



Vetenskapsrådet

LITTERATURDIDAKTIK



från gymnasium till förskola

LITTERATURDIDAKTIK

från gymnasium till förskola

En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv

Gerd B Arfwedson

LITTERATURDIDAKTIK från gymnasium till förskola
Rapporten kan beställas på www.vr.se

VETENSKAPSRÅDET
103 78 Stockholm

© Vetenskapsrådet
ISSN 1651-7350
ISBN 91-7307-093-9

Omslagsillustration: Lena Wennersten
Grafisk Form: Erik Hagbard Couchér, Vetenskapsrådet
Tryck: CM Digitaltryck, Bromma 2006

FÖRORD



Utbildningsvetenskapliga kommittén startade sin verksamhet i mars 2001. Uppdraget är att främja forskning av hög vetenskaplig kvalitet med relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Det innebär forskning om lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning. På samma sätt som Vetenskapsrådet i övrigt har kommittén även i uppgift att behandla forskningspolitiska frågor och arbeta med forskningsinformation.

Kommittén fördelar medel till forskningsprojekt och forskarskolor. Utöver detta stöder kommittén även forskarnätverk, arrangerar konferenser och delar ut resebidrag för att stimulera internationellt utbyte mellan forskare. Kommittén har även initierat olika översikter och kartläggningar.

För att stimulera till diskussion om det utbildningsvetenskapliga området och dess fortsatta utveckling har kommittén bett några forskare att belysa olika teman med anknytning till kommitténs uppdrag. I denna rapport beskriver Gerd B Arfwedson litteraturläsningen i skolan, från gymnasium till förskola. Rapporten innehåller även en presentation av nationella nätverk och andra former av samarbete kring svenskämnets mångfaldiga didaktiska problematik, med tonvikten på beskrivningen av dagens utvecklingstendenser. Rapporten avslutas med en översikt över ämnesdidaktisk litteratur i svenska.

Stockholm i maj 2006

Tjia Torpe
Ordförande

Ulf P. Lundgren
Huvudsekreterare



INNEHÅLL

INTRODUKTION	6
PROLOG	9
BAKGRUND	11
Didaktik som FoU	15
1. LITTERATURDIDAKTIK: SKOLÅREN 7-12	18
Forskning om litteraturläsning i ämnet svenska	18
Litteraturteorier	18
Lärare och litteraturundervisning	22
Gymnasiekulturer – fokus på lärare	23
Högstadiiekulturer – fokus på lärare	30
Elever och litteraturläsning	37
Vad lär sig elever i och om litteratur?	37
Svaga läsare – och duktiga	38
Litteraturundervisning och elever	40
Sociokulturella kontexter	43
Ungdomskulturer och socialisation	45
Fyra gymnasiekulturer – fokus på elever	45
Fritiden och den litterära socialisationen	47
Receptions- och genusteorier	50
Högstadiiekulturer – fokus på elever	50
2. LITTERATURDIDAKTIK: SKOLÅREN 1-6 OCH FÖRSKOLAN	55
Litteraturläsning under skolåren 4-6	55
En erfarenhetspedagogisk ansats	55
Ett aktionsforskningsprogram	56
Intentioner och resultat	65
Erfarenhetspedagogik som strategi	68
Erfarenhetspedagogikens utländska släktingar	73
Ett kvarstående dilemma: skydd och öppenhet	76
De första skolåren	83
Aktuell undervisningsforskning	83
Retorik och praktik	87
Svenskämnetns innehåll i utbildningen av lärare 1-7	88
En receptionsstudie	92

Förskolans läs- och litteraturundervisning	100
Tidig undervisning i läsning/skrivning: några internationella exempel	102
Ett svenskt exempel på litteraturarbete i förskolan	104
Förskolan som litterär miljö	108
”Högläsning är inte bara att läsa högt”	111
3. SVENSKÄMNET – DAGENS DIDAKTISKA FORSKNING	117
Dagens trender inom svenskdidaktiken	117
Trender i antologierna	118
Korta presentationer av trettiofyra forskningsprojekt	119
Sammanfattning	143
En personlig epilog	146
REFERENSER	151
BILAGA	161
Per Olov Svedner: Ämnesdidaktisk litteratur i svenska	161



INTRODUKTION

En dag i början av september 2005 fick undertecknade en förfrågan från Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté om att inventera en del av den nog så omfattande didaktiska forskningen kring svenskämnet. Avgränsningen av inventeringen fick vi bestämma själva, och i vår rapport ville man att vi skulle inrikta oss dels på att fokusera undervisningens *hur*-frågor, dels på att skriva *för lärare*. Som gamla svensklärare kände vi denna inriktning som vettig och angelägen, i synnerhet som vi fick klartecken för att inrikta vår kartläggning på skolans litteraturläsning: det var denna del av svenskämnet som intresserade oss själva mest, och dessutom visste vi av egen erfarenhet att litteraturläsningen hör till det svåraste i svensklärares jobb. Vi åtog oss alltså uppdraget¹, trots att vi visste föga om vad som hänt inom svenskämnets didaktik och inte i något sammanhang deltagit i dess ämnesdidaktiska debatt. Vårt perspektiv är alltså ett utifrånperspektiv.

För att undvika missförstånd måste vi inledningsvis presentera det vetenskapliga synsätt från vilket vi utgått vid analysen av de svenska litteraturredaktiska författare och böcker vi valt att behandla. Under de senaste 20 åren har mycket vatten flutit under de vetenskapliga broarna. Kanske gäller detta speciellt för samhällsvetenskaperna, och då bl.a. för utbildningsvetenskaperna. I varje fall pågår här ett paradigmskifte, där det man lämnar ibland kallas "modernismen" och det man är på väg till kallas "postmodernism".

Speciellt har modernismens tro på möjligheten av en objektiv och neutral vetenskap i grunden kritiserats, och i stället har den mer postmoderna synen alltmer accepterats: varken vetenskapliga teorier eller vetenskapliga metoder *kan* vara helt neutrala, obundna av sin kontext och av forskarens egna ideologiska och politiska ställningstaganden. Ledande i denna utveckling har USA varit. En jämförelse mellan den första och den fjärde upplagan av tegelstenen *Handbook of Research on Teaching* (utkomna 1963 respektive 2002) antyder ett i det närmaste fullbordat paradigmskifte – *från* tron på att vetenskap kan stå helt fri från ideologi och politik, *till* uppfattningen att varje människa, även forskaren, är formad ("konstruerad") av sitt eget liv och inom ramen för sin egen tid och kultur, och att således ingen forskare eller forskning kan hävdas vara totalt ideologiskt neutral. Konsekvenserna

¹ Eftersom Gerhard Arfwedson ganska tidigt under hösten drabbades av ohälsa, har han endast kunnat delta i det administrativa arbetet med att skaffa fram böcker och annat nödvändigt material och med att sköta datorsidan av vårt arbete, inklusive redaktörsuppgifter som språkgranskning, rubriksättning, referenser m.m. Naturligtvis har vi också kontinuerligt diskuterat arbetet och dess inriktning. Ansvarig för litteraturvalet, för läsningen och för texten i denna rapport har dock varit Gerd B Arfwedson, som alltså ensam är författare (utom till detta vårt gemensamma förord).

av denna förändrade vetenskapssyn blir sedan tydligast och mest omfattande då det gäller forskning bl.a. inom humaniora, kultur- och samhällsforskning – och därmed för didaktisk forskning.

Ett exempel på strömkantringen inom forskningsvärlden är introduktionen av Lev S Vygotskij (1896-1934) som nytt orakel inom utvecklingspsykologi och kognitionsforskning. Vygotskij ville – hävdade han själv – skriva ”en medvetandepsykologins *Das Kapital*”, och han stod med andra ord för en marxistisk syn på vetenskaplig teori och metod. Ändå var det i USA han på allvar lanserades – och t.o.m. började användas som ett slags legitimation för vetenskaplighet. Sedan följde, som bekant, en våg av sociokulturellt och konstruktivistiskt inriktad forskning över såväl USA som Europa. De första engelskspråkiga Vygotskij-utgåvorna (och något senare de första svenskspråkiga) antydde bara litet undanskymt hans marxistiska bakgrund. Så småningom nådde vågen också Sverige. Kan man finna ett bättre exempel på vad som ibland kallas ”historiens ironi”? Ingen skulle i dag få idén att diskvalificera Vygotskij på grund av hans marxistiska bakgrund – trots att sådana forskardiskvalifikationer under senare halvan av 1900-talet faktiskt var ganska vanliga.

I Sverige startade på 1970-talet en hel forskargrupp, Pedagogiska gruppen i Lund, sin litteraturpedagogiska forskning med att beskriva sin ideologiska och forskningsmässiga bakgrund som marxistisk. Gruppen hade därvid också tillgång till en bok av Vygotskij i dansk översättning (*Taenkning og sprog*). Det dominerande vetenskapliga perspektivet var alltså på den tiden modernistiskt, med en stark tilltro till vetenskapens möjligheter att nå helt objektiva och neutrala resultat – också marxistisk teori omfattade denna den ”moderna” vetenskapens grundsyn.

Läsningen av Pedagogiska gruppens skrifter nu – år 2006 – ger snarast intrycket av ambitiös, noggrann och *för lärare användbar* forskning – självkritisk men (vilket är begripligt) i försvarsposition. Lars-Göran Malmgren framstår som en ”spjutspets mot framtidens litteraturdidaktiska forskning”, och hans skrifter är väl i klass med dagens litteraturdidaktiska forskning i USA, England och Tyskland. Det är enligt vår mening dags att fullborda det ovan antydda paradigmskiftet också inom litteraturdidaktiken, och diskussionen i föreliggande framställning kan uppfattas som ett försök i den riktningen. Pedagogiska gruppens skrifter har därvid kommit att spela en central roll i vår framställning. Vi har funnit att det nu är angeläget att tydligt hävda dess vetenskapliga status, inklusive dess betydelse för svensk litteraturdidaktik – och för lärares arbete med litteratur i skolan.

Denna rapport behandlar alltså litteraturläsningen i skolan, från gymnasium till förskola (i denna ordning). Dispositionen har följt arbetets uppläggning, men i efterhand är vi medvetna om att ordningen nog borde varit

den omvända: med start i förskolan och slut i gymnasiet. Rapporten avslutas med en presentation av nationella nätverk och andra former av samarbete kring svenskämnets mångfaldiga didaktiska problematik, med tonvikten på beskrivningen av dagens utvecklingstendenser.

Mycken litteraturdidaktisk litteratur har utelämnats. Vi ber rapportens läsare att inte uppfatta vårt urval som en kvalitativ bedömning. Snarare handlar det om ett urval som dikterats både av brist på tid och på målsättningen att undersöka empiriska och analytiska studier av litteraturläsningen i svenskundervisningen hela vårt skolsystem igenom – och att också jämföra denna forskning med andra länders.

Boken avslutas med en översikt över ämnesdidaktisk litteratur i svenska – och då inte enbart litteratur som gäller den litteraturdidaktiska delen. Bibliografin är sammanställd av *Per Olov Svedner*, som torde vara den i Sverige som har den bästa överblicken över fältet, bl.a. genom sitt mångåriga medarbetarskap i tidskriften *Svenskläraren*, såväl med recensioner som med artiklar av analytisk och överblickande karaktär. Också denna litteraturöversikt är enligt dess författare selektiv, vilket ger en antydning om omfattningen av fältet *svenska med didaktisk inriktning*. Per Olov Svedner förtjänar också ett varmt tack för de texter han ställt till vårt förfogande.

Vidare vill vi tacka vår gamle vän *Sven-Gustaf Edqvist* för att vi inför vårt arbete fick överta hela hans samling av tidskriften *Svenskläraren*, ända från 1970-talet (och inklusive årsskrifter). Vi är inte säkra på att han till alla delar kommer att uppskatta den analys som presenteras här i boken men vi vet att han är en vidsynt person, med en klar motvilja mot likriktning.

Slutligen ett tack till de forskare inom området svenska med didaktisk inriktning – bl.a. *Tor G. Hultman*, *Jan Einarsson*, *Jan Thavenius*, *Lars Brink* – som i början av hösten 2005 bistod oss med synpunkter och kommentarer när vi inledde vårt arbete. Inte alltid kunde vi följa de råd vi fick, men kommentarerna hjälpte oss ändå till en bättre förståelse av fältet.

Blidö i februari 2006

Gerd B Arfwedson

Gerhard Arfwedson

PROLOG

Den lärarutbildning som startade 1987 hade som grund 1985 års utbildningsplan. Genom denna plan infördes didaktik som ett obligatoriskt moment i all lärarutbildning. Att säga att en viss förvirring kom att prägla implementeringen av denna nyhet är en underdrift. Vid Lärarhögskolan i Stockholm (som då hette Högskolan för lärarutbildning i Stockholm) hade tagits beslut om ämnesinriktade institutioner. Det fanns således en institution för språk och litteratur, en för matematik och naturorienterade ämnen, en för humaniora och samhällsorienterade ämnen och en för de praktiskt estetiska ämnena, dvs. bild, drama, idrott och musik. Denna indelning motiverades på två sätt: dels ville man undvika den tidigare uppdelningen i klass- och ämneslärarlinjer, som med den nya ordningen för utbildning av grundskollärare (lärare med inriktning mot åk 1-7, respektive lärare med inriktning mot åk 4-9) tycktes ha spelat ut sin roll, dels sågs det som betydelsefullt att skapa en ämnesinriktad plattform för utvecklingen av didaktiken.

Den dåvarande rektorn för högskolan drömde visserligen om en didaktikens enhetliga stockholmsmodell, en dröm som tidigt visade sig komma på skam. Vid inventeringar av behov framkom tydliga intresseskillnader mellan – men också inom – de olika ämnesinstitutionerna. De ämnesföreträdare som var säkra på sitt ämnes identitet; dvs. inom områden, där lärarna i princip var överens om vad som var ämnets kärna, dess struktur, centrala begrepp och metodiska profil var intresset för klassrummets hur-frågor markant. Man visste vad man skulle lära ut och energin borde kanaliseras till studier av utlärnning och inlärnning i ämnet. Dit hörde hela institutionen för matematik och naturvetenskapliga ämnen samt delvis moderna språk. De ämnesföreträdare som var oeniga (ibland mycket oeniga) om sina respektive ämnens identitet och kärna tenderade i stället att se vad- och varför-frågor som de mest centrala. Dessa frågor dominerade således intresset inom hela den samhällsvetenskapliga sfären, inom de estetiska ämnens fält och inte minst inom fältet för svenska språket och litteraturen. En enhetlig ansats för didaktiskt FoU föreföll således utesluten.

De naturvetenskapliga ämnena drog inledningsvis nytta av piagetianskt inspirerade studier av hur elever tänkte om de naturvetenskapliga begrepp som skolan sökte lära ut. I rättvisans namn bör dock påpekas att utvecklingen inom na-didaktiken gått snabbt och att studierna nu gäller ett väsentligt bredare fält. För svenskämnet del har den bristande enighet, som kunde konstateras i Stockholm i mitten av åttiotalet, visat sig ha både en redan då rätt lång historia och därtill en ovanlig livskraft. Ska man skriva

om svenskämnetns didaktik frestas man nästan förbereda läsarna genom att utropa: Welcome to the battlefield! Det svenskdidaktiska fältet har långt före didaktikens officiella införande karakteriserats av motsättningar.

Detta har kanske främst att göra med den minst sagt ryckiga kursplanepolitiken. De lärare som var med vid grundskolans tillkomst (1962) och kanske undervisade i svenska under sextio- och sjuttitalen, kan säkert erinra sig mångfalden inslag i svenskämnet. Stig Starrsjö, som 1987 såg tillbaka på de gångna tjugofem åren, skrev: "Aldrig hade så få svensklärare haft så många moment att lära ut till så många elever på så få timmar" (*Svenskläraren*, 1987, nr 2, s.2). Det fanns inledningsvis för få svensklärare; myndigheterna fastslog att de nya elevkadrarna bäst skulle gynnas av intensiv färdighetsutbildning. Det som infördes 1962 var således ett ämne för färdighetsträning (det "första svenskämnet" enligt Lars-Göran Malmgrens kategorisering, se nedan, s 21).

Det fanns plötsligt en uppsjö av läroböcker med övningar i olika språkriktighetsmoment och en förvirrande mångfald andra inslag (läsande av tabeller, ifyllande av blanketter, etc.). I princip handlade det om böcker som antogs kunna avhjälpa bristen på behöriga lärare, dvs. "teacher-proof textbooks". I början av sjuttitalet gjordes försök att målrelatera alla moment, men sedan SÖ hamnat i flera tusen infinitiv-satser gavs försöket upp.

Nästa infall var av mer helhetlig karaktär. Kanske kommunikation kunde bli en samlande beteckning? Litteratur var ju också en form av kommunikation, liksom film och andra media, tal, skrift, drama och dans – allt var ju egentligen kommunikation. Kanske kunde alla dessa konstgenrer samlas under en paraplybeteckning? Eller borde man kanske satsa på en mer allmän social och kommunikativ kompetens?

Omdefinitionerna av ämnet har således haglat under de senaste dryga fyrtio åren. Konvulsioner har skakat ämnet. Många debattörer med helt olika grundinställning har på vägen deltagit i kulturkampen – alla säkert med det renhjärtade uppsåtet att återupprätta ämnets heder eller fastslå dess bevisliga nytta för samhället och dess medborgare. Och mitt i alltsammans har svenskläraren stått:

Djupt gräver sig ovissheten ned bland svensklärarna: Vad är det egentligen för slags ämne jag undervisar i? Vad skall jag egentligen göra med mitt ämne? Vad väntar man sig egentligen för resultat? (Ur *Svenskläraren*, 1970, nr 3, s. 3)

BAKGRUND

Det uppdrag vi fick från Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté gällde en inventering av ämnesdidaktisk forskning i svenska med särskild inriktning på hur-frågan. Tidsramarna var snäva och vi beslöt, ovist eller ej, att åtminstone inledningsvis fokusera litteraturredidaktiken. (Senare utökades projekttiden med två månader.)

Genomgången i denna rapport börjar med exempel på forskning om gymnasiet litteraturundervisning och fortsätter med forskning om litteraturundervisning i grundskolans år 7-9. I andra delen behandlas först litteraturläsning i grundskolans år 4-6 och sedan litteraturläsning i år 1-3 och i förskolan. (Gränsdragningen är inte hundra procentig; ibland kan ju forskningsexempel belysa också andra skolår än de där de genomförts.) I del 3 behandlas också andra svenskdidaktiska ansatser; jag har där valt att söka spåra de senaste trenderna inom svenskdidaktiken med utgångspunkt från dels en rapport från *Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning* (2004), dels *Svenskläraryörelingens Årsskrift* (2005) med temat "Perspektiv på didaktik" och dels tidskriften *Utbildning & Demokrati*, som i sitt andra nummer år 2003 hade temat "Svenskämnet som demokratiämne". Det innebär att en del av de trettio tre projekt som presenteras i del 3 behandlar frågor utanför den rena litteraturredidaktiken.

Vi har fått en del önskemål om att belysa också utländsk forskning inom området modersmålsdidaktik. Som framgår senare i rapporten finns redan ett samarbete mellan de nordiska länderna – åtminstone mellan Sverige, Norge och Danmark. Därtill är flera av dem som forskar i ämnets didaktik medlemmar i den internationella organisationen IMEN (se nedan s. 24). Förutom dessa nordiska utblickar kommer jag också då och då att ta upp exempel på anglosaxisk och tysk forskning inom området.

Emellertid kan inledningsvis konstateras, att den som vill beskriva didaktiska strategier inom svenskämnet får räkna med visst mothugg. Genom de många kontakter vi har tagit, har vi fått en mängd hjälp, för vilken vi tackar, men vi har också fått en hel del kritiska synpunkter på vårt val av fokus. Någon upplyste oss om att det var skrivning vi borde ha valt. En annan antydde att tyngdpunkten numera ligger på yngre elevers språkutveckling. En tredje meddelade att det är olämpligt att studera svenskans olika delar isolerade från varandra, ty nu gäller en integrerad och helspråklig ansats. Det är tydligt att "whole-language-approach" och dess retorik är etablerad också i Sverige. En fjärde påpekade att svenska som undervisningsämne finns i alla årskurser och att studieobjektet bör vara den samlade bilden av svenskundervisningen, etc.

Man kan dock samtidigt konstatera att dylika råd hade varit bortkastade också på dem som under de senaste tjugofem åren och fram till idag sysslat/sysslar med svenskämnets didaktik. De har alldeles ogenerat ägnat sig antingen åt skolans skönlitteratur – urvalet av den, läsningen av den, attityder till den hos både lärare och elever, etc. – eller så har de ägnat sig åt att studera skrivning ur flera aspekter. Denna forskning har framför allt genomförts inom ramen för antingen litteraturvetenskap eller språkvetenskap, vilket i och för sig är anmärkningsvärt. Ty när didaktiken infördes var den tänkta målgruppen lärarutbildningarnas metodiker – och i förlängningen de blivande lärarna. Det var dessa grupper som behövde, fastslogs det, forskningsanknytas – och införandet av didaktik var inte det första exemplet på försök i den riktningen (se t.ex. artiklar i *Didactica Minima* nr 34/1995 samt nr 39/1996 av Ingemar Nilsson, som var en av initiativtagarna på UHÄ till introduktionen av didaktik).

Sedan dess har en mängd avhandlingar publicerats, varav flera använt eller klassats under rubriken "svenskididaktik". Ansatserna är så många att de inte alla utförligt kan diskuteras var för sig. I den första delen av rapporten koncentrerar jag min uppmärksamhet på några avhandlingar och forskningsrapporter, som placerar läsaren av dem i klassrum med litteraturundervisning. Det betyder att vi då får ge oss söderut i landet.

Ty trots försök att främst involvera lärarutbildningarnas metodiker kom initiativet till didaktikutveckling inom ämnet svenska framför allt från akademiska institutioner och från en del högskolor med utbildning i ämnet svenska. I Göteborg var den nu bortgångne Kristian Wåhlin en drivande kraft. Rollen har övertagits av Staffan Thorson, som numera arbetar på institutionen för litteraturvetenskap. Andra högskolor med svenskididaktik på agendan är Linköping, där Gunnar Hansson blev professor. Han var dessutom den som introducerade receptionsforskningen i Sverige. Också Växjö, Uppsala, Karlstad, Gävle, Härnösand och Umeå har uppenbarligen livskraftiga didaktikgrupper. Forskare från nästan alla dessa universitet och högskolor framträder med artiklar i del 3 av denna rapport.

Lunds universitet och dess tillhörande lärarutbildning i Malmö bjöd emellertid på de tidigaste och mest kraftfulla didaktiska initiativen i ämnet. Pedagogiska gruppen i Lund presenterade sig redan på sjuttioalet och det tidiga åttioalet med buller och bång inom svenskläraryrkadern med böcker som *Svenskämnets kris* (1976) och *Modersmål och fadersarv* (1981). Runt 1990 tillkom en kurs i svenskämnets didaktik på D-nivå i Lund under ledning av litteraturvetaren Lars-Göran Malmgren, samt språkvetarna Jan Svensson och Tor Hultman. Denna kurs riktade sig till verksamma lärare och var forskarförberedande. 1995 startade en forskarutbildning i "Svenska med didaktisk inriktning", som rekryterade studerande från hela landet.

