfarenheter eleverna får utanför skolan, är det intressant att studera hur

man låter elevernas medievanor spela med i svenskundervisningen samt vilka möjligheter och problem det kan tänkas medföra. I kursplanen för svenska står bland annat att ”utbildningen i svenska syftar till att hos eleverna stärka den personliga och kulturella identiteten” (Gymnasieskolans kursplan för svenska). Läroplanskommittén skriver i sitt betänkande att till elevernas kulturer och erfarenheter bör deras fritidsläsning räknas, vilken i hög grad innefattar användningen av och budskapen från de nya massmedierna: television, video, reklam m.m. (Skolverket 1994).

Christina Olin-Scheller visar i sin doktorsavhandling om gymnasieelevers textvärldar att glappet mellan skolans och elevernas textvärldar ofta är stort (Olin-Scheller 2006). En förklaring kan tänkas hänga samman med att skolan genom tiderna har visat en tröghet att acceptera nya kultur- och kommunikationsformer. Jan Thavenius beskriver hur det historiskt sett alltid har utbrutit moralisk panik i samband med varje nytt massmedium, som man har sett som hot mot ungdomars bildning och moraliska hälsa (Thavenius 1999). Enligt Läroplanskommitténs betänkande handlar den diskrepans som idag finns mellan de möjligheter informationstekniken erbjuder skolan och den låga användnings- och kompetensnivån samt det relativt sett låga intresset från skolan och politiker främst om strukturella förhållanden (Skolverket 1994).

Forskningen tyder på att den teknikstyrda kommunikationen mindre utgör en fara för traditionella genrer och språkmönster än en möjlighet till positivt nyskapande (Gunnarsson 2003: 24). Läroplanskommittén redogör i sitt betänkande för hur förändringarna i omvärlden inte bara ger nya förutsättningar utan också nya möjligheter för skolan och undervisningen (Skolverket 1994). Man påpekar bland annat att användningen av moderna medier i undervisningen kan leda till en effektivare, mer levande och spännande undervisning, samtidigt som det är ett överlägset sätt att lära sig något väsentligt om dess funktioner och uppbyggnad (Skolverket 1994). Genom att knyta an till det meningserbudande och den funktion fritidsläsningen fyller för eleverna blir ”deras meningsskapande

processer en viktig del i ett flerstämmigt klassrum där olika yttranden och texter möts och tillsammans utgör en mötesplats för traditionellt kulturarv och populärkultur” (Ulfgard 2003: 116).

Enligt kursplanen ska svenskundervisningen väcka elevernas intresse för skönlitteratur, utveckla deras läsfärdighet och föra delar av det svenska kulturarvet vidare, samtidigt som skolans legitimering av ett vidgat textbegrepp innebär att även bilder och andra konstnärliga uttrycksformer ska betraktas som text. Men uppdraget som finns formulerat i skolans styrdokument innebär mycket mer än så. Läro- och kursplanerna präglas av ett demokratiskt och mångkulturellt synsätt och har ett uttalat genusperspektiv, vilket leder tankarna till ett svenskämne som Jan Thavenius (1995) och Ulf Teleman (1991) med flera förespråkar – ett ämne som handlar om jaget och omvärlden, där språket och litteraturen blir ett medel att nå ämnets huvudinnehåll. När man tittar på vad elever läser på sin fritid blir därför elevernas tolkningar av de texter de läser, deras värderingar och hur de använder sig av de erfarenheter de gör vid sin läsning viktiga aspekter (Årheim 2003: 106). Svenskundervisningen bör därför erbjuda olika redskap för reflektion runt texter (Ulfgard 2003: 116).

Elevers lärande formas i hög grad av hur skolans verksamhet är organiserad och hur olika uppgifter förstås av eleverna, där olika institutionella förväntningar återspeglar vad vi anser ska utföras i skolan (Ongstad 2004: 170). Text och receptionsforskaren James D. Marshall genomförde 1987 en studie för att ta reda på vilken förståelse elever utvecklar i samband med olika typer av skrivuppgifter vid läsning av skönlitterära texter. Studien visar att uppgifter som föranledde ett mer öppet, diskursivt skrivande främjade en helhetssyn på texten och därmed också elevernas litterära förståelse. Kortfrågeskrivande med avsikten att eleverna skulle reproducera delar av texten utan någon form av analytiskt ställningstagande visade sig däremot ha en negativ inverkan på elevernas förståelse, eftersom möjligheten att se sammanhang och minnas helheter begränsades (Marshall 1987).

Undersökningens genomförande

Med syftet att undersöka hur man arbetar med det vidgade textbegreppet i svenskundervisningen har jag valt att göra intervjuer med lärare. Steinar Kvale beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som en ”halvstrukturerad livsvärldsintervju, vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka och beskriva fenomenens mening” (Kvale 1997: 13). För att ytterligare fördjupa och konkretisera studien har jag samlat in undervisningsmaterial som lärarna har använt och som utgörs av andra medier än tryckt text.

Mitt urval av intervjupersoner bygger på de kontakter jag knutit med gymnasielärare i svenska på olika gymnasieskolor i Mellansverige under en period då jag var verksam som lärare och som student under mina VFU-perioder. Jag har således på förhand kunnat identifiera lärare, som jag visste i hög grad arbetar med andra medier än tryckt text i undervisningen. De fem lärarna som intervjuades är verksamma på tre olika gymnasieskolor. Med två av lärarna, som båda är män och tillhör den yngre generationen lärare, gjorde jag enskilda intervjuer. De tre kvinnliga lärarna är i medelåldern och intervjuades vid samma tillfälle. De två enskilda intervjuerna spelades in för att därefter transkriberas. En av de kvinnliga lärarna avböjde att bli inspelad, varför gruppintervjun inte spelades in. Med respekt för de intervjuades anonymitet presenteras varken skolornas namn eller lärarnas riktiga namn i undersökningen.

Intervjuerna gjordes under mars och april månad 2006 och tog mellan 90 och 120 minuter att genomföra. För att få intervjuerna att likna ett vanligt samtal lät jag lärarnas egna synpunkter styra samtalet, genom att improvisera och kasta om ordningen på frågorna. Genom att ge intervjupersonerna rikligt med frihet och tid att utveckla sina ståndpunkter, kunde jag följa upp med frågor kring intressanta uppslag enligt de principer som Kvale (1997: 121) beskriver gäller för den kvalitativa forskningsintervjun.

Resultat och analys

Användning av ett vidgat textbegrepp i undervisningen

Fördelen som samtliga respondenter framhäver med att använda elevernas medievanor i undervisningen är framför allt möjligheten att väcka deras intresse och engagemang. ”Film är en bakhåll för att komma åt skrivandet” säger en av lärarna, som liksom de övriga lärarna pekar på möjligheten till en koppling mellan olika medier och traditionell litteratur i svenskundervisningen.

Lärarna berättar bland annat hur de arbetar med bildtolkning, trycksaksproduktion och musik i undervisningen. För samtliga respondenter är dock film det medium man främst integrerar i undervisningen vid sidan av tryckt text. Film som ”text” får hos samtliga respondenter, i större eller mindre omfattning, utrymme i undervisningen. Därmed skiljer sig sättet på vilket de arbetar med film från det sätt lärarna i Olin-Schellers avhandling använder sig av detta medium, där det nämligen visade sig att film i undervisningen på B-kursen främst användes för att belysa eller komplettera skönlitteraturen och inte behandlades som en autonom konstnärlig produkt (Olin-Scheller 2006: 85). Några av lärarna menar att man, genom att förse eleverna med dramaturgiska redskap, öppnar upp ett helt nytt sätt att se på berättande.

Utgångspunkt i elevernas erfarenheter

Samtliga lärare anser att det är viktigt att relatera undervisningen till elevernas verklighet. ”Det är nödvändigt att ’kroka i’ saker som har med eleverna att göra”, poängterar en av lärarna och menar vidare att ”skolan måste ge någonting, det vi pratar om måste angå eleverna.” Hon får medhåll av de två andra kvinnliga lärarna och utvecklar resonemanget: ”Genom att ’haka i’ elevernas verklighet och belysa fenomen som är relevanta för dem kan skolans och elevernas områden befrukta varandra. Det är då våra perspektiv vidgas och förståelsen ökar.” På så sätt menar de tre kvinnliga lärarna att det vidgade textbegreppet för dem är ett

grundläggande pedagogiskt verktyg. Resonemanget kan utvecklas i relation till Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen, där läraren möter och utmanar eleven i dennes erfarenheter och kunskaper för att optimera kunskapsutvecklingen (Dysthe & Igland 2003: 81 f.). Samtliga respondenter menar att en viktig uppgift för läraren är att bidra med specialkompetens när det gäller att hjälpa eleverna att utveckla verktyg för tolkning och analys.

I samtliga insamlade undervisningsplaneringar förekommer ämnen som eleverna kan relatera till sin egen livsvärld. En lärare beskriver exempelvis hur en diskussion i anslutning till en film som han visade i samband med ett temaarbete om ondska ledde till argumentation kring moraliska aspekter när det gäller mord. Därmed förankrade han också undervisningen i enlighet med följande formulering ur kursplanen för svenska: ”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven genom olika texter och medier blir förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden men också medveten om destruktiva krafter att reagera emot” (Gymnasieskolans kursplan för svenska 2004: 2).

Dialogicitet

Dialogicitet är ett viktigt inslag i lärarnas undervisning. ”Det är oerhört viktigt att låta eleverna komma till tals” säger en av lärarna, och menar att lärare ofta har en tendens att ta över i sin iver att förmedla kunskap och driva undervisningen vidare. Antagandet understöds av undersökningar, som visar att mycket av den litteraturundervisning som försiggår på skolorna fortfarande är traditionellt textcentrerad och lärarstyrd (se t.ex. Malmgren 1997). Samtliga lärare ger uttryck för Dysthes uppfattning om ett dialogiskt klassrum där olika synsätt och ståndpunkter interagerar, och där lärarens röst är en av många röster som ska lyssnas till (Igland & Dysthe 2003: 98). Man påpekar att det dock är viktigt att det finns en balans, där läraren går in och styr lagom mycket, så att samtalen genomsyras av en röd tråd.

Egna medievanor

Samtliga respondenter berättar att de är mycket intresserade av ungdomars kulturer och dess uttrycksformer. De två manliga lärarna använder själva flera av de medier eleverna uttrycker sig genom. Båda berättar exempelvis att de är hängivna dataspelare och har funderat på om det skulle gå att integrera dataspel i undervisningen, men känner inte att de har verktyg för att göra det. En av de kvinnliga lärarna nämner bland annat serier som Manga och andra hypertexter, animation samt graffiti som exempel på områden som intresserar henne, men som hon har för lite kunskap om för att kunna integrera i undervisningen. Samtliga lärare menar att de inte fått tillräckliga verktyg under lärarutbildningen för att arbeta med ett vidgat textbegrepp.

Film är ett medium som intresserar samtliga respondenter och som de samtidigt har stor kunskap om. Lärarna menar att det känns naturligt att dela med sig av något som man själv är intresserad av. ”Film och litteratur har hjälpt mig i min livstolkning” säger en av de kvinnliga lärarna och menar att det är just livstolkning som film och litteratur handlar om. Hon anser att det är *berättelsen* som är det viktiga och får medhåll från de övriga två kvinnliga lärarna. ”Berättelser kan se ut på olika sätt och uttryckas genom olika medier, men de behandlar det som vi människor har att förvalta: liv, död och kärlek” säger hon och de två övriga nickar instämmande. Lärarna ger därmed uttryck för ett humanistiskt bildningsämne, i syfte att ge kunskap om människan och hennes livsvillkor – vilket också betonas i skolans styrdokument (Teleman 1991: 25 ff.).

Värdehierarkier

Även om lärarna anser att litteraturen i svenskundervisningen fortfarande har en framskjuten position på bekostnad av andra medier, ger de uttryck för att sådana uppfattningar är på väg att försvinna. En lärare ser en fara i att kanonpedagogiken, i takt med att film blir mer accepterat i undervisningssammanhang, överförs på filmmediet. I ett sådant scenario ser han risken att vi

återigen hamnar i en position där läraren sitter på alla svaren och att diskussionen kommer att handla om vad som är bra kultur. Läraren är därmed inne på Årheims tankegång om att det är ungdomarnas egen kultur och populärkulturen som helhet som skolan har svårare att acceptera än massmedierna i sig (Årheim 2003: 98).

Slutdiskussion

I denna undersökning har jag aktivt valt ut lärare som på ett medvetet sätt arbetar med ett vidgat textbegrepp i svenskundervisningen. Resultatet visar på några viktiga gemensamma aspekter som kännetecknar lärarnas förhållningssätt till sitt uppdrag. Till att börja med genomsyras deras praktik av ett sociokulturellt perspektiv, där verksamheten organiseras för att erbjuda meningsfulla sammanhang för elevernas kunskapande (Skolverket 1994). Lärarna ser eleverna som aktiva kunskapare, där de utifrån sina egna erfarenheter konstruerar sin kunskap tillsammans med andra. Dialog är således ett påfallande inslag i lärarnas undervisning. Deras hållning påminner om Dysthes beskrivning av ett dialogiskt klassrum där olika synsätt och ståndpunkter interagerar, och där läraren lyssnar på eleverna och tar deras engagemang på allvar (Igland & Dysthe 2003: 98). Lärarnas förhållningssätt kan vidare belysas utifrån Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen. Formuleringar som ”kroka i” och ”haka i” elevernas verklighet för att på så sätt vidga perspektiv och öka förståelsen, tyder på en hållning där läraren möter och föregriper eleven i dennes erfarenheter och kunskaper för att optimera kunskapsutvecklingen (Dysthe & Igland 2003).

Lärarnas hållning kännetecknas av en helhetssyn på lärande, vilket också är utmärkande för uppgifterna i det insamlade undervisningsmaterialet. Materialet innehåller exempel på utökade uppgifter som bygger på erfarenhetspedagogiska arbetssätt med ett stort inslag av dialog, vilket enligt Marshalls studie främjar en helhetssyn på texten och därmed också elevernas litterära förståelse (Marshall 1987).

Lärarnas syn på svenskämnet påminner därmed om det Teleman kallar ett humanistiskt bildningsämne, där litteraturens uppgift är att ge eleverna en djupare förståelse för sig själva och samhället – ett synsätt som även genomsyrar skolans styrdokument (Teleman 1997: 27 f.). Kommentarer som ”det vi pratar om måste angå eleverna”, och ”det är just livstolkning som film och litteratur handlar om” indikerar en sådan hållning. Med teman som ”ondska”, ”personer som utvecklas”, ”vad är skräckfyllt för dagens människor?” m.m. använder lärarna språket ”som ett oändligt rikt medium för att representera omvärlden och för att prata om den ur olika perspektiv och för olika syften” (Säljö m.fl. 2003: 221).

De intervjuade lärarna ser betydande fördelar med att använda ett vidgat textbegrepp i undervisningen, förutsatt att man använder det på ett pedagogiskt medvetet sätt. Framför allt framhåller de möjligheterna att dra nytta av den motivation och det engagemang som det innebär att utgå från elevernas intressen och erfarenheter. Att arbeta för möten mellan skolans och elevernas textvärldar är således ett nödvändigt förhållningssätt för lärarna i min undersökning. Deras hållning skiljer sig med detta från den gängse praktik som enligt flera undersökningar präglar dagens svenskundervisning, där elevernas textvärldar ofta kolliderar med skolans syn på text och läsning (se t.ex. Olin-Scheller 2006). Kommentarer som ”perspektiv kan vidgas och förståelsen öka när skolans och elevernas områden befruktar varandra” tyder på en hållning där man arbetar för det enligt McCormick ideala spänningsfält, vilket kan tänkas bidra till att vidga såväl de litterära som allmänna repertoarerna hos eleverna (McCormick 1994).

För samtliga respondenter är film det medium man främst integrerar i undervisningen vid sidan av tryckt text. Film används på ett medvetet sätt i undervisningen och lärarna ger uttryck för ett seriöst och icke-värderande förhållningssätt till båda medierna, där de båda mediernas berättarstrategier analyseras i ljuset av varandra.

Lärarnas egna medievernor visar sig spela en avgörande roll för hur de

arbetar med medier i undervisningen. Det egna intresset för olika medier visar sig vara en tillgång när lärarna använder dem i undervisningen. Deras intresse för ungdomskulturer öppnar upp för en nyfikenhet på de uttrycksformer ungdomar yttrar sig genom. Brist på kunskap om nyare medier hos lärarna verkar vara ett hinder för att använda dem i undervisningen på det sätt de skulle vilja. De menar att de varken på lärarutbildningen eller genom fortbildning på arbetsplatsen i någon större omfattning har fått redskap för att arbeta med ett vidgat textbegrepp i undervisningen. Undersökningar visar att svensklärare ofta saknar tillräcklig kompetens för att integrera andra medier än tryckt text i undervisningen (se t.ex. Danielsson 2002 och Olin Scheller 2006). Lärarna framhäver också att skolorna inte är byggda utifrån de tekniska förutsättningar som behövs för att integrera andra medier än tryckt text i undervisningen. Mediernas svårigheter att få plats i skolan beror troligtvis delvis på att skolan i alla tider har haft svårt att acceptera populärkulturen och ungdomars kultur – oavsett vilka medier de väljer att söka sig till eller uttrycka sig genom (Årheim 2003: 98). Lärarna ger dock uttryck för att värdehierarkier kring hur man i skolan och i samhället traditionellt har betraktat text är på väg att försvinna, vilket möjligen är ett uttryck för en allmän tendens i skolan och samhället i övrigt.

Det framtida forskningsfältet kring det vidgade textbegreppet ter sig i det närmaste obegränsat. Ett angeläget forskningsområde vore att undersöka vilka möjligheter och hinder svensklärare och skolläda ser med det vidgade textbegreppet samt kartlägga uppfattningen om innehållet i och formerna för fortbildning inom området.

Referenslista

- Asplund Carlsson, Maj, Molin, Gunilla & Nordberg, Richard (red.). 2003. *Texter och så vidare: Det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Svenskläraryrkesförbundet 2003. (Svenskläraryrkesserien 226.) Stockholm: Natur & kultur.

- Danielsson, Helena. 2002. *Att lära med media: Om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Dysthe, Olga (red.). 2003. *Dialog, samspel och lärande*. Övers. Inger Lindelöf. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga & Igländ, Mari-Ann. 2003. Vygotskij och sociokulturell teori. I Dysthe, Olga & Gunnarsson, Britt-Louise. 2004. Tal och skrift i det teknikstyrda samhället. I Asplund Carlsson, Maj m.fl. (red.), 13–25.
- Igländ, Mari-Ann & Dysthe, Olga. 2003. Bakhtin och sociokulturell teori. I Dysthe, Olga (red.), 95–117.
- Kvale, Steinar. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran. 1997. *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Marshall, James D. 1987. The Effects of Writing on Students' Understanding of Literary Texts. I *Research in the Teaching of English* 21 (1): 30–87.
- McCormick, Kathleen. 1994. *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester/New York: Manchester University Press.
- Olin-Scheller, Christina. 2006. *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies 2006: 67.
- Ongstad, Sigmund. 2004. *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig och fagdidaktisk resurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skolverket. 1994. *Bildning och kunskap*. Särtryck ur *Skola för bildning*. Stockholm: Liber.
- Säljö, Roger, Riesbeck, Eva & Wyndhamn, Jan. 2003. Samtal, samarbete och samsyn. I Dysthe, Olga (red.), 219–242.
- Teleman, Ulf. 1991. *Lära svenska: Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Thavenius, Jan. 1995. *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Thavenius, Jan (red.). 1999. *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulfgard, Maria. 2003. Fritidsläsning – bara en privatsak? I Asplund Carlsson, Maj m.fl. (red.), 105–118.
- Årheim, Anette. 2003. Kompetens och attityd i mångkulturella klassrum: Litteraturens möjligheter och begränsningar. I Asplund Carlsson, Maj m.fl. (red.), 95–104.

Bilden av invandrares situation i barn- och ungdomslitteratur 2006

Anna Söderström

I denna artikel djupstuderas ny barn- och ungdomslitteratur som beskriver invandrarungdomars livssituation i Sverige och som läses i ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv inom ämnet svenska som andraspråk. Syftet är att undersöka om författarna till ungdomsböcker ger en mångfacetterad och individuell bild av invandrare eller om den är stereotyp och andrafierande.

Förutom att svenska som andraspråk kan ses som ett färdighetsämne och litteraturhistoriskt bildningsämne, kan man också beteckna det som ett erfarenhetspedagogiskt ämne där igenkännande och egna erfarenheter är det centrala och tar sin utgångspunkt i ”den aktuella elevgruppens förutsättningar (hellre) än från fasta studiegångar. Teman om mänskliga erfarenheter – aktuella och historiska – anses vara viktiga” (Malmgren 1996: 88). Ungdomsböckerna är ofta samtidsrealistiska med relationer till vuxna och jämnåriga som det centrala i förhållanden inom familj, skola och fritid. De ”lätt igenkännbara situationer och gestalter som läsaren kan relatera till erbjuder råmaterial till identitetsarbete”

(Czaplicka 2003: 2). Inom svenska som andraspråk har erfarenhetspedagogiken traditionellt ett starkt fäste eftersom den kulturella bakgrunden påverkar texttolkningen, och elever skapar mening inom sina individuella ramar i ett socialt sammanhang, klassrummet. Skolverket skriver i kursplanen för svenska som andraspråk:

Skönlitteratur är ett viktigt kunskapsområde i ämnet och samtidigt ett medel för att förstå världen och sig själv. Litteraturen formulerar och förmedlar kunskaper och värderingar samt synliggör kulturella referensramar. [...] Utöver själva läsoplevelsen ger litteraturen stöd för att förstå svensk eller västerländsk referensram och jämföra med den egna. [...] Arbetet kring välvalda skönlitterära texter ger möjligheter till en allsidig övning i språket. (Skolverket 2000: 3)

Nyckelorden i det ovan skrivna är just ”välvalda skönlitterära texter”. Allt för sällan har man i det dagliga arbetet den tid till sitt förfogande som krävs för djupare analys av litteratur som man väljer ut och läser tillsammans med eleverna, vilket är problematiskt. Om den barn- och ungdomslitteratur som finns på marknaden endast ger en schablonartad och stereotyp bild av invandrare gör den det därigenom indirekt även av de ungdomar som den är tänkt för i undervisningen i svenska som andraspråk. Thorson menar att om invandrare i barn- och ungdomsböcker endast presenteras som ensidigt stereotypa föreligger det en risk för att detta konserveras hos läsaren och att stereotypiseringen kan bli en självuppfyllelse hos unga läsare (Thorson 1987: 243 f.). Dessutom menar forskarna att barn- och ungdomslitteraturen är ett komplement till läromedel och bör ge ett vidgat perspektiv och inte andrafiera och objektifiera invandrare som problem (Fransson 2006: 74 f.).

Tidigare forskning

Den tidigare forskning som finns att tillgå som behandlar invandrare i barn- och ungdomslitteratur består framförallt av Thorsons avhandling (1987) och ett antal examensarbeten från Bibliotekshögskolan i Borås och artiklar publicerade 1987–

2006.¹ Jag har analyserat den tidigare forskningen komparativt och resultaten är enligt min mening entydiga: Det är inte positivt att vara invandrare i barn- och ungdomslitteraturen, och det faktum att invandrarungdomar har tillgång till olika kulturkoder och flera språk lyfts inte fram. Dessutom skiljer sig de problem som tas upp i barn- och ungdomslitteraturen åt från de verkliga problem som invandrare har.

Flickor och pojkar med invandrarbakgrund beskrivs som stereotypa och exotiska karaktärer. För att förstärka avstånd mellan subjekt och objekt reducerar författarna invandrare ”till en hop, till en blind massa, till en *belbet* utan inre avvikelser. De andra är alltid reducerbara till *en och densamme*” (Azar 2006: 27). Invandrarbarn gestaltas traditionellt som objekt utan handlingskraft som inte kan påverka sin situation. Genomgående är det svenska pojkar och flickor som tar initiativet och löser det passiva objektet, invandrarbarnets, problem. Konflikter löses genom samtal och i och med att invandrarbarnen blir försvenskade. Invandrarbarnen i barn- och ungdomslitteraturen saknar vänskapsrelationer och ersätter dem med materiella ting. Däremot har de ofta kärleksrelationer med svenskar. Författarna erotifierar det exotiska hos invandrarbarnen, deras hår är mörkt, svart glänsande, ofta vackert och de är rytmiska, färggranna och ständigt skrattande. Dessa beskrivningar av invandrarbarnen fungerar som skillnadsmarkörer, och när man objektifierar och exotifierar människor positivt, kan de aldrig säga emot, enligt Källén (2006).² Men den svarta färgen, det mörka, har en negativ laddning. Invandrares hemländer anonymiseras och förknippas med fattigdom, misär och förtryck, medan Sverige blir händelsernas centrum och förebild för materiell standard och frihet. Det är den som har makt som skriver historien (Azar 2006: 60 f.), och man mäter distansen mellan svenskar och invandrare dels genom geografiskt avstånd, dels genom språkfärdigheter (Czaplicka 2003: 11).

¹ För vidare referenser se Söderström (2007).

² Föreläsning av A. Källén, *Postkolonialteori och den arkeologiska blicken*, vid Stockholms universitet 2006-01-14.

Metod

I min studie har jag analyserat nio nyare barn- och ungdomsböcker som getts ut under 2006. Litteraturen belyser unga invandrarflickor och pojkar i ett samtida Sverige, antingen som huvudpersoner eller bipersoner, och böckerna har valts ut från katalogen *Barnböcker Ungdomsböcker 2006* utgiven av Statens kulturråd. Först har böckerna analyserats var och en för sig utifrån fasta frågeställningar och därefter har jag komparativt gått igenom dem fråga för fråga. Frågeställningarna är hämtade från Thorsons avhandling (1987) och har använts både vid genomgången av den tidigare forskningen och i analysen av barn- och ungdomslitteraturen från 2006. Frågeställningarna är:

- Vilka yttre och inre egenskaper ges invandrarflickor?
- Vilka yttre och inre egenskaper ges invandrarpojkar?
- Vilken bild ges av deras föräldrar, pappor och mammor?
- Vilken bild ges av deras hem- och levnadsförhållanden i Sverige?
- Vilken bild ges av barn med svenskt ursprung?
- Vilken bild ges av vuxna med svenskt ursprung?
- Hur beskrivs invandrarbarnens hemländer?

Analysen baseras på följande nio böcker från 2006: Zulmir Bečevićs *Resan som började med ett slut*, Mats Berggrens *En enda kväll*, Douglas Foleys *Habib Paris tur och retur*, Lin Hallbergs *Svikarboken*, Håkan Lindquists *I ett annat land*, Magnus Ljunggrens *Gig 1*, Eva Sussos *Vivianne – är du kär nu?*, Boel Werners *Heat. Micka kör folkrace* och Gull Åkerbloms *Emily envis*.

Resultatredovisning

Invandrarflickor

Det förekommer tre typer av invandrarflickor i ungdomsböckerna. Den mest förekommande karaktären är den aktiva, tuffa och medvetna rappartjejen och konstnären med tydliga mål att lyckas med sin karriär. Yttre attribut som Doc Martens-kängor och militärbyxor återspeglar den tuffa attityden (Susso 2006: 37 f., 61, 102). De feministiska inslagen och medvetenheten hos tjejerna tydliggörs

även i dialoger. Rappen höjer deras status gentemot invandrarkillar. Det är män som är förebilder och fora där man lyckas är talangjakter, hiphop-sajter, fritidsgårdar etc. (Berggren 2006: 11, 95, Ljunggren 2006: 31 f., 33, 66, 79, 127, Susso 2006: 11, 20, 21, 47, 70). En mer nyanserad bild framträder under läsningens gång då den hårda ytan växelvis byts mot inre beskrivningar av ensamma, svartsjuka och känslomässigt inbundna flickor som inte är rädda för att säga sin mening (Berggren 2006: 54, 76–82, Ljunggren 2006: 21 f., 37, 47, 49, 118 f., Susso 2006: 76 f., 98).

Den andra karaktärstypen är den duktiga flickan. Även dessa karaktärer är sångare, dansare och skribenter. Invandrarflickorna behärskar snabbt ett väl utvecklat andraspråk som de använder till att uttrycka sina känslor i låttexter, dikter och brev eller i skolan (Lindquist 2006: 11).

Slutligen finns den stereotyp socialt och emotionellt kontrollerade flickan som lever ett liv inför sina föräldrar och ett annat ute bland kompisar. Föräldrarnas kontroll beskrivs som allt från oro till extrem social kontroll och misshandel. I böckerna där det förekommer extrem kontroll av invandrabarnet finns det alltid en motpol, ett barn som är fritt (Foley 2006, Hallberg 2006, Berggren 2006). Resultatet av föräldrakontrollen blir att dessa ungdomar lever ett liv i oärlighet med oundvikliga konsekvenser. Paren måste träffas utomhus och pojkvänner kan inte ringa hem till flickorna (Berggren 2006: 11, 64 f., Foley 2006: 122). De förtryckta flickorna är ingalunda några passiva objekt som finner sig i att bli kontrollerade utan aktiva och idérika problemlösare. I trappuppgångar förvandlas de fogliga familjeflickorna snabbt med små linnen och smink (Hallberg 2006: 17). Även för dem är medlet till frihet det skrivna ordet i form av chattande och brev (Foley 2006: 140, 173, 340, Berggren 2006: 44).

Invandrapojkar

Det finns inga klara kategoriseringar av invandrapojkar så som det gör bland flickorna. Pojkarna är aktiva problemlösare och nyfikna på livet. De spelar

fotboll, basket, volleyboll och simmar (Foley 2006: 9, 29, 41, Bečević 2006: 210) samt skriver och spelar musik (Berggren 2006, Foley 2006, Ljunggren 2006: 33). Genom sporten och musiken höjs deras status gentemot de infödda svenska ungdomarna. De uttrycksätt som dessa tonårpojkar använder sig av i sitt identitetssökande, dels mellan barn och vuxen, dels även i sökandet efter att bli någon, någon som andra ser och som är något att räkna med, är musiken, dansen och skrivandet.

Invandrarpojkar umgås nästan uteslutande med andra pojkar i vardagen. Även ursprungssegregation förekommer, och där invandrarflickorna kämpar för att erövra en likvärdig social ställning som pojkar, kämpar invandrarpojkar för att nå samma status som pojkar med svenskt ursprung. Det är sporten och musiken som är de förenande faktorerna mellan könen, och mötesplatsen oavsett ursprung är framförallt på fritidsgården men även i skolan och i olika träningsammanslagningar (Bečević 2006: 94, Ljunggren 2006: 66, Lindquist 2006: 144, Hallberg 2006: 71, Foley 2006: 14). Det finns dessutom segregande faktorer i det undersökta materialet. Framför allt skildras invandrarpojkarnas osäkerhet i den svenska naturen, vilken sänker deras status gentemot de svenska pojkkaraktärerna. Endast tack vare lärare, fotbollstränare och kompisar som har lantställen kommer invandrarbarn ut i naturen (Hallberg 2006: 171). Anmärkningsvärt är att det bara finns en bok i det undersökta materialet som skiljer sig från detta, nämligen en där en pojke självmant tar sig ut i naturen och träffar svenska vänner (Lindquist 2006).

Vanmakt hos invandrarpojkar utlöses genom förtryckta känslor inom familjen. Svårigheten att tillhöra två olika sociala sammanhang, att bli hotad med att bli tillbakaskickad till hemlandet, att inte kunna vara den man är och att ljuga för sina föräldrar genererar maktlöshet. Men vanmakt skapas också genom att fäder överger sina barn samt psykiskt och fysiskt misshandlar dem. När invandrarpojken inte har musiken eller skrivandet som katalysator för sina känslor dämpas behovet och rätten till det egna jaget upp tills det svämmas över.

Frustrationen över den egna oförmågan tar sig uttryck i fysiskt våld, vandalism, snatteri, koncentrationssvårigheter och skolk, vilket inte bara skapar problem för pojken själv utan även för hans föräldrar och lärare (Hallberg 2006: 17 ff., Bečević 2006: 120, 134 ff., Lindquist 2006: 12). Den ytliga bilden av invandrarkillen som lever i gränlandet till det kriminella existerar men förklaras med inre frustration, maktlöshet, identitetskris, sökande och svårigheter i skolan. När pojken hittar ett mål och sin position och därmed lugnet försvinner denna yta (Foley 2006: 28, 30, 90, 299).

Precis som för invandrarflickor går vägen till förlösning via språket och orden. Pojkarnas kreativitet och känslbehov uttrycks i form av dikter, dagböcker och brev (Bečević 2006: 207, Foley 2006: 8, 13, Lindquist 2006: 56 f.). Dagboken blir den hemliga kompis som man kan anförtro allt och som inte ser ner på en för att man är den man är. I fem av de nio böckerna spelar skrivandet en väsentlig roll för dessa ungdomar. I två har dagboksskrivandet till och med en livsavgörande betydelse. Därutöver tar invandrarpojken sin tillflykt till den äldre erfarna svenska damen som har tid när kompisar inte klarar av krigsberättelser och det är tabu att prata om kärlek med sina föräldrar (Hallberg 2006: 40–48, 106 f., Foley 2006: 9, 20, 326, 333, Lindquist 2006: 79).

Invandrarbarnens pappor

I de undersökta ungdomsböckerna ges en bild av invandrarföräldrar som vill sina barn väl. Trots detta skildras i majoriteten av böckerna papporna som arbetslösa och frånvarande. Frånvaron förklaras på tre sätt. För det första finns den hårt arbetande pappan, egenföretagaren, pizzabagaren eller databutiksägaren, som skapar en ekonomisk standard, vilken uppfyller barnens materiella och känslomässiga behov. För det andra förekommer pappan som överger det lilla barnet. Mycket av barnets kraft ägnas då åt att känslomässigt finna sin pappa igen. För det tredje skildras pappor som mentalt är frånvarande i barnens liv p.g.a. en identitetskris som orsakats av flykten. Dessa är destruktivt supande och

rökande fäder som vållar bråk och disharmoni i familjen. Arbetarbakgrunden gör att de får svårt med det nya språket. De umgås uteslutande med andra landsmän och drömmer om att återvända till hemlandet. Isoleringen från det svenska samhället leder till rädsla som yttrar sig i social kontroll över barnen. Däremot återfår papporna sin föräldraroll ju mer distans de får till krisen, och samtliga böcker avslutas med försoning mellan barnet och pappan. Majoriteten av papporna är trots allt engagerade i barnens liv och intar en vuxenroll gentemot sina barn. I de böcker där pappan är frånvarande stiger istället andra vuxna invandarmän in, ofta i karaktärer som lärare, fotbollstränare eller vänner till familjen (Foley 2006: 45, 106, 116, 144, Susso 2006: 52, 68).

Invandrarbarnens mammor

Invandramammorna i ungdomsböckerna är aktiva och yrkesverksamma. De har inga problem med att lära sig språket, och flykten skapar inte samma kris hos dem som hos papporna. Under tiden som männen sitter ute på gården går kvinnorna på svenskurs. Där träffar de snabbt andra flyktingkvinnor med vilka de tar sig ut i samhället. Deras mål blir därför, istället för återvändandet, att skapa sig en framtid i Sverige. I hemländerna har kvinnorna arbetat som civilekonomer och läkare, medan de i Sverige nästan uteslutande arbetar inom vården som undersköterskor och vårdbiträden (Berggren 2006: 115, Bečević 2006: 222, Ljunggren 2006: 35). Det är starka kvinnor som beskrivs som efter många timmar med hårt jobb går hem och lagar mat och sköter hushållet. Deras roll som mamma är att vara realistisk och gränssättande gentemot sina tonåringar, men samtidigt stötta dem i deras drömmar, förklara för dem och trösta dem när så behöves.

Invandrarbarnens sociala nätverk och hemförhållanden

Invandrarbarnens sociala nätverk är stort, och slakten, landsmän och andra flyktingar är påtagligt närvarande i böckerna. Invandrarungdomarna har alltid

många som uppvaktar dem på födelsedagar, någon att vända sig till och någon som håller koll på dem. Familjerna är trångbodda, och barnen delar ofta rum med varandra i segregerade höghusområden. Men även de barn i böckerna som kommer från mindre samhällen bor segregerat. Invandrabarnen drömmer om pengar, basketbollar och mobiler.

Svenska barn och vuxna i relation till invandrare

I de flesta av de böcker som ingår i studien umgås överhuvudtaget inte svenskar och invandrare av motsatt kön. Den svenska flickan återfinns emellertid som flickvän till invandrapojken. Flickorna dras till pojkarnas exotiska utseende och är pådrivande till förhållandet. Kärleksrelationen till en svensk flicka överbryggat språksvårigheter och höjer invandrapojkens status avsevärt.

Däremot träffas flickor över ursprungsgränserna. Trots olikheter barnen emellan beskrivs svenska flickor som tacksamma över vänskapen (Werner 2006: 21). Den svenska flickan återfinns som den snobbiga och shoppingälskande men i grunden bräckliga som svälter sig själv för att leva upp till förtryckande skönhetsideal. I mötet med den hårda feministiska invandrantjejen sker en förändring. Flickorna dras till de tuffa och självständiga invandrarflickorna och det händer att de bildar rappgrupper tillsammans.

De svenska pojkarna är påtagligt frånvarande i ungdomsböckerna eftersom de och invandrapojkarna inte naturligt är kompisar utan rivaler, vilket tar sig uttryck som mobbning och rasism. Invandrapojken är mer musikalisk, exotiskt och fysiskt överlägsen den svenska pojken, medan denne intar en självklar position i samhället och rör sig obehindrat i den svenska naturen (Foley 2006: 211 f., Hallberg 2006: 54). Svenska barn har tillgång till de materiella saker som invandraren saknar som Playstation, MP3 och mobiler (Foley 2006: 53, 65, 73, 122). De svenska familjerna äger bil, bor i enfamiljshus på säkert avstånd från höghusområden och har i vissa fall också sommarställen. De yrken som anges bland svenska föräldrar är journalist, bonde och chef av olika slag. Svenska

föräldrar utövar ingen social kontroll mot sina barn och de flesta lever i kärnfamiljer. Två ensamstående mammor finns, varav den ena representerar den enda arbetslösa karaktären av svenskt ursprung i materialet (Berggren 2006: 84 och Ljunggren 2006: 17).

Många av de svenska vuxna som förekommer i böckerna är skolpersonal. Läraren introducerar skrivandet för invandrabarnet, antingen genom poesitävlingar eller genom dagboksskrivande, vilket leder till känslomässig förlösning. Likaså är det musikläraren och fritidsgårdspersonalen som uppmuntrar invandrabarnet och bidrar till den musikaliska utvecklingen. Andra svenska vuxna som är viktiga för invandrabarnet är den svenska tanten. Hon har både tid att lyssna och livserfarenhet, vilket gör att hon kan komma med goda råd till barnet i kris. De svenska myndigheterna är avpersonifierade och anonyma och ett fåtal antagonister finns (Bečević 2006: 146).

För övrigt finns det två saker som bör poängteras. Könsgrensöverskridande aktiviteter tillskrivs endast svenska flickor och deras föräldrar; t.ex. kör en flicka folkrock och papporna sköter hem och familj (Åkerblom 2006: 22, 47, Werner 2006: 128). Och i två av de undersökta böckerna förmedlas det stereotypa temat om den utsatta invandraren som totalt handlingsförlamad och hjälplös som räddas av envisa, aktivt pådrivande och klarsynta svenska flickor och pojkar (Hallberg 2006: 176, Åkerblom 2006: 18, 61).

Invandrabarnens hemländer

Bland de karaktärer som är första generationens invandrare och som har en huvudroll finns relativt mycket information om hemländerna. Om däremot karaktären har en biroll eller är andra generationens invandrare återges föräldrarnas hemländer som ett ställe man åker till på semestern under sommaren eller en plats som är främmande och skrämmande och dit föräldrarna hotar att skicka tillbaka barnet. Dessa länder spelar inte en lika avgörande roll för den andra generationen eftersom Sverige är deras hemland.

Bilden av hemlandet för första generationens invandrarbarn är ett ekonomiskt segregerat land i misär, förtryck och krig. Länderna är angivna med riktiga människor och raserad infrastruktur. Men hemlandet är även en plats där man hade en självklar status och som man saknar på grund av de människor man minns och sörjer. Till en början drömmer hela familjen om att återvända men denna dröm blir så småningom bara pappans. Vid återvändandet erbjuder hemlandet försoning med det egna ursprunget (Bečević 2006: 224).

Strukturell rasism, exotifiering och andrafiering

Den strukturella rasismen är högst påtaglig i de analyserade ungdomsböckerna. Karaktärerna med makt är samtliga svenskar medan invandraren slår underifrån. Däremot finner sig invandrarbarnen inte i att förpassas till passiva objekt. Med musiken som vapen vänder de svenska invandrarungdomarna, precis som afroamerikanerna i USA, på de rasistiska och nedvärderande orden och gör dem till sina och positionerar sig i det omgivande samhället och drömmer om att bli områdets nästa Latin Kings (Foley 2006: 157, Hallberg 2006: 192). Det är ingen tillfällighet att invandrarbarnen kallar sig för *Svarta Skallar*, *Den svenska negern*, *Ghetto Girls* och *Da Ghetto Boys* (Bečević 2006: 79, 219, Ljunggren 2006: 33, Foley 2006: 65).