Denna kurs förlades till lärarhögskolan i Malmö. Enligt Tor Hultman (i brev) var "Svenska med didaktisk inriktning" tänkt som ett tvärvetenskapligt ämne som i sig förenade synsätt och metoder från litteraturvetenskap och språkvetenskap. Det handlade således inte primärt om utforskning av svenskämnet i skolan. De forskningsansvariga ville ta itu med övergripande utbildningsfrågor med hjälp av litteratur- eller språkvetenskapliga metoder. Tor Hultman genomförde tillsammans med Jan Einarsson en studie av språk och kön i skolan (*God morgon pojkar och flickor*, 1984). Där handlade det inte specifikt om svenskämnet eller om några andra skolämnen – det handlade om makten över klassrummets språkliga offentlighet inom alla ämnen.

Kursen "Svenska med didaktisk inriktning" har hittills avsatt åtta doktorsavhandlingar – i skrivande stund möjligen fler – med rätt varierande innehåll. Sten-Olof Ullströms avhandling (2002) handlar om förändringar i bilden av Strindberg i gymnasiets antologier, Nils-Erik Nilssons avhandling (2002) analyserar elevers skrivande av "forskningsrapporter". Kent Adelman (2002) diskuterar ett vidgat lyssnarbegrepp och Maria Ulfgaard (2002) har ägnat sig åt tonårsflickor läsning. Gun Hägerfelth (2004) har studerat tvåspråkighet och lärande i naturkunskap, Anna-Maria Ursing (2004) har studerat lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur och Anna-Lena Göransson (2005) brandmäns språk. Dessa avhandlingar presenteras mer utförligt av Eva Hultin i SLÅ, 2005. En av avhandlingarna, Gunilla Molloys *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* från år 2002, behandlar dock klassrummet och den undervisning i svenska som bedrivs där. Jag ska återkomma till den.

De kurser som initierats och genomförts vid Lunds universitet och (som ännu genomförs) vid lärarhögskolan i Malmö – och numera också i Växjö under Jan Einarssons ledning, och som sagt i Göteborg under Staffan Thorssons, och dessutom i flera andra städer – har vuxit ut till ett nationellt nätverk av forskarskolor.

De avhandlingar som nämnts har sålunda en tämligen bastant akademisk förankring i litteraturvetenskap eller nordiska språk. Detsamma gäller en rad avhandlingar om gymnasiets litteratururval i antologier, kursplaner, debattartiklar, läroböcker, etc. som genomförts inom ramen för litteraturvetenskap vid olika universitet. Den första i raden kom redan 1955, nämligen Karin Tarschys *Svenska språket och litteraturen. Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*. 1989 kom Bengt-Göran Martinssons avhandling med titeln *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Annica Danielssons avhandling kom 1988 med titeln *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945-1975*. Lars Brink publicerade sin avhandling 1992. Den bar titeln *Gymnasiets litterära kanon. Urval*

och värderingar 1910-1945. Boel Englunds avhandling (1997) heter *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande*. Den är dessutom den enda av nu nämnda avhandlingar som tillkommit inom ämnet pedagogik. Men Per Olov Svedner (2000), som förtjänstfullt kategoriserat, sammanfattat och presenterat en rad avhandlingar i svenskdidaktik har beträffande Boel Englunds avhandling påpekat att den lika gärna kunnat vara skriven inom ämnet litteraturvetenskap. Även Bengt Brodow (2005) har i en nyutkommen bok diskuterat flera av dessa svenskdidaktiska avhandlingar. Alla dessa avhandlingar är viktiga och synnerligen läsvärda, men ingen av dem har studerat undervisningen om och lärandet av litteratur i klassrummet – de har i första hand undersökt läromedlen. Fokus har således legat på frågorna vad? och varför? – och inte på klassrummets hur-fråga.

Vi kan emellertid fastslå att initiativet till svenskdidaktisk forskning har legat hos de två moderdisciplinerna till ämnet. Lever vi därmed i den bästa av didaktiska världar? Frågan har givetvis debatterats. Många lärarutbildare skulle långt hellre se en utveckling som tog hänsyn till de ursprungliga intentionerna, dvs. låta huvudansvaret för den ämnesdidaktiska forskningen i svenska (och förstås andra ämnen) vila på lärarutbildningens institutioner för metodik, idag didaktik. En företrädare för detta synsätt är den beundransvärt flitige Per Olov Svedner, som efter sin genomgång av innehållsorienterade doktorsavhandlingar inom litteraturvetenskap och språkvetenskap, med viss belåtenhet konstaterar att "ämnesdidaktiken lever väl utanför pedagogiken".

Men han är ändå inte nöjd med ämnesdidaktikens fortsatta liv inom de akademiska institutionernas ram. Han påpekar att steg för en vidareutveckling av didaktiken på universitetsnivå tagits, men stött på patrull. Det kan ha flera orsaker. Meritvärdet på avhandlingar med didaktisk inriktning är t.ex. tämligen osäkert. Det har varit svårt att finna kompetenta handledare. Studietiden blir ovanligt lång, etc. Även om många goda arbeten med didaktiska förtecken har genomförts inom de akademiska disciplinerna, skulle Svedner vilja ha en annan ordning – dock utan att helt bryta modersbanden. Han skriver:

En ny slutsats blir därför att en ämnesdidaktisk forskning inom ett ämne specifikt för lärarutbildningen, ämnesdidaktik eller didaktisk undervisningsvetenskap, eller vad det skulle kallas, skulle stå friare i förhållande till de givna ämnesinriktningarna men samtidigt kunna utnyttja dem, både när det gäller metod och övrigt. (*Ur Paper, presenterat vid ett högre didaktiskt seminarium i Uppsala, 1999, s.30*)

Men Svedner nämner också fler fördelar: lärarutbildningens didaktiker skulle lättare kunna avläsa forskningsbehoven inom skolans undervisning

genom sina täta kontakter med praktikfältet. Det stämmer förmodligen, men dessvärre vet vi att uppbyggnaden av en ämnesdidaktisk forskning inom varje ämne är en kostnads- och personalkrävande verksamhet. Många försök fastnar så att säga redan i portgången.

Men Per Olov Svedner har ett rätt intressant förslag till lösning. Vid varje lärarutbildning borde det finnas, skriver han, ett ämnesdidaktiskt område som en sorts paraplyorganisation för utbildningens samtliga ämnen, inom vilken lärarna bör ha en gemensam grundsyn. Denna gemensamma grundsyn innebär för Svedner att alla lärarutbildare och ämnesföreträdare ska sätta undervisningssituationen inom sina respektive ämnen i centrum. Frågan är förstas vilken sorts kompetens ledaren för en sådan organisation bör ha – och var i all världen man kan finna den idag. Organisationen har ju testats och erfarenheten har visat att det inte är lätt att finna rätt person. Kanske är det i stället de nya ämnesbundna forskarskolorna som hör framtiden till.

Didaktik som FoU

Innan jag går in på den didaktiska hur-frågan och praktikens undervisning skulle jag vilja ta upp den kastade handsken, dvs. den kritik mot vår planerade strategi inför denna rapport som har framkommit. Låt mig därför ägna några rader åt frågan om didaktikens forskningsfrågor och kunskapsfält. Frågor som Vad?, Varför? och Hur? har kommit att förknippas med, ja, signalera didaktik som fenomen. I många sammanhang talar man om dessa frågor på den övergripande ämnesnivån, ungefär som jag själv gjorde i början av denna text. *Vad* har valts ut till antologier och litteraturhistorier, *varför* har man valt det och *hur* har det motiverats och sammanställts?

Men det finns alltså fler nivåer, inte minst den praxisnära. Emellertid är de tre nu nämnda frågorna enligt tyska didaktiker bara *några* av de frågor som lärare måste ställa sig inför *varje* undervisningstillfälle – och det räcker inte med dem. Jank och Meyer (1996) ger oss t.ex. en första arbetsdefinition av didaktik med hjälp av frågor:

Die Didaktik kümmert sich um die Frage: wer, was, wann, mit wem, wo, wie, womit, warum und wozu lernen soll. (A.a., s.16)

Denna kortdefinition av didaktik ska ses som ett försök att fånga in fältets beryktade komplexitet och kontextbundenhet. Läraren bör således fråga sig vem eller vilka som ska delta i undervisningen, liksom reflektera över sin

egen person och dess inverkan på skeendena och framför allt tänka över relationerna mellan eleverna och sig själv. Vidare måste lärare överväga vad undervisningen ska innehålla, något som historiskt sett sysselsatt många tyska didaktiker. Och de måste försöka besvara frågan varför just detta innehåll ska läras ut just nu till just dessa elever, och i samband med det fundera över vad undervisningen kan tänkas leda till för slutresultat, dvs. målfrågan. Frågorna om vem eleven ska samarbeta med, när och med vilka hjälpmedel och var, kräver också eftertanke från både lärare och elever: det är ett *credo* inom tysk didaktik att lärare och elever gemensamt iscensätter eller – om man så vill – tillsammans socialt konstruerar undervisningen. Det innebär inte att resultatet alltid blir lyckat eller ens tillfredsställande. Inom tysk didaktik finns långa utredningar av händelseförlopp, där lärarens undervisningsplaner kolliderar med elevernas högst privata, till klassrummet medförda handlingsplaner. Som synes avkrävs tyska lärare – åtminstone under sin utbildning – en mängd reflekterande verksamhet som också ska manifesteras i skrivna planeringsdokument både före och efter en provlektion.

En annan sida av didaktiken, som ofta försumrats i de spaltmeter som skrivits om den sedan implementeringen i svensk lärarutbildning, är dess tydliga karaktär av FoU. I likhet med den anglosaxiska curriculum-forskningen har den kontinentala didaktiken två sidor:

1. en analytisk, deskriptiv, som ofta byggs upp genom deltagande eller mer distanserad observation av undervisningsförlopp och
2. en preskriptiv, normativ sida där handlingsorienteringen är framträdande. Man försöker helt enkelt åstadkomma förbättringar i undervisningen.

Båda sidorna har sina sidor kan man lite vitsigt säga. I det förra fallet kan givetvis svagheter visa sig i den nödvändiga urvalsprocessen – man kan inte ständigt observera allt – och av allt det man ändå observerar är det ofrånkomligt att inom det myller av samverkande faktorer under en lektion kommer en del att uteslutas ur den efterföljande analysen. Forskaren får be en stilla bön att urvalet har största möjliga relevans för och största möjliga precision i den verklighetsbeskrivning hon eller han vill åstadkomma. I det senare fallet skissar man medvetet på en uppläggning av undervisning (i ett visst ämne, inom ett visst arbetsområde) med det uttalade syftet att förbättra elevers lärande. Och just här finns förstås flera krx.

Dels är de flesta lärare i de flesta länder innerligt trötta på alla former av evangeliserande budskap, vare sig de kommer uppifrån skolmyndigheter, från forskning eller från nyfrälsta kolleger. Det betyder inte att en föreslagen innovation inte skulle kunna ha fördelar – det betyder att innovationsförslag och snabba förändringar presenteras i en sådan ymnighet att de motver-

kar sina egna syften. De tenderar att drunkna i mängden och dessutom tära på lärarnas krafter och arbetsro. Just detta är ett ofta återkommande tema i tidskrifter som t.ex. *Svenskläraren*. Men frågan har också noggrant utretts av Andy Hargreaves (se Hargreaves 1998 – särskilt intensifieringstesesen).

Dels är det troligt att utvecklingsarbeten ses som mindre värda i forskningssammanhang. Utvecklingsarbeten tycks (som man ibland antyder) mer förknippas med ett teorilöst sysslande med metodikens hur-frågor. Och om nu didaktikens anspråk på att vara (eller i varje fall bli) en akademisk disciplin ska kunna tas seriöst, måste den ägna sig åt forskning, dvs. olika slag av kvantitativa eller kvalitativa källstudier, enkäter, observationer och intervjuer. Det är inte utan att stämningen på en del håll i Sverige inför propåer om didaktiskt arbete påminner om andan inom det engelska geografiämnets försök att vinna akademisk status. Ivor Goodson (1988) har gett en målande beskrivning av geografins strävan att ta sig ur det ovetenskapliga kartstudiet med mycken namngeografi (den s.k. cape-and-bay-perioden) för att i stället etablera sig som ett rumsrent akademiskt ämne. Sensmoralen i detta händelseförlopp är att de hängivna tillskyndarna av ämnets status lyckades så till den grad att ämnet som skolämne blev alltför svårt för eleverna. I flickskolor kunde t.ex. eleverna välja mellan latin och geografi – vid det laget två ämnen som ansågs ha intellektuell stringens och formalbildande verkan. Det kan man kalla att kasta ut barnet med badvattnet.

Jag kan inte annat än tycka att det är skada. Lärarutbildningar behöver både forsknings- och utvecklingsarbeten – både för sin legitimitet och för sin egen kunskapsutveckling. Det är först på sådan grund som de databanker över forsknings- och utvecklingsresultat, som så många efterlyser, kan byggas upp.



1. LITTERATURDIDAKTIK: SKOLÅREN 7-12

Forskning om litteraturläsning i ämnet svenska

Åter till vårt huvudtema. I stället för att kortfattat presentera mängder av rapporter, ska vi mera i detalj diskutera två avhandlingar, Gun Malmgrens *Gymnasiekulturer* från 1992 och Gunilla Molloys *Läraren, Litteraturen, Eleven*, från år 2002, som behandlar grundskolans senare år.

Men allra först ska jag ta upp frågan om vad som kan tänkas forma lärares litteratursyn och belysa denna fråga genom att diskutera några litteraturteorier. Med utgångspunkt från de två nämnda avhandlingarna ska jag sedan ta upp den bild av litteraturundervisningens lärare som framtonar och därefter de porträtt som ges av elever. Sammantaget har nämligen denna forskning kastat ljus också över vad elever lär sig, även då det inte har varit undersökningarnas huvudfråga. Elevers lärande i litteraturklassrum består en längre genomgång, där också internationella forskningsrön ska presenteras. Denna del avslutas med några sammanfattande synpunkter på elever, först utifrån Gun Malmgrens avhandling och därefter utifrån Gunilla Molloys.

Litteraturteorier

I den fjärde utgåvan av *Handbook of Research on Teaching* (2002) finns för allra första gången en artikel om undervisningen i litteratur. Den är skriven av Pamela Grossman och har rubriken *Research on the Teaching of Literature: Finding a Place*. I inledningen undrar Grossman över den relativa bristen på forskning om litteraturundervisning, och finner en möjlig förklaring. Hon skriver:

Perhaps the very complexity and ranges of possibilities help explain the lack of research in this area. Literature is an inherently messy field, ill-structured, as much aesthetic as cognitive. Researchers and literary critics have struggled to define literary understanding and to devise measures to assess its attainment. Literature has also been the site for fiery academic debates in the past decade, and researchers who enter the fray risk getting caught in the cross fire. (Grossman, 2002, s. 416)

Lite längre fram i denna artikel finns en genomgång av olika litteraturteorier, varav några, enligt Grossman, starkt påverkat amerikansk litteraturundervisning, bl.a. för att läroböcker för skolans högre stadier skrivits på deras grunder. Bland de tidiga teorierna med inflytande i klassrummet måste nämnas nykritiken (*New criticism*) med sin inspiration hämtad från "the hard sciences", dvs. naturvetenskaperna. Inom denna teori från 1950-talet förordades ett intensivt studium, ja närläsning, av hur verkets inre form, språk och litterära teknik bidrar till dess mening. Denna formalistiska teori genomsyrade och dominerade i årtal undervisningen i litteratur på mängder av amerikanska högstadieskolor och gymnasier, och det är sannolikt att formalismen dominerade och ännu finns kvar också på svenska gymnasier och universitet. Vi som läste det som fram till 1968 hette Litteraturhistoria med poetik (dvs. litteraturteori) fick våra duvningar i tekniken tillsammans med en myckenhet biografisk och kulturorienterande litteraturhistoria (Schück).

Lars-Göran Malmgren har i essäsamlingen *Den konstiga konsten* (1986) givit sin syn på estetiska teorier. Han nämner inte explicit nykritiken utan bygger mer sina resonemang på den europeiska traditionen från de ryska formalisterna och Roman Jakobson, men sammantaget har han bistra saker att säga om hela den formalistiska inriktningen. Den ger enligt honom upphov till specialiseringar inom tekniker som stilistik, metrik, narratologi (berättelsestruktur) och semiotik. Läsning blir därigenom en sak för i första hand professionella uttolkare. Amatörer göre sig inte besvär.

Mot det ställer Malmgren ett humanistiskt estetikkbegrepp inom vilket generalisering av humaniora – inte specialisering – betonas. Han skriver:

Inom humaniora ska de övergripande frågorna om ändamålsenlighet och användning av de materiella frågorna ställas: vad ska det och det användas till? – Saker och ting måste förändras! Det rör sig alltså om en stor fråga och ett stort utrop. Utropet, *imperativet*, är den estetiska dimensionen i humanioras verksamhet. Det handlar om ett övergripande sammanhang som en humanistisk verksamhet ingår i. Men det rör sig också om vad som konstituerar konst och om hur konst kan ingå i denna estetiska och historiskt inriktade verksamhet. Två dimensioner som följs åt i både humanistisk verksamhet och litterära texters konstitution är *historia* och *estetik*, sökandet efter historiska rötter, efter orsakerna till människors erfarenhet och sökandet efter möjligheterna till förändring. (Malmgren, 1986, s.123)

Det rör sig alltså om en dialektisk teori av marxistiskt snitt som Malmgren söker omsätta i studier av skolans litteraturundervisning. Men den litteraturteori som Pedagogiska gruppen i Lund använder sig av är inte uttömd med det, ty det finns också en annan aspekt av största vikt. Tidsandan svängde och vi fick en förändring på internationell nivå av estetisk teori. Den ovan

nämnda Pamela Grossman beskriver hur nykritiken i USA fick maka på sig under sjuttio- och åttiotalen för de s.k. läsaresponsteorierna eller receptionsteorierna. I Sverige lanserade Gunnar Hansson denna nya inriktning med sin avhandling *Dikten och läsaren*, redan 1959, där han med stöd av bl.a. Richards presenterar resultatet av 225 ungdomars (gymnasisters, folkhögskoleelevers och studenters) tolkningar av dikter. Gunnar Hansson själv och adepter till honom – t.ex. Carina Spenke (1982) – har sedan genomfört stora kvantitativa studier av elevers läsvanor. Gunnar Hansson har senare återvänt till kvalitativa receptionsstudier med undersökningar av olika gruppers läsning av populärlitteratur (1988).

Receptionsteorier grundar sig således på ett erkännande av läsarens legitima roll i tolkningsprocessen. Långt före *New criticism* hade Louise Rosenblatt (1938), omtryckt många gånger) argumenterat för synen på läsande som en transaktion mellan läsare och texter. Den textens mening som många sökt och söker finns varken helt och hållet i texterna eller helt och hållet i läsarens intellekt – meningen finns endast i transaktionen mellan dem. Receptionsteoretiker som Wolfgang Iser (1976, på engelska 1978) betonar å sin sida vissa drag i den litterära texten som tvingar läsaren att tänka till. Läsare möter t.ex. gap eller tomrum i litterära texter, dvs. något outtalat, medvetet överhoppat eller underförstått. Också här bidrar å ena sidan texten och dess art och å andra sidan läsarens strategier och förståelse till tolkningen. Läsaren måste vara aktiv, interagera med texten och fylla i dess tomrum. Iser inser givetvis att alla inte vill ta på sig denna ansträngning. Texten kan antingen vara för lätt eller för svår för en läsare. I båda fallen upphör interaktionen och kommunikationen mellan läsare och text.

I den pedagogiska praktiken har dessa receptionsteorier inneburit en betoning av elevers erfarenheter – både deras läserfarenheter och andra erfarenheter – och deras reaktioner på den lästa texten. Att läsarens igenkänning av egna erfarenheter i en text måste ske – på något sätt – är flertalet receptionsteoretiker ense om. Man kan anta att de lärare som gått igenom sin universitetsutbildning under senare tid fått med sig denna litteraturteori till sin yrkesverksamhet.

Den första bekantskapen med erfarenhets- och igenkänningsemfasen fick dock många svensklärare på högstadiet någon gång under sjuttiotalet, då kurser, seminarier, föreläsningar med detta tema blev legio. Den rent praktiska konsekvensen blev att de böcker som vanligen lästes på detta stadium (Lagerlöf, Strindberg, Moberg, Salinger, Golding, Steinbeck, Jersild, Fogelström m.fl.) utmönstrades till förmån för en flod av ungdomsböcker med problem som ungdomar antogs ha erfarenhet av: det första ölruset, kontakten med det kriminella gänget, utanförskapet, utseendefixeringen, den sexuella debuten, den starka drömmen om en moped, etc. Vi som var

lärare tvingades starta bokcirklar för att sätt oss in i denna icke skolmässiga typ av ungas erfarenheter. Det är svårt att veta om det var förlagens trendkänslighet eller signaler uppifrån som låg bakom. Lärare i gemen ogillade genren – många böcker var uppenbarligen skrivna i all hast och skulle säkerligen inte hålla för någon som helst kvalitetsbedömning – om nu en sådan gjorts. Värre var dock att också eleverna ogillade denna typ av litteratur. De kände förmodligen igen sig, men de tyckte inte om det de kände igen. (Se vidare nedan, s. 33 och 54)

Nu är förstas klassrummets litteratur inte enbart skönlitteratur. Det finns också läroböcker, som enligt mångas mening formar lärares undervisning och elevers lärande. Lars-Göran Malmgren har med utgångspunkt från studiet av tre läromedel hävdad att man kan tala om tre svenskämnen:

1. Svenska som *färdighetsämne*, inom vilket den språkliga kompetensen antas bli övad och erövrad genom isolerade färdighetsövningar. Inom detta ämne får litteraturläsningen en undanskymd plats – möjligen kan den ses som övning i läsfärdighet.
2. Svenska som litteraturhistoriskt *bildningsämne*, där fastställandet av kanon och bevarandet av först det svenska, nordiska, sedan det västerländska och nu möjligen det globala kulturarvet har högsta prioritet. Den spännande historien om detta ämne återberättas i de ovan nämnda avhandlingarna (Tarschys', Martinssons, Brinks, Danielssons, Englunds), men det har också ideologikritiskt och utförligt behandlats i Jan Thavenius' många böcker (1981, 1983, 1995, 1999). Thavenius har också beskrivit litteraturundervisningen i ett historiskt perspektiv och påvisat de ideologiska ställningstagandena bakom myndigheternas rekommendationer.
3. Svenska som ett *erfarenhetspedagogiskt ämne*, med ambitionen att inordna elevers språkutveckling i deras kunskapssökande arbete. Eftersom detta är det "ämne" som Lars-Göran Malmgren själv företräder, sparar jag diskussionen av det till senare. Man kan anta att blivande svensklärare stiftar bekantskap med litteraturteorier under utbildningen på universiteten, och man kan anta att de – i alla fall rätt många av dem – får möta diskussionerna om de tre "svenskämnen" under lärarhögskoletiden.

De litteraturteorier vi hittills talat om är inomvetenskapliga och kan ses som en grund för lärares val av en viss litteraturpedagogik. Men dessa teorier har också studerats och använts av dem som forskar om litteraturundervisning. I USA har det varit ganska vanligt att kombinera litteraturteori med kognitiv teori och på senare tid också med antropologi och diskursanalys. (På universiteten har forskare dessutom intresserat sig för dekonstruktions-teorier, men just dessa ansatser har av lättförklarliga skäl inte nått undervis-

ningspraktiken.) Men det är tydligt att litteraturteorin står inför ytterligare en omorientering. Skälen till den är flera.

På 1970-talet slog L. S. Vygotskij på allvar igenom i USA och ungefär samtidigt introducerades Michail Bakhtin (se nedan s. 45). Den förres arbeten fäste uppmärksamheten på den sociohistoriska och kulturella miljöns betydelse för vårt tänkande och språk; den senares arbeten drog uppmärksamheten till de mångfaldiga röster som konstituerar både litterära verk och läsares tänkande. Plötsligt talade alla om läsningens och tolkningens dialogiska natur.