Inte bara namnen på musikgrupperna är lånade från USA. Engelskan är påtaglig i många av böckerna, och den svarta slangen går hand i hand med ungdomarnas förebilder och den språkliga lekfullheten. Modersmålet har en lägre status än engelskan och berörs endast när barnet hamnar i affekt eller har svårigheter med att kommunicera med äldre släktingar. Språket i böckerna är idiomatisk svenska, även för den nyanlända flyktingen.

Utan musiken och språket förblir invandrarbarnen osynliga människor som man kan sopa under mattan. Hårdheten är en nödvändighet. Både invandrarflickor och -pojkar i böckerna är osynliga och ingen, inte ens deras bästa vänner, saknar dem när de försvinner (Werner 2006: 107). Det kanske är

den största formen av förtryck och maktutövande som beskrivs i ungdomsböckerna, att inte bli saknad och betyda något.

Det är inte endast hårdheten som synliggör invandrabarnen. Ungdomsböckerna är översållade med positiva exotifieringar. Invandrabarnen har rytmen i blodet och kan undantagslöst sjunga, spela och dansa. De har långt mörkt lockigt hår och svällande muskler. Även de tuffa, feministiska rappartjejerna ges ett avvikande utseende, dock i negativa ordalag. Invandrarna har nära till sina känslor. De skrattar och skrattar i ungdomsböckerna. Känslorna andrafierar invandrabarnet och förvandlar det till den exotiske, primitive andre (Hallberg 2006: 139).

Sammanfattande diskussion

Den bild av invandrare som eleverna möter i ungdomslitteraturen från 2006 bekräftar den bild som den tidigare forskningen presenterar. Invandrare är strukturellt underlägsna svenskar. Invandrarkaraktärer blir automatiskt andrafierade och exotifierade. Trots att de invandrarkaraktärer som presenteras i materialet kommer från olika länder upprepas samma karaktärsdrag. Invandrare förs samman till en hop utan individuella särdrag. Invandrarflickor är underlägsna invandrapojkar som i sin tur är underlägsna svenska ungdomar. De kontrolleras av sina föräldrar, och för att undvika kulturkollisioner lever barnen ett dubbelliv, ett hemma hos föräldrarna och ett annat ute bland kamraterna. Flickorna är självständiga, målmedvetna och handlingskraftiga trots social kontroll medan pojkarna blir vanmäktiga p.g.a. kulturkrocken. Fäderna har svårt att lära sig det nya språket och hamnar därför i ett status quo, där de drömmer om att återvända till hemlandet och ser Sverige som ett hot. De blir frånvarande och orsakar konflikter inom familjen. Mödrarna å sin sida lagar mat och sköter om hushållet, och de traditionella könsmodellerna bibehålls bland dessa karaktärer. Familjerna är stora med närvarande släkt. Invandrarna arbetar och skrattar avsevärt mycket mer än sina svenska motsvarigheter. Svenskar framställs

som överlägsna, och läraren är den förmedlande länken mellan samhället och invandrarbarnet.

Men det ges också en annan bild i ungdomslitteraturen 2006 som skiljer sig från tidigare forskning, där mammorna är yrkesarbetande och snabbt tar sig ut i samhället med hjälp av bra språkkunskaper. Det existerar också gott om goda vuxna invandrarförebilder som vill barnen väl. Då invandrarpojarna inte kan samtala med sina föräldrar finner de råd hos svenska tanter. Majoriteten av invandrarbarnen är aktiva. Det finns en tydlig bild av den verbala och kämpande invandraren som inte stillatigande accepterar att bli objektifierad, utan kräver sin plats i det svenska samhället. Genom musiken och skrivandet av dagböcker, dikter och brev hittar ungdomarna sitt språk, får kontakt med sig själva och sina känslor och positionerar sig i samhället.

I likhet med afroamerikanerna slår invandrarbarnen tillbaka med rapmusik och ett tufft yttre. Tyvärr är det en mycket ensidig bild som ges. Den enda position man har rätt till som ung invandrare är som underhållare med talang för musik, idrott, dans och skrivande, annars är man ingenting. Endast ett undantag finns bland de nio analyserade böckerna. Där blir en invandrarpojke accepterad för den han är, trots avsaknaden av exotifierande attribut som t.ex. chokladfärgad hy.

Barn- och ungdomslitteraturen är en självklar och mycket viktig del av undervisningen i svenska som andraspråk, och såväl i den som i läromedel måste man ge en mer mångfacetterad bild av invandrare än vad som nu är fallet. Undantagen till den schablonartade invandraren är för få och ger inget bra ”råmaterial till identitetsarbete” för eleverna (Czaplicka 2003: 2). Inte många elever kommer att känna igen sig och kunna identifiera sig med denna klichéartade bild. Det är knappast dessa värderingar inom de svenska och västerländska referensramarna som Skolverket syftar på i läroplanen för svenska som andraspråk (Skolverket 2000: 3). Denna artikel visar att man som lärare 2007 har stora problem att hitta väl vald ungdomslitteratur. Det är inte legitimt

att inom svenskundervisningen indirekt, genom den litteratur man använder sig av i ett erfarenhetspedagogiskt undervisningssyfte, förespråka en hegemonisk kultursyn, där ”den egna kulturen oftast betraktas som något särskilt värdefullt som inte har plats för andra kulturer” (Andersson m.fl. 1999: 89). Precis som hos infödda svenskar är de kulturella och sociala skillnaderna stora hos invandrare, vilket måste återspeglas i litteraturen. Människan ska alltid behandlas *som en person*, aldrig som en funktion, *som mål i sig*, inte bara som medel, *som subjekt*, aldrig som objekt (Orlenius 2001: 157). För att utvecklas måste eleverna möta karaktärer i litteraturen som är mångfacetterade och individuella subjekt som presenterar ”en blandning av motsägande röster” och visar att den svenska kulturen inte är en ”enhetlig, fixerad kategori” (Cummins, citerad i Andersson m.fl. 1999: 55). Litteraturen bör visa att det svenska samhället utvecklas genom de människor som lever här. Den komparativa undersökningen mellan tidigare forskning och denna analys åskådliggör att det samhälle som speglas i ungdomsböckerna inte förändrats nämnvärt under de senaste 30 åren. Jag menar att det är av oerhörd vikt att lyfta upp dessa frågor och de pedagogiska mål vi vill förmedla till eleverna till diskussion.

Där Thorson dessutom menar att det föreligger en risk för att en ensidigt stereotyp bild konserveras och blir en självuppfyllelse hos unga läsare (Thorson 1987: 243 f.), anser jag dock att konservering och självuppfyllelse förutsätter en okritisk läsare som är oförmögen att tänka självständigt i förhållande till texten. Som lärare är det min uppgift att stötta och utbilda eleverna i att inta ett kritiskt förhållningssätt till den litteratur de läser genom att ställa öppna och expanderande frågor. Dessa frågor bör vara av sådan art att eleverna dels kan reflektera över vad texten säger om deras eget liv, dels kan ”avslöja de – icke explicitgjorda – grundförutsättningarna texten tar för givna” (Nilsson & Ullström 2000: 42). Till exempel, håller eleven med om eller motsätter hon/han sig bilden av invandrare som strukturellt underlägsna svenskar? Som lärare anser jag att den ungdomslitteratur som jag läser med mina elever i erfarenhets-

pedagogiskt syfte sammantaget ger en bild av invandrare som inte är rättvisande och som motverkar de demokratiska intressen som ligger till grund för den svenska skolan.

Referenslista

Primärmaterial

- Bečević, Zulmir. 2006. *Resan som började med ett slut*. Stockholm: Alfabeta.
- Berggren, Mats. 2006. *En enda kväll*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Foley, Douglas. 2006. *Habib: Paris tur och retur*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Hallberg, Lin. 2006. *Svikarboken*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindquist, Håkan. 2006. *I ett annat land*. Göteborg: Kabusa Böcker.
- Ljunggren, Magnus. 2006. *Gig 1*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Susso, Eva. 2006. *Vivianne – är du kär nu?* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Werner, Boel. 2006. *Heat. Micka kör folkerace*. Stockholm: LL-förlaget.
- Åkerblom, Gull. 2006. *Emily – envis: Andra boken om Emily och Blitzen*. Bromma: Opal.

Sekundärkällor

- Andersson, Lars-Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan. 1999. *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Azar, Michael. 2006. *Den koloniala bumerangen: Från Schibbolet till körkort i svensket*. Eslöv: Östlings bokförlag Symposium.
- Czaplicka, Magdalena. 2003. Vi – de andra. Om invandrarungdomar i ungdomsböcker. *Barnboken* 1: 2–23.
- Fransson, Birgitta. 2006. Från Ingenmansland till Allemansland. *Pedagogiska magasinet* 3: 74–77.
- Malmgren, Lars-Göran. 1996. *Svenskundervisningen i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof. 2000. *Läsares läsning: Ämnesdidaktiska perspektiv på meningsskapande*. Karlstad: Ämnesdidaktiska forskargruppen, Karlstads universitet.
- Orlenius, Kennert. 2001. *Värdegrunden – finns den?* Hässelby: Runa.
- Skolverket. 2000. *Kursplan för svenska som andraspråk*. (Nerladdat från: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=23&kolform=11&id=3891&extraId=2087>).
- Söderström, Anna. 2007. *Invandrabarn och deras situation i ungdomslitteratur*. Opublicerat examensarbete. Karlstad: Karlstads universitet.
- Thorson, Staffan. 1987. *Barnbokens invandrare: En motivstudie i svensk barn- och ungdomslitteratur 1945–1980*. Göteborg: Tre böcker.

IV

Att utveckla elevers läsande

Uppgiftstyper och elevers tänkande om text

Jennie Axaeus

När elever får i uppgift att läsa skönlitterära texter i skolan, efterföljs dessa många gånger av diverse frågor knutna till den aktuella texten. Denna variant av frågor, hämtade direkt ur läroböcker eller konstruerade av läraren, har ofta fokus på att finna specifik information ur texten och fungerar främst som ett verktyg för läraren att kontrollera att eleven verkligen läst texten. Frågor av sådan karaktär medför ofta att läsaren hoppar fram och tillbaka i texten för att finna de svar som eftersöks. En följd av ett sådant osammanhängande läsande kan vara att förståelsen av texten och konstruktionen av textvärldar faktiskt försvåras.

Eftersom min tes är att en given uppgifts karaktär är av stor betydelse för hur en elev väljer att närma sig, läsa och skapa minnesbilder av en text, lyder min frågeställning: Är konstruktionen av textvärldar beroende av uppgiftstyper?

Genom en undersökning i en gymnasieklass på en skola i Mellansverige har jag försökt ta reda på om olika typer av uppgifter (enskild skrivuppgift av kortfrågekaraktär, ingen uppgift samt muntlig uppgift genom boksamtal) har någon inverkan på hur elever förstår texter. Jag har även undersökt hur elever

själva uppfattar den uppgift de blir tilldelade, om den hjälper eller stjälpes minnesbilden av den text de läst samt vilken typ av uppgift eleverna tror vara den allra bästa för deras förståelse av lästa texter.

Inspirationskällan till mitt arbete är den undersökning som James D. Marshall genomförde 1987. Han koncentrerade sig på vilka effekter tre olika typer av skrivuppgifter (samt att inte ha någon skrivuppgift) har för förståelsen av lästa texter (Marshall 1987).

Bakgrund

Beroende på vår ålder samt vår personliga såväl som vår litterära erfarenhet läser vi och tar till oss det vi läser på olika sätt. Enligt Appleyard (1994) sker människans läsutveckling från det att hon föds till det att hon utvecklats till en realistisk läsare, i fem olika stadier. Den första fasen inträffar åren innan barnet börjar skolan och benämns som *den lekande läsaren* (reader as player). Barnet kan ännu inte själv läsa men lyssnar och fantiserar till sagor som andra i deras närhet läser. Nästkommande steg i läsutvecklingen sker under låg- och mellanstadieåldern, *läsaren som hjälte och hjältinna* (reader as hero and heroine). Litteraturen som läses är fylld av modiga karaktärer som den unge läsaren ofta ser som ett ideal (Appleyard 1994: 14, 21, 57).

Den tredje fasen infinner sig under högstadiet och en bit in på gymnasiet och betecknas som *läsaren som tänkare* (reader as thinker). Under denna period sker en stor utveckling hos läsaren och i dennes läsutveckling. Läsaren går från att identifiera sig med den hjälte eller hjältinna i de sagor han/hon läser till att utvecklas till en mer självständig individ. Det är viktigt för den tänkande läsaren att kunna identifiera sig med litteraturens karaktärer och att därigenom reflektera över sitt eget liv (Appleyard 1994: 14, 94–112).

Mot slutet av gymnasiet och i början av eventuellt högre studier går läsaren in i stadiet *läsaren som tolkare* (reader as interpreter) och har nu utvecklats till att tolka och kritiskt granska de texter hon läser. Efter denna ytterligare erfarenhet

utvecklas läsaren, i vuxen ålder, mot att bli den *pragmatiske läsaren* (the pragmatic reader). Enligt Appleyard (1994:14) innebär termen *pragmatisk* att läsaren på detta stadium kan läsa valfri litteratur ur alla de stadier som hon genomgått i sin läsutveckling.

Erfarenhet styr skapandet av text- och föreställningsvärldar

Genom litteraturen utvecklas vi till att bättre förstå oss själva, våra medmänniskor och hela vår omvärld. En aspekt som har stor betydelse för hur vi tolkar en text är de texter vi tidigare läst, vår tidigare litterära repertoar (McCormick 1994: 84, Langer 2005: 33). Beroende på vilken typ av texter vi vanligtvis läser, skapar vi oss en bild av vad litteratur är. En van läsare av skildringar som är baserade på sanna händelser kan därför ha svårighet att exempelvis ta till sig och tolka innehållet i annan typ av litteratur (McCormick 1994: 84 f.).

Langer (2005: 24) brukar ordet *föreställningsvärld* när hon diskuterar hur läsaren uppfattar och tar till sig den text hon läser. För att bygga upp en föreställningsvärld konstruerar vi fyra faser. Den första fasen handlar främst om skedet innan vi blivit bekanta med den text vi läser. Utifrån våra tidigare erfarenheter bildar vi oss en bild av texten – en initial föreställning. I nästa fas kliver vi själva in i texten, ifrågasätter och bedömer den i ett försök att förstå texten på ett djupare plan. Nu blandar och jämför vi vår personliga kunskap och erfarenhet med det som händer i texten och gör på så sätt läsoplevelsen och textvärlden frodigare (Langer 2005: 23–33). I byggandets tredje fas använder vi oss av det vi redan byggt på vår föreställningsvärld genom de två föregående faserna. Nu är det vår fördjupade uppfattning av texten som påverkar vår personliga erfarenhet. Den fjärde fasen innebär att vi slutligen på avstånd betraktar den föreställningsvärld vi byggt upp (Langer 2005: 33 ff.).

Läroböckers faktabaserade uppgifter

Ett mål med läsningen i skolan är att ge eleverna verktyg till att förstå den och koppla texten till sin egen verklighet och vice versa. En överföring av text till läsare kan dock försämrats om texten efterföljs av frågor baserade på fakta ur texten. Eftersom eleven blir styrd i sitt läsande genom att tvingas koncentrera sig mer på att hitta smådetaljer i texten än på själva handlingen, uppnås inte den egna personliga läsoplevelsen (Dias 1992: 134 f., Rosenblatt 1995: 236).

Faktabaserade frågor efter lästa texter är många gånger ett stöd för läraren att snabbt kontrollera att eleverna läst en given text. Dias (1992) varnar dock för denna typ av uppgifter av kontrollerande art, eftersom konsekvensen av att läsaren tänker mer på den uppgift som följer än på själva läsningen kan leda till att dennes eventuella intresse för läsning går förlorad.

Boksamtal

Enligt Chambers (1993) skall ett samtal om en läst bok eller annan text innehålla diverse komponenter med utgångspunkt i en teori som är baserad på något som han själv kallar för ”jag undrar-principen”. Metoden innebär att de frågor som ställs om en text skall vara frågor som inte har ett rätt eller fel svar. Första delen består av grundfrågor och botten i att samtliga involverade parter delger sitt direkta tyckande angående det de läst. Åsikten skall innefatta både gillanden och ogillanden. Om man tar upp både bra och dåliga element ur en bok stimuleras diskussionen genom deltagarnas olika infallsvinklar. Vidare koncentreras samtalet kring det som läsarna finner svårt att greppa eller förstå. Det är när vi tillsammans försöker reda ut eventuella frågetecken som vi verkligen förstår vad texten betyder för oss. Nästa steg består av allmänna frågor som är indirekt kopplade till den lästa texten. Dessa rör främst eventuella kopplingar till den egna erfarenheten (Chambers 1993: 18–23, 108 f.).

Det är först när man genom dessa redan nämnda frågeställningar uppnått en avslappnad stämning där alla känner sig trygga med att medverka i samtalet

som man bör gå vidare till frågor av mer inriktad karaktär. I dessa specialfrågor tittar man på textens speciella utmärkande egenskaper som dess språk, form och innehåll (Chambers 1993: 111 ff.).

Tidigare forskning och resultat

Hur stor inverkan har en uppgifts karaktär på förståelsen och minnesbilden av en läst text? Receptionsforskaren James D. Marshall genomförde 1987 en undersökning som koncentrerades till att se vilka effekter olika typer av skrivuppgifter har för förståelsen av lästa texter. Undersökningen utfördes i två steg. I den första delen av undersökningen studerade han vilken typ av undervisning som ägde rum i de klasser och klassrum som undersökningen innefattade. Själva granskningen av olika uppgifters påverkan av förståelsen av litterära texter ägde rum i den andra delen (Marshall 1987: 30, 33 f.).

Marshall delade in eleverna i fyra grupper med fyra olika uppgifter, där en grupp fick i uppgift att svara på frågor av kortfrågekaraktär. Den andra och tredje gruppen av elever fick även de var sin skrivuppgift, där en grupp fick svara på frågor genom att dra paralleller mellan texten och sina egna erfarenheter och den tredje gruppen elever fick besvara formella analysfrågor med utgångspunkt i texten. Den fjärde gruppen fick ingen uppgift efter den lästa texten (Marshall 1987:43).

I en sammanfattning av resultaten från Marshalls undersökning går att utläsa att den bästa varianten av uppgift som kan ges efter avslutad läsning är en uppgift som uppmuntrar till reflektion. Genom att hitta paralleller mellan textens innehåll och egna erfarenheter uppnådde eleverna en större förståelse av texten än när uppgifterna var slutna och därmed styrda åt ett visst svar eller när inga uppgifter gavs.

Metod

Min undersökning är genomförd på en gymnasieskola i Mellansverige. Klassen bestod av 31 elever, 17 flickor och 14 pojkar, som läste sitt första år på Naturvetenskapsprogrammet.

Den text jag valt att ha med i min undersökning heter ”Kylan” och är skriven av Inger Alfvén. Novellen ingår i novellsamlingen *Färdlekyr*. I korthet handlar novellen om en 17-årig tjej som en kväll efter jobbet går på fest tillsammans med en några år äldre manlig arbetskamrat. Under kvällens gång dricker tjejen lite för mycket alkohol och upptäcker plötsligt, till sin stora förskräckelse, att hon är ensam kvar på festen. Utan pengar till vare sig taxi eller buss tvingas hon till det ödesdigra beslutet att lifa med två män i en sportbil, vilket resulterar i en fasansfull resa där tjejen slutligen lyckas fly.

Mitt textval grundade jag i Appelyards (1994) utvecklingsteorier. Min föreställning och ett rimligt antagande är att de elever som ingick i min undersökning borde befinna sig i Appelyards tredje utvecklingsfas: *läsaren som tänkare* (reader as thinker).

Vid första undersökningstillfället delade jag in klassens 31 elever i tre olika uppgiftsgrupper. Indelningen skedde genom att jag på måfå valde ut fem elever från klasslistan som skulle ingå i ett boksamtal kring den text de läst. De återstående 26 eleverna delades lika i två grupper med 13 elever i varje.

Grupp 1, kortfrågegruppen, bestod av sju flickor och sex pojkar. Deras uppgift gick ut på att efter att ha läst novellen ”Kylan” svara på frågor baserade på fakta ur texten. För att forma mina frågor studerade jag diverse läro- och handböcker som används i undervisningen i dagens gymnasieskolor. Tydliga exempel på frågor baserade på faktaletande finns i *Svenska Spår 2* (Ahlenius & Leibig 2002) och *Språket & människan: Lärobok i svenska för gymnasiet* (Danielsson & Siljeholm 1996). Dessa två läroböcker innehåller uppgifter där eleverna efter läsning av en litteratur- eller informationsbaserad text får besvara frågeställningar av kontrollerande art, vars svar med lätthet går att finna i texten.

Grupp 2 bestod även den av sju flickor och sex pojkar. Denna grupp skilde sig från de andra grupperna såtillvida att de inte fick någon efterföljande uppgift alls. Den enda uppgift de hade var att läsa den novell jag delat ut. När eleverna var klara med läsningen fick de lämna klassrummet.

Grupp 3, boksamtalsgruppen, innehöll fem elever, varav tre flickor och två pojkar. Detta var ett medvetet val från min sida då detta antal individer, enligt tidigare personlig erfarenhet, är idealiskt i samtal om lästa texter. För denna grupp agerade jag även lärare då jag var den som ledde själva boksamtalet, helt enligt Chambers (1993) ”jag undrar-princip”.

Den andra delen av undersökningen ägde rum fem veckor senare. Denna gång fick samma elever besvara ett frågeformulär innehållande frågor relaterade till den text de läst samt frågor relaterade till den uppgiftstyp de blev tilldelade vid första besöket. Syftet var att via elevernas svar kunna utläsa hur de uppfattat novellen och hur de kopplat den till sin egen verklighet. Det är på elevernas svar i detta frågeformulär som slutresultaten av undersökningen är baserade.

Resultat

Analys av resultat – kortfrågegruppen

De resultat som påvisades hos kortfrågegruppen var att samtliga ansåg att den sekvens de mindes allra tydligast var då tjejen i novellen liftar och slutligen flyr. Att eleverna valde att ta till sig den specifika sekvensen var relativt väntat, eftersom denna händelse var den spännande upplösningen av novellen. Eleverna uppgav även att de trodde att de fastnat för denna sekvens just eftersom den var spännande och att de så utförligt fick följa tjejens tankar och funderingar kring det som hände henne. En ytterligare anledning till att de fastnat för denna händelse kan vara att den utspelas i en situation som de mycket väl kan sätta sig in i själva. Enligt Appleyards (1994) utvecklingsteori går det att utläsa att dessa elever rimligen befinner sig i den tredje fasen, *läsaren som tänkare*, en fas som är

präglad av att läsaren drar paralleller mellan det hon läser och sin egen erfarenhet. Tjejen i novellen är realistiskt beskriven, vilket är viktigt för de läsare som befinner sig i denna fas av sin läsutveckling då de söker efter identifikation.

Flera av flickorna i kortfrågegruppen visade på hur de skapade sina textvärldar genom att diskutera hur de själva skulle agera i en liknande situation. Genom att blanda och jämföra personlig kunskap och erfarenhet med det som hände tjejen i novellen tog de sig in i och ut ur texten och skapade på så sätt en förstållningsvärld om den text de läst. Detta resonemang stämmer väl överens med det som Langer (2005) menar när hon diskuterar de faser en läsare går igenom i byggandet av förstållningsvärldar kring texter.

Pojkarna i kortfrågegruppen ansåg även de att det var spänningen i slutet av novellen som var det de mindes allra bäst och hänvisade då till ovissheten om vad som skulle hända med tjejen i novellen som det allra bästa. Liknande svar gick att finna hos flickorna då flera angav att en viktig aspekt för deras minnesbild av texten var att novellen fick ett lyckligt slut. En möjlig förklaring till att eleverna fastnat för den spännande ovissheten i det lyckliga slutet kan vara att denna sekvens påminner om de texter som pojkar och flickor i den aktuella åldern vanligtvis läser eller läst under sin uppväxt. Eftersom många barn växer upp med att läsa sagor med spännande och/eller lyckliga slut, är det ett rimligt antagande att det var just det som eleverna i kortfrågegruppen fastnade för. Sannolikt befinner sig dessa läsare fortfarande till vis del i Appleyards (1994) andra fas, *läsaren som hjälte och hjältinga*. Läsarna har låtit sig inspireras av novellens modiga karaktärer och spännande men ändå lyckliga slut. Man kan därför säga att elevernas läsning påverkades av deras tidigare litterära repertoarer. Langer (2005) och McCormick (1994) menar att vår tidigare litterära erfarenhet styr hur vi väljer att uppfatta de texter vi läser.

När det gäller textens och författarens budskap ansåg eleverna att det övergripande budskapet var att man inte skall lita på främmande människor. Framförallt flickorna ansåg att författaren nått fram med sitt budskap som de

fann mycket tänkvärt. Detta resultat visade på att denna text fått eleverna att tänka på hur de själva skulle agera i en liknande situation. Med utgångspunkt i Langers (2005) olika faser av byggandet av föreställningsvärldar kan man hävda att texten gett eleverna en ny insikt i livet, vilket kan komma ha inverkan på deras egen verklighet.

Eleverna ansåg att uppgifterna, utformade efter läroboksfrågor, hade haft stor eller till och med mycket stor inverkan på hur väl de faktiskt mindes handlingen. Detta påstående var något förvånande och missvisande, anser jag. Även om de mindes slutsekvensen väl så skrev de så gott som ingenting om alla de händelser, närapå halva berättelsen, som leder fram till den aktuella sekvens eleverna angav som mest minnesrik.

Eleverna i kortfrågegruppen var eniga om att diskussion och boksamtal är det bästa sättet att bearbeta texter. Detta är ett antagande som verkar troligt i detta fall. Eleverna hade troligen kunnat konstruera en bredare föreställningsvärld kring texten om de även diskuterat dess handling med de övriga i gruppen och då fått tillgång till de andras syn på novellen och dess budskap.

Analys av resultat – gruppen utan uppgift

Den sekvens som tolv av de tretton eleverna i denna grupp sa sig minnas allra bäst var även den baserad på händelsen då tjejen i novellen liftar med de två männen i sportbilen. Skillnaden i denna grupp var att det som eleverna uppgav som mest framträdande ur den aktuella sekvensen var det som tjejen i baksätet tänkte på och hur hon reagerade mot de hot som männen utgjorde. Att eleverna ansåg att tjejens panikkänslor var mycket realistiskt beskrivna och att de verkligen tog till sig hennes rädsla är bevis för att de identifierade sig med karaktären. Enligt Appleyards (1994) utvecklingsteori är detta en viktig aspekt för hur en läsare som befinner sig i den fas, som dessa elever rimligen befinner sig i, väljer att ta till sig det de läser och konstruera textvärldar. Flera av flickorna drog dessutom paralleller till sin egen verklighet och menade att de själva aldrig

skulle kunna tänka sig att lifta. Detta visar på att de genom texten fått insikt om vilka risker de som unga flickor skulle kunna utsättas för om de inte är aktsamma. Därmed kan man, enligt Langers (2005) tredje fas i byggandet av föreställningsvärldar, säga att dessa elever genom den text de läst utvecklats som människor eftersom novellen haft en inverkan på deras syn på livet.

Flera av flickorna menade även att det lyckliga slutet var av stor vikt för den minnesbild de hade av novellen. På samma sätt som man kunde härleda vikten kortfrågegruppen lade vid novellens slut kan man även hos flickorna i denna grupp se att de fortfarande befinner sig i Appleyards (1994) andra fas, *läsaren som hjälte och hjältinna*, vilket innebär att flickorna påverkats och inspirerats av sin tidigare litterära repertoar som bestått av texter med lyckliga slut.

På den andra frågan menade eleverna att författaren hänvisade till samhällets hårdare klimat genom budskapet att inte lita på alla människor. Enligt Appleyards (1994) utvecklingsteori kan man mena att dessa elever, genom att koppla novellens budskap till samhällets hårdare klimat, befinner sig i den fjärde fasen, *läsaren som tolkare*. Eleverna i denna grupp visade, trots avsaknad av efterföljande uppgift, att de ändå lyckats reflektera kring texten och dess budskap genom att fundera över vilka konsekvenser ett oaktsamt och oansvarigt handlande kan medföra. Eleverna har på så sätt konstruerat sin föreställningsvärld kring novellen genom att knyta an till sin egen erfarenhet av verkligheten för att sedan återvända till texten igen.

Eleverna ansåg att avsaknaden av efterföljande uppgift hade mycket stor inverkan på hur dåligt de själva ansåg att de mindes novellens handling, vilket var ett tämligen väntat resultat, anser jag. Oväntat var dock att eleverna, trots att de inte fick någon efterföljande uppgift, lyckats skapa föreställningsvärldar. De flesta av dessa elever tänkte utanför texten, på samhället i stort och de faror som man kan utsättas för. Detta skapade för dem en nyanserad bild och djupare mening av texten.

Samtliga tretton elever trodde att diskussion kring lästa texter var det bästa

sättet att bearbeta och bättre ta till sig texter. Jag tror att eleverna i denna grupp skulle ha kunnat tjäna på att diskutera sina åsikter med de andra i gruppen och på så sätt eventuellt fått nya insikter om novellen.

Analys av resultat – boksamtalsgruppen

Eleverna i den tredje gruppen var eniga i sina svar, vilket inte var så förvånande eftersom de genom sitt boksamtal fått lyssna till andras iakttagelser av novellen och därigenom fått dela sina insikter. Den sekvens som eleverna i boksamtalsgruppen ansåg att de mindes bäst var, precis som i de andra grupperna, sekvensen när flickan liftar med de två männen som hotar henne. Två av eleverna påstod att anledningen till varför de mindes just den sekvensen bäst var att de upplevde den som mest framträdande vid boksamtalet fem veckor tidigare. En rimlig förklaring till varför eleverna valde den aktuella sekvensen som den de sa sig minnas allra bäst kan vara att de under boksamtalet sa att det var just denna sekvens som var den de gillade mest i novellen, eftersom berättelsen var som mest spännande just då. Jag tror därmed att sambandet mellan det eleverna bäst kommer ihåg av novellen främst hänger samman med vad de gillade med novellen – det man gillar fastnar man lättare för. Detta resonemang går, som i de två andra grupperna, att härleda till dessa läsares tidigare litterära repertoarer enligt Langer (2005) och McCormick (1994).

Eleverna ansåg att författarens budskap var att man inte skall lita på alla människor samt att man måste ta ansvar för andra människor. Just det ansvar som den äldre killen på festen hade för tjejen i novellen var en av de aspekter som diskuterades vid boksamtalet fem veckor tidigare. Dessa elever som fått möjligheten att diskutera texten kom till en gemensam insikt kring det budskap som de ansåg att författaren förmedlade och skapade på så sätt ett nytt sätt att förhålla sig till främmande situationer och människor i sin omvärld. Enligt Langers (2005) tredje fas i byggandet av föreställningsvärldar visar detta att eleverna i boksamtalsgruppen genom diskussionen påverkats så mycket i sitt sätt

att se och tolka det de läst och hört om omvärlden att de kommit till nya insikter som påverkat deras framtida syn på livet.

Eleverna i boksamtalsgruppen ansåg inte att textens budskap påverkat dem, eftersom de själva aldrig skulle kunna hamna i en liknande situation. Detta visar på hur oerhört stor betydelse elevernas diskussion kring händelserna i novellen hade för deras kunskaper om livet. Att eleverna i boksamtalsgruppen menade att de aldrig skulle kunna utsätta sig för samma fara som tjejen i novellen tyder på att de genom sin diskussion kommit till en förståelse som innebär att det är otänkbart för dem att utsätta sig för sådana farliga situationer.

Eleverna själva upplevde att de mindes texten väl eller mycket väl och trodde att boksamtalet hade haft en stor eller mycket stor inverkan på hur väl de ansåg sig minnas novellen. De sa även att de ansåg att just diskussion kring texter är det allra bästa sättet att bearbeta texter. Jag håller med om att de mindes texten väl. Precis som de andra grupperna var det slutsekvensen av novellen som eleverna i boksamtalsgruppen sa sig minnas allra mest.

Slutsats

Sammanfattningsvis visar denna undersöknings resultat att hur elever skapar sina textvärldar är beroende av uppgiftstyp. Den stora skillnaden mellan grupperna ligger i hur eleverna genom skapandet av textvärldar dragit lärdom av den text de läst. Medan kortfrågegruppen och gruppen utan uppgift säger att novellen och dess budskap var tänkvärt och att novellen fått dem att tänka på hur de själva skulle bete sig för att inte hamna i en liknande situation, menar eleverna i boksamtalsgruppen att de faktiskt aldrig skulle hamna i samma situation som tjejen i novellen.

Detsamma gäller boksamtalsgruppens åsikter om den äldre killens agerande och brist på ansvarstagande, något som de anser helt oacceptabelt, samtidigt som de andra grupperna inte ens nämner detta. Att det som är tänkvärt för de andra två grupperna är totalt otänkbart för boksamtalsgruppen visar på att de elever

som fick diskutera novellen, genom att ta del av varandras åsikter, har kommit till en gemensam uppfattning och skapat sig ett förhållningssätt som påverkat deras liv.

Som slutsats kan konstateras att det effektivaste sättet för elever att tränga djupare in i en text och nå Langers (2005) tredje fas, där litteraturen påverkar våra liv, var genom boksamtal. Detta märktes klart genom att eleverna faktiskt hade dragit lärdomar från novellen. Att inte ge någon efterföljande uppgift vid bearbetning av lästa texter visade sig ge eleverna en något tydligare helhetsbild av texten än vad kortfrågorna gjorde.

Referenslista

- Ahlenius, Monica & Leibig, Annika. 2002. *Svenska Spår 2*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Alfvén, Inger. 2006. ”Kylan”. I: Svenska Lokaltrafikföreningen (utg.), *Färdlektyr*. Stockholm: Åberg & Co.
- Appleyard, Joseph A. 1994. *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, Aidan. 1993. *Böcker inom oss: Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Danielsson, Anita & Siljeholm, Ulla. 1996. *Språket & människan. Lärobok i svenska för gymnasiet*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Dias, Patrick. 1992. Literary reading and classroom constraints: Aligning practice with theory. I: Judith A. Langer (red.), *Literature Instruction: A Focus on Student Response*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 131-162.
- Langer, Judith A. 2005. *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Marshall, James D. 1987. The effects of writing on students' understanding of literary texts. *Research in the Teaching of English* 21 (1): 30–63.
- McCormick, Kathleen. 1994. *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Rosenblatt, Louise M. 2002. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. 1998. *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94. Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. 2001. *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. Gymnasieskolan, Gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens*

skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda. Stockholm:
Skolverket/Fritzes.

Att utvecklas som skönlitterär läsare med ett narratologiskt verktyg

Malin Granström

Enigheten verkar vara stor: ”Det är så bra att läsa” är ett uttryck som vi alla har hört. Som en formel uttalas dessa ord om skönlitterär läsning: på lärarrummet, i klassrummet, på föräldragruppsträffen, i Konsumkön och på grillfesten. Jag har både under utbildningen till lärare och i min praktiska lärarverksamhet uppfattat uttrycket snarast som ett axiom. Ändå har jag ofta ställt mig frågan *varför* det är så bra att läsa skönlitteratur. Vad är det egentligen eleverna lär sig genom att läsa skönlitteratur? Och hur utvecklas eleverna genom att läsa skönlitteratur i skolan?

Läskompetens

Min grundtanke är att läsning innebär mycket mer än avkodning. Jag vill därför använda begreppet *läskompetens* på samma sätt som Ullström (2000: 31 f.) gör i sin artikel. Han beskriver begreppet som omfattande en funktionell avläsningsförmåga, men också som en delaktighet i en social och kulturell diskurs och som en kritisk prövning.

Den funktionella avläsningsförmågan avser läsning som en teknisk färdighet. Det är en förmåga att kunna avkoda orden och att kunna läsa med flyt. Denna aspekt av läskompetensen ägnas ingen uppmärksamhet i denna artikel, men det betyder inte att jag anser den vara oviktig. Tvärtom, utan en korrekt avkodningsförmåga är det inte möjligt att läsa över huvud taget. Men en viktig poäng är att trots en korrekt avkodning så är det inte säkert att läsaren har någon uppfattning om texten. Receptionsteoretikern Kathleen McCormick (1994) skriver: ”Despite the increasing emphasis on the reader’s background, on various contexts of reading, and on reading as a process, the ‘commonsensical’, objectivist model, which assumes that reading is a skill [...] still dominates much teaching and research” (McCormick 1994: 3).

För att kunna bilda sig en mening är alltså enbart avkodning inte tillräckligt. Läsaren måste också ansluta till de sociala och kulturella regler och normer som texten bygger på, enligt Ullström (2000: 31). Då blir läsaren delaktig i en social och kulturell diskurs. Förutom denna närhet mellan text och läsare kräver läskompetens också distans. Att eleverna kan reflektera över det som texten tar för givet är en viktig del av läskompetensen, om skolan ska utbilda människor som kan ifrågasätta och inte bara okritiskt anamma. För att kunna läsa kritiskt måste eleven relatera texten till sina egna erfarenheter och kunskaper (Ullström 2000: 31 f.).

Metod och teoretisk anknytning

För att undersöka hur eleverna bildar mening och använder de två sistnämnda kompetenserna har jag använt mig av receptionsteoretikerna Kathleen McCormicks (1994) och Judith Langers (2005) teorier om detta. De utgår båda ifrån att det förhållningssätt läsaren intar i förhållande till texten också avgör vilken typ av mening som läsaren bildar sig. Beroende på vilket förhållningssätt som prioriteras får man olika svar på varför ”det är så bra att läsa”.

McCormick använder begreppet *position* och Langer begreppet *faser* för att

beskriva läsarens valmöjligheter när han eller hon läser en text. (I kursplanen för svenska används ett utvidgat textbegrepp, men eftersom min undersökning är begränsad till skönlitterär text avser begreppet *text* i denna artikel endast skönlitterär sådan.) Utifrån min tolkning av McCormicks positioner och Langers faser har jag undersökt hur 24 elever i en åttondeklass har tagit sig an en för dem okänd text.

Jag har också genomfört ett undervisningsförsök för att se om elevernas förhållningssätt förändrades. Ett undervisningsförsök är, enligt Johansson och Svedner (2006: 74), närbesläktat med aktionsforskning och innebär att forskaren vill förändra någonting genom att delta i förändringsprocessen. Fördelen med en sådan forskning är att den är praktisk och inriktad på problemlösning. Nackdelen är att det är svårt både att generalisera resultaten och att säkerställa vad i undervisningen som skapade resultatet. Ovanstående möjligheter och begränsningar gäller i allra högsta grad också de resultat och slutsatser som jag redogör för nedan.

Jag läste några sidor ur boken *Janne, min vän* av Peter Pohl (se bilaga s. 199) högt för eleverna. De fick sedan fritt och spontant kommentera den upplästa texten skriftligt. Efter att eleverna i undersökningsgruppen skrivit var sin berättelse, läst varandras alster och diskuterat dem, fick återigen samtliga elever i klassen lyssna till och kommentera samma textavsnitt. När dessa elevkommentarer analyserats kunde jag se om och hur undersökningsgruppens respektive kontrollgruppens förhållningssätt till texten hade förändrats.

Jag ansåg att texten jag läste hade en potential för att ett möte mellan den och eleverna skulle kunna äga rum. Texten handlar om en kille som är 13 år och bor på Söder i Stockholm. Den utspelar sig på 1950-talet och handlar om huvudpersonen Krilles liv i allmänhet och om hans vänskap med Janne i synnerhet. Just avsnittet som jag läste handlar om när Janne är med Krille hem för första gången. Han träffar Krilles föräldrar och syster, och de äter kvällsmat tillsammans. Men texten och boken var också utmanande för dessa

åttondeklassare på flera olika sätt. En utmaning var att det inte är möjligt att läsa boken och få någon ”vettig mening” ur den utan att förstå att det är ur Krilles perspektiv – och bara hans – som historien berättas. Krille är både fokalisator och berättare. Berättarperspektivet sågs i sammanhanget som ett verktyg. Eleverna fick själva och konkret arbeta med berättarperspektivet i anslutning till texten. Jag utformade undervisningen utifrån delar av Bruners tankar kring lärande och kunskap. Bruner (2002: 73–83) har strukturerat fyra olika modeller som är relevanta vid lärande. Modell 1 och 2 tar för givet att kunskap är möjlig att överföra från en lärare till en elev. Därför står läraren i fokus. Det är hur han eller hon demonstrerar respektive presenterar kunskapen som är viktigt. Modellerna 3 och 4 utgår istället från elevernas perspektiv och det är dessa som jag har använt mig av. Dessa modeller erkänner i högre grad elevens roll i skapandet av kunskap.