Postmoderna teoretiker, som kritiserat såväl New criticism som receptionsteorier, har intresserat sig för hur ras, etnicitet, kön och politisk övertygelse hos både läsare och författare ofrånkomligen påverkar deras transaktioner eller interaktioner med texten. Sammantaget har detta betytt ett nyvaknat intresse för de sociokulturella kontexter som omger läsare. Varje anspråk på en texts mening görs inifrån en tolkande gemenskap och blir oförklarlig utanför denna kontext (se nedan s. 43). Internationellt sett har således litteraturteori utvecklats i en mer kritisk och samhällsorienterad riktning. Huruvida detta har nått skolor i gemen är ännu en öppen fråga.

Lärare och litteraturundervisning

Dagens kursplan meddelar att ”Språk och litteratur är ämnets centrala innehåll”, vilket i jämförelse med tidigare kursplaner är ett koncist budskap och man kan anta att många lärarutbildares och lärares frustration har förbytts till en stilla belåtenhet.

I detta avsnitt ska lärares undervisning om litteratur diskuteras, liksom vad undervisningen kan tänkas göra med elevers lärande i och om litteratur. I stället för att räkna upp och kort kommentera en mängd rapporter och avhandlingar i ämnet kommer jag, som sagt, att mer i detalj presentera och diskutera några avhandlingar och FoU-arbeten. Jag har för ändamålet valt Gun Malmgrens avhandling från 1992 och Gunilla Molloys från 2002.

De två första avsnitten nedan har sitt fokus på *lärare*; de tre följande på *elever*. Genomgående kommer jag också att diskutera *hur* forskarna har gått tillväga och *hur* de teoretiskt underbygger sina analyser. De teoretiska perspektiv som forskare väljer blir givetvis en sorts kartor över studieobjektet. En del fenomen ställs i förgrunden, andra får en mer undanskymd roll.

Vad vet man om lärare som undervisar i litteratur? Det är tämligen riskfritt att säga att man vet mindre om dem än om deras elever – i varje fall om man ser till mängden av forskningsansatser. I praktiskt taget alla länder har

forskare i första hand studerat de svårigheter elever kan ha med litteraturreception. Men forskare är samtidigt – också internationellt sett – överens om att lärares inställning till och kunskaper om litteratur formar deras undervisning och påverkar det som deras elever lär sig i och om litteratur. Jan Thavenius understryker denna slutsats och säger att skolan (med vilken han rimligen bör mena lärarna) har medverkat till att skapa och förmedla både normer kring och attityder till läsning av skönlitteratur, och han fortsätter:

Undervisningen har befordrat vissa lässätt, undvikit eller motarbetat andra. Den har genom valet av litteratur och därmed ett bestämt innehåll givit eleverna en bild av historien och samhället, vad som är viktigt och vad som inte är det. Rättare sagt: eleverna har fått olika bilder. (Thavenius 1991, s.38)

Man skulle kunna invända att just detta förmodligen är vad undervisning – nästan oavsett ämne – brukar göra. Vissa urval görs alltid, vissa förhållningssätt signaleras troligen alltid som mer acceptabla än andra, en viss bild av samhället och historien målas alltid upp, etc. Men nu gäller det alltså litteraturundervisningen i skolan, där syftet med läsning av skönlitteratur, enligt kursplanen, är att den "skall hjälpa eleverna att förstå världen och sig själva". Ty "skönlitteratur ger kunskap om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder" (Skolverket, Kursplaner 1996, s.77).

Hur lärare undervisar, hur de "befordrar vissa lässätt", har säkert sin rot i den litteraturuppfattning de odlar – en uppfattning som också ofrånkomligen kommer att styra den litteraturpedagogik de kommer att använda.

Gymnasiekulturer – fokus på lärare

När Gun Malmgrens avhandling *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur* kom år 1992, hade hon redan genomfört två studier av både innehållsfrågor och lärare. Den första rapporten hade rubriken "Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd" (1991) och behandlar kursplaneutveckling och ämnesdebatt från gymnasiereformen 1970 och framåt. Den andra rapporten från år 1992 heter "Svensklärare i gymnasieskolan" och redovisar intervjuer med lärare i gymnasiets avgångsklasser om hur de såg på kursplaner och ämnets situation. Dessa två rapporter bör ses i samband med avhandlingen, eftersom ganska få lärare intervjuades och observerades under avhandlingsarbetet. Avhandlingen ger således porträtt av sammanlagt fem lärare och tjugosex elever på fyra av det dåvarande gymnasiet linjer: en verkstadsteknisk klass, en klass på konsumtionslinjen, en naturvetarklass och en humanistisk klass. Lärare och elever intervjuades vid två tillfällen: (a) vid början av gymnasieutbildningen 1985 och (b) vid slutet

av den, dvs. 1987 och 1988. Intervjuerna kombinerades med observationer, som Malmgren påpekar var medvetet distanserade.

Malmgren beskriver raskt de olika skolkontexter som hennes intervju-personer befinner sig i. Läsarna inbjuds således till en nedsliten skola för yrkeslinjer, där svenska som ämne är satt på undantag. I andra änden på statusskalan finns ett gammaldags läroverk med fasta normer och där svenska har en aktad ställning. I den tredje skolan är humanistklassen en klass med hög status och svenskämnet ett viktigt språkämne bland andra språk.

Gun Malmgren har sin hemvist i Pedagogiska gruppen i Lund men hennes infallsvinklar är lite annorlunda än dem vi hittills diskuterat. Hon har t.ex. inom denna grupp samarbetat med Jan Thavenius och är väl insatt i den del av didaktiken som sysslat med läroplansstudier och undersökningar av kursplaner. Dessa studier har i stor utsträckning ägnats åt ideologikritiska undersökningar av retoriken i officiella dokument i ett historiskt perspektiv, men också åt studier av elevers litteratursocialisation.

Malmgren är uppenbarligen också en aktiv medlem i IMEN, dvs. International Mother Tongue Education Network, där komparativa fallstudier av lärare genomförts. Men Pedagogiska gruppen har också intresserat sig för socialisationsteorier och ungdomskulturer. Detta intresse är uttalat hos Gun Malmgren liksom hos en del andra i Pedagogiska gruppen, t.ex. Olle Holmberg. Gun Malmgren använder således socialisationsteorier för analysen av de elevporträtt hon ger (se s. 47ff), men i de porträtt hon ger av lärare är analysinstrumenten andra.

Malmgren arbetade redan i *Svensklärare i gymnasieskolan* med två modeller. Den första är en bipolär, lineär modell, där en förmedlingspedagogisk lärarfokuserad uppfattning av ämnet svenska ställs mot en mer öppen, elevcentrerad syn och där motsättningen mellan förändring och stabilitet synliggörs. Lärarna kan alltså beroende på sina förhållningssätt plockas in på en bestämd plats i skalan.

Den andra modellen är egentligen två fyrfältsmodeller. Den ena är hämtad från Wolfgang Herlitz (1986) och visar de mål som en lärare kan ha för sin undervisning: kulturarv ställs mot social utveckling på den vertikala axeln, den akademiska disciplinen mot den personliga erfarenheten på den horisontella axeln. Lärarna kan således ordnas i kluster inom de olika fälten.

Fyrfältsmodell nummer 2 är hämtad från Stephen Ball (1984), som studerat motsättningen mellan fyra ämnesparadigm, såsom de framträtt i den engelska debatten. Avsikten med Balls modell är att belysa modersmålets politiska roll och funktion i den sociala reproduktionen. Vi befinner oss alltså på det offentliga retoriska planet. Ball urskiljer här fyra modersmålsämnen: English as great literature, English as skills, Progressive English och Radical English. De båda sistnämnda har flera beröringspunkter, men

medan progressiv engelska är mer individorienterad, har radikal engelska en mer kollektiv utblick – det gäller att göra eleverna mer socialt och politiskt medvetna, bl.a. genom att träna deras kritiska tänkande. De tre första ”engelskämna” motsvarar således Lars-Göran Malmgrens tredelning, medan den svenska debatten tycks sakna det fjärde alternativet. Eller? (Se vidare s. 55-87.)

I Balls fyrfältsmodell ställs mot varandra två typer av diskursregler på den vertikala axeln. Högst upp finns *myndigheters* (alla sorters överordningars) stämman som talar med auktoritet, ger direktiv och preskriptioner som avses gälla alla (kollektivet). I andra änden återfinns medborgarna som enskilda individer eller grupper på gräsrotsnivå. Diskursreglerna hos gräsrotskollektivet karakteriseras av autenticitet, av direkthet, förhandlingsvilja och jämlika relationer. Den horisontella axeln har till vänster ”*det individuella jaget*” som slutpunkt och till höger ”*icke-jaget*”, dvs. kollektivet.

Man kan i varje fall konstatera att varken Stephen Ball eller Gun Malmgren är dekonstruktivister.

I Sverige har, enligt Gun Malmgren, kursplaneutvecklingen och dess medföljande retorik rört sig nedåt på den vertikala skalan. Men hon frågar själv om det svenska lärarkollektivet följt med i denna rörelse. Hon antyder att gymnasielärarna i varje fall på teoretiska linjer i rätt stor utsträckning tycks hålla fast vid svenska som bildningsämne – och kanske också vid formalistisk litteraturteori. Malmgren medger att de statiska skiljelinjer som upprättas genom dessa fält reducerar den dynamik som hon menar att lärarintervjuerna påvisat, men hon vill ändå ha dem som verktyg för sin tolkning.

Läsaren erbjuds rätt fylliga porträtt av de fem lärarna. Deras ämnekombinationer, ålder, arbetslivserfarenhet och undervisningserfarenhet presenteras. Riktigt levande blir dessa lärarporträtt när lärarna själva talar om sin undervisnings hur, vad och varför.

Verkstadsklassen har under sina två år en manlig lärare, kallad Krister, i den första årskursen och en kvinnlig, kallad Eva, i den andra, båda med kombinationen Sv/Hi. Båda dessa lärare kommer, om än på olika sätt, att utmana sina elevers uppfattning om svenskämnet. Att arbeta på tvååriga yrkesinriktade linjer är f.ö. utmanande för många lärare. Men låt oss börja med den manlige läraren.

Enligt Krister krävs för en lektion på en yrkeslinje förberedelser för fem lektioner, eftersom man aldrig vet vad som kommer att hända. Om detta förhållande tiger vanligen lärarutbildningen still – det är en kunskap lärare får skaffa sig på egen hand i sin undervisningspraktik.

Krister brukar inleda bekantskapen med en ny klass med att berätta om sin egen bakgrund och samtidigt placera in den i aktuella samhällsskeenden – för att därmed inbjuda eleverna att göra detsamma med sin personliga his-

toria. Det är en hedervärd ambition som dock i verkstadsklassen finner föga genklang. Eleverna i klassen, alla pojkar, för med sig en grundmurad uppfattning om svenskämnet, en uppfattning som oftast grundlagts i grundskolans läskliniker. Svenska är övningar i stavning och annan språkriktighet, något som ses som tråkigt men nyttigt. Det finns ett massivt motstånd mot läsning i allmänhet – utom möjligen mot egen fritidsläsning – och mot skönlitteratur i synnerhet.

Krister gör dock försök, ty han vill ge eleverna både kunskap och läsupplevelser och går, så vitt en läsare kan bedöma, föredömligt till väga. Steinbecks *Pärulan* introduceras t.ex. genom att Krister först berättar om vilket starkt intryck boken hade gjort på honom när han läste den på högstadiet. Eleverna får därefter under ett antal lektioner lyssna på en mycket bra bandinspelning, varefter boken diskuteras i helklass under lärarens ledning. Diskussionen präglades knappast av analytisk skärpa, men pojkarna har lyssnat uppmärksamt, även om de anser att lektionssviten som sådan egentligen inte är "svenska" – och att boken var "så där". Genomgående präglas Kristers undervisning av försök att fånga sina elevers intresse. När det misslyckas försöker han anknyta till de alternativa intressen som på många och oväntade sätt dyker upp under en lektion. Hans agerande är således flexibelt och pragmatiskt, och han själv är en uppskattad lärare, även om han enligt pojkarnas mening inte sysslar med "riktig" svenska. Med Lars-Göran Malmgrens klassifikation kan man som läsare kanske tala om att Krister ser svenskämnet som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, som på yrkeslinjer kräver en hel del improvisationsförmåga.

Detsamma gäller Britt, lärare i svenska i en flickdominerad konsumtionsklass. Britt läste litteraturvetenskap som vuxen och har inte någon metodikundervisning i ämnet med i bagaget. Planering av och metodik inom ämnet får hon i stället av kolleger och den gemensamma dokumenterade planeringen. Britt beskrivs av Gun Malmgren som elevcentrerad, men för en läsare förefaller hon vara mer än det. Britt har en för lärare på gymnasieskolan ovanlig individcentrering. Hon känner varje flicka väl och kan i detalj redogöra för deras intressen, styrkor och svagheter. Det finns i klassen en tillåtande, varm atmosfär och från läraren en sorts moderlig omsorg om och uppmuntran av eleverna. Det betyder bl.a. att Britt sällan talar till hela klassen annat än för att ge allmän information. Däremot samtalar hon med flickorna individuellt eller i par i en sorts "behovsorienterad kommunikation".

Under det första året gäller det för läraren att överhuvudtaget få flickorna att läsa en hel bok, vilket många aldrig gjort förut. De får välja bok själva – även från populärgenren. Emellertid kan Britt inte ständigt ta hänsyn till varje elevs behov. Styrfaktorer för hennes undervisning är dels den gemensamma planering som alla svensklärare ska följa, dels några institutionella krav: lärarna ska till rektor skriftligt rapportera två "stora" prov per klass och

termin; skolan kräver också en uppsats per termin, obligatoriskt deltagande i det centrala provet, och därtill kommer krav på projektsamarbete med yrkeslärarna. Den gemensamma planeringen, som Britt ser som ett stöd, har resulterat i en tämligen traditionell momentindelning. Den innebär att eleverna i åk 1 också får ägna sig åt skrivträning i form av övningar i stavning, ordkunskap, meningsbyggnad inför den uppsats de ska skriva – och lära sig läsa litteratur. Utöver elevernas eget bokval introduceras författare som Vilhelm Moberg, Dan Andersson, Nils Ferlin och Evert Taube.

Under det andra året förekommer en mer systematisk och kronologisk litteraturundervisning, men Britt plockar styckevis och delat ur den äldre litteratur, som hon tror kan intressera eleverna. I de ämnesöverskridande temaarbetena (med teman som "våld", "handikapp", "miljö", etc.) finns Britt alltid med vid redovisningarna. Hon är i alla lägen intresserad av sina elever, men hon anger själv att skälet till hennes närvaro är den muntliga och skriftliga redovisning, som förekommer vid dessa tillfällen. Den är en av grunderna för hennes betygsättning.

För en läsare förefaller Britt i jämförelse med Krister ha en mer styrd undervisning – förmodligen beroende på att skolledningens krav och den gemensamma planeringen verkar i styrande riktning. Hur som helst placeras Gun Malmgren både Krister och Britt precis i skärningslinjen mellan axlarna i Stephen Balls fyrfältsfigur, medan de i den linjära figuren hamnar nära den elevcentrerade hållningen – med Krister allra närmast.

Av de tre andra lärarna är en den ovan nämnda Eva, som fick ta över efter Krister i årskurs 2. De andra två är Kerstin, en äldre adjunkt med kombinationen svenska och engelska, och Olof, en äldre lektor i svenska men med undervisning också i historia. Kerstin undervisar i en naturvetenskaplig klass och Olof i en humanistklass. Det som förenar dessa tre är deras syn på svenskämnet och litteraturen. Alla ser i litteraturen och dess historia omistliga kulturella och humanistiska värden som bör förmedlas till elever. Men det finns också skillnader mellan de tre.

Eva som övertar verkstadsklassen hamnar i en besvärlig situation. Enligt Eva själv är pojkarna skeptiska mot henne, dels för att hon är en liten, inte helt ung kvinna, dels för att hon ihärdigt försöker införa kulturella och humanistiska perspektiv i undervisningen, dels för att hon så kraftfullt hon kan försökt motverka invandrarfientliga och chauvinistiska yttranden. Hon vill aktivt göra tvåårssvenskan mer lik treårssvenskan. Eleverna ska därför göra samma saker som man gör på treåriga linjer, även om omfattningen blir mindre och resultaten påtagligt sämre.

Eleverna har sålunda fått läsa biblisk historia, de har fått läsa en hel roman (*Möss och människor*) och diskutera den, de har fått hålla föredrag med självvalt ämne, de har gått på teatern och sett kvalitetsfilm. I samband med filmen

Plutonen läste klassen små utdrag ur krigsromaner som *Okänd soldat*, *Slakthus 5*, *På västfronten intet nytt*. Med utgångspunkt från filmen och bokutdragen diskuterade lärare och elever hjälterollen och varför amerikanerna befann sig i Vietnam, etc. Men Eva sticker inte under stol med att det varit svårigheter på flera plan. I en stor och nedsliten yrkesskola är, enligt Eva, svenskämnet satt på undantag, pojkarna är ibland öppet oförskämda och Eva längtar tillbaka till treårslinjer, där hon kan använda sina ämneskunskaper fullt ut.

Kerstin för sin del är sedan länge helt etablerad på treåriga linjer. Den ovan nämnde Krister tog bl.a. i intervjun upp lärares ämneskombinationer och menade att kombination av svenska och engelska (vilket många lärare på yrkesskolan hade) ger en tendens till att främja svenska som ett tekniskt språkämne. Risken är då att litteraturen frikopplas från historien och samhället. Kerstin som har kombinationen svenska/engelska, tycks i viss mån bekräfta Kristers påstående, när det gäller tvååriga linjer. Hon har tidigare undervisat på sådana linjer, dock enbart de teoretiska, och nämner att eleverna där hade svårt att lyssna, varför det blev många fylleriövningar. Läraren fick gå runt och hjälpa eleverna individuellt. Kerstin understryker att hon inte passade där. Eleverna (särskilt flickorna) sökte etablera det hon kallar "ett irriterat näraförhållande, där man liksom grälar på varandra". Kerstin vill ha distans till eleverna; hon vill hålla föreläsningar, som kan vara två timmar långa, hon vill ge hemuppgifter och ha läxförhör, hon vill ha skrivningar och prov och sätta betyg. Hon litar till läromedel och väljer kronologiskt studium av obligatorisk litteratur. Men det finns också en valfri litteraturläsning, där eleverna redovisar i form av föredrag. Allt det kan hon genomföra på treåriga linjer med målet att förbereda eleverna för akademiska studier. De många proven gör att efterarbetet blir tungt, men Kerstin vill inte byta till det lättare arbetet på tvååriga linjer. Kerstin är fullständigt säker på svenskämnets centrala innehåll och gör det som behövs för att förmedla det. Hon är i stora stycken en motpol till Britt och Krister.

Om Kerstin har litteraturhistorien och formalistisk litteraturteori som sin bas, förefaller Olof ha en mer receptionsteoretisk attityd i så måtto att han är genuint intresserad av elevernas reaktioner på lästa texter. Men i textanalyserna, som hos Olof är en tyngdpunkt i hans undervisning, är den formalistiska orienteringen markant. Eleverna får lära sig tolka språkliga symboler, de får studera författarens intentioner och lära sig sätta in det litterära verket och författarbiografen i det samhälle, varav de båda är en produkt. Också Olof värnar om de klassiska texterna och den goda litteraturen och hans uttalade mål är att lotsa eleverna in i en alltmer personligt avancerad läsning. Han intar därför inledningsvis en accepterande hållning till den populärlitteratur som brukar följa en ny klass in i skolan; eleverna får dock snart klart för sig vilken litteratur det är som gäller.

Till skillnad från Kerstin, som låter litteraturhistoria vara basen, är det texterna som är det väsentliga i Olofs undervisning. Till skillnad från Kerstin har Olof inga skriftliga prov på sin litteraturhistoriska orientering. All undervisning sker genom uppenbarligen kultiverade samtal om den litteratur som läses och i dessa samtal uppmanas eleverna att komma med egna tolkningar. I likhet med Kerstin läser Olof litteraturhistorien kronologiskt. I åk 1 hinner han till och med renässansen. I åk 2 läses 1700-talet samt moderna romaner och lyrik, samt språksociologi och språkhistoria, medan åk 3 helt ägnas litteraturläsning och förberedelser för det centrala provet. Liksom Kerstin genomför Olof två uppsatser per termin, båda lärarna låter dessutom eleverna arbeta med litteratur gruppvis. Danska och norska läses i alla tre årskurserna.

Olof är en oavbrutet läsande människa, som därtill arbetat som litteraturkritiker under många år. Under intervjun återkommer han några gånger till vikten av att skapa en anda av gemenskap och samhörighet i klassen. Kerstin nämner med en viss värme elever som hållit i hennes tycke utmärkta föredrag. Olof tycks – efter vad eleverna berättar – vara uppskattad för sin kunnskap, sin sociala kompetens och mänskliga värme.

Gun Malmgren placerar in Kerstin längst till vänster på den lineära figuren – alltså nära polen ”förmedlingspedagogisk hållning”. Närmast den andra polens elevcentrerade hållning återfinns, som sagt, Krister, följd av Britt. I mitten återfinns Eva och Olof tillsammans. De befinner sig med andra ord mitt emellan en förmedlingspedagogisk och en elevcentrerad hållning. I Balls figur placeras Kerstin längst upp till höger, alltså nära den auktoritativa preskriptiva diskursen i det humanistiska fältet med dess fokus på litteratur, moral och värden. I samma fält men längre från den auktoritativa rösten återfinns Eva och Olof. Britt och Krister hamnar alltså båda i skärningslinjen mellan de två axlarna.

Lärare brukar sinsemellan diskutera gränsdragningar för elevers betenden i termer av vad de ”inte ska gå i land med” och varför. Man kan ställa frågan också i diskussioner om lärare: Vad går de i land med och varför? Olof började som lärare redan på femtiotalet och har sett de flesta kursplaneförändringar passera. Kerstin är nära pensionen men har ändå inte varit lärare lika länge som Olof. Men båda tycks liksom Eva orientera sin undervisning efter Lgy 65, trots att ett nytt supplement kom 1980. Läroplanen från 1965 underströk vikten av bildningsstoffet med litteraturhistoria som det centrala. Supplementet tonade ner litteraturläsningen och siktade mer mot allmänna kvalifikationer, talade mer om funktionell språkförmåga, social kompetens, integration, tematiska inslag och erfarenhetsanknytning. Ambitionen var att göra svenska till ett ämne för alla elever i gymnasieskolan i ett läge där sjuttioalets ”bagarsvenska” blivit en flopp. Krister och Britt

tycks arbeta mer i supplementets anda än de övriga tre, men de hänvisar faktiskt inte till detta dokument och verkar rätt ointresserade när intervjuaren för det på tal. Kursplaners rekommendationer och påbud tycks vara en sak, lärares undervisning en annan.

När vi nu går över till fyra högstadielklasser gäller i alla fall 1994 års läro- och kursplaner.

Högstadielkulturer – fokus på lärare

En svensk avhandling som återspeglar mycket av det som ovan diskuterats under rubriken "litteraturteori" är Gunilla Molloys *"Läraren, Litteraturen, Eleven – En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet"* från år 2002. Molloys huvudhandledare var Gun Malmgren. Boken bjuder in läsaren till skolor i fyra förorter, av vilka vi får en impressionistisk beskrivning, innan vi ger oss in i klassrummet.