Modell 3 tar sitt avstamp i att elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter påverkar hur de tolkar det de ser, hör och känner (Bruner 2002: 76). Undersökningsgruppens första uppgift blev därför att individuellt skriva en ny berättelse med Janne som berättare istället för Krille. Till den berättelsen fanns det inget ”facit” och min förhoppning var att de skulle använda sin egen fantasi och sina egna erfarenheter när de funderade och skrev om texten ur ett nytt perspektiv. När eleverna förhoppningsvis hade hittat sin unika förankring ville jag att de skulle utveckla sin förståelse tillsammans med andra. De fick därför sitta i grupper om fyra och läsa varandras berättelser. Enligt modell 3 är nämligen lärarens uppgift att utifrån barnets syn på världen hjälpa det att få en djupare och mindre ensidig förståelse (Bruner 2002: 77). Denna nås genom att barnet uttrycker sina åsikter och möter andras. Barnet lär sig genom dessa möten som sker i form av samtal, samarbete och förhandling (Bruner 2002: 77). När de sedan pratade om skillnader och likheter i varandras berättelser så skulle detta uppmuntra eleverna att se både det unika och det gemensamma i deras tolkningar. Enligt Bruners fjärde modell bör undervisningen nämligen syfta till

att hjälpa barn förstå skillnaden mellan personlig kunskap och kulturens ”sanningar”. Det är en distinktion mellan personliga uppfattningar och sådana kunskaper som har bestått provet när de har testats och granskats, menar han (Bruner 2002: 81 f.).

Eftersom samtliga elever kommenterade det upplästa avsnittet i *Janne, min vän* både innan och efter att undersökningsgruppen skrivit, läst och diskuterat så fick jag två skriftliga kommentarer till samma text från varje elev. Dessa delade jag in i kategorier. Genom närläsning försökte jag klarlägga innehållet så noggrant som möjligt, och se vad som fanns med i elevtexten, vad som hade uteslutits och vad som betonades. Detta innefattar en stor portion av subjektivitet, och därför förklarar jag på vilka grunder jag förde elevtexterna till en viss kategori. När jag ger exempel från kategorierna är namnen på eleverna fingerade.

Positioner

En kognitivistisk position

Den kognitivistiska modellen av läsande har varit den mest inflytelserika sedan 1960-talet, menar McCormick (1994: 15). Själva avkodningen av texten har intagit en central plats, och McCormick illustrerar detta med Perfettis definition av läsning: ”Reading is the translation of written elements into language” (McCormick 1994: 16). Förståelsen av texten har också setts som ett resultat av läsarens mentala förmåga snarare än läsaren som en social varelse inom en viss kontext, fortsätter hon (McCormick 1994: 17).

Det kognitiva förhållningssättet utgår ifrån att det finns en universell grundval som garanterar kunskapens sanning (McCormick 1994: 18). McCormick hänvisar i sammanhanget till Beck och McKeown. De anser, enligt McCormick (1994: 23), att pedagogens uppgift är att underlätta för eleverna så att de kan komma fram till den korrekta tolkningen. McCormick (1994: 15) anser

att den kognitivistiska modellen motarbetar elevernas förmåga att läsa kritiskt och ur olika perspektiv.

Med en undervisning som ensidigt prioriterar texten skulle svaret på frågan varför det är bra att läsa kunna formuleras som att ”det är så bra att läsa för då överförs sanningen”.

Till det *kognitivistiska förhållningssättet* förde jag elevtexter som satte texten i fokus. Eftersom ett av målen med läsningen kan vara att eleverna tolkar texten på ett korrekt sätt så återfinns elevkommentarer av typen ”nu har jag fattat” till den här kategorin. Ett sådant påstående signalerar att eleven tycker sig ha hittat det rätta svaret, den korrekta tolkningen:

Nu fattar jag fast jag vet fortfarande inte vad guldus-backen är för något men annars fattar jag.
Per, text 2

I huvudsak refererande elevtexter och kommentarer där namn på karaktärerna, ålder och/eller plats spelar en viktig roll fördes också till den här kategorin. Elevtexter som handlar om hur boken var skriven, t.ex. språket och dialogen, vilken ”sorts” bok det är och om texten var svår eller lätt att förstå ingår även de i den här kategorin, *om* eleven inte använder sitt påstående om boken för att sätta det i förhållande till något annat:

En barnbok. Jag fick inga tankar av texten bara att jag försökte ta reda på vilka personerna var.
Erik, text 1

En expressivistisk position

Med en *expressiv läsarposition* är läsaren och individen i fokus. McCormick (1994: 32) citerar Smith när hon skriver: ”Reading is a process that is owned by the reader”. McCormick (1994: 31) menar att de expressivistiska teorierna uppmuntrar elevaktiva och elevcentrerade pedagogiska modeller. Eleverna utvecklar sina individuella tolkningar av texten, och texten ses som en projektion av läsaren (McCormick 1994: 30, 36).

Enligt dessa teorier ses alltså läsning som en aktivitet där läsare skapar sin subjektiva mening. Kunskap och sanning är i allra högsta grad reviderbart och personligt förankrat. Konsekvensen av att ensidigt fokusera på läsaren är att ”det är så bra att läsa” för då skapar läsaren sig själv och sin egen unika världsbild.

Till det *expressivistiska förhållningssättet* förde jag elevtexter som satte läsaren i fokus. Textens mening är unik för varje läsare, och det finns lika många tolkningar som läsare. Läsaren hänvisar därför till sig själv och sitt eget liv, snarare än texten. Elevkommentarerna behandlar hur läsaren känner sig, vilken ”känsla” han eller hon får av texten, vad han eller hon känner igen från texten, och hur man gör det, en liknande episod, tanke eller känsla från sitt eget liv:

Jag tycker att Krilles familj är konstig.
Väldigt tråkig text.
Jobbigt att skriva om något som man inte tycker om.
Gert, text 2

En sociokulturell position

McCormick (1994: 60) argumenterar för en sociokulturell läsarhållning med bland annat följande argument: Människan balanserar mellan determinism och autonomi. Läsaren är inte en tom behållare som kan fyllas med textens mening. Men läsaren är heller inte helt fri att skapa sin egen mening.

På liknande sätt resonerar McCormick (1994: 60) om texten: ”Texts are neither containers of meaning nor infinitely pliable, but rather always in use”. Läsare, precis som författare och därmed texter, hör hemma i särskilda sociala och kulturella förhållanden.

Med en *sociokulturell läsarposition* står både läsaren och texten i fokus. Genom att undersöka båda och sätta dem i relation till varandra skapas förutsättningar för ökad läskompetens. ”Det är bra att läsa”, för då undersöker läsaren sina livsvillkor. Min uppfattning är därför att *elever utvecklas som skönlitterära läsare när de använder ett sociokulturellt förhållningssätt*. Hit förde jag elevtexter där eleven går i clinch med texten.

Jag fick intrycket av avundsjuka och fattigdom. Janne var ganska fattig med tanke på måltiden och de sista orden. Jag skulle vilja veta vad killen som bodde där med systemen Sussy hette. Han verkade i alla fall bortskämd.

Jim, text 2

I texten står det bara att Janne dricker fyra koppar varm choklad och att Krille tappar räkningen på smörgåsarna. Men killen som har skrivit kommentaren drar en egen slutsats: det måste bero på att Janne är fattig.

Elevernas kommentarer i den här kategorin består ofta av frågor och funderingar. Kategorin innehåller elevtexter där eleven försöker hitta mening i texten med hjälp av sina egna erfarenheter och kunskaper, t.ex. Laila som försöker förstå varför Janne tycker att Krille är lycklig:

Mitt intryck om Krilles familj är att den alltid är glad och pratar om allt. Och att Jannes familj är tvärtemot och bråkar. Jag tror att det är därför som Janne säger att Krille är lyllig.

Janne är ej van att ha syskon, som Krille.....

Janne är nog ganska ensam i skolan, inte mobbad, men ensam medan Krille är nog ganska poppis..... Jag vet ej varför men jag har en känsla om det.

Laila, text 2

Slutsatser dragna med hjälp av intertexter hör också hit:

Det var ett bra språk. Varierat, fantasifullt och det fann en bra hastighet och en lagom nivå utav beskrivningen i texten. Så även handling och dialog.

Jag tänker mig handlingen i ett Sverige, kring 1950-, 60-, 70-tal ungefär, även om den är ganska svårplacerad finns det något i språket och det de gör som jag känner igen från böcker, filmer, serier från samma tidsepok. Jag tycker boken verkar bra, utav det lilla jag hann höra. Jag trodde att Janne var en tjej först, men sen var det tydligen inte så. Det var lite förvirrande.

Lennart, text 1

Resultat och analys av positionerna

Efter mitt undervisningsförsök ökade antalet *sociokulturella positioner* i undersökningsgruppen medan de minskade i kontrollgruppen. I undersökningsgruppen ”behöll” dessutom 2 av 3 elever sitt sociokulturella synsätt, medan i kontrollgruppen övergav 3 av 4 elever sin inledande sociokulturella ståndpunkt till texten. Mitt undervisningsförsök visar att ytterligare bearbetning av texten

gynnar ett fortsatt sociokulturellt förhållningssätt, och det skapar också ”nya” sociokulturella läsare.

Den extra bearbetning av texten som gjordes i undersökningsgruppen kan ha medfört att fler elever förde en dialog med texten. Att skriva om berättelsen utifrån ett nytt berättarperspektiv innebar att eleven ”tvingades” konfrontera texten när han eller hon skulle prioritera och värdera händelser. Texten bildade ramen som eleven fyllde med innehåll, och både texten och elevens erfarenheter och kunskaper undersöktes.

Trots att antalet sociokulturella positioner ökade i undersökningsgruppen, så är de elevkommentarer som betonar texten flest i båda grupperna och vid båda mättillfällena. I både undersökningsgruppen och kontrollgruppen minskade samtidigt de kommentarer som handlar om egna erfarenheter och känslor. En möjlig förklaring kan vara att eleverna generellt fäster större vikt vid texten än vid sina egna erfarenheter och kunskaper. I många av de elevtexter som skrevs som en del av undervisningsförsöket uttrycker eleven att han/hon ”fattar bättre nu”. Intressant är att eleverna i undersökningsgruppen inte nämner det egna skrivandet av en ny berättelse eller gruppdiskussionen som anledning till detta. Eleverna skriver istället att det är det faktum att de har hört texten en gång till som är anledningen. Maria skriver bland annat i sin andra kommentar: ”Efter att ha hört texten ett par gånger till så var det mycket lättare att förstå sammanhanget”. Samma uppfattning ger Katrin uttryck för i sin andra kommentar: ”Jag fattade texten bättre när jag hörde den igen”.

Anledningen till att jag valde att ha en kontrollgrupp var just att försöka skilja ut vilka effekter undervisningen kunde tänkas ha på omläsningen. Hade det varit så att enbart omläsningen var den stora anledningen till att texten upplevdes som tydligare så borde resultaten i undersöknings- och kontrollgruppen inte skilja sig åt. Men det gör de, och jag ska återkomma till det.

Elevtexter utan intryck eller med värdeomdömen

Alla elevtexter kunde inte placeras under någon av ovanstående kategorier. Utifrån elevkommentarerna i dessa konstruerade jag två kategorier. Den första kallade jag *Inga intryck*. I de här elevtexterna säger eleven uttryckligen att han eller hon inte har några som helst intryck av texten. I både bokstavlig och bildlig mening talar vi här om ”blanka blad”:

Jag har inga intryck.
Elsa, text 2

Kommentarer om hur eleven kände sig, och vad han eller hon tänkte under högläsningen har jag också fört till den här kategorin. Den text eleven har lyssnat till kommenteras inte alls:

Faan jag drömmer mig bort när någon läser, kommer inte ihåg någonting. Och det jag tänkte på när jag drömde. Det var att jag skulle ge specialrapporten till [namnet på läraren], så jag har med mig mitt USB-minne där arbetet finns. Lite krångligt eftersom han inte var här idag.
Niklas, text 2

Slutligen har jag en kategori som jag har döpt till *Värdeomdömen*. Elevtexter som främst kommunicerar att texten var ”tråkig”, ”verkade bra” eller andra liknande omdömen hör till den här kategorin:

Jag tycker att det var för mycket svordomar i texten.
Anders, text 1

Den verkar rolig ibland.
Ex. när syrran har handen i Jannes hår.
Tore, text 2

Kommentarerna som sorterats in under kategorierna *Värdeomdömen* eller *Inga intryck* verkar ha en del gemensamt. Alla *Värdeomdömen* och *Inga intryck* är korta elevkommentarer med ett magert innehåll. Detta gäller också de kommentarer som innehåller ett positivt värdeomdöme.

Till skillnad från i kontrollgruppen så minskar antalet elevkommentarer som kategoriseras som *Värdeomdömen* eller *Inga intryck* i undersökningsgruppen. Fler elever i undersökningsgruppen bildar sig en mening om texten. Jag kan se ett tydligt samband mellan *Värdeomdömen* och *Inga intryck*, och att eleven inte bygger upp det som Langer (2005) benämner en föreställningsvärld under läsningen.

Resultat och analys av textvärldarna

Langer (2005) menar att för att skapa mening ur en text bygger människor upp textvärldar. Dessa föreställningsvärldar utgörs av ”den värld av förståelse som en person besitter vid en given tidpunkt” (Langer 2005: 23). Föreställningsvärlden finns i läsarens sinne och skiljer sig åt mellan olika individer. Hur denna värld ser ut beror både på läsarens erfarenhet och på själva texten. Varje gång en idé vidareutvecklas eller en ny idé dyker upp förändras föreställningsvärlden (Langer 2005: 23 f.).

Enligt Langer (2005: 31–35) har människor vissa valmöjligheter när det gäller att tolka en text. Dessa val har hon strukturerat upp i olika *faser*, synvinklar ur vilka man kan få idéer. Olika faser ger oss möjligheter att tänka på samma företeelse på olika sätt. Faserna bidrar med olika perspektiv på föreställningsvärlden, på texten och på livet. Min uppfattning är därför att *elever utvecklas som skönlitterära läsare när de använder olika faser på samma text*. Nedan redogör jag för Langers olika utvecklingsfaser och exemplifierar dem med elevkommentarer från min egen undersökning.

1. Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld

I denna fas samlar läsaren på sig ledtrådar för att kunna skapa en föreställning om vad texten ska handla om. Jakten på ledtrådar handlar mer om bredd än djup och han/hon börjar utveckla föreställningsvärldar baserade på sin egen erfarenhet och textens ytliga drag. Målet är att skapa inledande uppfattningar och

antaganden om karaktärerna, handlingen, miljön, situationerna och hur de förhåller sig till varandra.

Avundsjuka

Jan, text 1

2. Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld

I den andra fasen fördjupar läsaren sin förståelse med hjälp av egen kunskap, texten och kontexten. Läsaren är försjunken i textvärlden, och bilden av det han eller hon tror att texten handlar om blir fylligare. Läsaren spekulerar över vad saker eventuellt betyder och är öppen för förändringar.

Efter att ha hört texten ett par gånger till så var det mycket lättare att förstå sammanhanget.

T.ex. nu vet jag vad ”guldusbacken” är. För i början av berättelsen stod det att Janne slängde ner backen. Och att pappa stod och kollade på guldusflaskorna.

Det som var oförståeligt var när det stod att de ställde in guldusbacken i skafferiet, då kopplade man inte det till det jag beskrev innan.

Men jag tror att det är så, att hör man en text en gång så fattar man den inte (om det är en svår text vill säga) lika lätt än om man läser om den ett par gånger till.

Jag har för mig att jag skrev förra gången (gång 1) att den här texten verkade barnslig.

Men jag har ändrat uppfattning nu.

Den här texten skulle kunna vara med i vilken ungdomsbok som helst.

En sak jag undrar över är hur Janne har det hemma hos sig? I och med att han sade till Krille –Fan va lylig du är. Jag menar, äta mat på kvällen tar vissa som en självklarhet.

Men det verkade som Janne tyckte det var något alldeles extra med det. Eller var det kanske för att han hade syskon, djur och en trevlig familj?

Maria, text 2

3. Att stiga ur en föreställningsvärld och tänka över det man vet

Denna fas handlar om att utifrån uppfattningen om textvärlden öka sin egen kunskap och erfarenhet. Läsaren funderar över vad idéerna om texten betyder för det egna livet.

Barnslig text.

Många av händelserna var igenkännande från min egen del. T ex att morsan spelade en annan roll när Janne (kompisen) var hemma hos dem.

Så kan det hända både hemma hos mig, ifall en ”ny” kompis följer med hem. Men jag kan också känna igen det från kompisars hem. Att deras morsor spelar snäll bara för att jag är där.

Verkar vara en text om två pojkar som levde för länge sedan. Alltså inte i nutiden utan kanske för 40-50 år sedan.

I början förstod jag inte riktigt. Liksom vem Janne var. Det lät som om det var en tjej, typ.

Maria, text 1

4. Att stiga ur en föreställningsvärld och objektifiera upplevelsen

I den fjärde fasen objektifierar läsaren sin förståelse, sin läsupplevelse eller själva texten. I den här fasen kanske läsaren fokuserar på författarens hantverk, textens struktur och på litterära element och anspelningar. I denna fas kan läsaren bli en kritiker.

Jag tänker egentligen inte så olika än första gången du läste texten, eftersom de bilder jag byggde upp, illusionen uppbyggd av mina egna erfarenheter med hjälp av de förhållandevis enkla beskrivningar visar samma. Men vissa saker har jag ändrat i min hjärna sen första gången. T ex. att Jannes hår var rött. Förut trodde jag det var svart, kortklippt. Nu kände jag en större trygghet, men samtidigt försvann spänningen, att få reda på fortsättningen, nu när jag hört texten 2 gånger och läst den en gång. Nu vet jag allt som händer och kommer ske. Nu kan jag se på texten på ett mer vaket vis. Förut, när historien upptog hela min tanke, kunde jag inte fokusera på språket och hur texten är gjord. Men nu, när texten är mer van, eller jag är mer van kan jag det.

Lennart, text 2

Resultat och analys av faserna

Efter undervisningsförsöket förhöll sig 10 av 12 elever i undersökningsgruppen till texten utifrån någon av Langers faser. Det var en ökning med 42 %. Någon sådan ökning kan man inte se i kontrollgruppen, utan tvärtom ökar antalet elever som inte bygger någon föreställningsvärld. Bearbetningen verkar inte bara vara grundläggande för byggandet av föreställningsvärlden utan också för elevens förmåga och lust att fortsätta bygget.

Fler elever i undersökningsgruppen använde också en ny fas, ett nytt perspektiv, vid andra mätillfället än vad som var fallet i kontrollgruppen. Eleverna i undersökningsgruppen bytte ju också konkret perspektiv när de skrev en ny berättelse med Janne som berättare. Denna individuella bearbetning kan ha gett nya idéer. Det kan också bero på att eleverna fick ta del av varandras berättelser och synsätt, eller en kombination av båda dessa moment.

Efter en analys av samtliga elevkommentarer kunde jag se att många elevtexter inte kunde kategoriseras utifrån någon av Langers kategorier. Det var elevtexter där inget gemensamt tolkningsutrymme mellan text och läsare fanns. *Ingen fas* är en kategori som jag har konstruerat utifrån den här typen av elevtexter. Några elever signalerade väldigt tydligt att de inte hade lyckats börja bygga någon föreställningsvärld:

Vad var detta för något. Jag fattade ingenting. Vem var Janne och varför gjorde syrran så? Säger bara why why why.

Det lät som om du satte dit lite egna ord, helt?... helt...?... jag vet inte. ?

Per, text 1

Andra elever i den här kategorin skrev att de inte kom ihåg något alls av texten, fällde enbart ett omdöme om texten eller skrev att de inte hade några intryck:

Jag har inga intryck.

Elsa, text 2

Min uppfattning är att elever *utvecklas som skönlitterära läsare när de går från Ingen fas till någon av faserna 1–4*.

Korrespondens positioner och faser

Nästan alla elevtexter i båda elevgrupperna som kategoriserades som uttryck för *en sociokulturell hållning* visade att eleverna var fördjupade i sin föreställningsvärld, *fas 2*. Poängen är att alla sociokulturella läsare hade byggt en föreställningsvärld. Det verkar vara en förutsättning för att en kommunikation mellan läsare och text ska kunna äga rum. Därför fanns heller inga elevtexter som kategoriserades som både sociokulturella och tillhörande *fas 1* eller *Ingen fas*. Detta kan bero på att eleven har satt textens mening i relation till sin egen. Istället för en rätt eller fel tolkning uppmuntrades eleven att fundera och spekulera. Detta förde dem längre än till lösa antaganden. När de prövade och förkastade hypoteser rörde de sig djupare in i föreställningsvärlden och granskade den utifrån sina egna erfarenheter och kunskaper.

De texter som kategoriserades som uttryck för *en kognitivistisk hållning* uppvisar större variation beträffande faserna. Mer än hälften av eleverna har inte börjat bygga någon föreställningsvärld alls, eller gör endast lösa antaganden om en sådan värld. Att inte spekulera och fundera utan söka den korrekta tolkningen begränsar elevens byggande av en föreställningsvärld. Byggandet kan inte börja förrän ”rätt” svar har hittats. Många elever har då inga egna verktyg för att nå faserna 2–4 utan väntar på att någon ska ”leverera sanningen”. De misslyckas med att själva bygga en föreställningsvärld eller begränsar sig till att formulera lösa antaganden. När de endast söker betydelsen i texten, inte i sig själva, är det svårt att forma en uppfattning om vad texten handlar om. Kunskap kräver en subjektiv förankring.