Molloy har under tre år med jämna mellanrum (var fjortonde dag i snitt) observerat litteraturundervisning i fyra högstadielklasser i fyra olika skolor. Hon har alltså följt fyra klasser genom hela högstadietiden och genomfört intervjuer med några flickor och pojkar från varje klass under de perioder då de läste litteratur. Hon har också intervjuat deras lärare. Totalt handlar det om sju lärare (varav en manlig) och elva elever, sex flickor och fem pojkar. Ett par gånger per termin fick eleverna en öppen enkät, där de skrev om de böcker de läst och om sina fritidsaktiviteter, något som visade sig vara ett bra underlag inför intervjuerna.

Avhandlingens teoretiska grund är trefaldig: a) didaktiska frågeställningar; b) receptionsteoretiska överväganden och c) genusforskning. De didaktiska frågorna är i princip de som diskuterats ovan – dock saknas målfrågan ("wozu"), alltså frågan om vad man tänker sig för resultat för elevernas del av litteraturläsningen. Genom genusforskningen belyses både skillnader mellan pojkars och flickors förhållningssätt till litteratur (och till varandra) och urvalet av böcker för skolbruk. Det tycks som om manliga författare och manliga huvudpersoner dominerar.

Begrepp från dessa tre teoretiska orienteringar används som analysinstrument. Från receptionsforskningen hämtas således Isers idéer om textens tomrum och hans emfas på läsarens aktiva interaktion med texten, liksom Rosenblatts transaktionsteori, och hennes åtskillnad mellan "efferent" och estetisk läsning. "Efferent" läsning är då en läsning, där eleverna genom läraren inriktas mot rätta svar – som att i en dikt spåra metaforer, analogier, kontraster, allitteration, etc. Det är således en läsart som för tankarna till nykritiken och en läsart som ofta effektivt förhindrar en mer estetisk, upplevelsebetonad läsning. Utöver de nu nämnda receptionsteoretikerna tas

begrepp upp från Judith Langer (för övrigt hedersdoktor vid Uppsala universitet år 2005). Langer (1992) har särskilt sysslat med en läsares uppbyggnad av *föreställningar* kring den text, som han eller hon möter. Kathleen McCormicks termer 'allmän repertoar' och 'litterär repertoar' används också i diskussionen om elevers reception eller bristen på den. Tanken hos McCormick är att såväl text som läsare har båda slagen av repertoarer. När diskrepansen mellan läsarens och textens repertoarer är för stor uteblir igenkänningen och läsaren förkastar texten.

Dessa receptionsteoretiska begrepp används alltså i diskussionen om elevers reaktioner på litteratur och lärarnas undervisning i och om litteratur. Lärarna intervjuas bl.a. av Molloy om sin egen litterära repertoar, vilken visar sig vara högst varierande. Några av lärarna är bokslukare och uppger sig känna varmt för klassikerna men också för modernare litteratur. Andra har inte haft tid över för läsning. En arbetstyngd småbarnsmor och lärare försökte t.ex. hålla jämna steg med de böcker som eleverna läste, men hann inte. Den ende manlige läraren i Molloy's studie arbetar i en invandrartät skola, och han ser inte litteraturläsningen som något självändamål. Han vill utveckla elevernas språk och deras reflektionsförmåga och då är litteratur ett medel för detta mål. Detta var några av de svar lärare gav på frågan om varför man ska läsa skönlitteratur i skolan. Det är tydligt att samtliga lärare ansluter sig till receptionsteorier – elevernas subjektiva reaktioner på texten är viktig. Men samtidigt finns det inslag av formalistisk teori och kanske ännu mer av lärares strävan att infoga övningar av språkriktighetsmoment i litteraturläsningen.

Gunilla Molloy använder sig också av Lars-Göran Malmgrens tredelning av svenskämnet. Det visar sig inte oväntat att lärarna definierar svenskämnet lite olika. Vanligen blandar de kategorierna och tar "lite av varje". En lärare säger att hon bekänner sig till erfarenhetspedagogik men inte alltid lyckas hålla den tråden. Några betonar ämnets karaktär av språkämne, vilket ofta tycks vara fallet hos de lärare som har en ren språkkombination i sin utbildning. Andra vill ge eleverna en lustfylld läsoplevelse men samtidigt kontrollera deras läsförmåga.

Dilemmat här är uppenbart, kan en läsare av Molloy's avhandling konstatera. Det åligger lärare att utvärdera elevernas kunskaper och färdigheter och sätta betyg. Det finns inga betygsriterier för receptionen av litteratur (inte för receptionen av annan estetisk konst heller). Receptionsteorier understryker ju den subjektiva, erfarenhetsmässiga sidan av responser på litteratur. Faktum är att formalistiska teorier lättare låter sig anpassas till betygsättning än receptionsteorier.

Den tredje teorigruppen som ligger till grund för avhandlingen är genus-teorier. Här finns således ett inslag av den nya postmoderna fokuseringen

inom litteraturteorin – i detta fall genusfrågor. *Genus* är, som bekant, numera namnet på sociohistoriskt och kulturellt upprättade kön – manligt respektive kvinnligt. Det handlar således om skillnader som uttrycks i samhället – och i skolan – genom språk, attityder och handlingar, s.k. *genussystem*. Molloy konstaterar med Yvonne Hirdman att genussystem vilar på två grundläggande logiker: isärhållandets logik som i sin tur föder hierarkins logik, som utnämner mannen till norm. Samhällen, och skolan som samhälle, karakteriseras under olika tider av en speciell *genusregim*, dvs. vissa praktiker som upprättar olika slag av manlighet och kvinnlighet, som rangordnar dem och befordrar en viss arbetsdelning. En genusregim är inte statisk utan förändras med samhällsförhållanden. I alla sociala sammanhang kan man urskilja en *genuspraktik*, dvs. genuslämpliga sätt att bete sig på. Dessa sätt lärs in från tidig barndom och förstärks i förskola och skola (och på fritiden kan man anta). Sanktioner sätts in om regelverket inte följs. Varje klassrum utmärks således av en viss genuspraktik. Lärare och elever ger i skolans genusregim uttryck för sin genuspraktik, som ibland kan vara kongruent med genusregimen och ibland oppositionell mot den. I sin genomgång av de fyra klasserna är det genuspraktiken och i någon mån skolans genusregim som Molloy studerar. Jag ska återkomma till genusproblematiken, när eleverna ställs i fokus (s. 52).

(1) Varför ska vi läsa skönlitteratur i skolan? är en didaktisk fråga som ställs till både lärare och elever, men den är inte den enda. Gunilla Molloy frågar också: (2) Hur ska vi diskutera skönlitteratur i helklass? (3) Vad talar vi inte om? och (4) Vad talar texten om? Varje fråga är i Molloy text knuten till en viss skola och klass, dvs. varje fråga belyses särskilt av händelseförloppen och elevsvaren på intervjufrågorna i en viss kontext.

På den första frågan svarar en flicka i skola 1 med avancerade läsvanor, att man får en inblick i hur andra människor tänker. En långt mindre avancerad läsare (Edward) ser det hela som träning i läsfärdighet och ordkunskap – en träning som han tillsammans med många andra pojkar gör allt för att undvika. En tredje pojke i samma klass läser mer selektivt och tar till sig texter och avsnitt i böcker där han känner igen sig själv – t.ex. när en mobbads situation beskrivs.

På fråga två – om hur skönlitteratur kan diskuteras i helklass – ger Molloy ett exempel på läsning och diskussion kring *Flugornas herre*, vilket samtidigt är ett exempel på ett helklassamtal som havererar. I stället för det som läraren planerat, nämligen en diskussion om makt, våld och mod, blir det en uppvisning i och av de maktstrukturer (genusbaserade och andra) som finns i klassen. Det är inte det enda exemplet i avhandlingen på helklassdiskussioner om läst litteratur som kommer av sig.

Den tredje frågan ska belysa vad vi inte talar om och det framgår tydligt att det som lärare (åtminstone en del lärare) ogärna talar om i samband

med litteraturläsning är det som elever gärna vill tala om, t.ex. frågor om ätstörningar, sexualitet, förnedring av flickor och självmord. Läraren medger att hon tycker det är svårt att tala om existentiella – och intimt personliga – frågor. Denna lärare har vid ett tillfälle bett eleverna skriva om en erfarenhet de gjort. När en flicka efter denna anmodan skriver om sin sexuella debut tillsammans med en pojke som hon är kär i, undrar läraren upprört om hon borde kontakta flickans mamma.

Den fjärde frågan "Vad talar texten om?" behandlas i undervisningen av en klass, där alla elever har utländsk bakgrund (även om en tredjedel av dem är födda i Sverige). Denna fråga om textens innehåll kompletteras med frågan: "Vad är verkligheten i olika texter?" Den manlige läraren har, som han säger, inte prioriterat läsning av skönlitteratur. Läsning av alla sorters texter, facklitteratur, tidningsartiklar och romaner har syftet att utveckla elevernas språk samt få dem att tänka och reflektera. Men i åk 8 startar han ändå bokcirkel. Han presenterar böckerna lite fort och rekommenderar dem som "bra". Det visar sig att den verklighet som en del böcker beskriver, avvisas av eleverna. En bok som behandlar teman som rasism, mobbning, förälskelse och ond bråd död, omkonstrueras t.ex. av de flickor som läser den. Vygotskij har en gång sagt att barn inte berättar sanningen om ett händelseförlopp utan det de vill ska vara sanningen. Och faktiskt liknar dessa elevers reaktioner på boken barns önskan.

Läraren vill att eleverna ska få texter som är intressanta och relevanta för dem. Eleverna ska få lära sig något från texterna – och precis detsamma vill eleverna. Men elevernas syn på vad som är intressant och lärorikt är inte densamma som lärarens. Det gäller faktiskt inte bara denna skola utan också de tre andra.

Lärares val av litteratur sker på lite olika sätt i de fyra skolorna. Någon håller på traditionen ("vi har alltid läst Golding i åk 8"), andra frågar kolleger om råd och i den invandrartäta skolan inventerar lärarlaget vilken litteratur de känner till och ber sedan den lokala bokhandeln om hjälp. En del väljer böcker helt enkelt för att de är tillgängliga – de finns i depån. Några vill att texten förutom litterära kvaliteter också ska innehålla ett problem att diskutera. Men samtidigt händer att lärare ibland rekommenderar sina elever böcker de inte själva har läst. De kan då inte gå in i klassrumsdiskussioner och styra samtalen med lämpliga frågor och utmaningar för att på så sätt vidga sina elevers vyer, dvs. bredda deras allmänna och litterära repertoar.

Lärarna – dock inte alla – undervisar sina elever om berättarstruktur, om berättarperspektiv och diskuterar vilka effekter författaren kan uppnå med att berätta på ett visst sätt. De talar om bildspråk och liknelser, diskuterar novellens form, etc. Alla lärare lägger upp rätt ambitiösa bearbetningsuppgifter. Eleverna får delta i bokcirkel, de får skriva om boken och sedan

diskutera det de skrivit i grupp. Elever får föra läsloggar och göra väggtidningar. De får välja ”starka meningar” ur texten och motivera sina val. De får diskutera om de känner igen sig eller ej, etc.

Det skulle kunna vara den bästa av världar, men det är det inte. När lärare lägger in adjektivövningar eller ordkunskap i behandlingen av de litterära texterna, gissar elever att nu finns det rätta svar och den läsning som Rosenblatt kallar estetisk uteblir. När lärare inte använder det som eleverna har skrivit i några funktionella sammanhang, förleds elever att tro att det handlar om kunskapsprov. Dessutom går både muntliga och skriftliga redovisningar av läst litteratur mestadels tämligen trögt. Ibland svarar eleverna högst enstavigt eller inte alls på lärarens frågor, ibland tar diskussionen en helt annan vändning, som när eleverna läst om Goldings ö och direkt associerar till dokusåpan Robinson.

Det finns dock tillfällen under de tre åren när undervisningen för elevernas del innebär tydligt engagemang och lärande på en gång. Det gäller åtminstone delvis behandlingen av Hjalmar Söderbergs novell *Kyssen*, där eleverna skriftligt fick reflektera över vad kärlek är och om den sett likadan ut i alla tider, om kärlek är annorlunda när man är fjorton år och när man är äldre, och om man kan älska flera samtidigt. Eleverna fick således skriftligt reflektera och det innebar på samma gång en övning i inre monolog. Visserligen fick dessa elever också studera skillnaden mellan äldre och yngre språk och ägna sig åt stavning, men de fick dessutom en genomarbetad och engagerande läsoplevelse.

En annan lyckad undervisningssekvens ägde rum i den invandrartäta skolan. Läraren läste där tillsammans med eleverna novellen *Varandra*, i vilken en pojke misshandlar sin flickvän. Eleverna läste novellen högt (en halv sida åt gången för var och en). Sedan fick de skriva ner sina spontana reaktioner, vilka de läste upp för kamraterna. De delades sedan in i tre grupper, där varje grupp representerade en person i texten. Grupperna fick uppgiften att skriva ner nya argument och sedan diskutera sina ståndpunkter med de andra grupperna. Samtliga elever deltog och enligt Molloy blev diskussionen livlig, stundtals hetsig, när dolda eller öppna värderingar kom fram i ljuset. Kort därefter fick flickorna läsa en tidningstext som handlade om hur unga invandrarflickor slutar skolan för att gifta sig. Även nu blev diskussionen livlig och alla flickorna gav sina synpunkter. En tid därefter kallade några pojkar i klassen några flickor för ”hora”. Hela klassen samlades för en tre timmar lång sittning, där eleverna fick skriva ner sina argument och sedan diskutera. Lärarlaget såg till att alla i klassen fick yttra sig. Det handlade således i alla tre fallen om ett och samma tema, som utgick från olika ”texter”. Det blev en genuin talsituation, en social situation, där deltagarna diskuterade problem som var subjektivt relevanta för dem själva.

Denna sekvens tar Molloy upp i sin avslutande analys. Hon uppmanar sina läsare to "Teach the conflict!" precis som läraren i den invandratäta skolan gjorde. Hon har sett hur lärarna i de klasser hon studerat, arbetar på att söka förhindra trakasserier och allehanda intolerans, som trots lärarnas insatser ändå förekommer. Men hon har inte sett att konflikter bearbetas via ämnesinnehåll (utom då i den invandratäta skolan). De konflikter som elever bär med sig in i skolan är samhällskonflikter, som kan synliggöras i undervisningen. Till dessa konflikter hör förstås konflikter mellan könen.

En internationell och samstämmig forskning har påvisat att attityder till litteratur och läsande är genus specifika. Skönlitteraturen och läsningen av den bedöms av många män och pojkar som något som kvinnor och flickor gör – och därmed som något omanligt, som män och pojkar bör avstå från. Vi har mött attityden hos verkstadsgrabbarna i Gun Malmgrens avhandling. Forskningen världen över har också konstaterat att utbudet av skönlitteratur i skolan domineras av böcker som skrivits av män för män eller pojkar. Molloy finner samma mönster i sina klasser. Bokurvalet gynnar pojkar. Pojkar vill inte läsa och många av dem läser inte heller de böcker som ska diskuteras. Pojkar tystar ofta flickor, som försöker yttra sig i klassen. När en pojke identifierar sig med ett mobbningsoffer i en roman, berättar han för intervjuaren om de starka känslor av sorg och medlidande som läsningen väckt. Men i den grupp som ska diskutera boken säger han inte ett ljud om den saken. Att visa sig känslös är en alltför stor risk att ta. Pojkar tycker inte om att läsa om starka och handlingskraftiga flickor, och efter vad Molloy funnit, tenderar också en del flickor att avvisa kvinnlig handlingskraft. Genussystemet tycks intakt.

Man kan invända att den maktutövning som inom genusforskningen beskrivs i termer av isärhållande och hierarkisering, inte bara gäller kampen mellan könen. En invandrapojke mobbas av samma skäl – han ses som avvikande från normen och därför mindre värd. Det finns dessutom rangordningar och utstötningsmekanismer inom pojkgupper i många klasser. Normen är kanske inte män och pojkar – utan vissa vita män och pojkar. Detta är givetvis också ett samhällsproblem.

De ämnen som särskilt har till uppgift att hantera både demokrati och samhällskonflikter i undervisningen är de samhällsorienterande, och helt i linje med Pedagogiska gruppens ståndpunkt förordar Gunilla Molloy samarbete mellan svenska och dessa ämnen. Hon drömmer om det deliberativa demokratiska samtalet som undervisningsform och önskar sig en förändrad lärarroll. Hon vill ha en lärare som bejakar svåra frågor om utanförskap, maktutövning, ansvar och vuxenblivande och som diskuterar dem med sina elever utifrån läst litteratur. Hon påpekar att de lärare hon följt har varit tämligen osynliga både som läsare och skribenter. Inte minst gäller det lä-

rarnas inställning till de texter eleverna skriver. Lärarna kanske läser dem men använder dem inte sedan till att föra lektionen framåt. Molloy önskar sig sålunda en förändrad litteratursyn, där elevers texter tas på allvar och diskuteras lika seriöst som litterära och andra texter.

Avhandlingen bjuder sina läsare – åtminstone dem som är lärare – på starkt erfarenhetsmässigt igenkännande. Det finns utmärkta porträtt av framför allt elever, men också av lärare. Personligen ställer jag mig lite tveksam till Molloy's emfas på att lärare konstruerar sitt svenskämne. Socialkonstruktivistiska synsätt är gångbara idag, men inte minst denna avhandling visar att händelseförlopp i klassrum socialt konstrueras av *både* lärare och elever.

Om jag minns rätt så talar den nuvarande läroplanen en hel del om lärares ansvar, men också för första gången om elevers ansvar – om än lite räddhågat. Det är givet att lärare har huvudansvaret för skeendena i skola och klassrum och för organisationen av undervisning, men både tillfälligheter och en del elevers medvetna inriktning på eget agerande kan stjälpas de mest genomtänkta lektionsplaner.

Jag håller med Gunilla Molloy om att lärare tillsammans med sina elever borde studera kursplanerna, men om elever överhuvudtaget inte läser de böcker de förväntas diskutera är det inte enbart litteratururvalets eller utbliven kursplanediskussions fel. Det är kanske så att det inte bara gäller att beskriva skolans verklighet utan också att förändra den – genom kontrollerade utvecklingsarbeten.

Vygotskij har påpekat att den samlade mänskliga erfarenheten är så oändligt mycket större än den enskilda individens erfarenhet, vilket bör få betydelse för skolans undervisning. I och för sig vände han sig med detta uttalande mot den på tjugotalet i Sovjetunionen så omhuldade åskådningsundervisningen, men andemeningen i det han har att säga är att skolan måste bjuda sina elever på utmaningar och inte låta dem förbli i de begränsade erfarenheter och subjektiva önskemål de har just här och nu. Att välja rätt litteratur för eleverna i en klass är en viktig sak. Men lika viktigt är det att få dem att läsa den.

Vad det gäller det rådslående eller deliberativa samtalet finns liknande försök i Tyskland, som inspirerats av Jürgen Habermas. Det är framför allt två begrepp som ofta citerats i tysk didaktik (speciellt under sjuttio- och åttiotalen). De har båda med demokrati och legitimiteten hos didaktiska beslut att göra. Det ena begreppet är *emancipation* i betydelsen befrielse från onödiga dominansförhållanden – egentligen i samhället i stort, men också i klassrummet. Det andra begreppet är den *habermaska diskursen*, dvs. det från alla makt och dominansförhållanden befriade samtalet, där deltagarna förbinder sig att lyssna noggrant till varandra, där alla är välkomna att yttra sig, där det inte finns någon över- och underordning bland deltagarna.

Total jämlikhet ska råda i samtalssituationen. Det enda villkor som måste accepteras av alla är tvånget att ge sig inför det bättre argumentet för den sak som diskuteras. Det finns och har funnits försök att träna tyska elever i denna form av samtal med målet att uppnå framtida språkligt samförstånd om sakfrågor, innebörder och existerande problem. Det låter som ett riktigt strävansmål.

Elever och litteraturläsning

Det finns en tämligen omfattande internationell forskning med försök att förstå och förbättra elevers lärande i och om litteratur. När jag här tar upp några exempel på denna forskning (flertalet hämtade ur *Handbook of Research on Teaching*, 2002) är det inte för att jämföra dem med den svenska inom området, utan snarare i syfte att få ytterligare en samtalspartner i frågor om elevers lärande i och om skönlitteratur.

Följande avsnitt har efter en kortare inledning tre huvuddelar:

- A) En diskussion med internationella utblickar om elevers lärande i litteraturklassrum (rubrikerna är: Svaga läsare – och duktiga; Litteraturundervisning och elever; Sociokulturella kontexter).
- B) Ungdomskulturer och socialisation, där Malmgrens perspektiv på elever presenteras.
- C) Reception och genus – i detta avsnitt återvänder jag till Molloys avhandling och de elever hon studerat.

Vad lär sig elever i och om litteratur?

1929 publicerade I. A. Richards en bok som beskrev hur några studenter fick läsa en uppsättning litterära texter och sedan skriva om sina reaktioner. I stället för tidigare spekulationer om hur elever läser var alltså detta en empirisk studie av själva läsprocessen. Richards noterade ett antal vanliga hinder för förståelse, inklusive det han kallade "stock responses" och "preconceptions". Hans slutsats blev att litteraturförståelse kan byggas upp och läras ut, men att också denna inläring kräver arbete. Han skrev:

This construing, we must suppose, is not nearly so easy and "natural" a performance as we tend to assume. It is a craft, in the sense that mathematics, cooking, and shoe-making are crafts. It can be taught. And though some gifted individuals can go far in the strength of

their own sagacity alone, instruction and practice are very necessary for others. The best methods of instruction remain to be worked out. (*Richards* 1929, s.294; här citerad efter *Grossman*, 2002, s.418)

Man kan dessvärre konstatera att dessa ”bästa” metoder ännu återstår att finna – om nu ambitionen är att lära alla elever i ett skolsystem förståelse av litterära texter. Om man ska se det positivt, kan man dock konstatera att man tycks ha kommit en bit på väg.

Richards uppmanade psykologer att delta i jakten på de bästa metoderna. Det fanns psykologer som hörsammade propån. Psykoanalytiskt orienterade forskare antog inledningsvis utmaningen och studerade varför receptionen varierade mellan olika elever, vilket Richards noterat men själv inte undersökt närmare. Bl.a. studerades vilka frågor och känslor som läsningen väckte hos olika läsare. Senare har forskare med orientering mot kognitiv psykologi intresserat sig för själva läsprocessen och försökt komma åt elevers tankar genom att använda tänka-högt-protokoll. Dessa forskare har haft sitt fokus på elevernas tidigare kunskap, på deras tankearbete, analogiresonemang och tolkningsstrategier.

Bland andra har Judith Langer (1992) tillämpat denna metodologi, när hon studerade 36 mellan- och högstadiееlevers läsning av litterära texter. Det tolkningsarbete som läsare bedriver, beskrivs i termer av den uppbyggnad av föreställningar kring en text som läsaren kan – och bör – ägna sig åt. Hon beskriver fyra stadier som inte ska förstås som en progression. I stället rör sig läsaren fram och tillbaka mellan dem. Läsaren stiger i den första fasen in i en föreställning, där hon eller han söker finna ledtrådar för att orientera sig i texten. I en andra fas är läsaren inne i och rör sig i sin föreställning – en fas under vilken läsaren använder både personlig kunskap och den kunskap texten kan ge för att förstå dess mening. En tredje fas innebär att läsaren stiger ut ur föreställningen och reflekterar över vilka lärdomar texten har att förmedla beträffande både läsarens eget liv och hans eller hennes förståelse av världen. I en fjärde fas är distanseringen till texten påfallande; läsaren stiger ur sin föreställning och fokuserar på författarens hantverk, på drag i den litterära texten som bidrar till dess kraft och på textens samband med andra texter.