Trots att just subjektet prioriteras i *en expressivistisk elevtext* utgörs den kategorin av en ännu större andel elevtexter från fas 1 eller ingen fas alls. Eftersom textens värld inte har någon betydelse är det heller inte relevant att utifrån en sådan position bygga någon textvärld. Eleverna är istället försjunkna i sin egen värld, och ingen mötesplats etableras.

Allra sämst förutsättningar för att bygga en föreställningsvärld verkar eleverna vars texter inte har kunnat relateras till någon av McCormicks positioner ha. Samtliga elevtexter i kategorierna *Värdeomdömen* och *Inga intryck* visar att eleverna inte har börjat bygga någon föreställningsvärld alls. De tillhör alla kategorin *Ingen fas*. Misslyckas eleverna med byggandet av en föreställningsvärld så förlorar texten mycket av sin mening, vilket medför att eleven inte har några intryck av texten eller endast förmår tycka att den är dålig, tråkig eller verkar spännande. Ytterligare en trolig förklaring är att eftersom eleven inte tycker att texten har något att tillföra det egna livet, så är det inte relevant att utveckla en föreställningsvärld.

Diskussion och slutsatser

Elevernas mandat

De vanligaste faserna i båda grupperna och vid båda mättillfällena utgjordes av fas 1 och 2. Få elevtexter visade på en distans från föreställningsvärlden. Samtidigt var de kognitivistiska förhållningssätten till text vanligast. Det kognitivistiska förhållningssättet prioriterar föreställningsvärlden, inte individen som bygger den. Fas 3 och 4 kräver i högre utsträckning att eleverna tar större plats i meningsbildandet. Då krävs att eleven sätter tilltro till sina egna förmågor och kunskaper. Tre av de elevtexter som använder fas 3 och 4 skrevs av elever med betyget MVG. Kanske bidrar elevernas höga betyg till att de sätter en högre tilltro till sina egna erfarenheter och kunskaper och därför också använder dem när de läser?

Om eleverna får ett mandat av läraren och skolan som innebär att elevernas kunskaper och erfarenheter tillmäts större vikt kan också fler elever utvecklas till sociokulturella läsare. I de uppgifter undersökningsgruppen fick utgå från Bruners tredje och fjärde modell över elevers lärande, men jag borde kanske också ha använt mig av den första och den andra modellen. Att öka elevernas tillit till sin egen kompetens kanske kräver att jag som lärare praktiskt visar hur man som läsare kan förhålla sig till en text. En diskussion om positioner och faser kan vara givande för att kunna skapa en gemensam "läskultur". Även om jag anser att eleverna själva ska skapa sin kunskap så tycks det som de elevaktiviteter som var en del av undervisningsförsöket i högre grad bör kompletteras med en synligare och förtydligande lärarroll.

Bearbetning av text

Att lyssna på texten upprepade gånger, och inte arbeta aktivt med den, förde i min undersökning till att något fler av kontrollgruppens elevtexter kategoriserades som värdeomdömen. Dennis andra omdöme om texten lyder:

”Dålig text, kommer inte ens ihåg så mycket av den.” Molloy (2007: 9 f.) menar att i stora läsarundersökningar klassificerar ungdomarna böcker och läsning som antingen ”tråkigt” eller ”spännande”. Tråkigt kan betyda olika saker för olika elever i olika situationer. Det kan bl.a. vara ett argument mot en aktivitet som man inte ser poängen med, menar Molloy.

Eleverna behöver ett syfte med sin läsning. Det är viktigt att skapa en subjektiv relevans, och förutsättningarna för detta tycks öka när eleverna får arbeta aktivt och med utgångspunkt i sina redan existerande kunskaper. ”Tråkigt” kan också vara en täckmantel för läs- och skrivsvårigheter, fortsätter Molloy (2007: 10). Det tycks som om Dennis i exemplet ovan varit oförmögen att extrahera mening ur texten. Han kommer inte ens ihåg något av den. Det är lärarens sak att utveckla läskompetensens alla sidor, inte bara den funktionella.

Oavsett av vilken anledning elever tycker att texten är tråkig så bygger de inga föreställningsvärldar om de inte får hjälp att utvecklas. Jag tror att det är viktigt att diskutera texten och ”tråkigheterna” och att inte låta elevernas avfärdande blockera läsprocessen. För om processen stannar kommer heller inte åsikter och kunskaper att förändras och utvecklas. En litteraturpedagog ska heller inte nöja sig med omdömen som att texten är ”spännande” eller ”kul”. ”Den verkar rolig ibland”, konstaterar Tore i sin andra elevtext, ”ex när syrran har handen i Jannes hår”, fortsätter han. Men sedan skriver han inget mer. I min undersökning är de elevtexter som kategoriserats som värdeomdömen oftast korta med ett magert innehåll. Det är lärarens uppgift att göra texten kommunikerbar. En inställning till skönlitteratur som medel för kunskapande innebär att eleverna lär sig ett språk för att diskutera skönlitteratur. Att läsa skönlitteratur i skolan bör inte vara en privat, ordlös aktivitet.

Genus

Resultaten antyder också att flickorna gynnades mer än pojkarna av att skriva en ny berättelse med *Janne, min vän* som utgångspunkt och/eller av att läsa och

diskutera klasskamraternas berättelser. I undersökningsgruppen utvecklades 100 % (5 av 5) av flickorna som skönlitterära läsare men endast 57 % (4 av 7) av pojkarna. I kontrollgruppen utvecklas tvärtom något fler pojkar än flickor, 29 % mot 20 %. Finns det något i undersökningsgruppens undervisning som gynnar flickors eller missgynnar pojkars utveckling?

En tanke är att det kan finnas en skillnad mellan könen beträffande hur eleverna har bearbetat texten när de skulle skriva en ny berättelse. Tyvärr så ingår inte dessa texter i min undersökning. Saar (2007: 15) konstaterar i en undersökning, byggd på observationer av en lektion i svenska där eleverna skrev berättelser om bilder på människor, att flickornas berättelser är mer utvecklade. Trots att en sådan iakttagelse inte kan generaliseras så väcker det en intressant tanke. Om flickorna som deltog i mitt undervisningsförsök utvecklade sina berättelser mer än vad pojkarna gjorde, så skulle det kunna leda till att de också i högre utsträckning ökar sin förståelse av texten.

Gruppdiskussioner skulle också kunna gynna flickor. Enligt Lalander och Johansson (2002: 132 ff.) finns det synliga skillnader i flickors respektive pojkars grupptillhörigheter. Dessa har börjat luckras upp, men mycket förenklat och generaliserat så ägnar sig pojkarna åt att erövra offentligheten, medan flickorna odlar intima samtal. Att sitta i en liten grupp och utbyta tankar skulle i så fall vara något som flickorna i gruppen var mycket mer vana vid. Detta skulle kunna leda till att de bättre både kunde hävda sina egna synpunkter och ta till sig övriga gruppmedlemmars.

Undersökningsgruppens läskompetens

En jämförelse mellan de båda grupperna visar att 75 % av eleverna i undersökningsgruppen utvecklas som skönlitterära läsare men endast 25 % i kontrollgruppen. Att arbeta med texten och dess berättarperspektiv på ett funktionellt sätt verkar fungera som stöd för elevernas utveckling som läsare på 3 olika sätt. Det hjälper dem att

- sätta texten i relation till sitt eget liv, dvs. fokusera både på texten och på sig själva
- kunna börja bygga en föreställningsvärld
- använda olika perspektiv på samma text

Fler elever i undersökningsgruppen fördjupade sig i föreställningsvärlden efter att ha skrivit en egen berättelse, läst kamraternas texter och diskuterat skillnader och likheter. Att bilda mening utifrån fas 2 innebär att texten och läsaren möts i en gemensam social och kulturell diskurs, vilket är en aspekt av begreppet *läskompetens*. Undervisningen skapade en mötesplats där ett samtal mellan texten och läsaren ökade elevernas läskompetens.

I flera hänseenden gick utvecklingen i de båda grupperna åt skilda håll. Antalet sociokulturella läsare ökade i undersökningsgruppen men minskade i kontrollgruppen. *Värdeomdömen* och *Inga intryck* minskade också i undersökningsgruppen till skillnad från i kontrollgruppen. Dessutom ökade antalet elever som kunde påbörja byggandet av en föreställningsvärld markant i undersökningsgruppen, medan de minskade i jämförelsegruppen. Jag menar att detta tyder på att undersökningsgruppens läskompetens har ökat genom ett mer mångfacetterat läsande. Men genom att ge elevernas kunskap och erfarenheter ett mandat skulle antalet elever som distanserar sig från föreställningsvärlden kunna öka, vilket ger bättre förutsättningar för att utveckla också den kritiska delen av elevernas läskompetens.

Referenslista

- Bruner, Jerome. 2002. *Kulturens väv: Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Johansson Bo & Svedner, Per Olov. 2001. *Examensarbetet i lärarutbildningen: Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Lalander, Philip & Johansson, Thomas. 2002. *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, Judith. 2005. *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

- McCormick, Kathleen. 1994. *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Molloy, Gunilla. 2007. Jag ryser när jag ser en bok. *Svenskläraren* 2: 9–13.
- Pohl, Peter. 1985. *Janne, min vän*. Stockholm: Alfabeta Bokförlag.
- Saar, Thomas. 2007. Pojkars berättelser och berättelser om pojkar. *Svenskläraren* 2:15–17.
- Ullström Sten-Olof. 2000. Läsning och skrivning som meningsskapande aktiviteter. I: Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof, *Läsares läsning: Ämnesdidaktiska perspektiv på meningsskapande*. Karlstad: Karlstads universitet, 23–39.

*Bilaga*Utdrag ur *Janne, min vän* (Pohl, 1985)

Jag hade faktiskt ännu inte sagt något hemma om Janne, så morsan, min mor, Fru Nordberg, mötte oss i hallen, frågade förtjust: - Vad nu då? Vad heter denna unga damen?

Jag trodde jag skulle dö!

Janne släppte av backen med en smäll och jag tänkte att nu slår han ihjäl morsan, nu får jag välja: morsan eller Janne! Var är farsan? Jag blir moderlös!

Men Janne slängde fram höger framtass, neg vackert och sa: - Denna unga damen heter Janne. Det går inte precis att förklara, men man vänjer sig.

Sedan garvade han och morsan i kapp och morsan bad om ursäkt.

Farsan, min far, Byråsekreterare Nordberg, kröp fram ur sin håla och undrade vad som stod på. Han spanade in alla Guldus och fick ett Krister-har-du-robbat-kiosken i blicken, men Janne och jag förklarade lite i otakt hur det hängde ihop på ett ungefär.

Farsan hade hört talas om att någon cyklat nedför kvarngatstrapporna, jasanya, var det du det! Han dunkade Janne på axeln och sa att det var tur att Janne inte var hans avkomma, för då hade det nog blivit andra bullar. Janne såg inte särskilt bekymrad ut.

Jag började andas lite lättare för det var tydligt att Janne hade godkänt morsan och farsan och att de hade godkänt honom. Inte för att det brukade vara problem mellan mina pären och kompisarna. Men ur min synvinkel var grejen den, att alla de andras farsor var svetsare och glasmästare och murare, utom Berras som var alkis. Men min var alltså byråsekreterare.

Vad en glasmästare gör fattar man, och läget för alkisar är också bekant sedan den tid då Berra ibland kom och sökte skydd. Han var liten då. Men jag blir aldrig klok på vad en byråsekreterare egentligen är. När jag var liten trodde jag att det var rent för jävligt fint, för någon gång hörde jag honom skratta över tidningen och säga, att sossarna tror att det är dom som har makten, men den har ju vi, vi som ska verkställa. Men det där, att de har makten och bestämmer, det kunde man höra andra säga också. Så jag blev inte riktigt klok på byråsekreteriet.

Vad Jannes farsa var för något hade jag ingen aning om. Cykelmekare kanske?

Nu snackade alltså Janne och farsan för fullt med varandra, så att jag nästan kände mig undanpetad. Plötsligt fick Janne syn på Mulle och glömde fort bort farsan och alltihop. Han föll suckande över lådan och hade en massa ljud för sig, och Får man lyfta upp han? Och lyfte upp Mulle och spanade in ögonen, blåste på pälsen och drog det arma djuret mot kinden, och såg ut som att detta var himlen.

-Ett djur skulle man ha! viskade han och sedan frågade han vad den här sorten kallades! Farsan garvade och sa Hund, men det gick inte Janne på. Det var ett marsvin, sa farsan då. Janne tittade frågande på mig, och när jag nickade tittade han på Mulle och upprepade marsvin. Marsvin? Vafan är marsvin för nåt!

Men Mulle svarade inte på det, utan ville ner i lådan igen, och det förstod Janne, trots att han tydligen aldrig studerat marsvinens magiska teckenspråk.

Vi ställde in guldusbacken längst ner i skafferiet och sedan skulle Janne gå. Morsan, som gått ut och fixat i köket, sa att du kan väl ta en nattmacka tillsammans med Krister, innan du smiter av.

Det tackade han Ja till.

Jag signalerade Vadå? Vadå? till morsan, för så här dags brukade vi aldrig äta i detta hus. Men hon vände signalfria ansiktet mot mig och var en så väldigt vänlig mamma, som dukade fram, ville han ha mjölk, choklad, te ...?

Janne sa att fick han verkligen välja så skulle choklad som avslutning vara ett minne för precis hela livet. Men vad som helst, som vi brukade ta själva, gick precis lika bra.

Så bra, tyckte morsan, för choklad var just vår aftondryck, allas vår ständiga aftondryck.

Där satt vi alla fyra och smaskade choklad, som inte druckits på kvällarna i detta hem under hela min livstid, eftersom morsan och farsan alltid varit eniga om att på kvällen ska magen ta det lilla lugna.

Nattmackan blev flera stycken, i varje fall för Jannes del. Han käkade på och morsan slängde fram mera och farsan snackade och morsan fyllde på Jannes kopp och Janne snackade och proppade i sig. Jag satt hela tiden och undrade vad i helvete det var för skådespel som pågick, för allt det här kunde ju inte vara sant.

Mitt i kalaset kom syrran hem från sitt hemliga, spanade in muntra gänget och slog sig ner. Någonstans bortåt Jannes fjärde kopp - mackorna hade jag tappat räkningen på - sträckte syrran ut sin drömmande hand och smakade av Jannes röda hår: Vikket sagolikt barr!

Själv hade hon något ledsamt färglöst hängande där uppe, som hon brukade försöka ändra på till lördagarna.

Janne kom av sig och blängde på henne. Hon var i det tursamma läget att vara tjej, min syrra visserligen, men tjej, och en sådan riskerar inte att bli golvad av en gentleman. Syrran märkte inte Jannes blick, utan svärmade vidare: Vikket sagolikt barr! Den som ändå hade nåt åt det hållet.

Där satt hon och drömde med handen i håret på Janne, och rödfärgen slog ut och dränkte fräknarna till grabben var jämnröd. Så jag skrek: Skärp dej för helvete Sussy!

Även farsan insåg sina plikter och lyfte bort syrrans hand från Janne, men hon var tamedan i trance.

Sålunda förstörde min syrra denna perfekta afton, för när blodet sjunkit undan tackade Janne för nattmackan och skulle gå. Jag följde honom ner till cykeln och försökte förklara att syrran inte var riktig i huvet.

Men Janne ryckte på axlarna och sa ”Tjejer!”.

Så då var väl allting bra.

Han mixtrade med låset. Jag tyckte att han tog ovanligt mycket tid på sig. Så tittade han upp, och jag hann se att han var konstig i ögonen, innan han slängde sig över cykeln och viskade nära mig:

-Faan, Krille! Vad lyllig du är!

Borta var han.

Att läsa eller icke läsa, det är frågan

Gymnasieelevers tankar om läsprojekt och läsvanor

AnnKristin Olsson

Att ungdomars läsförmåga och läslust varierar är ingen nyhet, och läsning av skönlitteratur kanske inte står överst på listan av aktiviteter en ungdom vill ägna sig åt. Ungdomar i gymnasieskolan idag ser i många fall läsning av skönlitteratur som något de påtvingas i skolans värld och som de efter avslutade gymnasiestudier inte ägnar sig åt. Att man måste läsa inom de olika ämnena i skolan är nästan en självklarhet, men det är inte lika självklart för alla att läsa skönlitteratur vare sig på skoltid eller på fritiden. Detta, tillsammans med en fallande trend när det gäller ungdomars läsförmåga,¹⁸ har bidragit till att läsprojekt är något som på senare år blivit alltmer vanliga. Eleverna får då tillfälle att läsa skönlitterära böcker under en sammanhängande period på skoltid.

¹⁸ Efter intervju med specialpedagog, 2007.

Syftet med min undersökning var att se om ett läsprojekt är ett effektivt medel för att öka elevers läslust. De frågeställningar som jag använde mig av var: På vilket sätt påverkar ett läsprojekt elevers läsning och vilka faktorer bidrar till att vissa elever inte läser?

Studien baseras på ett läsprojekt genomfört på en gymnasieskola i Mellansverige om gymnasieelevers läsvanor. Detta läsprojekt genomfördes under hösten 2006. Syftet med läsprojektet var att ge alla elever i årskurs 1 samma chans att förbättra sin läsfärdighet och utvecklas i sin läsning. Vidare önskade man även öka elevernas läsintresse. Genom att ha projektet under fyra veckors tid med en timmes läsning per dag kunde man nå ut till alla elever, vilket också var en viktig faktor. Eleverna skulle få välja böcker själva med det förbehållet att det skulle vara skönlitterära böcker. Innan läsprojektet började testades eleverna i avkodning genom ordkedje- och meningskedjetest. Dessa test gjordes även efter läsprojektet för att se om det skett någon förbättring efter de fyra läsveckorna. Eleverna läste på olika lektionstimmar, och svensklärarna fick själva välja om de ville följa upp böckerna på något vis efter läsprojektet. Det empiriska materialet bestod av enkäter och intervjuer genomförda med elever som deltagit i läsprojektet.

Teoretisk bakgrund

För att kunna analysera det empiriska materialet (enkäter och intervjuer) använde jag mig av olika receptionsteorier, såsom Kathleen McCormicks teori om läsarens och textens allmänna och litterära repertoarer (se t.ex. Olin Scheller 2006), Langers teori om litterära föreställningsvärldar (Langer 1995), Appleyards teori om litteraturläsarens utveckling (se t.ex. Malmgren 1997), samt Ulfgard's artikel om fritidsläsning (Ulfgard 2003).

McCormicks modell beskriver mötet mellan text och läsare och vad som kan hända i denna process. När läsarens och textens ideologiska och litterära repertoarer stämmer överens sker en matchning. Då detta uppstår tar läsaren till

sig texten. Genom spänningen mellan läsarens och textens repertoarer utmanas läsaren, men om spänningen blir för stor avvisas texten. Att göra dessa spänningsfyllda möten möjliga är också centralt i McCormicks teori, då dessa möten anses vara värdefulla i lärandet (Olin-Scheller 1994: 32 f.). Med detta som bakgrund blev en av mina frågor om matchning eller avvisning skett i elevernas läsning under läsprojektet.

Centralt i Langers teori om läsning och litteratur är begreppet *föreställningsvärld* (eng. *envisionment*). Langer delar in byggandet av dessa föreställningsvärldar i olika faser: 1. Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld, 2. Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld, 3. Att stiga ut ur och tänka över det man vet, 4. Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen (Langer 1995: 31 ff.).

Den första fasen, att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld, förklaras med att man i inledningskedet av läsningen står utanför och kliver in i en föreställningsvärld (Langer 2005: 31 f.). I den andra fasen, att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld, är enligt Langer våra textvärldar fördjupade och vi använder ny information till att t.ex. ifrågasätta motiv, känslor, orsaker, relationer och innebörder. Vår bild av texten blir fylligare och vi använder all vår kunskap om texten, oss själva, livet, världen m.m. för att göra detta (Langer 1995: 33). Den tredje fasen, att stiga ut ur och tänka över det man vet, skiljer sig, enligt Langer, väsentligt från de första två. Här använder läsaren sina textvärldar för att öka sin egen kunskap och erfarenhet. I de första försöker vi med hjälp av kunskap och erfarenhet skapa ordning i de textvärldar vi skapar, med huvudsakligt syfte att bygga föreställningsvärldar (Langer 2005: 33 f.).

Den fjärde och sista fasen innebär att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen. Här objektifierar vi vår förståelse, vår läsupplevelse och själva texten och begrundar, analyserar och bedömer dem. Här kopplar vi även vår förståelse, vår läsupplevelse och själva texten till andra verk och andra upplevelser. Här kan vi fokusera på författarens hantverk, textens struktur,

litterära element och anspelningar. Langer menar att vi i denna fas blir kritiker och ser på texten på avstånd; här finns utrymme för en mer analytisk blick (Langer, 2005: 34 f.). Utifrån denna teori försökte jag se om jag kunde bestämma vilken fas eleverna i min studie nått som läsare. Jag har dock inte undersökt om eleverna kommit till den fjärde fasen, då jag anser att detta kräver mer djupgående och längre intervjuer med eleverna än som var möjligt för denna studie.

Appleyards utvecklingsteori om litteraturläsning delar in litteraturläsarens utveckling i fem olika faser som i sin tur organiseras i fem olika huvudroller. Dessa roller är: 1. Den lekande läsaren (*Reader as a player*), 2. Läsaren som hjälte och hjältinga (*Reader as hero and heroine*), 3. Läsaren som tänkare (*Reader as a thinker*), 4. Läsaren som tolkare (*Reader as interpreter*) och 5. Den pragmatiska läsaren (*The pragmatic reader*) (Malmgren 1997: 108).

Den första fasen, den lekande läsaren, är läsning som lek och infaller före skolåldern. Malmgren (1997: 109) refererar grovt till denna period som ”den magiska fantasins period” där barnen blandar ihop verklighet och fantasi i sina lekar och då barnen tar fiktionen på djupt allvar.

Enligt Malmgren innebär ”läsaren som hjälte och hjältinga”, som utgör den andra fasen, att läsaren lever sig in i hjälte- och hjältingroller som på sina äventyr klarar alla faror på sin väg för att skapa ordning i en värld full av onda typer. Här är vikten av fasta gränser och tydliga distinktioner mycket viktig och nyanser och mångtydighet lyser med sin frånvaro. Identifikationen med hjälten och hjältingan är det viktiga i denna äventyrsvärld där vi finner karaktärer som t.ex. kompetenta Kitty och den oövervinnerlige Indiana Jones (Malmgren 1997: 111).

Den tredje fasen och den tredje rollen är den tänkande läsaren. Denna fas infaller i tonåren (13–17 år). Här menar Malmgren, utifrån Appleyard, att andra värdekriterier kommer in i tonårsläsarens läsning. Här kan tonåringens reception bygga på identifikation med fiktiva karaktärer genom igenkännande av egna och

andras erfarenheter. Huvudtesen i Appleyards resonemang är, enligt Malmgren, ”att tonåringar tvingas in i realiteter under sin livsutveckling” (Malmgren 1997: 114), då tonåringen inser att dröm och verklighet ofta inte stämmer överens med varandra. På detta sätt kopplas identitetsutvecklingen tydligare ihop med livets erfarenheter. Dualismen gör sitt intåg, och att skilja på gott och ont är inte längre lika enkelt som det tidigare verkade vara utifrån verklighetens krassa värld. I verkligheten kan en hjälte/hjältinna dö, och insikten om hur komplicerat livet kan vara gör sig gällande. Under denna tid blir läsandet mer realistiskt betonat och tonåringen jämför text och verklighet (Malmgren 1997: 114-115).

Den fjärde fasen, läsaren som tolkare, infaller enligt Appleyard inte under tonårstiden på high school, utan dessa läsare finner Appleyard bland sina studenter på universitetet (Malmgren 1997: 116). Den tolkande läsaren går längre i sin analys av texten än läsaren som tänkare.

Den sista fasen, den pragmatiska läsaren, är den vuxne läsarens roll, då läsaren har ett mer praktiskt förhållningssätt till läsning av litteratur. Här anser dock Appleyard, enligt Malmberg, att det är svårt att visa upp ett enhetligt mönster som bestämmer den vuxnes läsning (Malmgren 1997: 118). Utifrån Appleyards modell försökte jag se vilka läsroller de olika intervjuade eleverna kunde sägas anta.

I Maria Ulfgårds artikel ”Fritidsläsning – bara en privatsak” (Ulfgard 2003) behandlas relationen mellan fritidsläsning och läsning i skolan. De flesta elever kan utveckla sin relation till läsning, men långt ifrån alla kommer att utveckla en läspassion lika stark som sin svensklärare, vilket man inte heller kan kräva. Alla elever har olika läsaridentiteter, vilket betyder att eleverna har sitt egna personliga förhållande till läsning och sin egen repertoar av läserfarenheter (Ulfgard 2003: 105). Läsaridentiteten bestäms heller inte endast genom vilka titlar en elev har läst utan även hur eleven tolkar litteraturen, ”vilka värderingar eleven finner och hur eleven använder sig av de erfarenheter som eleven gör vid sin läsning” (Ulfgard 2003: 106). Som svensklärare har man även ett uppdrag när det gäller

Att läsa eller icke läsa, det är frågan

att väcka intresse för skönlitteratur och även att utveckla elevernas läsfärdighet, hävdar Ulfgard (2003: 106).

Metod, material och avgränsningar

Jag har begränsat min undersökning till att gälla en gymnasieskola i Mellansverige med både studieförberedande och yrkesförberedande program. Det huvudsakliga undersökningsmaterialet har hämtats från enkäter och intervjuer på den aktuella skolan. Den intervjuemetod som användes är en blandning av strukturerad och kvalitativ intervju. Den strukturerade intervjuemetoden bygger vanligtvis på fasta frågor som ställs till alla deltagare i en undersökning, medan den kvalitativa metoden bygger på mycket friare formulerade frågor, som även kan varieras utifrån deltagarnas svar (Johansson & Svedner, 2001: 24).

Enkäterna besvarades av åtta slumpvis utvalda klasser på fem olika program, tre studieinriktade, ett yrkesförberedande och ett individuellt program. De aktuella programmen var det Samhällsvetenskapliga, Naturvetenskapliga och Individuella programmet samt IB och Handels- och administrationsprogrammet. IB står för International Baccalaureate och är ett universitetsförberedande program där all undervisning sker på engelska. Klasserna som jag gjorde enkäter och intervjuer i från IB kallas PDP, vilket betyder Pre Diploma Programme och är ett förberedande år i IB-utbildningen (åk 1). Under första året följer man de svenska kursplanerna, men undervisningen sker även det året på engelska.

Intervjuerna genomfördes med allt som allt tretton elever på de olika programmen. Urvalet baserades på att jag ville intervjua elever som ansåg sig vara läsare (läser mycket) och elever som ansåg sig vara icke-läsare (läser lite eller inte alls). Denna urvalsmetod innebar att intervjuerna inte är jämnt fördelade mellan pojkar och flickor och heller inte jämnt fördelade mellan programmen eller mellan läsare och icke-läsare. En intervju angående läsning genomfördes även med en av skolans specialpedagoger.

Jag valde att besöka de slumpvis utvalda klasserna vid tillfällen då de jobbade

i helklass. Att det blev ett visst bortfall kan bero på olika saker, t.ex. att några elever var sjuka, att elever jobbade på annan plats än i klassrummet, eller annan frånvaro.

Resultatredovisning och analys

Enkäterna besvarades av 8 klasser, totalt 135 elever, varav 84 var flickor och 51 var pojkar. Intervjuerna genomfördes med tretton elever: fem elever på Handelsprogrammet, tre elever på Samhällsvetenskapliga programmet, en elev på Naturvetenskapliga programmet, två elever på IB-programmet och två elever på Individuella programmet.

Under läsprojektets fyra veckor kan man av enkätsvar och intervjusvar dra slutsatsen att många elever hann med att läsa en eller flera böcker. Generellt verkar inte elevernas läslust ökat under läsprojektets gång, vare sig det gäller läsning på skoltid eller på fritiden, men enligt några enkätsvar och några intervjusvar verkar en del elever ha fått upp ögonen för läsningen, endera väckt en gammal läslust till liv igen eller också har dörren öppnats till läsningens värld, om än kanske för en kortare period. Två elever svarade dock under intervjuerna att de börjat läsa i och med läsprojektet, och en av dem sa att hon aldrig läste innan projektet, men nu älskar att läsa.

Under intervjuerna framkom att även de som ansåg sig vara icke-läsare hade starka minnen från böcker de läst. Dessa elever kunde med största sannolikhet sägas skapa föreställningsvärldar och en matchning av deras och böckernas repertoarer verkar ha skett. Det största ”problemet” som man kan skönja är tid. Många elever verkar ha andra saker som de prioriterar framför läsning, såsom kompisar, sportaktiviteter m.m. En icke-läsande elev sade att ”om man ska få honom att läsa så får man betala honom”, för han har annat han hellre gör. Ungdomarna har inte lust att ägna sin fritid åt läsning. De har andra för dem viktigare saker att göra på fritiden. Därför kan det vara viktigt att skolan erbjuder eleverna läsning på skoltid, då de flesta verkar ha tyckt att det var ett bra projekt.

Om man utgår från enkät- och intervju svaren kan man se att en majoritet av eleverna verkar anse att läsprojekt är ett bra sätt att få ungdomar att läsa. Under intervjuerna framkom att flera elever trodde att läsprojektstiden var den enda tiden då vissa elever, mestadels icke-läsarna, överhuvudtaget läste. Flera intervjuade ungdomar, både läsare och icke-läsare, ansåg att man får ett bättre ordförråd och blir bättre på läsning och läsförståelse när man läser. En läsande elev sade att "utan läsning blir vi fördummade och till slut kan vi inte läsa alls längre".

Regelbundenhet är något som en elev tryckte speciellt på under intervjun. Det får inte gå för lång tid mellan läsningarna, detta för att inte riskera att tappa sugen eller intresset för läsningen eller boken. En förklaringsmodell till varför det är så kan man hitta i Langers teori om läsarens föreställningsvärldar. Om det går för lång tid mellan läsningarna kanske man som läsare måste återvända till fas 1 för att rekapitulera vad boken handlar om och vilka karaktärerna är flera gånger än vad som kan anses önskvärt. Man tappar tråden för ofta och till slut tappar man helt intresset för att fortsätta med boken.

Att de flesta elever svarade att de inte läser någon bok under en månads tid i vanliga fall är inte överraskande. Som ovan nämnts finns det många andra intressen som pochar på ungdomarnas uppmärksamhet och kanske är de även något trötta på att sitta still och läsa när de kommer hem och vill istället ägna sig åt fysiska aktiviteter. Under intervjuerna svarade en elev att han hellre träffar kompisar, sitter vid datorn eller fiskar än att läsa. Att sitta vid datorn är ändå till viss del läsning, då eleverna t.ex. läser msn-meddelanden, lätttexter, nättidningar m.m.

De flesta elever ansåg att de själva skulle styra över valet av böcker till läsprojektet. Majoriteten ansåg även att det var lätt att välja böcker till projektet. Det fanns dock de som ansåg att lärarna i viss mån skulle vara med och styra valet av böcker. Anledningen till detta är oklar, då detta endast framkom i enkätsvaren och inte under intervjuerna. Man kan dock koppla detta till att några

elever svarat att de ansett att det varit svårt att välja böcker till projektet och därför hade önskat att lärarna styr valet.

Man kan vidare ha en annan syn på valet av böcker. Om lärarna har som mål att eleverna skall utvecklas genom läsprojektet borde de kanske styra valet till viss del. Lärarna kan t.ex. ”scanna” av eleverna innan läsprojektet börjar för att se vilken typ av läsare eleverna är och sedan hjälpa eleverna att välja bok för att en så lyckad matchning av repertoarer som möjligt skall komma till stånd. De icke-läsande eleverna kan få hjälp att hitta en bok som de tycker om och kanske ökar deras intresse för böcker. Vidare kan de läsande eleverna läsa böcker som utmanar och utvecklar deras läsande.

Att scanna av eleverna skulle även kunna bidra till att konflikten mellan ungdomars fritidsläsning och skolans läsning inte blir så stor. Ulfgard menar att det finns en sådan konflikt och att en del ungdomar inte förstår syftet med det de läser i skolan (Ulfgard 2003: 115). Här är det ytterst viktigt att läraren kan motivera eleverna och få dem att förstå syftet med läsningen. Viktigt blir då att lägga en god grund för ett läsprojekt, där man arbetar med litteraturläsning innan projektet startar och vidare även kanske, på ett övergripande plan, pratar med eleverna om t.ex. Langers teori om föreställningsvärldar, Appleyards läsroller, McCormicks repertoarteori och elevernas fritidsläsning för att på så sätt göra dem mer medvetna om hur man kan se på litteratur och litteraturläsning.

Det vanligaste sättet att följa upp läsprojektet var genom boksamtal, vilket 40,3 % av eleverna nämner, och recensioner, som nämndes av 32,1 %. Endast 4,5 % av eleverna svarade att läsprojektet följdes upp genom skrivande av korta resuméer + kommentarer, endast resumé eller genom läshastighetstest. Uppföljning av projektet är troligtvis viktigt eftersom de flesta elever (73 %) också svarade att de ville att man skulle följa upp böckerna de läst. Många elever vill visa att de läst en bok, en del vill prata om bokens innehåll eller tema, en del vill koppla boken till verkligheten o.s.v. Genom att, framför allt, ha samtal om böckerna utvecklas eleverna i sin läsning och kan besvara och få svar på frågor

som uppkommit under läsningen. Att föra loggbok kan vara ett bra sätt för eleverna att reflektera över sin läsning, men önskvärt är då att en introduktion i hur och varför de ska skriva loggbok hålls innan läsprojektets början.

Det faktum att vissa elever är icke-läsare betyder inte att de är illitterata eller ointresserade av böcker eller läsning. De har kanske helt enkelt inte hittat böcker som matchar deras litterära repertoar. Detta är en viktig faktor för en positiv läsoplevelse, vilket lyser igenom i en av icke-läsarnas uttalanden: ”Man hittar inte rätt bok och gör hellre något annat”. Detta faktum gör det än mer viktigt för lärare att försöka ”scanna” av elever och deras läsvanor före ett läsprojekt för att kunna hjälpa dem i deras sökande efter en, för dem, passande bok. Vidare är det viktigt att skolan riktar åtgärder såsom läsprojekt till alla elever, då de flesta ansåg att det gjorde dem gott. Två läsande elever reflekterade över läsprojektet genom att säga att ”genom läsning tar man del av hur andra lever och uppskattar sitt liv mer” och ”man blir en bättre läsare och lär känna sig själv av läsning”.

Att eleverna får välja böcker själva under läsprojektet kan ge dem en känsla av medbestämmande när det gäller läsprojektet, men det man då kan fråga sig är vad målet med läsprojektet är. Är det att eleverna ska ”lära sig” låna en bok på biblioteket, en bok som de kanske redan läst eller en som de inte gillar eller ens läser ut? Eller är syftet med läsprojektet att eleverna skall få med sig något ytterligare? Här bör kanske riktlinjerna för läsprojektet stramas upp så att läsprojektet inte blir något som eleverna deltar i men som inte kan kopplas till den övriga undervisningen/utbildningen eller bidra till utveckling i övriga ämnen än det uppenbara – svenska.

I Ulfgard's artikel frågar sig författaren ”Om nu eleverna mestadels har en identifikatorisk läsning på fritiden, läser de då på samma sätt i skolan?” (Ulfgard 2003: 112). Här har Ulfgard funnit en tydlig konflikt mellan skolans läsning och elevernas fritidsläsning då eleverna inte alltid kan förstå syftet med att läsa. Vare sig läsningen sker på fritiden eller i skolan är det viktigt att eleverna känner sig motiverade. Att veta varför man ska göra något är oftast vitalt för att resultatet

skall bli bra. Att läsa skönlitteratur genom att delta i ett läsprojekt kan vara en väg att gå för att skapa läslust hos elever så länge det görs utifrån ett syfte och ett mål som eleverna förstår. Om man sedan skall kunna åstadkomma en långvarig effekt på ungdomars läslust och läsvanor, behöver säkerligen eleverna ha fler läsprojekt där man både före och efter projekten diskuterar olika perspektiv på läsning.

Med utgångspunkt från Appleyards och McCormicks teorier kan man utifrån svaren i intervjuerna se att de flesta elever kunde placeras i Appleyards roller läsaren som hjälte/hjältinna (3 elever), läsaren som tänkare (8 elever) och läsaren som tolkare (1 elev). En del elever kunde placeras i flera roller, medan andra inte ansågs placerbara i Appleyards roller utifrån de svar de gav under intervjuerna, varför antalet svar och antal elevintervjuer inte stämmer. Att matchning enligt McCormicks modell har skett kunde man se i några fall, men att välja ”rätt” bok är något som eleverna behöver hjälp med för att de inte skall avvisa böckerna och för att de ska få ut så mycket som möjligt av läsningen.

Avslutning

Syftet med min undersökning var att ta reda på om ett läsprojekt är ett effektivt medel för att bidra till att öka elevers läslust. De frågeställningar som jag använde mig av var: På vilket sätt påverkar ett läsprojekt elevers läsning och vilka faktorer bidrar till att vissa elever inte läser?

Att det är viktigt att väcka läslusten hos ungdomar och även bidra till att ungdomar läser minst en bok under gymnasietiden är något som de flesta säkert håller med om. Enligt undersökningen erbjuder ett läsprojekt ungdomar bl.a. avslappning och tid till läsning. Effekterna av läsprojektet blir, enligt vad som framkommit i undersökningen, ökad koncentration i andra ämnen, främjande av läsförmågan, ökat ordförråd, öppnande av dörrar till läsning, ökat intresse för läsning m.m.

Att många elever inte anser sig fått en ökad läslust betyder inte att läsprojekt

är bortkastad tid, då flera elever i intervjuer svarat att de fått upp ögonen för läsning, men att de efter projektets slut fallit tillbaka i gamla mönster. Många elever påverkades av läsprojektet men kanske inte i så hög grad och på det sätt som skulle vara önskvärt.

Då skolan och läsning konkurrerar med fritidens alla aktiviteter, och dessa aktiviteter står högre på ungdomars topplista, kan det ses som viktigt att ungdomarna får en chans att läsa på skoltid och dessutom läsa skönlitterära böcker de annars kanske aldrig skulle ta sig tid att läsa. Viktigt är förstås att läsningen då måste kännas meningsfull för eleverna och inte som något de måste göra men inte förstår syftet med. Det är även viktigt att eleverna får vara med och ha åsikter om läsprojektets utformning, t.ex. när det gäller vilka böcker man får läsa under projektet, men det bör vara upp till lärarna att utifrån ett lärandeperspektiv se över hur eleverna får mest ut av projektet och kanske styra bokvalet därefter.

Referenslista

- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. 2001. *Examensarbetet i lärarutbildningen: Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Langer, Judith A. 1995. *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Malmgren, Lars-Göran. 1997. *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, Christina. 2006. *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Ulfgard, Maria. 2003. Fritidsläsning – bara en privatsak. I: Asplund Carlsson, Maj, Molin, Gunilla & Nordenberg, Richard (red.), *Texter och så vidare: Det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Svenskläraryrskriftens årsskrift 226: 105-118.

V

Att utveckla elevers skrivande

Finding the “I”

Using literature as scaffolding in creative writing

Jennifer Myerscough

No writer of an academic essay would embark on the task without a familiar model and well-tried guidelines to follow, since scaffolding is essential to them to ensure good writing. Those who are familiar with the construction industry will recognize the term *scaffolding* as the supporting framework which is raised before the actual building can commence. When the building is completed and can stand on its own, the scaffolding is removed. This concept can be used in writing and especially in second language writing as Pauline Gibbons (2002) outlines in *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. According to Gibbons, scaffolding helps learners recognize different genres, linguistic features and text types; information grids,

model texts and joint construction exemplify types of scaffolding which encourage learners in their writing (Gibbons 2002: 51–76). When the building metaphor is put into practice, the grids and model texts act as an architect’s drawing from which the new text is constructed.

Students and teachers in Sweden and elsewhere will recognize the supportive features of scaffolding for university writing; yet, when language learners at other levels write creatively, they are often simply given a title and asked to write. There is no guidance available. For this reason, I include creative writing exercises in classes with future English teachers to provide them with positive experiences of writing and useful exercises to take to the English as a Foreign Language (EFL) classroom to help language learners write. In my experience, excerpts from novels and short stories provide the required scaffolding for learners writing about themselves, or in first-person narratives. What follows are references to three novels that I have used in this way and details of how the class has proceeded. The texts have been chosen to suit the classes named above.

To develop their own “I”, or to create their first-person character, students begin by brainstorming around a definition of identity. This exercise, which I call “Finding the I”, enables writers to list influential details for their writing, and to place their narrators in time and space. To check which aspects of identity we have covered, we refer to Judy Giles and Tim Middleton’s question: “Who am I?” in *Studying Culture* (Giles & Middleton 1991: 31). Their suggestions are:

- sex, age, occupation, ethnicity, sexual orientation (social);
- hair colour, skin colour, eye colour, body shape, physical disabilities, height, kind of clothes worn (physical appearance);
- lively, quiet, shy, concerned for others, morose, a loner, gregarious (personality);
- Irish, Chinese, American, Nigerian (nationality);
- Catholic, Jewish, Muslim (religion);
- Mother, father, daughter, son, niece, grandfather (family relationships);
- Barman, waitress, postman, student, teacher, architect (occupation);

- Interested in music, a film goer, football-mad, politically committed (cultural).