Svaga läsare – och duktiga

Jag vet inte vilka de elever var som Langer undersökte, men när det gäller en del elever i de två avhandlingar vi diskuterat här ovan, är det uppenbart att de aldrig kom längre än till den första fasen för att sedan omedelbart vända och gå ut ur tolkningsprocessen. Flera studier har fastslagit detsamma: svaga eller öppet motvilliga läsare har stora svårigheter att ta sig in i textens värld.

Deras responser på texten består vanligen av ett bokstavligt återberättande av det de kommer ihåg. Vanligen berättar de utan att skilja på stort och smått, på väsentligt och oväsentligt. Både Molloy och Malmgren ger exempel på denna sorts referat av texter.

I Molloy's studie finns en lärare som understryker vikten av att eleverna reflekterar över de texter de möter. En pojke i denna klass läser *Den hemliga sälen* av Aidan Chambers, en ganska spännande historia med många undertoner. Pojken ifråga återberättar händelseförloppet utan att skilja avgörande och dramatiska händelser från detaljer och utan att någon gång fundera över eller föra på tal de gåtfullheter som finns i boken.

Svaga läsare, varav många pojkar, identifierar sig som icke läsande personer. De värjer sig (när de kan) kraftfullt mot all påverkan och försvarar sig med att det är tråkigt att läsa böcker och tråkigast av alla böcker är de som de möter i skolan. Denna uppfattning om böcker smittar också av sig på synen på den lärare som försöker förmå dem att läsa dem. I verkstadsklassen säger en pojke till den ovan nämnda Eva: "Du gör aldrig någonting häftigt. Du är så tråkig, så tråkig, så tråkig" (Malmgren, 1992, s.60). Denna pojke reagerar också negativt på de teaterbesök han erbjuds och framför öppet sin misstanke om att läraren förskingrat de biopengar hon fått från skolan.

Det finns en talande och dråplig sekvens i denna verkstadsklass som handlar om ett biblioteksbesök. Pojkarna i klassen läser således, på ett par undantag när, inte böcker. Den pojke i klassen, som är känd för att läsa böcker (Kenneth Ahl, Chessman etc.) kallas av de övriga för "svenskgeniet". När läraren, Krister, säger att de ska gå till biblioteket för att lära sig låna en bok, slår sig pojkarna ner på stolar i närheten av tidskriftshyllan. När "svenskgeniet" efter en del sökande lånat en bok, reser sig de andra som en man och går ut ur biblioteket. När läraren springer efter och förklarar att lektionen alls inte är slut, visar de upp en uppriktig förvåning: "Vaddå vi har ju lånat en bok?"

Den bild som framtonar både i internationell forskning och i de två avhandlingar vi diskuterat är att svaga läsare inte förstår varför man överhuvudtaget läser böcker. När de tillfrågas svarar de något i stil med att man tränar läsning eller att man kanske ökar sitt ordförråd. Men just dessa elever tenderar också att se en provsituation i läsningen, därför att de vanligen får uppgifter kring den. De upplever en ovälkommen kontrollsituation med en betygsättande lärare i centrum. Amerikanska forskare menar att undervisningen primärt måste inriktas på att hjälpa svaga läsare att komma in i textens värld. De försök som gjorts har använt drama, där texten så att säga uppförs på nytt. Även visualiseringar av olika slag har använts för att hjälpa eleverna att "se" händelserna i en berättelse. Resultaten tycks positiva. Eleverna rapporterades bli mer engagerade och få åtminstone en aning om textens mening. (Se vidare Lars-Göran Malmgrens projekt, s. 62f.)

Den internationella forskningen om erfarna läsares strategier är lika samstämmig som den om svaga läsare. Den är också mer omfattande. I en rad expert-novis-studier har konstaterats att expertläsarna litar till produktiva strategier. De har en större kunskapsbas än noviserna och de förmår anlägga flera perspektiv samtidigt. De använder sin förståelse av personer för att göra prediktioner om en berättelse, för att reflektera över sina egna liv eller för att generalisera från texten till världen. Dessa studier har lånat en sorts socio-kognitiva perspektiv från Vygotskij. Forskarna fann att de elever som var bäst på att röra sig mellan texten och sina personliga liv var de som motiverades av starkt stöd hemifrån för sitt läsande, vilket också Gun Malmgren konstaterade vara fallet beträffande merparten elever på de teoretiska linjerna.

Utöver en litteraturtillvänd hemmiljö, spelar elevernas ålder roll. Många blir bättre läsare med stigande ålder. Den undervisning de får spelar också stor roll för utvecklingen mot en läsaridentitet. Samtidigt finns studier som pekar på att igenkänning av texter har positiv betydelse. Det behöver alltså inte vara "igenkänning" av egna erfarenheter – det kan också röra sig om igenkänning av andra texter.

1974 myntade Julia Kristeva begreppet "intertextualitet" för att beskriva hur läsare rör sig från en text till en annan i sin läsning. Flera forskare har följt upp denna tråd och slagit fast att erfarna läsare använder sin kunskap om andra texter samtidigt som de läser. Forskarna antog att denna förmåga odlats genom övning men också genom den undervisning eleverna fått. Ett påfallande drag i översikter som dessa är att forskare gör fler antaganden än de drar slutsatser.

Litteraturundervisning och elever

Amerikanska forskare är eniga i sin bedömning av litteraturundervisningen i amerikanska skolor. Den dominerande lärarstrategin har länge varit, och är ännu, att lärare ställer frågor om texterna, medan eleverna erbjuder korta svar – en sekvens som följs av lärares evaluering och utveckling av temat. Lärares frågor tycks dock motiveras mindre av kontrollbehov och mer av deras önskan att hjälpa fram elevernas närläsning. Lärare säger i intervjuer att de först vill engagera eleverna i en text, innan de går vidare till analys. Men i klassrum där lärare talar två till fem gånger mer än eleverna tillsammans och i princip kontrollerar innehållet i samtalet, får elever vanligen få möjligheter att utveckla egna responser på den aktuella litteraturen.

En studie (Marshall, 1987) undersökte relationen mellan skrivande och lärande. Frågan som ställdes var hur olika skrivuppgifter i samband med litteraturläsningen formade elevers reaktioner på litteratur. Olika uppgifter visade sig leda till olika responser. På de typiskt amerikanska posttesterna

visade sig dessutom att vissa skrivuppgifters effekter på lärandet kvarstod. Bäst för lärandet tycks ha varit extensiva analytiska skrivuppgifter. Vare sig skrivuppgiften hade styrt eleverna i riktning mot ett personligt analytiskt skrivsätt eller mot ett mer formellt analytiskt skrivsätt, så var deltagande elever bättre på att minnas och tolka textens karakteristika än de elever som haft mer begränsade skrivuppgifter.

Det finns en hel del studier av elevers läsning av poesi, däremot är det mer tunnsått med fokus på andra litterära genrer, t.ex. genrer och stilmedel som satir och ironi – som är erkänt svårbemästrade. Själv erinrar jag mig ett av mina egna försök att lära elever i åk 9 någonting om saken med utgångspunkt från några texter av Jonathan Swift. En tid därefter höll klassen på med ett dikttema om mödrar i dikter. Dylika teman brukade avslutas med en omröstning om ”bästa” dikt. Inför omröstningen smugglade jag in en grönköpingsdikt på detta tema, skriven av A:lfr-d V:stl-nd, för att sedan till min häpnad finna att denna dikt vann. Särskilt pojkar tyckte att det var vackert med ord som ”mor, lilla mor du väger långt mer än du tror”. En lärare kan ju vara belåten med att de tagit till sig den metaforiska betydelsen av ”väga tungt”, men de förstod vid diskussionen efteråt inte alls att lustigheten kom sig av dubbeltydigheten i uttrycket. Personligen skulle jag gärna se mer forskande utvecklingsarbeten om elevers förståelse av satir. Denna förståelse tror jag kraftfullt kan bidra till utvecklingen av det kritiska tänkande, som i officiella dokument framställs som högst önskvärt.

En amerikansk forskare (Smith, 1989) har faktiskt undersökt elevers uppfattning av ironi i poesi. En grupp elever fick lära sig identifiera fem ledtrådar till ironisk mening; en annan grupp fick ett stort urval ironiska texter och ombads tolka dem på egen hand; en tredje grupp fick ingen undervisning alls om saken. Inte oväntat var de elever som fått explicit undervisning och de som deltagit i textläsningen bättre än de elever som inte undervisats alls. Det fanns ingen signifikant skillnad mellan den explicita och den tysta strategins effekter, utom möjligen den att de yngsta eleverna i studien (sextonåringar) tycks ha gynnats mest av den explicita strategin.

En slutsats en läsare kan dra av flera av dessa studier är att kvaliteten på de uppgifter som ges till elever är av största betydelse. Det gäller både bearbetningsuppgifter (skrivande, dramatiseringar, visualiseringar etc.) och diskussioner om litteratur. Det finns emellertid en del oenighet om formen för samtal om litteratur. Helklassdiskussioner tycks vara vanligast, medan mer elevcentrerade forskare och lärare i allmänhet tycks föredra smågruppsdiskussioner. Båda interaktionsformerna användes av lärarna i såväl Malmgrens som Molloy avhandlingar.

Elever tycks enligt vissa studier (t.ex. Alvermann et al, 1996) föredra smågruppsdiskussioner, men de hade också, enligt samma studie, mycket klart

för sig vad de borde göra i helklassamtalen för att dessa ska lyckas, nämligen att vara aktiva deltagare.

Forskare har kunnat visa att det finns ett samband mellan karaktären på helklassamtalen och på de samtal som äger rum i en liten grupp. Ställer läraren i helklass lågnivåfrågor och ger eleverna små tillfällen till tolkning, återfinns detta mönster också i gruppsamtalen. Återigen handlar det om kvaliteten på uppgifter och frågor, vilken förstås är lärarens ansvar. Ska de "undervisande ögonblicken" ("the teachable moments") inträffa är det lärarens sak att ta vara på elevernas tolkningserbjudanden, uppmuntra dem, bygga vidare på dem och sammanfatta dem. Lärare uppmanas också ställa autentiska frågor – alltså frågor på vilka svaren inte är givna. Framför allt uppmanas lärare att sluta med den traditionella talgenren, som både elever och lärare tycks fångna i. Samtal om litteratur ska inte likna de "milda inquisitioner" (Eeds & Wells, 1989) som de nu gör.

Det finns, som sagt, de som förordar smågruppssamtal, men det finns också de som varnar för dem. Ostrukturerade diskussioner ger oftast negativa effekter. Dessutom kan existerande statuskillnader i klassen mellan elever konsolideras och t.o.m. förstärkas i den lilla gruppen. Den slutsats som forskningen drar är att lärare måste ingripa i båda fallen. Det gäller att ge klara uppgifter och anvisningar, bl.a. om vikten av att alla elever ska få yttra sig – dvs. det tycks som om en inläring av den habermaska diskursen eller det deliberativa samtalet måste komma till stånd.

Även om alla elever får yttra sig kan någon elev av olika skäl helt dominera samarbetet. Gunilla Molloy redovisar t.ex. samarbetet mellan två flickor som skulle prata sig fram till en skriftlig bedömning av *Trägudars land*. Inledningsvis var den ena flickan positiv till boken och till huvudpersonen Holme. Den andra flickan var negativ – denna flicka hade avancerade läsvanor och favoritepitet om böcker som "intressant", "vackert", "fult". Läraren hade gett flickorna följande uppgift:

Hur lyckas författaren skapa en så stark stämning av forntid i boken? Hurudan berättarstil har han? Titta på språket. Kan författaren ha haft en tanke med att välja just den språkstilen? Vad kan han vilja uppnå med det och vilka effekter får det? Hur hänger språket ihop med handlingen, stämningen, personerna? (Molloy, 2002, s.113).

Flickorna svarar på frågan genom att skriva att författaren

... genom de knappa och enkla konversationer som förs lyckats skapa en stämning av obildning och ointelligens som automatiskt för läsarens tankar till de tidiga homo sapiens tid. ... Vår tanke är att författaren med det simpla språk och de knappa konversationer som huvudpersonerna använder vill peka på trälarnas obildning och deras ociviliserade levnadssätt. (Ibid, s.113).

Molloy påpekar att lärarens frågor lett eleverna till att fokusera på språk och miljö, vilket kan ha gett en "efferent" läsning. Å andra sidan visar flickornas reflektioner över författarens språk att de kan handskas med frågor om författarens hantverk, något som i Langers schema är den fjärde fasen i bearbetningen av föreställningar. En läsare kan förstås undra om flickornas bedömning blivit annorlunda om läraren i stället ställt frågor om den frihetskamp med altruistiska förtecken, som Holme faktiskt utkämpar.

Hur som helst är det tydligt att den ena flickans tolkning i detta samarbete kom att dominera över den andras. Ska lärare använda texter, som Molloy vill, för att bearbeta konflikter – i detta fall en klasskamp – så krävs något mer än det problem som texten framställer. Det krävs att läraren håller ett öga på dominansförhållanden i både klass och smågrupper.

Överhuvudtaget finns ett kvarstående dilemma i såväl den svenska som den engelskspråkiga forskning vi diskuterat – ett dilemma som forskarna själva inte diskuterar explicit – nämligen att det föreligger *två* problem. Å ena sidan är man överens om att litteraturen måste bearbetas genom språklig interaktion och kommunikation, i vilket fall det blir oerhört viktigt att reflektera över kvaliteten på de frågor som ställs och de uppgifter som ges. Å andra sidan utgör själva interaktionen en risk – den kan förstärka statuskillnader och utanförskap. Det handlar dels om ett innehållsligt, intellektuellt problem, dels om ett socialt – vilket det förmodligen alltid gör i skolan. Men som påpekats ovan har litteraturteori (och annan undervisningsteori) utvecklats mot studiet av de sociala grupper, inom vilka litteraturläsning och annat lärande sker. Fokus har särskilt legat på missgynnade grupper av elever.

Sociokulturella kontexter

Exempel på försök att hantera dilemmat kan man finna inom den kulturresponsiva forskning som (ofta i Vygotskijs efterföljd) genomförts i skolor, som domineras av etniska minoriteter och tvåspråkighet. Projektet KEEP (Kamehameha Early Education Program, se Au 1979) på Hawaii är ett tidigt och känt exempel. Både lärare och undervisning förändrades med syftet att göra båda mer kongruenta med de samtalsmönster som barnen hade erfarenhet av hemifrån. Ett annat exempel är de försök som Luis C. Moll (1990) genomfört bland spansktalande elever i Tucson. Forskarna tog kontakt med elevernas familjer, de kartlade familjernas vida kontaktnät och de rätt imponerande kunskapsfonder som fanns inom dessa, och använde dessa kunskaper som bas i skolans undervisning med uppenbarligen gott resultat. C. D. Lee (1993) har arbetat med afroamerikanska barns läsning av litteratur och lyckats engagera elever och få dem att lära mer genom att dels använda för dem kulturellt relevant litteratur, dels lägga upp undervisningen mer utforskningsinriktat.

Nu kan man invända att i dessa tre fall handlade det om homogena elevgrupper, i så måtto som att alla eleverna i respektive klass hade samma etniska ursprung. I svenska grundskolor och gymnasier har vi vanligen en annan situation med ett brokigt spektrum av etniciteter. Det är säkert möjligt att skaffa fram kulturrelevant litteratur, men det bli svårt att genomgående bygga undervisning på elevernas hemmiljö. Det finns dock projekt som är mer allmänt inriktade, som t.ex. Gallimores och Goldenburgs (1992) *Instructional Conversation, IC*. Detta program skulle kunna tjäna litteraturundervisningens samtal. De allmänna riktlinjerna för programmet är följande:

- 1 Läraren väljer ett tema som hålls i fokus under hela diskussionen. (I litteraturklassrum kan det vara innehållsfrågor som "våld" eller formfrågor som chockartade metaforer, analogier, etc. ur dikter eller andra texter.)
- 2 Läraren ger eleverna den bakgrundskunskap de kan behöva för att förstå en text och denna kunskap vävs hela tiden in i samtalet, så att den befasts.
- 3 Läraren sätter in direkt undervisning när så behövs (t.ex. en utredning av begrepp eller dylikt.).
- 4 Läraren ser till att främja ett ständigt mer komplext språk genom att lära eleverna alltmer komplexa uttryck.
- 5 Läraren främjar elevernas användning av texter, bilder och resonemang för att de med deras hjälp ska kunna stödja ett argument eller en ståndpunkt. (En fråga som "Hur vet du det?" är vanligt förekommande.)
- 6 Läraren använder färre frågor av "kända-svar-typ" och många fler frågor med flera svarsmöjligheter.
- 7 Läraren är mycket responsiv gentemot elevernas bidrag.
- 8 Läraren försöker upprätta en sammanhållen och interaktiv diskurs med turordningsregler och försöker se till att ett senare yttrande bygger på ett tidigare och utvecklar det.
- 9 Läraren försöker skapa en utmanande, dock icke hotande atmosfär. Andan i klassrummet ska vara positiv och varm.
- 10 Elevers – alla elevers – deltagande uppmuntras kraftfullt.

Det är som synes nästa hela det vygotskijanska programmet. "The instructional conversation" är själva förmedlingsinstrumentet. Elevernas proximala zon står ständigt i centrum. Begreppsbildningen tas om hand – också med direkt undervisning. Den kunskap som förmedlas av läraren befasts hos eleverna genom att de direkt och återkommande får användning av den i ett funktionellt sammanhang. Elevernas "här" och "nu" utmanas genom ständiga uppmaningar till reflektion. Det finns en inbyggd progression i modellen.

Men det finns också tydliga inslag av Bakhtins idéer. Lärare, som arbetar eller försöker arbeta enligt denna modell, anstränger sig för att bygga upp en tolkningsgemenskap inifrån vilken varje yttrande kan förstås av alla deltagare. Språkutveckling ses av Bakhtin, liksom av Vygotskij, som en process med rötter i den sociala kontexten, men Bakhtin betonar starkare den överlappande, sammantvinnade och ömsesidigt genomträngande karaktären hos en viss talgenre, och undervisningssamtal om litteratur är – eller borde i varje fall vara – en distinkt talgenre. Enligt Bakhtin finns i varje yttrande ett dialogiskt element och det framgår att lärare som arbetar enligt IC-modellen medvetet försöker göra samtalen explicit dialogiska och utvecklande. I många stycken liknar denna modell den habermaska diskursen och samma lätt utopiska anda tycks genomsyra den. Men, som sagt, båda diskurserna tycks mer än väl fylla sin plats som strävansmål.

Ungdomskulturer och socialisation

Jag kunde ovan konstatera att internationell forsknings beskrivningar av såväl svaga som duktiga elever väl stämmer överens med beskrivningar hos Malmgren och Molloy. Gun Malmgrens avhandling kan läsas som ett sökande efter svaret på varför vissa elever är svaga läsare och andra duktiga. De frågor som Malmgren mer specifikt vill ha svar på är: Hur förhåller sig den kultur som skolan förmedlar till elevers fritidskulturer? Vilka är dessa delkulturer? Skolans kultur gäller i detta fall litteraturläsningens kulturen.

Fyra gymnasiekulturer – fokus på elever

Som en sorts klangbotten för studiet av gymnasiekulturer finns den tioåriga sociologiska studien av 4000 elevers väg genom grundskola och gymnasium redovisad i Göran Arnmans och Ingrid Jönssons avhandling *Segregation och svensk skola* (1983) och i rapporten *Olika för olika* (1986). Denna omfattade studie påvisar den generella sociala och könsmässiga sortering som skolan medverkar till. Elevers sociala bakgrund, deras grundskolemiljö och betyg påvisas korrelera starkt med deras linjeval i gymnasieskolan. Trots att den gamla urvalsskolan fått ge plats för en tillvalsskola är de segregeringseffekterna desamma. Studien skulle kunna sammanfattas med hjälp av undertiteln på Paul Willis bok från 1977, "How working class kids get working class jobs" (sv. övers. 1981). Men numera får de förstås ofta inte ens jobb.

Gun Malmgren diskuterar inledningsvis ett antal rön från ungdomskulturforskningen – en diskussion som vi ska söka sammanfatta, eftersom däri finns de analysinstrument Malmgren använder.

Ungdomsforskarna är tämligen eniga om att det har blivit svårare att vara ung idag. Samhällets modernisering påverkar ungdomars sökande efter en inre psykologisk identitet och en yttre social identitet. Den sociala identiteten gäller ungdomars bild av sig själva i förhållande till samhällets olika sociokulturella gemenskaper. Identiteten är en produkt av intersubjektivt handlande. Ungdomar socialiserar varandra inom de olika delkulturer ett samhälle kan erbjuda. Socialisationen sker ofta genom symbolisk inversion, vilket innebär att medlemmar i en grupp beskriver sig själva genom att tala om vad de själva *inte* står för eller är.

Det som Frankfurterskolan benämnde "kulturindustrin" kallar dagens sociologer mediasektorn och konsumtionsmarknaden. I båda fallen handlar det om en livsstil med bestämda värde- och normsystem, som i ungdomars fall är mer eller mindre skilda från vuxenvärldens. Den nya mediakulturen medverkar till snabb och internationell spridning av livsstilar och delkulturer. Delkulturers förhållande till den övergripande kulturen i ett samhälle kan vara positivt eller negativt, dvs. ungdomar kan antingen vara rätt konforma med de officiella bedömningarna av vad som är värdefullt (som t.ex. bedömningen av skönlitteratur) eller helt eller delvis avvisa dem. Delkulturer kan vara mer eller mindre stabila. Som exempel på instabila och kortlivade grupperingar nämns den bohemiska ungdomskulturen, medan "motorintresserad ungdom" (raggare t.ex.) har större varaktighet.

Delkulturer är, liksom identitetsbildningar, ofta könsspecifika. Det finns således pojkkulturer som är skilda från befintliga flickkulturer både på fritiden och i skolan. Pojkar i klassrum dominerar ofta interaktionen och bryter oftare mot normer, medan flickor tenderar att vara följsammare och mindre synliga. Flickor söker personlig kontakt med sina lärare, medan pojkar tenderar att se läraren som en professionell yrkesutövare. De könsspecifika interaktionsmönster som kan iakttas i skolan är enligt några forskare avhängiga av de delkulturer som finns utanför skolan. Flickkulturer utmärks av personorienterade vänskapsrelationer, medan pojkars kultur ofta utvecklas inom hierarkisk gängbildning.

Gun Malmgren säger själv att dessa mönster kan te sig alltför generella, men menar att empiriska studier kan nyansera och fördjupa bilden av olika delkulturer, inte minst genom att forskaren kombinerar könsperspektiv med sociala perspektiv. Hon ger flera exempel på sådana studier och genomför uppenbarligen en egen av samma art. Hon intervjuar både pojkar och flickor om deras fritidsintressen, vilket kopplas till intervjufrågor om grundskolans svenskundervisning och elevernas syn på svenskämnet i gymnasiet – i synnerhet deras syn på litteraturläsning och andra kulturella aktiviteter i skolans regi. Emellertid var Malmgren också observatör av klassrumsskeenden och läsaren får för varje klass en sammanfattande beskrivning av klassrumskulturen.

I kapitlet om verkstadsklassen får vi redan i rubriken veta vad som är typiskt för klassrumskulturen, nämligen "en hierarkisk struktur och en kamp om makten" mellan de sexton pojkarna i klassen och, förstås, mellan eleverna som kollektiv och läraren. De flesta elever sitter längst ner i rummet och det finns flera tomma bänkar mellan läraren och pojkarna. I konsumtionsklassen med sina bortåt trettio elever är merparten flickor. Det finns några pojkar som behandlas väl av både flickorna och läraren men de har inte någon makt i denna kvinnodominerade sfär. Pojkarna sitter rakt nedanför katedern, vilket gör det möjligt för läraren att hjälpa dem. Flickorna förefaller i stor utsträckning hjälpa varandra. Om någon lämnas ensam, rycker läraren in. I klassen finns inte samma tydliga maktstruktur som i verkstadsklassen. Malmgren noterar att det finns gruppbildningar men kärnan i interaktionen utgörs av par. Atmosfären är vänlig och varm.

I naturvetarklassen är elevernas beteende skoltillvänt och disciplinerat med uppmärksamheten riktad mot katedern och läraren. Eleverna räcker upp handen, de talar i klassrummet till läraren och inte till kamraterna. Betygskonkurrensen är märkbar och enligt Malmgren präglas klimatet av "prestationsmotivation". I humanistklassen dominerar flickkulturen, även om det finns några pojkar. En besökande tas om hand vänligt, hjälpande och artigt. Det finns många smått bohemiska individer.

Kort sagt är det som Gun Malmgren kommer fram till helt enligt regelboken, dvs. det hon finner bekräftar det hon tagit upp i sin inledande diskussion om ungdomskulturer och socialisation. Denna bild av överensstämmelse förstärks av intervjuresultaten när det gäller fritidsvanor.

Fritiden och den litterära socialisationen

Den litterära socialisationen har i varje klass sina specifika drag, även om det finns undantag från regeln.

Pojkarna i verkstadsklassen läser serier, ser våldsfilm, men också roliga filmer. Idrott (vissa idrotter) skattas högt av de flesta. Det fåtal som läser böcker väljer sådana som porträtterar fysiskt och psykiskt starka och utagerande män.

Flickorna i konsumtionsklassen läser gärna romantiska texter ("Mitt livs novell" o.d.) men också i en del fall böcker, där starka personliga upplevelser redovisas (som "Rötter").

Eleverna i naturvetarklassen läser klassiker och skaffar sig litterär bildning. De kan engagerat diskutera författare som Lagerkvist, Tolstoj, Balzac, etc. Deras reception av texter är kritiskt värderande och argumenterande, dvs. de uppvisar en intellektuell hållning som helt saknas på de båda tvååriga linjerna.

Humanistklassen skiljer sig från de tre andra genom att vara mer socialt heterogen. Fritidens litterära socialisation är mer blandad – även populärlitteratur läses av en del flickor, men då varvad med skönlitterära texter. Elevernas reception av litteratur är liksom i naturvetarklassen intellektuellt reflekterande. Deras framtidsdrömmar är dock delvis annorlunda än hos naturvetareleverna. De har t.ex. en större dragning till den konstnärliga sektorn och till ibland häftiga livsprojekt.

Vad lär sig eleverna i skolan?

Malmgren ställer inte direkt frågan om vad eleverna på de olika linjerna faktiskt lär sig i skolans svenskundervisning. Emellertid går det att vaska fram några upplysningar genom intervjuerna med både lärare och elever.

Eleverna i verkstadsklassen har under sin grundskoletid lärt sig ganska lite i svenskämnet, däremot har de uppenbarligen lärt sig en hel del om ämnet. Och det de lärt kommer i stor utsträckning från grundskolans läsklinikundervisning, där merparten av pojkarna har gått. Denna undervisning har gett dem en grundmurad syn på svenskämnet som bottenlöst tråkigt men nyttigt. De har, kan man säga, köpt argumentet att man som vuxen måste kunna skriva ansökningar och kanske andra viktiga papper och när man ska göra det måste man både kunna stava och kunna det de vanligen kallar ”grammatik”. Man skulle nästan kunna tro att de lyssnat på kursplanemakarna från sextio- och sjuttiotalen.

Denna tidigare inläring av vad svenska är och går ut på färgar deras syn på svenskundervisningen på gymnasiet. En del går motvilligt med på att både en del litteratur de läst – eller fått uppläst för sig – och en del teater de sett kanske inte var så dum. Men litteraturläsning och andra kulturella aktiviteter är enligt en samstämmig uppfattning i klassen inte svenska. Det finns undantag, men pojkkollektivets samlade bedömning tenderar att segra över individuella avvikares uppfattning. Inom pojkkollektivet vädrades synpunkter som att eftersom de bara gick på verkstadslinjen, så brydde man sig inte om att ge dem vad de behövde, nämligen grammatik.

Nu behöver inte bilden vara så svart. Under deras första lärare, Kristers, tid fördes några engagerade diskussioner över ämnen som råkade poppa upp. Under deras andra lärare, Evas, tid höll pojkarna föredrag om ett självvalt ämne. Att de genomförde uppgiften och fick beröm och motfrågor måste ha upplevts som något mycket positivt. Det är svårt att säga vad de kommer att komma ihåg från svenskan i skolan, men erfarenheten säger att elever tenderar att komma ihåg sina ”segrar”, särskilt dem av det mer ovanliga slaget. Personligen är jag övertygad om att just elever som pojkarna i verkstadsklassen behöver sina segrar mer än de elever för vilka segrar är vardagsmat.

Flickorna på konsumtionslinjen är som framgått mer positiva till svenskundervisningen. De flesta ser heller ingen skillnad på grundskolans svenska

och gymnasiet – i båda skolformerna har man språkriktighetsövningar, skriver uppsatser, läser texter och böcker om författarna till dem. Flera flickor lånar böcker på biblioteket, om de får en väninna med sig. De har heller inte samma skrivkramp när det gäller uppsatser som pojkarna på verkstadslinjen. De ser inte pennor som en styggelse, som pojkarna gör – tvärtom har de pennskrin fulla med färgglada pennor och suddgummin. Men flera flickor ger ändå uttryck för samma uppfattning av skönlitteratur och litteraturhistoria som pojkarna – sådana aktiviteter är i bästa fall avkopplande och ger kanske allmänbildning, men det är ingenting man har nytta av. Flera av flickorna arbetar på sin fritid inom olika affärer och butiker, och de drar – förmodligen korrekt – slutsatsen att den muntliga kompetensen för deras del är långt viktigare än både den skriftliga kompetensen och litteraturkunskap.

I de båda treåriga linjerna, naturvetarklassen och humanistklassen, har de flesta elever ett bildningskapital med sig till skolan, som man kan anta förvaltas väl, konsolideras och utökas genom skolans undervisning. Dessa elever har också med sig något annat som inte finns på samma sätt på de tvååriga linjerna – de har med sig långsiktiga karriärplaner. Gun Malmgren beskriver inställningen till litteraturläsning i naturvetarklassen som instrumentell och konkurrensinriktad. Betygskonkurrensen finns givetvis där som en följd av de långsiktiga planerna och den instrumentella hållningen är i sin tur en följd av konkurrensen. Det är viktigare med högt betyg i ämnet än engagemang i det.

Men samtidigt bör detta innebära att de lär sig en hel del när de pluggar inför de många skrivningarna – om inte annat så lär de sig att studera på disciplinerade sätt inför kommande tentamina på högskolor och universitet. Men i intervjuerna redogör också flera elever för sina avancerade läsvanor på fritiden. De redovisar också imponerande analyser av litterära verk i de föredrag de håller. Det finns en tydlig front mot populärkultur och förhållandet till idrott kan också det beskrivas som instrumentellt, i bjärt kontrast till verkstadspojkarnas aktiva intresse. Inställningen på de treåriga linjerna tycks vara att ”man måste hålla sig i form”.

I humanistklassen ges inga skriftliga prov, det betyder att den muntliga kompetensen både blir viktig och övas under lektionerna. Det gynnar inte alla. Den enda flickan med arbetarbakgrund säger i intervjun att analyser av och diskussioner om litteratur i hög grad bygger på kunskaper som ligger utanför själva undervisningen. Många elever kan t.ex. med föräldrarna diskutera texter som ska läsas hemma. De kan med andra ord dra nytta av ett befintligt bildningskapital.

Malmgren understryker de många fler livsprojekt som eleverna i humanistklassen har i jämförelse med naturvetarklassen. I redovisningen av intervjuer från naturvetarklassen diskuteras de tre pojkarna samtidigt – de är särpräglade individer, men deras allmänna inställning är likartad. I humanistklassen är det mer diversifierat. Eleverna har fritidsintressen som

fungerar som starka socialisationsfaktorer och Malmgren väljer att diskutera varje intervjuad elev för sig. Den ovan nämnda flickan har skolan som socialisationsfaktor, en annan har teatern, en tredje politiken, en fjärde litteraturen, en femte musiken och en sjätte film och avancerad serieläsning. Praktiskt taget alla läser också litteratur på fritiden. En del flickor läser både populärlitteratur och skönlitteratur och Malmgren drar slutsatsen att de klasser som liknar varandra mest är konsumtionslinjen och humanistklassen. Båda är klasser med flickkultur som dominerande inslag.

En läsare kan dock se viktiga skillnader. Skolans undervisning tycks samverka med och stödja fritidsintressena i humanistklassen. Det gör den inte i konsumtionsklassen. Flickorna i konsumtionsklassen är under lektionen sysselsatta med en hel del privata projekt vid sidan av de uppgifter de får av läraren. Eleverna i humanistklassen lämnar de privata projekten utanför klassrumsdörren och ägnar sig helhjärtat åt litterära diskussioner och andra påbjudna aktiviteter. Flickorna på konsumtionslinjen får på det sättet mindre undervisningstid än flickorna i humanistklassen.

Receptions- och genusteorier

Med hjälp av litteratur lär sig elever att utforska både sina egna och mänsklighetens möjligheter. Litteraturen hjälper dem att finna sig själva, föreställa sig andra, värdesätta skillnader och söka efter rättvisa. De blir del i ett sammanhang och eftersträvar klar-syn. De blir de litterära tänkare vi behöver för att skapa morgondagens förutsättningar. (*J. Langer, 2005, s.13*)

Langer har i den nyutkomna bok, varifrån citatet ovan är hämtat, ett ofantligt material från olika skolor, stadier och sociokulturella kontexter, i vilka lärarna tycks helt inställda på att hjälpa sina elever att bygga upp de föreställningar som utgör själva inträdet i texter. Citatet reflekterar säkert författarens egna erfarenheter och hennes skattning av litteraturläsning. Man kan säga att de resultat Gunilla Molloy kommer fram till när det gäller högstadieelevers reception av lästa texter är ett kraftfullt genmäle till tron på litteraturens befriande kraft. Molloy utgår således från receptionsteorier och de verktyg som varje teori erbjuder.

Högstadiiekulturer – fokus på elever

Receptionsteorier anger så att säga villkoren för att en läsupplevelse ska blir verklighet, men de anger också motsatsen, dvs. vad som hindrar ett engage-

mang i texten. Med hjälp av Rosenblatt kan en forskare konstatera hur elever på högstadiet tubbas till "efferent" läsning genom de frågor lärare ställer. Med hjälp av Langer kan hon finna att vissa elever – om än ett försvinnande fåtal i de undersökta klasserna – behärskar alla fyra stadierna (jfr s. 38). Med hjälp av McCormick kan hon finna överensstämmelser eller brist på överensstämmelser mellan textens och läsarens olika repertoarer. Både lärare och elever intervjuas om sina läsvanor, dvs. om sina litterära repertoarer. Låt oss ett ögonblick stanna upp vid McCormicks repertoarbegrepp.

En läsare har således en allmän repertoar. Den är inte statisk utan kan förändras över tid. McCormick beskriver denna allmänna repertoar som en "uppsättning kulturellt formade erfarenheter, kunskaper, övertygelser, förväntningar, när det gäller fenomen som politik, livsstil, kärlek, utbildning, integritet", etc. (McCormick 1994). Eftersom läsare har olika repertoarer blir deras sätt att läsa olika. Läsarens allmänna repertoar konfronteras med textens allmänna repertoar, som utgörs av textens perspektiv, dess förhållningssätt till moraliska värden och sociala praktiker.

Texten har också, enligt McCormick, en litterär repertoar, och den utgörs av de litterära konventioner den följer. Berättande texter har en linjär handling, en intrig av någon sort som leds fram till sin upplösning och därtill en uppsättning lätt identifierbara karaktärer. Sådana texter berättas utifrån ett visst varaktigt perspektiv (jagberättelse, ett andra- eller tredjepersons perspektiv eller en distanserad berättares perspektiv). Det är den genre som de flesta barn möter tidigt i sina liv i form av sagor och myter. Man kan anta att den påverkar deras förväntningar på litteraturläsning i skolan.

Läsarens litterära repertoar består av hans eller hennes antaganden och kunskap om vad litteratur är eller borde vara. Dessa antaganden och denna kunskap är resultatet av läsarens egen tidigare erfarenheter av läsning och av de i en bestämd kultur spridda attityderna till skönlitteratur. Om nu en läsning av en viss text ska lyckas, dvs. ska engagera läsaren, krävs en matchning mellan läsarens och textens repertoarer. Om matchningen uteblir beror det på bristande överensstämmelse mellan läsarens och textens repertoarer.

Man kan säga att dessa receptionsteorier försett lärare och forskare med en uppsättning deskriptiva begrepp för det som händer i mötet mellan en text och dess läsare. I stället för att konstatera att en viss elev inte förstår en svår text eller att hon eller han ogillar aktiviteten att läsa, kan man hänvisa till att eleven inte lärt sig interagera med texten, att transaktionen inte kommit till stånd, att uppbyggnaden av föreställningar kommit av sig, att antingen de allmänna eller litterära repertoarerna (eller båda) hos text och läsare inte matchar. Möjligen kan detta erbjuda ett sätt att tala om uteblivna läsoplevelser – ett sätt som ter sig mer sakkunnigt än att säga att eleven

varken kan eller vill. Dessutom kan det mer mångordigt motivera och kanske lättare legitimera en betygsättning. Ty implicit signalerar dessa teorier en sorts ideal: det finns rätta sätt att läsa.

Genusteoriernas allmänna slutsatser är i princip desamma som slutsatserna i de socialisationsteorier som Malmgren använder för att beskriva könsbundna delkulturer, dvs. flickkulturer och pojkkulturer. Molloy använder en annan terminologi och talar om klassrummets genuspraktik och skolans genusregim. Hon diskuterar genuspraktiken i samband med vissa elevers reaktioner på böcker de förutsätts läsa och ibland också läser. Det hon finner är tecken på pojkars socialisation till icke-läsare. Kvinnor och flickor läser böcker, män och pojkar gör det inte. Kvinnor och flickor är personorienterade och känslösa, män och pojkar är handlingsorienterade och ska de läsa ska det vara något nyttigt som man lär sig något av. Flickor tiger i både gruppsamtal och helklassdiskussioner hellre än att utsätta sig för pojkars hänfulla kommentarer.

Manliga lärare väljer böcker för sina elevers räkning som handlar om män i krig, samtidigt som de avvisar invandrarflickors önskan att få läsa böcker som *Inte utan min dotter* och *Såld* med hänvisning till att de har svårt att hantera frågor om religion. Molloy framhåller att dessa böcker har mer allmängiltiga teman än religion, vilket naturligtvis är sant. Emellertid kan en läsare tycka att lärarnas beslut var både välbetänkt och förståeligt. Miljön i de båda böckerna är fundamentalistiska muslimska stater (Iran och Jemen). Många elever i klassen är muslimer – dock få av fundamentalistisk art. Flera elever har kristen bakgrund. Riskerna att förstärka fördomar och öka avståndstaganden är förmodligen ansenliga.

Genusregimen i skolor och genuspraktiken i klassrum upprätthålls av både pojkar och flickor. Pojkarna dominerar i kraft av sina normbrytande handlingar och yttranden. Man kan säga att de ”går iland med att bete sig högst olämpligt”. Flickor går åt sidan och tiger.

En medborgare i Sverige påminns dock nästan dagligen via massmedia om att flickor är de som mest gynnas av skolsystemet. Det är flickorna som i genomsnitt har de högre betygen och tar sig in på attraktiva utbildningar. Pojkarna bråkar och flickorna lär sig uppenbarligen i skolan.

Vad lär sig eleverna?

Inte heller Molloy har som huvudfråga resultatet av elevers arbete med litteratur, men liksom hos Gun Malmgren går det att vaska fram en del. Det finns ett par elever, flickor, som genom det de berättar under intervjuerna kan beskrivas som vana läsare. Det finns ett par pojkar som är på väg att bli det. Men det finns också många elever som visar ett aktivt motstånd mot att läsa skönlitteratur.

De flickor som är vana läsare har skaffat sig vanan utanför skolan och man kan förmodligen om några år återfinna dem på teoretiska linjer. På fritiden har de dessutom en valfrihet när det gäller böcker, medan urvalet i skolan förstås är mer begränsat. Merparten av de böcker, som eleverna ska läsa, har vissa tydliga teman. Så återkommer t.ex. mobbning i flera av dem, liksom temat mod (både psykiskt och fysiskt) och motstånd mot maktmissbruk. Men det finns också teman om kärlek och vänskap. Nu kan man förvänta sig att pojkar väljer böcker om mod och spännande tilldragelser och flickor väljer texter om kärlek och personliga relationer. Men det är inte alltid fallet – ofta händer att motvilliga läsare väljer den bok som har minst antal sidor, alldeles oavsett innehållet.

Den flicka som ovan övertalade bästa väninnan att fördöma "Trägdars land" läser extensivt – gärna böcker om berömdheter och kungligheter, men också verk av Dostojevsky och Platon (Staten). Hon söker det som hon kallar "vackert och intressant", en beskrivning som också inbegriper samtal och huvudpersonernas reflektioner om existentiella förhållanden – som t.ex. hos Dostojevsky. Om hon ska lära sig något i skolan, måste hon förmodligen utmanas, t.ex. i sin okänsliga hållning till samhällsliga missförhållanden. Denna utmaning förefaller ha uteblivit och hon lär sig förmodligen ingenting nytt av litteraturläsningen i skolan.

Den andra ständigt läsande flickan har en annan repertoar med tonvikt på episk och romantisk litteratur – helst ska handlingen lyckligen föras i hamn och sluta med att huvudpersonen får vad den vill ha – vare sig det är en häst eller en pojkvän. Denna flicka berättar hur hon hemma tänker på det hon läst och t.o.m. bearbetar det på olika sätt. I skolan råkar hon för första gången på en bok med en annan berättarstruktur än den linjära – Per Nilssons *Hjärtans fröjd*. Hon blir förbryllad, men med den allmänna inställning hon har kommer hon troligen att införliva en ny genre i sin repertoar. Hon förefaller ha lärt sig något genom skolläsningen av boken – hon säger själv att "hon fick ut mycket av den". Bearbetningen tillsammans med andra uteblir dock, eftersom hon är den enda flickan som läst den.

De två pojkarna som är på väg att bli läsande personer är båda "outsiders" i pojkgruppen. Man kan som läsare nästan tro att det är förutsättningen för pojkars läsutveckling. Båda pojkarna läser på fritiden. Den ene väljer gärna en "halvdokumentär bokgenre" (hans egna ord) – t.ex. Svedelids historiska romaner, där man lär sig något. Denne pojke är duktig i skolan och i åk 9 när klassen omorganiserar, visar han det också muntligt och kan både argumentera och diskutera böcker mer nyanserat än han gjorde i åk 8.

Den andre, en invandrapojke, har läst Naguib Mahfouz' *Tjuven och hundarna*, som dels beskrev för hans del kända egyptiska miljöer, dels handlade om utanförskap och planer på revansch. I skolan läser han en bok om en an-

nan typ av utanförskap och mobbning, Jonas Gardells *En komikers uppväxt*. Ingen av pojkarna delgav sina klasskamrater vad de ansåg om det de läste. Båda pojkarna förefaller dock lära sig både av sin egen litteraturläsning och av skolans uppmuntrande hållning till den. De hade förmodligen lärt sig mer om de fått explicit undervisning om de mer experimentella dragen i böcker som *Hjärtans fröjd* och *En komikers uppväxt*. Emellertid tycks sådan undervisning ha uteblivit. Det som också tycks ha uteblivit i de flesta klassrum är upplysningar till elever och diskussioner om varför de ska läsa en viss bok.

I invandrarklassen läser tre flickor C. Möllers bok *Lucia*, en bok om rasistiska grupper och en ung färgad flicka som mobbas. Men det finns också en kärlekshistoria inflätad och boken slutar med ond, bråd död. Flickorna ogillar boken och förstår inte varför de ska läsa om rasism, när invandrare och svenskar ska vara vänner. De bestämmer sig för att meddela läraren sina synpunkter:

Man kan säga till läraren också varför man tycker den är dålig och berätta om den, den handlar hela tiden om mobbning. Man tror man är /.../ man tror att man är själv den där personen som blir mobbad hela tiden och börjar avsky kanske svenskar och det, så kanske läraren förstår det. (Molloy, 2002, s.273)

Men en av flickorna medger också att hon lärt sig att det finns svenska rasister – det visste hon inte förut. Det finns fler exempel på att elever kan lära sig något om verkligheten genom att läsa böcker. De elever, som undviker att läsa de böcker de förutsätts läsa och bearbeta, lär sig i varje fall att det går att fuska sig fram i skolan.

Det kvarstående intrycket från läsningen av Gun Malmgrens och Gunilla Molloys avhandlingar är nog de starka och levande elevporträtten. Hos Malmgren är det kanske särskilt avhopparna, en Ture i verkstadsklassen, en Magnus i naturvetarklassen, en Vera i konsumtionsklassen, en Linda i humanistklassen som en läsare kommer ihåg. Men sammantaget ger de båda avhandlingarna en inblick i ungdomars villkor, deras sätt att förhålla sig till nuet och framtiden, deras sätt att resonera om och konstruera sina liv. Kort sagt: dessa böcker borde vara självskrivna litteratur inom lärarutbildningarna.

2. LITTERATURDIDAKTIK: SKOLÅREN 1-6 OCH FÖRSKOLAN

Litteraturläsning under skolåren 4-6

En erfarenhetspedagogisk ansats

När det gäller lärarnas val av litteratur på de fyra högstadieskolor vi diskuterat, framgick det att flera av de texter som eleverna skulle läsa uppenbarligen var för svåra för dem. Ibland förekom tidsförskjutningar inom en i övrigt linjär och kronologisk berättelse; i en text blandar sig plötsligt den vuxne författarens röst i den löpande historien om författarens egen barndom; åter andra texter bjöd på avsnitt mitt i den kronologiska texten, skrivna som ett filmmanus med korta regionvisningar, etc. En del elever uppgav att de inte riktigt förstod och deras referat av texten avslöjade just det.

Många elever ger förstås upp inför sådana texter. Men elever kan också ge upp av andra skäl. En del finner som sagt att de faktiskt kan gå iland med att inte läsa en bok alls. Himlen faller inte ner på dem, förebråelserna blir milda, om nu deras smitning från arbetet överhuvudtaget upptäcks. Det kan också hända att eleverna ogillar bokens budskap, dess problem eller persongalleri – som i exemplet på s. 54 där en flicka inför läraren försökte motivera varför *Lucia* var en så olämplig bok för henne och hennes kamrater att läsa. Dessa flickor såg förvisso problemet (mobbing av en invandrarflicka), men de avvisade det. Lars-Göran Malmgren diskuterar en sådan utebliven reception i termer av *skydd* kontra *öppenhet* gentemot den text som ska läsas (se nedan, s. 76ff).