As one's language communicates and transfers emotion, makes a base for identity and further learning, and leaves audible markers whether as regional or foreign speech patterns and accents, the first language must also be named in this list and cannot be overlooked as a recognizable influence on identity.

Time permitting, I refer to the section on characterization in *The Writer's Workbook* edited by Jenny Newman et al. (2000), where James Friel usefully emphasizes the importance of spending time thinking about how to shape the characters. He recommends future writers to

start by writing a summary of your life so far and then shift the point of view to your sibling, your partner, your friend. How would they have lived your life? What you do by such an exercise is make your life 'other'. You are thinking about your past not as you lived it but as a character might have lived it. (Friel 2000: 123)

In an earlier section, Newman writes that "it is more entertaining to reveal a character by the way he or she drives, smokes, or reads the paper than by resorting to tired descriptions of hair and eye colour" (Newman 2000: 47). The same applies to students' writing in the first-person. Their notes on personal preferences for jeans, toothpaste or hamburgers may be what are needed to quicken their imagination, and, as a result, their writing.

Having loosely defined identity, we examine the content and structure of one of the three two- to three-page texts, one of which students will choose as their model. We start with an excerpt from Mark Haddon's *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* (Haddon 2003).

Excerpt 1. From *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* (Haddon 2003: 96).

My memory is like a film. That is why I am really good at remembering things, like the conversations I have written down in this book, and what people were wearing, and what they smelled like, because my memory has a smelltrack which is like a soundtrack.

And when people ask me to remember something I can simply press **Rewind** and **Fast Forward** and **Pause** like on a video recorder, but more like a DVD because I don't have to Rewind through everything in between to get to a memory of something a long time ago. And there are no buttons, either, because it is happening in my head.

Students now note the simile, whereby the main character, Christopher, likens his memory to the way in which scenes are imprinted on film. To guide them through the extended structure of the metaphor, I indicate how Christopher retains the image of the film and connects it to his memory throughout this passage. What the memory does best, how it works, and the example of how it works, are all described in terms relating to film or film recorders so that the memory becomes a film. To write about their own memory, they should introduce their writing with their own simile and carry through with the metaphor. For example, if they use the radio-station model, they should connect this to finding stations and tuning in.

Students are pleased to find this shortcut to creation, having been able to remove the time and struggle devoted to finding a topic and a form. Innumerable combinations result from the model “My memory is like a film” ranging from “My memory is like a library”, “a slide-show”, “a tennis ball”, to “My memory is like a radio station”, each contributing its own story, as can be seen in Student text 1.

Student text 1 (modelled on *The Curious Incident of the Dog in the Night*).

My memory is like a puzzle. It takes time for me to get the picture from a memory, but it's there and the memory is right. When I get the puzzle together it'll go on like a trailer in my head. Sometimes it's like a children's puzzle; I put the puzzle very fast together: And sometimes it's a very hard puzzle and it takes time to put it together. I can't see all the details, like the colour of someone's clothes or if a box is made of wood or cardboard. If it's a happy memory then I'll smile or even laugh. If it's a bad memory I get a bit sad, but I won't cry. I don't like crying or show that kind of emotions.

If someone asked me "Do you remember how it was in 4th grade?" I would search in my mind and the first thing that comes up is my school, then the class and the classmates and then the teachers. One incident floats up in my mind. It was quite dark, the sun was about to go down and it was quite cold because it was the end of fall. Then I see a classmate screaming at me and bullying me when we're playing a game outside the classroom. Everyone stops the game and they are looking at us. Some of them are looking at me with pity in their eyes. Then he goes too far and starts to spit at me. I start to cry because I can't hold it any longer. I went to my teachers and told them what's happened. I remember that one of my teachers had her glasses on, a grey long sweater and ugly, dark green pants. My other teacher has a red sweater on, but I don't remember her pants. Next thing I remember is the boy standing beside me and trying to defend himself from the accusations. According to the boy I was trying to elbow my way to the front of the line, which was not true. And the teachers say that there is no excuse for spitting and bullying me.

I don't remember what happened next. I don't remember if he said he was sorry. I don't remember if I forgave him. But I do remember the whole incident, my feelings, the boy's look on his face when he did the horrible thing and the classmates' faces, like it was yesterday.

Using the simile plus metaphor to write on another topic, i.e. not memory, is another possibility: a second-term student sustained the metaphor “My *life* is like a fishing-trip” throughout her narrative, ending neatly “but the bait is in the lake”. Admittedly, this inspiration is not spontaneous, but as David Lodge (1996: 174) remarks in *The Practice of Writing*, “writing can be done consciously and analytically” to good effect.

Students also successfully transform the first two pages of Chinua Achebe’s *Things Fall Apart* (the beginning is cited in Excerpt 2). Through a process of substitution, they change the opening line from the third person to the first person so that “Okonkwo was well known throughout the nine villages and beyond” becomes “I was well known throughout...” where “the nine villages” is replaced with, for example “eleven cities and beyond”, “my neighbourhood”, “all the seven seas” or “the big yellow house”. Again we start with an analysis of the two-page text. What is the structure of the first paragraph? What follows? How is the atmosphere created? Are there any physical descriptions? What emotions are expressed and how? What times are being referred to? Is the text in chronological order or a flashback? How can we adapt the text for our own writing? With close attention paid to the sentence and paragraph structure of the model text, a fresh text is created. This practice can be compared to James Friel’s writing exercise in *The Writer’s Workbook*, where he asks writers to “change the words but keep the syntax” (Friel 2000: 29). Not all writers follow the original structure in detail but the example cited in Student text 2 does.

Excerpt 2. From *Things Fall Apart* (Achebe 1959: 7).

OKONKWO WAS WELL KNOWN THROUGH-out the nine villages and even beyond. His fame rested on solid personal achievements. As a young man of eighteen he had brought honor to his village by throwing Amalinze the Cat. Amalinze was the great wrestler who for seven years was unbeaten, from Umuofia to Mbaino. He was called the Cat because his back would never touch the earth. It was this man that Okonkwo threw in a fight which the old men agreed was one of the fiercest since the founder of their town engaged a spirit of the wild for seven days and seven nights.

The drums beat and the flutes sang and the spectators held their breath. Amalinze was a wily craftsman, but Okonkwo was as slippery as a fish in water. Every nerve and every muscle stood out on their arms, on their backs and their thighs, and one almost heard them stretching to breaking point. In the end Okonkwo threw the cat.

That was many years ago, twenty years or more, and during this time Okonkwo’s fame had grown like a bush-fire in the harmattan. He was tall and huge, and his bushy eyebrows and wide nose gave him a very severe look. He breathed heavily, and it was said that, when he slept, his wives and children in their houses could hear him breathe. When he walked, his heels hardly touched the ground and he seemed to walk on springs, as if he was going to pounce on somebody. And he did pounce on people quite often. He had a slight stammer and whenever he was angry and could not get his words out quickly enough, he would use his fists. He had no patience with his father.

Student text 2 (modelled on *Things Fall Apart*).

I was well known throughout eleven cities and even beyond. My fame rested on solid personal achievement. As a young girl of seventeen I had brought honour to my city by knocking out Aaliyah the Fly. Aaliyah was the great boxer who for seven years was unbeaten from London to Paris. She was called the Fly because her feet would never touch the ground. It was this girl that I knocked out in a fight which the on-lookers agreed was one of the fiercest since Ali won the World Championship.

The music was playing and the whistles were blowing and the spectators held their breath. Aaliyah had the muscles of a hard-working man, but I was as sly as a cat. Every nerve and every muscle stood out on our arms, on our backs and on our thighs, and people could almost hear them stretching to breaking point. In the end I knocked out Aaliyah the fly.

This was many years ago, thirty years or more, and during this time my fame has grown like a tumour. In my youth I was short and petite and my fine features gave me a very feminine look. When I walked, my heels did not seem to touch the ground and people would say that it seemed like I walked on springs, as if I was going to pounce on somebody. And I did pounce on people quite often. I had a slight stammer and whenever I was angry and could not get my words out quickly enough, I would use my fists. I had no patience with unpleasant people. I had no patience with my mother.

Confident writers use *Things Fall Apart* to scaffold their writing. Uncertain ones prefer the diary form and the easy-to-compile list of Helen Fielding’s opening to *Bridget Jones’s Diary* (see excerpt 3), but the approach remains the same: an analysis of the content and structure of the text. In both respects, *Bridget Jones’s Diary* is a popular choice for on- and off-campus writing courses since the conflict with a relative about a Christmas gift and the problem of where to spend New Year make the content recognizable and renewable.

The format found at the beginning of *Bridget Jones's Diary*, consisting of a list, a telephone conversation, and a description of an object, is also easily imitated. In the main, once students have started writing, ending suitably is not a challenge for them, but if there is a natural finishing point in the original excerpt, I indicate this. Student text 3 is an extract from a longer text which uses the diary as scaffolding.

Excerpt 3. From *Bridget Jones's Diary* (Fielding 1996: 7f).

Sunday 1 January

9st 3 (but post-Christmas), alcohol units 14 (but effectively covers 2 days as 4 hours of party was on New Year's Day), cigarettes 22, calories 5424.

Food consumed today:

2 pkts Emmenthal cheese slices
14 cold new potatoes
2 Bloody Marys (count as food as contain Worcester sauce and tomatoes)
1/3 Ciabatta loaf with Brie
Coriander leaves – ½ packet
12 Milk Tray (best to get rid of all Christmas confectionery in one go and make fresh start tomorrow)
13 cocktail sticks securing cheese and pineapple
Portion Una Alconbury's turkey curry, peas and bananas
Portion Una Alconbury's Raspberry Surprise made with Bourbon biscuits, tinned raspberries, eight gallons of whipped cream, decorated with glace cherries and angelica.

Noon. London: my flat. Ugh. The last thing on earth I feel physically, emotionally or mentally equipped to do is drive to Una and Geoffrey Alconbury's New Year's Day Turkey Curry buffet in Grafton Underwood. Geoffrey and Una Alconbury are my parents' best friends, and, as Uncle Geoffrey never tires of reminding me, have known me since I was running round the lawn with no clothes on.

Student text 3 (modelled on *Bridget Jones’s Diary*)

Monday 24th of March

- Oatmeal
- Juice
- An apple
- Salad (no dressing of course)
- 3L of water

Seriously I can’t stand it! This is all I’ve had to eat today, and this is how it’s going to be like for the rest of the week. I need to lose weight, desperately! But today’s event is not helping me achieve my goal of looking fabulous for this weekend’s event. My gorgeous rich intelligent boyfriend is coming home after being gone for two months working for doctors without borders in Africa. He is the ultimate man, who I’m probably going to lose because in the meantime of his heroism I’ve swelled up like a balloon, having my ass hanging down to my knees, and let me tell you that is the pretty part.

Of course my brilliant self didn’t even consider ending my eating feast a month ago so I’d have at least one month of self-starvation. Oh no, that would have been the intelligent thing to do. Instead I only have one week of correcting my fatness. How the hell am I going to do that?! I did drink 3L of water today though, just like it says in Cosmo that the super models do to get lustrous skin and slim bodies. I really can’t tell if my skin is more radiant in any way, but I do pee at least six times an hour which must help somehow.

Because there is no ‘before’ and ‘after’ examination of writing quality, it is not possible to judge if students improve their writing with scaffolding. However, the same scaffold results in noticeable readability and textual variety. Naturally, the model texts used to illustrate how scaffolding supports students’ writing will not suit all classes or individuals, but the principle can be adapted to different age groups, levels and tastes. When making selections for this type of writing, it is useful to focus on how the “I” is introduced. Is it from a list, a flashback, a newspaper cutting, an idea, an animal, or a dream? Is it in the form of a letter, a diary, or a cartoon? Providing a number of texts to appeal to the composition of the group is recommended. Hopefully students may gradually become sufficiently interested in their own writing to want to provide their own texts for inspiration as writers of fan fiction do.

In all the examples of writing mentioned, the first analysis of the original text is made in class, the opening lines then written and read for peer response on the same occasion before students take the text home for completion on the computer. This break allows students time for thought and individual creativity

which the classroom climate cannot always provide, or promote. At the next class, one week later, students read each other's finished texts and give them response, but there is no revision at this point, or after my comments, although this would be a further possibility.

One question arising from work with guided writing is whether it is in tune with the self-expressive times of text-messages, e-mails, blogs and digital storytelling. The answer is that narrative forms change and enrich the scene, but familiarity with the concepts of structured texts is a resource for thinking and for further writing. Once learner writers have become accustomed to writing forms and procedures, scaffolding will become unnecessary, or the scaffolding will be internalized to provide the writer with an assurance which they previously lacked.

References

- Achebee, Chinua. 1959. *Things Fall Apart*. New York: Fawcett.
- Fielding, Helen. 1996. *Bridget Jones's Diary*. London: Picador.
- Friel, James. 2000. Reading as a writer. In Newman et al. (eds.), 27–33.
- Gibbons, Pauline. 2002. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Giles, Judy & Middleton, Tim. 1999. *Studying Culture: A Practical Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Haddon, Mark. 2003. *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*. London: Jonathan Cape.
- Lodge, David. 1996. *The Practice of Writing*. New York: Penguin.
- Newman, Jenny. 2000. Keeping a writer's journal. In Newman et al. (eds.), 8–16.
- Newman, Jenny, Cusick, Edmund, & La Tourette, Aileen (eds.). 2000. *The Writer's Workbook*. London & New York: Arnold.

Författarpresentationer

Jennie Axaeus, f. 1974, studerar till gymnasielärare vid Karlstads universitet och beräknas ta examen våren 2008. Jennie har läst 60 poäng engelska och 80 poäng svenska och går just nu sista året på lärarutbildningen som består av allmänt utbildningsområde. Vid sidan av sina studier arbetar Jennie som stödlärare i engelska och svenska på Älvkullegymnasiet i Karlstad.

Kent Fredholm, f. 1977, har studerat italienska och ryska vid Göteborgs universitet, franska och spanska vid Karlstads universitet, latin i Uppsala samt romansk språkhistoria och rytmiska strukturer i italiensk skönlitteratur vid Stockholms universitet. Han har fördjupat sig i fornfranska vid Université Lumière-Lyon II liksom romersk konsthistoria och italiensk filologi vid Svenska institutet i Rom. Kent har en gymnasielärarexamen och en 4–9-lärarexamen från Karlstads universitet och arbetar för närvarande som gymnasielärare och inom vuxenutbildningen. Språkstudier och utlärande av språk passionerar honom och han vill i sin lärargärning bidra till god bildning och sprida glädjen till språk.

Solveig Granath, f. 1951, är filosofie doktor i engelsk lingvistik och är sedan 2005 professor i engelska vid Karlstads universitet. Hon är också vetenskaplig ledare för CSL. Den egna forskningen rör främst olika aspekter av engelsk syntax i kombination med semantik och pragmatik och utgörs till stor del av korpusstudier. Solveig har lång erfarenhet av språkundervisning på högstadiet, gymnasiet och inom vuxenundervisningen och är för närvarande involverad i ett projekt som rör användningen av IKT i språkundervisningen. Sedan 2007 är hon sekreterare i Nationella nätverket för de främmande språkens didaktik.

Malin Granström, f. 1973, studerar till senarelärare vid Karlstads universitet och beräknas ta examen 2008. Hennes ämneskombination är svenska och samhällskunskap. Eftersom hon läser mycket skönlitteratur både privat och tillsammans med elever föll det sig naturligt att fördjupa sig i elevers läsning av skönlitteratur.

Anna Gulliksson, f. 1974, är lärare i år 4–9 i svenska, religion och svenska som andraspråk. Anna har arbetat sammanlagt 3 år med undervisning för bl.a. analfabeter på både SFI och SFA.

Frida Gustafsson, f. 1980, tog lärarexamen för grundskolans senare år och gymnasiet med inriktning matematik och svenska i juni 2007. Frida arbetar nu som gymnasielärare i matematik och svenska på Utsiktens gymnasieskola i Dals-Ed.

Joakim Kilman, f. 1979, är född och uppväxt i Värmland och studerar till gymnasielärare på Karlstads universitet. Hans ämneskombination är svenska och engelska. Författaren fann det stora intresset för litteratur först efter gymnasiet, därav intresset för kanonfrågor och andra frågor som har med litteraturens ställning i skolan att göra.

June Miliander, f. 1944, är lektor i engelska vid Karlstads universitet. Hon har lång erfarenhet av att undervisa i språk på grundskolan och gymnasieskolan och har regelbundet medverkat i lärarfortbildning och olika forskningsprojekt som rört undervisning i främmande språk. Under åren 2004–2007 medverkade hon i två EU-projekt om språkinlärning, dels *EuroPAL* (Autonomous learning in Europe), dels *Europe ensemble*. Båda projekten syftar till att stärka språkundervisningen och elevers intresse för främmande språk. Hennes undervisningsområde är främst ämnesdidaktik för blivande lärare.

Jennifer Myerscough, f. 1944, är adjunkt i engelska vid Karlstads universitet. Hon har lång erfarenhet av att undervisa i engelska på NGOs, grundskolan och högskolan. Hon började sin undervisning i Manchester, England efter avslutade studier. De områden i språkundervisning som engagerar henne mest är språklig kommunikation och litteraturredidaktik. Under åren 2004 till 2007 medverkade hon i ett språkprojekt kopplat till undervisning av yngre inlärare vid European Centre for Modern Languages i Graz, Österrike. Under tre år med start april 08 medverkar hon i ett CEL/ELC projekt LANQUA som fokuserar på kvalitén i den framtida undervisningen av litteratur och kultur i språkämnen på universitetsnivå.

Therese Nilsson, f. 1983, studerar på lärarutbildningen vid Karlstads universitet med inriktning mot gymnasiet. Våren 2007 avslutade hon sina studier i svenska. Läsåret 2007–2008 gör Therese studieuppehåll, men återvänder till universitetet hösten 2008 för att läsa sitt andra huvudämne som är engelska.

AnnKristin Olsson, f. 1976, arbetar som gymnasielärare i engelska, svenska och religion på Tingvallagymnasiet i Karlstad. Hon utbildade sig först till gymnasielärare i engelska och religion vid högskolan i Falun och vidareutbildade sig sedan till svensklärare vid Karlstads universitet.

Maria Ryen, f. 1968, har magisterexamen i medie- och kommunikationsvetenskap och gymnasielärarexamen i svenska, tyska och media från Karlstads universitet. Maria är diplomerad exportsäljare (Exportrådet) och har bl.a. arbetat som informatör, utvärderare, utbildningssamordnare och exportadministratör. Hon arbetar f.n. som gymnasielärare i svenska och textkommunikation vid Tingvallagymnasiet i Karlstad.

Anna Söderström, f. 1969, är yrkesverksam som lärare sedan 1998 och anställd vid Stockholm International School. Hon tog sin examen som högstadielärare i tyska, svenska som andraspråk och engelska i samband med behörighetsgivande studier (DAU) på Karlstads universitet 2007. Författaren hyser ett stort engagemang för frågor som rör undervisning i svenska som andraspråk och skönlitteratur.

Stig Thoursie, f. 1945, är sedan 1993 verksam som universitetslektor i tyska i Karlstad. Han har tidigare arbetat många år som gymnasielärare. Han disputerade 1984 på en avhandling med språkhistorisk inriktning och har under senare år forskat i modernt tyskt tidningspråk och svenska skolelevers förmåga att uttrycka sig skriftligt på tyska.

Suzzi Tordebring, f. 1959, är en litteraturintresserad biomedicinsk analytiker som omskolat sig till gymnasielärare i svenska och engelska. Suzzi avlade lärarexamen i juni 2007.

Språk och litteratur öppnar portar till nya världar. Detta var temat för 2007 års CSL-dag. I denna bok har vi samlat fjorton av bidragen som presenterades på konferensen, skrivna av forskare och studenter vid Karlstads universitet.

Håller engelskan på att förstöra svenskan? Är dagens elever sämre på att skriva än ungdomarna var för tjugo år sedan? Skall vi ha en litteraturkanon i skolan – och läser eleverna över huvud taget böcker nu för tiden? Detta är några av de frågor som ställs i artiklarna där svaren kanske kan överraska.

Andra artiklar handlar om hur man stimulerar elever till att läsa och skriva, problematiken när det gäller att undervisa i svenska som andraspråk och varför elever väljer – eller inte väljer – att studera något annat främmande språk än engelska. Porten kanske finns där – men den är inte alltid helt lätt att öppna!



Karlstads universitet
651 88 Karlstad, www.kau.se