Det är givet att lärare bör förbereda eleverna inför läsningen av svåra texter genom att diskutera olika typer av stilgrepp som författare kan utnyttja. Det är givet att lärare kan och bör argumentera för en viss boks klara förtjänster och ge exempel på dem. Detta är dessutom vad de lärare vi mött i Malmgrens och Molloys avhandlingar gjorde – åtminstone några av dem. Men eftersom bokläsningen bara i undantagsfall innebar att hela klassen läste samma bok, så blev det ganska många böcker för en lärare att hålla sig å jour med.

När vi nu går över till ett klassrum på mellanstadiet möter vi andra (och bättre) förutsättningar, men med tiden minst lika svåra böcker. Händelserna i klassen skildras detaljerat i Lars-Göran Malmgrens och Jan Nilssons bok *Litteraturläsning som lek och allvar*, från 1993.

Ett aktionsforskningsprogram

Det program, som boken beskriver, ingick i ett större projekt *Litteraturläsning på mellanstadiet*, som påbörjades höstterminen 1988. Delar av projektet har ingått i IMEN:s jämförelser av modersmålsundervisningen i olika länder.

Förutsättningarna var som sagt goda. I åk 5 och 6 läste eleverna i klassen samma bok. I båda årskurserna hade de en manlig lärare, Jan Nilsson, som i bästa samförstånd med den frekvent närvarande forskaren diskuterat sig fram till en genomtänkt uppläggning av litteraturläsningen. Forskaren, Lars Göran Malmgren, var framför allt observatör, men det hände att han ingrep om och när eleverna bad om hans hjälp. Dessutom deltog en holländsk forskare, dels i det inledande skedet, dels under slutfasen. Litteraturstudiet var tematiskt och integrerades med undervisningen i orienteringsämnena och bildämnet; de texter som valdes hade lästs och ingående diskuterats av både lärare och forskare.

Forskningen var upplagd som ett aktionsforskningsprogram, dvs. skeendena i klassrummet dokumenterades av läraren som förde en med tiden allt digrare dagbok, forskaren å sin sida noterade skriftligt sina observationer. Stora delar av undervisningen i helklass och grupp bandades och banden skrevs delvis ut. Olika elever intervjuades om sina reaktioner på den lästa litteraturen, och deras skrivna och tecknade/målade alster samlades in. Eleverna avkrävdes skriftliga utvärderingar av både undervisningssekvenser och litteratur. De skrev också manus för de rollspel som de uppförde i anslutning till olika texter. Forskarna och den forskande läraren förde täta samtal i sina försök att förstå och analysera händelseförloppen.

Metoden för denna kvalitativa och hermeneutiska studie var dels den metodiska trianguleringen, dvs. samma klassrumsskeende studerades, analyserades och tolkades utifrån flera perspektiv (lärarens dagbok, forskarens observationer, inspelningar och elevernas skriftliga och bildmässiga produkter). Men också forskartriangulering användes: innan de två eller ibland tre inblandade forskarna diskuterade med varandra hade de var för sig skrivit ner sin tolkning och analys, som sedan i den gemensamma analysen jämfördes med de andras.

Lars-Göran Malmgren bemödar sig om att göra sin kvalitativa metod så forskningsmässigt rumsren som möjligt. Det handlade ju om ett FoU-arbete som sträckte sig över två år, en tid då oerhört många incidenter, ett myller av ibland problematiska interaktioner och oförutsedda konsekvenser måste ha förekommit. Urvalsprocessen av de moment som forskarna lägger till grund för analysen och som de konstruerar sina slutsatser på är, som sagt, en kritisk faktor och Malmgren ägnar många sidor åt att diskutera den.

Men först ska jag här presentera ett halvt läsårs litteraturarbete i åk 5, och därefter närmare diskutera aktiviteterna och resultaten av dem – plus de

motiveringar som forskarna ger för sin undervisningsuppläggning. Avsnittet avslutas med en sammanfattande diskussion om erfarenhetspedagogisk undervisning, och därvid pekar jag än en gång på den för en läsare ganska förvånande och utförliga apologi som Malmgren genomgående tycker sig tvingad till både i boken om åk 5 och 6 och i andra böcker. Personligen anser jag att Malmgrens forsknings- och utbildningsarbete är exemplariskt didaktiskt. Såväl den deskriptiva analysen som den normativa viljan är för handen i dessa studier av olika elevers responser på litteratur. Så varför detta försvar?

I Malmgrens och Nilssons bok (1993) om en klass på mellanstadiet spelar således de valda texterna en framträdande roll. Tron på deras funktion som kunskapskälla är stor hos både läraren och forskaren. För att läsaren ska hänga med tillhandahålls både utförliga sammandrag av och direkta citat ur de texter eleverna läser under två år. Det finns dessutom fyra delrapporter från år 1992, där receptionen av några av de lästa romanerna presenteras.

Den valda litteraturen ansluter till de olika teman som behandlas. Under de två åren får eleverna således bearbeta teman som familjen, rymden, medeltiden, demokrati och diktatur, miljöfrågor, flyktingar, hotade djur och kärlek. Det genomgående temat i åk 5 var demokrati, som belystes genom individuella, historiska, samhällseliga och sociala perspektiv. I anslutning till flykting- och kärlekstemat i åk 6 lästes också flera dikter – särskilt många är dikterna i kärlekstemat.

I det följande ska jag exemplifiera med tematisk litteraturläsning i åk 5 och därvid följa demokratitemat i åk 5 under höstterminen (egentligen fram till den 26 januari 1989). Tre litterära texter behandlades under denna tid. För begriplighetens skull ger jag en kort resumé av de texter eleverna läste och beskriver de uppgifter de fick i samband med läsningen.

Familjtemat

Höstterminen 1988 inleds med ett familjtema, där medbestämmande är den röda tråden. En kort episod beskrivs: barn ser en spännande berättelse på TV, mamma kommer in och slår över till ett nyhetsprogram. Protesterna blir högljudda. Därpå följer en diskussion i klassen om vem som bestämmer vad i familjen. Eleverna uppmanas lista det som de anser att de själva bör få bestämma över och det som föräldrarna får bestämma. Det kan noteras att eleverna gärna ville vara med och bestämma om egna klädinköp, om möbelinköp (men inte gardinval), utflykter och flyttning. Särskilt den senare punkten, familjens flyttning till en annan bostad eller ort, sågs som en viktig familjeangelägenhet, där alla måste få säga sitt.

Sedan lästes första kapitlet i romanen *Olles nya cykel* av Annika Holm. Olle, nio år, ligger i sin säng och tänker på sin stränga pappa, som Olle är

rädd för. Eleverna uppmanas här föreställa sig att de var Olles bästa vän och att han för vännen berättat hur han kände sig. Varje elev får sedan som vän till Olle skriva ett brev till hans pappa. Alla breven andas stark moralisk indignation. Eleverna fick sedan byta brev med varandra och uppmanades nu vara Olles pappa och skriva ett svarsbrev. I dessa brev – alla utom ett – fick pappan ursäkta sig och göra ”en hel pudel”.

Familjetemat avslutas med att eleverna för varandra läser upp breven till pappan och breven från honom. Denna uppläsning interfolieras av samtal och kommentarer.

Ner i historien och ut i världen

Dagen efter introduceras en ny bok, sjörövarromanen *Veronica* av Bengt Ingelstam. Veronica är namnet på en av huvudpersonernas fästmö, men blir också namnet på den båt som spelar en viktig roll. Boken handlar om en grym tyrann, Salamander, som på 1600-talet tagit makten i Portland genom att störta kungen Portos I. Några motståndsmän blir tappra frihetskämpar; fyra av dem förföljs och fängslas av tyrannens grymma armé. Ombord på ett skepp ska de fyra hjältarna föras till en fängelseö. Under färden berättar de för varandra om sina liv och hur de togs till fånga. De fyra lyckas fly och simmar till en ö, varifrån de kan se en båt med soldater komma för att leta reda på dem. De lyckas simma tillbaka till skeppet och övermannar några kvarvarande soldater med hjälp av skeppskocken, om vilken läsaren inte får veta någonting. Hjältarna har nu övertagit skeppet och döper det till Veronica, efter den fästmö som är kvar i Portland.

Här på sidan 23 avbryts läsningen och eleverna uppmanas ägna sig åt rollspel. De ska bilda grupper om fem för att spela upp en scen, där de ska spela de fyra hjältarna och den kock om vilken ingen vet vem han är eller varför han hjälpte de fyra. Klassen är sedan åk 4 van vid rollspel och alla elever tycks delta med liv och lust. Efter repetitioner spelas rollspelen upp. Läraren försöker efter varje redovisning få till stånd ett samtal om innehållet. Det går trögt.

Arbetet med Veronica fortsätter därefter med att eleverna först ombeds skriva ett litterärt rollspel med rubriken ”Kockens historia”, där de får fylla ut det tomrum i texten som utgörs av den anonyme kocken. Därefter ska de rita porträtt av de fem hjältarna under rubriken ”Salamander efterlyser”.

Sedan läser eleverna vidare i boken fram till ett nytt stopp. En av de fem hjältarna, den svartskäggige Laban, har just meddelat de övriga att han ska vara kapten, eftersom han är den ende som kan segla. Eleverna får nu uppgiften att i grupp diskutera beslutsfattandet ombord. De enas om att Laban är den självskrivne kaptenen, men också om att han borde ha låtit besättningen rösta. Han skulle med all säkerhet ha blivit vald och hade kunnat

kosta på sig denna gest. Därefter följer ytterligare samtal om chefer. Sedan får eleverna faktiskt läsa boken till slut.

Efter läsningen rekapitulerades händelseförloppet av läraren med elevernas hjälp. Sedan vidtog en veckas arbete med olika uppgifter. Så uppmanades t.ex. eleverna att som reportrar på Dagens eko göra ett radioreportage om någon händelse i boken. Pojkarna valde att skildra det blodigaste sjöslaget i boken och flickorna beskrev den grandiosa balen på slottet som hölls efter det att diktatorn hade störtats.

Eleverna fick också skriva litterära rollspel om några av huvudpersonerna, Veronica, den tappra fästmon till en av hjältarna (Jesse) och tyrannen Salamander. Hur och varför hade t.ex. Salamander blivit så grym? Var det kanske hans uppfostran? Eleverna fick välja mellan tre skrivuppgifter: Veronicas dagbok. Ett brev från Veronica till Jesse. Salamander 10 år.

De skrivna texterna lästes upp, varefter läraren tillsammans med eleverna sammanfattade berättelsens faser: (a) Portos d.ä. störtas, Salamander blir enväldig, (b) Upproret mot diktatorn, (c) Salamander störtas och Portos d.y. blir kung, (d) Framtiden i Portland efter dessa händelser – hur kan den tänkas bli? När det gällde punkten (d) introducerade läraren för första gången begreppet ”demokrati”. Eleverna var allmänt av den uppfattningen att Portos d.y. nog skulle bli en snäll kung, som skulle lyssna på sitt folk, men de ansåg samtidigt att han inte var så snäll att han skulle ge folket makten.

Den sista uppgiften var förfärdigandet av ett stort collage (2ximeter) över båten Veronica och de personer som förekom i boken. Det hängdes upp i stadsbibliotekets foajé, så att andra klasser kunde se det, medan eleverna berättade om boken.

Planer och beslut: en komplicerad science fiction-roman

Det framgår tydligt av både forskarens noteringar och lärarens dagbok att eleverna fångats av den lästa boken och särskilt av dess persongalleri. Både pojkar och flickor talade om personerna, lekte dem på rasterna. Under lärarens resumé av boken hade deras uppmärksamhet varit på topp.

Mot denna bakgrund av elevernas intresse bestämde de båda vuxna att båten Veronica på något sätt måste få leva vidare i klassen och skissade på tre möjliga projekt, bland vilka eleverna skulle få välja. Det första projektet (a) hade den kommunala demokratin i fokus (Veronica ankrar upp i Landkronas hamn mitt emot stadshuset. Ett val står för dörren. Besättningen bildar Veronicapartiet). Det andra projektet (b) handlade om hotad miljö. (Veronica hyrs ut för rundturer i vattnen kring Landskrona. Under en tur upptäckts ett miljöhot av gigantiska mått.) (c) Veronica blir ett rymdskepp. För eleverna var valet lätt. De ville ut i rymden.

När temat väl bestämts följde några veckor med faktaplugg om rymden med hjälp av Lena Stiessels bok *Vi och världsrymden*, från år 1982. Därefter (den 14/11) introducerades romanen *Isis – hotad planet* av Monica Hughes från 1984 och arbetet med den kom att sträcka sig långt in i januari. Introduktionen var fantasieggande.

Eleverna i klassen (= besättningen på rymdskeppet Veronica) anropas från yttre rymden. Ett radiomeddelande varnar kapten Laban att skeppet är på väg in i en meteorsvärm. De måste nödlända med det snaraste och de får välja mellan tre planeter som alternativa landningsplatser. De tre beskrivs och så tar meddelandet tvärt slut, efter att lyssnarna fått höra att det ska återkomma en gång till om tio minuter. Läraren får nu uppmana besättningen (eleverna) att ta fram sina anteckningsböcker. När repriserna kommer skriver eleverna så fort det går, men lyckas ändå inte fånga allt. Läraren lovar en tredje sändning och efter den har eleverna fått klart för sig vilka de tre alternativen är. De röstar och bestämmer sig för en planet som på plussidan sägs ha ”rik växtlighet, många fruktträd, gott om dricksvatten, rikt djurliv, inga farliga djur, fyrväktare och radiofyr, nybyggarkoloni om 80 personer med plats för fler”. Isis ligger dessutom nära den plats där Veronica befinner sig. På minussidan återfinns ”stark UV-strålning, obeboeliga bergiga delar med låg syrehalt, farliga periodiska stormar, riskabel landning på grund av höga bergskedjor, stora temperaturskillnader mellan dag och natt”. Denna beskrivning är givetvis hämtat ur romanen *Isis – hotad planet*. Nästa dag delas romanen ut.

Innan vi går in på undervisningsförloppet ska vi ge en kort beskrivning av denna tämligen avancerade roman. *Isis – hotad planet* är den första delen i en trilogi, något som kunde utnyttjas av läraren. Snabba läsare i klassen kunde få fortsätta med de övriga delarna, medan de svaga läsarna hann läsa färdigt den första delen.

Naturen spelar en väsentlig roll i boken. I starka visuellt påträngande färger ges en bild av Isis: de väldiga taggiga blåskimrande bergskedjorna med den ständiga blåsten, den bleka vita och kalla solen mot bakgrunden av en isgrön himmel, Kaskadfallet som kastar sig nerför bergssidan likt ett kvicksilverskimrande band, den grönskande vänliga dalen med sin sjö och sina fruktträd – en plats för nybyggarna att leva på.

Huvudpersonen framför andra är den gåtfulla Olwen, en ung flicka, 16 jordår gammal, som bor tillsammans med fyrväktaren Värnare på det flata bergsmassivet intill fyren. Fyrväktarna har en tjänande roll i detta universum. Det var Värnare som gjorde kaptenen på rymdskeppet Pegasus uppmärksam på den fara som hotade och gav dem anvisningar för landningen på Isis. Olwen är utsedd till hans efterträdare. Hon har egenskaper som gör henne väl rustad för ett liv på Isis. Hennes hud kan stå emot den farliga

strålningen på höga höjder, hennes lungor är anpassade till den syrefattiga luften uppe bland bergen. Hon rör sig lätt och vigt på bergssidorna.

Mark London är en av nybyggarna, en ung pojke som förälskar sig i den Olwen han inte riktigt känner. Ty Olwen bär på Värnares uppmaning en mask när hon besöker dalen. En läsare av romanen får nästan genast en inblick i Olwens känsloliv. Hon är en ung och labil flicka, hon pendlar mellan starka lyckokänslor och vild entusiasm, men också mellan ångslan och barnsligt trots och en lika barnslig ilska. Men lika lite som Mark får läsaren veta något som Olwens utseende och bakgrund förrän långt fram i boken.

Handlingen börjar med nybyggarnas ankomst till Isis, där de med teknisk rationalitet snabbt bygger upp sin koloni. Olwen ogillar deras ankomst – en planet som var hennes och Värnares befolkas av andra. Men hon möter Mark och han blir allt viktigare för henne. I romanens nyckelscen klättrar Mark upp till fyren för att få träffa Olwen. Hon står där med sitt långa flammande röda hår och ser ut över bergen. Mark ropar hennes namn och hon vänder sig leende om. Mark gör en rörelse liksom för att skjuta något ifrån sig. Han tar några steg bakåt och faller utför bergssidan. Han skadas svårt men överlever, men det som inte överlever är hans kärlek till Olwen. Romanen fortsätter med många dramatiska händelser, med stormar och ett försvunnet barn, som räddas av Olwen. Trots det och trots att Olwen är kolonisternas beskyddare förblir relationerna mellan nybyggarna och Olwen fortsatt kyliga. Hon är skrämmande för dem i sin annorlunda gestalt. Och hon beslutar sig djupt besviken för ett liv i ensamhet högt upp i bergen.

Konflikterna och motsättningarna i romanen är som framgått många. Önskan om lugn och stabilitet möter den ofrånkomliga förändringens faktum. Sprudlande lyckokänslor förbyts i djup depression. Den friska men farliga naturen på Isis kontrasteras mot den miljöförstörda och överbefolkade jorden. Den tekniska nybyggarkulturen ställs mot det fria naturlivet. Ingen vet inledningsvis vem Olwen är – inte ens hon själv. Det finns således en identitetskonflikt som på ett konkret plan antyder en tonårings identitets-sökande och det finns en kärlek, som slutar i olycka och brutna relationer.

Formmässigt byggs romanen upp med tidsförskjutningar och perspektivbyten. I kapitel 2 kommer nybyggarna till Isis. I nästa kapitel tänker Mark tillbaka på rymdresan och den jord han lämnat. Före det ödesdiga fallet nedför berget får läsaren följa Marks tankar och handlingar. I nästa kapitel står Olwens synvinkel i förgrunden och läsaren får följa hennes tankar och känslor fram till Marks fall nedför berget. Fallet som central händelse i boken spelas upp gång på gång i Olwens medvetande. Isis' natur är lika skiftande som Olwens känslolägen. Det är som synes en hel del för elvaåringar att bita i. Romanen *Veronica* var kronologiskt och lineärt uppbyggd

med spännande händelser hela tiden i följd och ett förväntat lyckligt slut. Boken om Isis har ingenting av det.

Vi går nu över till att studera hur (och om) den forskande läraren och den gästande forskaren lyckas med att få eleverna att engagera sig i, bearbeta och förstå romanen.

Undervisningen

Eleverna fick således boken den 15 november. De började läsa koncentrerat. Två dagar senare bryts läsningen; eleverna har då läst till och med kapitel 3. Eleverna får först lyssna på Beethovens *Månskenssonat* – för att komma i sagostämning, kan man anta. Någon pojke identifierar omedelbart sonaten som hörande till *Polisskolan 3*, en annan hävdar argt att den var från *Polisskolan 4*. Efter detta lilla avbrott uppmanas eleverna att associera till känslor och mentala bilder. En pojke ser en flicka och pojke komma springande mot varandra. Samtalet kommer att handla om romantik och månen och läraren påminner eleverna om den månskensdikt av Stagnelius, som sjörovarkaptenen på Veronica (läraren) läst tidigare under Veronicas rymdfärd.

Läraren går nu in och börjar förklara hur texten är uppbyggd. Han talar om Olwen och om att det är hennes syn på händelserna som läsaren först får ta del av. Eleverna (åtminstone flickorna) har uppenbarligen fångats av denna flicka och erbjuder synpunkter på hur hon kände sig vid olika tillfällen och vad hon gjorde. Konflikten med nybyggarna förs också på tal. Men eleverna har också upptäckt att de ibland får se händelsen ur Marks synvinkel. Kort sagt fick läraren inledningsvis till stånd ett fungerande litterärt samtal, där både perspektivbyten och innehållets konflikter behandlades.

Svårare blev det när han mitt i det innehållssamtal, som eleverna uppskattade och deltog i, introducerade problemet med romanens tidsförskjutningar. Medan läraren talar skriver han på tavlan och eleverna skriver av i sina anteckningsböcker. Det är hela tiden läraren som initierar det man ska tala om; eleverna är förvirrade och deras frågor gäller bara vad de ska göra. Från att ha varit samtalsdeltagare ägnar sig eleverna nu åt reproduktion.

Eleverna får sedan läsa vidare t.o.m. kapitel 4, när ett nytt läsavbrott inträffar. Det finns ju ett tomrum i början av texten. Ingen vet hur Olwen ser ut. Eleverna uppmanas föreställa sig hennes utseende och rita en bild. Eleverna börjar teckna. Det är ingen lätt uppgift och flera av dem ändrar och suddar i sina teckningar och börjar ibland på en ny version. När eleverna är färdiga med sina teckningar, som nu också målats, hängs de upp väggen – flickornas teckningar för sig och pojkarnas för sig. Det finns en slående skillnad dem emellan. Merparten av flickorna har tecknat vackra flickansikten i närbild, medan flera pojkar tecknar en helbild i gråtoner av en dekisfigur.

Lärarens tanke är att han och eleverna ska samtala om bilderna och om den påfallande skillnaden mellan flickornas och pojkarnas bilder. Han hoppas på elevernas spontana reflektioner, men de infinner sig inte. Samtal om utseendet gör uppenbarligen eleverna generade. Flickorna fnissar förläget, flera pojkar reagerar med flamsighet eller markerad distans. En elev vill veta om det blir prov på de svåra orden. Några flickor försöker ett tag rädda situationen och kommer med synpunkter, men när läraren vill få in pojkarna i samtalet börjar stökigheten igen. Läraren känner sig misslyckad, blir arg och skickar eleverna till bänkarna, där de får syssla med ordkunskap. Läraren tänker efter och bestämmer sig för att förklara sitt handlande genom att hänvisa till sin besvikelse över det uteblivna samtalet. Han ber klassen om ursäkt. Den godtas.

Arbetet fortsätter med nya bilduppgifter som också fokuserar problemen med tidsförskjutningar och berättarperspektiv. Eleverna får rita en valfri bild ur Isis och rita den händelse i boken de bäst kommer ihåg. Bilderna sätts upp enligt principen tids- och berättarperspektiv, varpå följer samtal om dessa perspektiv. Sedan företas gemensam omläsning av de avsnitt som just illustrerar perspektivbyten. Därefter återgår läraren till elevernas bilder av Olwen. Varför ser hon så olika ut? Hur uppfattar hon sig själv, hur uppfattas hon av Mark, av Värnare, av kaptenen och av barnet hon räddat?

Eleverna hade också ritat bilder från Isis – bilder som satts upp. Läraren leder ett samtal där eleverna ska diskutera färger, floran, likheter och skillnader i bilderna, varpå följer mer omläsning av de avsnitt i boken som beskriver Isis. Eleverna får så diskutera vilken bild Olwen har av Isis och jämföra den med Marks bild av planeten.

Två bearbetningsfaser återstår nu. I den första ska eleverna skriva litterära rollspel och utveckla romanens fiktion. Den djupt besvikna Olwen befinner sig på sitt berg, när hon mottar ett radiomeddelande om att rymdskeppet Veronica är på väg in för landning. Efter landningen kliver kapten Laban och besättningen ut och möter Olwen. De två rollspelen ska ha rubrikerna "Mötet" och "Olwens beslut".

I den sista och omfattande fasen riktas fokus mot demokratifrågan. Kolonisterna är nu etablerade på Isis och det som Olwen representerar av orörd natur finns där. Nu ska det bli politiska val på Isis och fyra partier bildas; (a) Mark London-partier (bestående av sex flickor i klassen); (b) Laban-partiet (bestående av fem flickor); (c) Olwenpartiet (bestående av fem pojkar) och (d) Marre-partiet (Marre var namnet på en kvinnlig figur i boken om Veronica och partiet består av fyra pojkar). Alla partier ska nu under sex dagar skriva sina partiprogram om hur de vill att Isis' framtid ska gestaltas. En parallellklass bjuds in att medverka. En intensiv (ibland hätsk) valdebatt, följt av hemlig röstning till parlamentet ger en så jämn mandatfördelning att förhandlingar om en koalitionsregering måste ske.

Partiprogrammen ser högst olika ut – inte minst när det gäller rättsväsendet. Mark London-partier förbjuder t.ex. sprit, vapen och fängelser – det förbjuder t.o.m. bestick eftersom befolkningen ska vara vegetarianer. Det ska finnas ett polisiärt rymdskepp på Isis. De som bryter mot viktiga regler kan skickas tillbaka till jorden. Pojkarna i Olwen-partiet har ett annat program. Polishus, domstol och fängelse ska finnas. För mord ska dödsstraff utmätas, för stöld blir påföljden fängelse, medan förstörelse och snatteri leder till böter. De vill dessutom ha industrier, bilar, jaktlicenser och pengar. Kort sagt vill de ha ett samhälle, byggt på teknologisk rationalism och manliga nöjen. Båda flickgrupperna förordar ett närmast utopiskt samhälle, byggt på kollektivt ägande, naturhushållning, miljötänkande, genomsyrat av fridsamhet och omvårdnad.

Valresultatet ger Mark London-partiet 15 mandat, Marre-partiet 9, Laban-partiet 4 och Olwen-partiet 2 mandat. Det kan noteras att inte ens de egna partimedlemmarna i Olwen-partiet mangrant röstade på sitt program.

Läraren har under partibildning, programformulering, debatt och omröstning haft en underordnad, organisatorisk roll. Eleverna har engagerat skött hela genomförandet själva. Men med anledning av valresultatet och de stundande koalitionsförhandlingarna går läraren igenom begrepp som *jämvikt*, *majoritet*, *koalition* och *kompromiss*. Denna genomgång följs av spontana partiöverläggningar. Stämningen har mattats även om pojkarna vill ha revansch och försöka stoppa Mark London-partiet. Både pojkarna å sin sida och flickorna å sin lyckas dock presentera rätt goda kompromisser inför en hägrande regeringsmakt.

Den 26 januari avslutas arbetsområdet med att eleverna presenterar och diskuterar sina respektive program; regeringsprogrammet ställs mot oppositionsprogrammet. Även denna gång blir diskussionen livlig. Flickorna ställs först till svars för sin samhällsplanering; oppositionen får sedan besvara "regeringspartiets" vassa frågor. Eleverna ställer självständigt frågor och svarar lika självständigt. Läraren får fungera som talman. Pojkarna är mest offensivt inriktade. När de ställs inför regeringspartiets frågor ger de inte svar utan kommer i stället med motargument för att försvara sig. Konflikten mellan å ena sidan flickor och å andra sidan pojkar är så uppenbar, att läraren går in och stöttar flickorna när de blir svarslösa. Pojkarna har t.ex. utmanat flickornas motstånd mot vapen genom att fråga vad de ska göra med rovdjur som äter upp deras odlingar. Läraren påpekar bl.a. att djur med huggtänder knappast äter grönsaker. Diskussionen böljar fram och tillbaka – små vardagliga saker som bestick och körkort väcker lika starka känslor som frågor om miljö, industriutsläpp och en högteknologisk värld.

Vi lämnar härmed klass 5 för att diskutera de båda vuxnas bedömning av händelseförloppen.

Intentioner och resultat

Låt oss börja med en episod som Lars Göran Malmgren återger. Strax före sommarlovet i åk 6 möter han en av klassens flickor i korridoren. Det är en flicka som han intervjuat flera gånger, med vissa svårigheter eftersom hon var ovanligt tystlåten. Malmgren känner sig föranlåten att säga något. Efter en rätt trevande inledning frågar han henne om det finns något hon saknat i undervisningen under de gångna två åren, något som hon velat lära sig men som inte har tagits upp. Flickan svarar lite tveksamt jakande. Malmgren blir lite ställd och frågar vad. Flickan svarar: "Gud och Kungen". Malmgren – än mer ställd – för in samtalet på terminens sista veckor då eleverna får välja vad de vill arbeta med och frågar vad hon valt. Hon svarar: "Min hund och min katt".

Eleverna spelar en mycket viktig roll i de händelseförlopp som beskrivs i *Litteraturläsning som lek och allvar*. I sin dagbok antecknar läraren dagligen vad olika elever gör. Flickan som Malmgren mötte hörde till den grupp tysta och skoltillvända flickor som samvetsgrant utförde ålagda uppgifter, men som uppenbarligen behöll sina tankar för sig själva. En grupp flickor var mer synliga och fungerade ofta som hjälplärare i så måtto att de försökte understödja de planer som de förstod att läraren ville genomföra. Bland pojkarna fanns ett par tystlåtna som samarbetade. Annars var gruppbildningar sällsynta bland pojkarna. Flickorna dominerade inledningsvis genom sina initiativ, men det fanns också några utåtriktade pojkar, vars deltagande i undervisningen utvecklades under de två årens gång. Samspelet, och ibland konflikterna, mellan lärare och elever i utformningen av undervisningen är tydliga. Ibland får läraren igenom sin vilja, ibland eleverna, ibland är man överens.

De båda forskarnas avsikter var att genomföra en tematiskt upplagd litteraturundervisning, där svenska integrerades med orienteringsämnen och bild. Arbetet skulle försiggå utan traditionella läromedel. Kunskapskällor var i första hand skönlitteraturen, men också massmedia, facklitteratur, intervjuer, studiebesök, försök och experiment, elevernas egna undersökningar och enkäter samt de många samtalen och diskussionerna utgjorde källor för kunskapsinhämtande. Skönlitteraturen, läsningen och bearbetningen av den var som framgått det primära.

Litteraturen förmår – enligt många, inte bara Malmgrens, uppfattning – gestalta både igenkännbar erfarenhet, dvs. elevernas direkta erfarenheter, och indirekta erfarenheter, dvs. mänskliga erfarenheter som för eleverna är kulturellt och historiskt främmande. Dessa erfarenheter kan barnen genom bearbetning ta till sig, göra konkreta och på så sätt vidga sin egen erfarenhetssfär. Målet i detta klassrum var att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse. Ett annat mål var att förfina deras litterära reception

och stärka deras förmåga till tolkning. Det skedde främst genom tesen om "läsning som styrd skapelseakt". Eleverna fick genom både rollspelen och bildframställning möjligheter att stiga in i berättelsen som medförfattare och fylla de förekommande tomrummen med egna föreställningar.

Till varje pris ville de ansvariga vuxna undvika isolerade färdighetsövningar. Stavning, ordkunskap, läsning och skrivning, etc. skulle integreras i arbetet och utvecklas i funktionella sammanhang. Så övades t.ex. ordkunskapen i samband med läspassen. Eleverna skulle i sin bok skriva upp svåra ord och söka betydelsen av dem i ordboken. Skrivningen skedde alltid i anslutning till läst litteratur i form av olika typer av nedskrivna rollspel eller genom utvärdering av både texter och aktiviteter. Därtill lades en stark emfas på en funktionell användning av elevernas skriftliga och bildmässiga alster. Det skulle alltid finnas en adressat, en publik. Rollspel uppfördes för andra, bilder sattes upp, kommenterades och diskuterades. Elevers medbestämmande var en viktig punkt liksom deras förutsättningar och erfarenheter. Maximien var, skulle man kunna säga, att hämta dem där de befann sig och sedan föra dem vidare.

Det som här beskrivits är principerna för en erfarenhetspedagogisk undervisning. Jag ska i nästa avsnitt återkomma till denna reformpedagogiskt orienterade ansats men först ska jag här diskutera resultaten av denna (ovanligt genomtänkta, får väl medges) undervisningsstrategi.

En läsare av boken om klass 5 och 6 slås förstas först av de ibland uppenbara svårigheter som möter läraren, när han försöker få till stånd ett reflekterande samtal, byggt på elevernas erfarenheter. Det gäller inte bara höstterminen i åk 5 utan de två åren i deras helhet. Förmodligen känner många lärare igen sig i denna situation. Just i helklassamtalen är komplexiteten och oberäkneligheten i klassrumssituationen som störst, när ett trettiotal olika individer alla ska lämna sitt bidrag till en enda aktivitet. Som konstaterades ovan är elever säkert medvetna om vad de bör göra för att ett samtal ska löpa, men andra och privata faktorer hindrar dem från att spela med.

Författarna konstaterar detta själva. Läraren skriver i sin dagbok om det trauma han upplever inför varje planering av dessa samtal. Särskilt svårt visade det sig vara att få med sig pojkarna, i synnerhet då samtalsämnet rörde personliga ämnen av mer psykologiserande karaktär. Pojkarna tystnar, markerar distans när det gäller frågor om utseende (som Olwens t.ex.) eller kärlek och intima relationer. Flickorna uppvisar långt större förmåga till empati. De lever sig in i de litterära gestalterna. Till skillnad från pojkarna som avvisar Olwen, tar flickorna henne och allt det hon representerar till sitt hjärta, något som t.ex. visade sig i det avslutande avsnittet om demokratin på Isis. Det var flickorna som försökte genomföra Olwens program, medan pojkarna identifierade sig med en manlig teknisk nybyggarkultur.

Denna ideologiska skiljelinje mellan pojkar och flickor kvarstår och renodlas under dessa två år på mellanstadiet.

Men även om många diskussioner i helklass gick i stå efter bara några minuter, så kunde också spontana diskussioner blossa upp – diskussioner som initierades av eleverna själva och som engagerade både pojkar och flickor. Dessa plötsligt uppkomna debatter behandlade alla sakfrågor. För de vuxna var inte heller dessa samtal fria från risker. Under det långa flyktingtema som inledde undervisningen i åk 6 vädrades t.ex. flyktingfientliga åsikter, som byggde på några elevers verkliga eller påstådda negativa erfarenheter av flyktingar.

Därmed kan man som läsare lägga till ytterligare en faktor som hindrade de reflekterande samtal som läraren försökte få till stånd, nämligen det som är en av erfarenhetspedagogisk undervisnings hörnstenar – elevernas medbestämmande. En undervisning om demokrati måste ju också visa sig som en undervisning i demokrati, dvs. eleverna måste få bestämma över arbetsformer och ibland också över innehåll. De utarbetade t.ex. arbetsuppgifterna till flyktingtemat. De bestämde att alla skrivna och inövade rollspel måste få uppföras, vilket givetvis inkräktade på den tid som kunde ha lagts på reflekterande samtal. De bestämde under rätt lång tid att rollspelen framför allt skulle vara av underhållande karaktär, vilket betydde att de skulle vara roliga för de elva-tolvåriga barn de var, med inslag av en myckenhet gags och skolbus. Rollspelen blev på det viset ganska avlägsna från den text som var utgångspunkten – och reflektionerna kring den uteblev.

Det är sant att läraren arbetade hårt på att göra rollspelen mer litteraturanknutna, texterna och uppgifterna mer ”vuxna” och det är sant att han fick mer gehör för denna uppläggning efter hand som eleverna blev äldre. Men det principiella problemet kvarstår. Kravet på demokratiskt deltagande kan komma och kommer dessutom då och då på alla stadier i konflikt med kravet på att eleverna ska ges möjligheter till utveckling – vilket är det samma som ett krav på att de ska styras mot aktiviteter som kan antas ha en större utvecklingspotential än de självvalda. En balansgång kallar Lars-Göran Malmgren lärarens, Jan Nilssons, försök till styrning och elevernas försök till samma sak. Att försöka finna en harmonisk samlevnad mellan medbestämmandets effekter och individernas rättmätiga krav på utveckling är en balansgång som alla lärare måste engagera sig i.

Till sist! Det som också är slående för en läsare är den läsglädje, som uppenbarligen finns hos alla Jan Nilssons elever när de går ut åk 6. De känner sig som läsande och i någon mån som skrivande personer. De vet hur de ska närma sig texter, de vet att diskutera textens formella drag och de fiktiva personernas karakteristika, och de finner läsning av allt mer avancerade texter vara en högst naturlig sysselsättning. De har läst romaner om dikta-

turens fäsur (t.ex. Elfie Donnelly's *Linn på fredsstigen*), om flyktingar (med bl.a. många dikter av barn från Rinkeby), om hotade djur, om kulturmöten, miljö och om kärlek (*Jag ondrar vad kärlek är fnot*, redaktörer Gertrud och Siv Widerberg). Det kan noteras att när eleverna mot slutet av åk 6 fick rösta om den "bästa bok" de läst under dessa två år, då vann *Veronica*.

Erfarenhetspedagogik som strategi

I flera av sina böcker utvecklar Lars-Göran Malmgren principerna för den undervisning han förordar och företräder. I *Svenskundervisningen i grundskolan* från år 1988 är polemiken framträdande, särskilt mot svenska som färdighetsämne. Dikotomierna blir många: läromedelsberoende ställs mot fria val av skönlitteratur, innehållsrik förmedling av separata språkmoment ställs mot elevers direkta erfarenheter, långa sammanhängande arbetspass ställs mot entimmeslektioner, integrationssträvanden mot separationen av ämnen, kommunikativ språkutveckling mot isolerad färdighetsträning och funktionalisering mot formalisering.

Vi ska stanna vid den sista motsättningen, eftersom den enligt Malmgren markerar en stark skiljelinje i modersmålsundervisningen. Det handlar i själva verket om olika antaganden om vad språk är och om vad som är förutsättningar för språkutveckling, dvs. det handlar om två skilda teoretiska positioner. Inom formaliseringstänkandet betonas form på bekostnad av innehåll. De formella dragen i språk ska övas fram till automatik (Malmgren exemplifierar med både Demosthenes, läsinlärning enligt ljudmetoden och torrsim). Kunskapen i skolan blir med detta synsätt något som är skilt från elevers erfarenhetsvärld. Det de behöver veta om världen utanför skolan får de ta reda på själva.

Malmgren hämtar stöd från Thavenius (1981) som skilt på språk som system och språk som kommunikation. Faderns språk är systemet med sina rötter i latinstudiet, där träning av abstrakta grammatiska paradigmer fram till fulländad användning av dem var målet. Det finns en, säger en, språknorm som rättesnöre; det finns korrekta språkliga mönster att lära in för all framtid och dessa mönster har ingenting med människors sociala interaktioner och erfarenheter att göra. I Sverige och flera andra länder infördes denna tekniska språksyn och träning under 1800-talet i läroverkens modersmålsundervisning. Men även folkskolans elever fick sin formdrill via katekesundervisningen.

I kontrast till detta framhåller Malmgren funktionaliseringen som princip och språk som kommunikation som föredömet. En grundtes i denna erfarenhetspedagogiska ansats är således att språk ska användas i äkta kommunikativa sammanhang. I stället för isolerad färdighetsträning ska läs- och skrivaktiviteter varvas. Litteraturläsning ska vara en central utgångspunkt

i studiet av modersmålet, men till den knyts teman från andra ämnen (särskilt de samhällsorienterande). Språk ska utvecklas i funktionella sammanhang, dvs. eleverna ska använda, ja, de måste använda språk i sina undersökningar av verkligheten och i sitt sökande efter kunskap. Och Malmgren citerar Cato d.ä.: ”Känn saken, så kommer orden!”.

Språket har med andra ord med kunskapsinhämtande att göra. Språk och tänkande utvecklas i samspel med varandra och i samspelet med andra människor. Språket blir ett redskap för tänkande och begreppsbildning; språkets betydelsesida ställs i fokus – helt i Vygotskijs anda. Det finns egentligen två poler, som båda är lika viktiga: *litteraturen* som bjuder på andras mänskliga erfarenheter och *eleverna* som för med sig sina egna. Innehållet är väsentligt i båda fallen – det bestäms enligt vad som är lämpligt och realistiskt för den aktuella elevgruppen.

Malmgren (och förmodligen övriga i Pedagogiska gruppen) säger sig föra en kamp mot den utbredda likgiltigheten inför mänskliga erfarenheter. Ett medel för att nå detta mål och utveckla elevernas sociala och historiska förståelse, blir då att engagera eleverna i teman som fokuserar såväl aktuella som historiska mänskliga erfarenheter och problem. Den läsare som söker fler exempel på funktionalisering, erfarenhetsanknytning och helhetlig svenskundervisning kan finna dem i boken om svenskundervisningen i grundskolan. Många är tankeväckande och kan säkert inspirera lärare. Dessutom får läsaren lektioner i såväl grundskolesvenskans historia som forskningen inom ämnet och mycket mer.

Nu kan man som läsare invända att alla de argument för Malmgrens teoretiska ståndpunkt, som radas upp (med stöd från danska och engelska studier, från Ulf Telemans och Jan Thavenius' utmärkta böcker, från Ellegård som uppfattar den äkta kommunikationens effekter som ökat synapsuppbyggande i hjärnan, m.m.) närmast framstår som en sorts ”overkill”. Dessutom kan en läsare studsas inför de exempel på formalisering som Malmgren ger. Ty Demosthenes blev uppenbarligen en känd vältalare och åtskilliga barn har lärt sig läsa med hjälp av ljudmetoden och lärt in de rätta simtagen med hjälp av torrsim. Och just det tycks vara problemet. Människor tycks lära sig genom strikt formell färdighetsträning, fast de enligt erfarenhetskonceptet inte borde göra det.

Men detta är inte Malmgrens största problem utan det faktum att formaliseringen fortsätter. Lärare och elever har inte alls blivit av med färdighetsträningen. Den finns och har bara fått en annan lite mjukare framtoning. I en av Malmgren ledd kurs med lärare från de tidiga årskurserna, där läsinläring ju ingår, framkom något som kom att kallas ”glad formalisering”. Det är enligt Malmgren – och jag instämmer – en formaliserad färdighetsträning som förändrar sin form inom ramen för ett elektivt system, ett valsystem

som i sin tur bygger på valfrihetens ideologi. I USA, i Sverige och säkert i många andra länder får elever i allt större utsträckning välja kurser och stoff allt efter egna intressen och behov. Den ”individuella relevansen” är det centrala begreppet och denna individualisering var synlig i de årskursblandade klasser som de nämnda lärarna arbetade i. Eleverna ”fick välja” bland obligatoriska inslag som bokstavsinläring, ordkunskap och skrivande i Händelseboken. Men det fanns dessutom ett frirum som kallades ”Eget arbete” och som tillät eleverna att syssla med något självvalt. Det betyder att eleverna inte fick välja bort de obligatoriska inslagen: bara att de fick välja i vilken ordning de ville syssla med dem.

Det betyder förstås avskaffandet av ”Frontalunterricht” och direkt lärarstyrning, men det kan också, vilket Malmgren noterar, betyda avskaffandet av ett gemensamt kulturellt arv, läsning av skönlitteratur t.ex. Man kan tillägga att detta generösa erbjudande om individuella val också kan hota elevernas kunskapsinhämtande. Det har ju kommit rapporter från gymnasiet om de taktiska val elever gör i syfte att skaffa sig högre betyg. De tycks välja lättare kurser i en sådan omfattning att de på sikt äventyrar sina möjligheter att studera vidare.

I den första essän i *Den konstiga konsten* (1986) går Malmgren återigen i försvar för erfarenhetspedagogiken. Han tar upp två tämligen vanliga kritiska invändningar mot att utgå från elevers erfarenheter i undervisningen. Den första kritiken kommer från den deduktiva metodens försvarare. En dansk forskare har i en artikel framhållit betydelsen av att börja i teorin om man vill att eleverna ska lära sig något. Detta gäller, enligt skribenten, alla ämnen, ty alla skolämnen har sin grund i respektive akademiska disciplins teorier. Den induktiva metoden är en återvändsgränd. Bearbetning av egna erfarenheter leder bara till självbekräftelse och reproduktion av befintlig kunskap. Eleven känner igen det hon eller han redan vet och kan.

Den andra kritiken är allvarligare, allvarligare så till vida som Malmgren själv tycks dela den. Det gäller frågan om många elevers starka tendens till utgränsning av egna erfarenheter i undervisningen. Vi kunde se det redan i den klass 5 som undervisades av Jan Nilsson. Och Malmgren själv ger rika exempel på samma sak från både ABF-cirklar, Komvux, högstadies- och gymnasieklasser.

En del debattörer menar dock att elever gör rätt i att skydda sitt privat-område från intrång. Att avkräva redovisning av elevers privata erfarenheter kan ses som försök till övervakning och kontroll av allt fler livsområden. Systemvärlden (skolan och dess representanter) koloniserar livsvärlden (elevernas) kanske man med Habermas kan säga.

Malmgren avvisar inte direkt denna kritik, men han hävdar att sådana avvärjningsprocesser och blockeringar kan undvikas genom klokt val av

innehåll. Han ger exempel på en romantext med vad han kallar "ett inbyggt kunskapsvärde", nämligen Kjartan Flögstads bok, *Dalen Portland*, som berättar historien om en norsk bonde som på trettioalet får jobb på ett stålverk. Läsaren får följa denna bondes, Selmer Höysands, liv in på femtiotalet. Selmer lever i hög grad i ett här och nu – och i ett livsfarligt och tungt arbete, som han sköter fåordigt och väl. Han är, som Malmgren påpekar, varaktigt fångslad av det faktiska. Men romanen själv tar i snabba klipp steget ut i världen, till börspalatsen vid Wall Street, till den tunga röken från tysk rustningsindustri, till en man som blir nedskjuten på gatan av en polis. Och Malmgren frågar sina läsare: "Vilka erfarenheter har Selmer Höysand? Vilken kunskap har han om dem? Vilken kunskap har läsaren av romanen om Selmers erfarenheter?"

Det är givet att Selmer har sina erfarenheter enbart från livet som bonde och industriarbetare. Arbete och lön inramar hans liv. Men det är lika givet att han inte har kunskaper om de egna erfarenheterna, att han inte på något reflekterande sätt förstår dem, trots att han är med i både facket och bondeföreningen. Det är den utanförstående läsaren som får se och förstå både Selmers erfarenheter och den världspolitiska inramningen runt dem. Selmer är fångad i ett historiskt skede, samtidigt som han är fast i den monotona vardagsvärld, som är skild från den stora värld där historia skrivs, där avgörande politiska och ekonomiska beslut fattas.

Poängen med denna roman (som denna korta resumé knappast gör rättvisa) är egentligen tvåfaldig. Dels illustrerar romanen Pedagogiska gruppens tes om nödvändigheten i att historiska erfarenheter får möta de personligt upplevda. Som framgått sker inte detta möte för Selmer; det gör det däremot (förhoppningsvis) för läsaren. Dels vittnar romantexten om vardagens enorma och varaktiga inflytande på vår uppfattning om verkligheten. "Det avgörande draget är att vardagen förmår oss att bli historielösa", säger Malmgren (ibid. s.19). Det sätt, som våra vardagsliv förlöper på, framstår som det bästa och mest naturliga sättet. Enligt Malmgren är det just elevargument av sådant slag som dyker upp i erfarenhetspedagogikens undervisningssituationer. Men just det ser han som denna pedagogiks styrka, eftersom sådana argument tillåts och uppmuntras dyka upp, vilket inte sker i annan undervisning. Men uppenbarligen ser han det också som ett kvarstående dilemma.

Vi ska senare återkomma till detta dilemma, för att här först ta upp Malmgrens diskussion om vad kunskap i skolan kan vara – en diskussion i vilken han utgår från Karel Kosík (1978). Det finns, skulle man kunna säga, två styggelser. Den ena är en undervisning som bara utgår från vardagslivets erfarenheter, något som leder till en subjektifiering av kunskapsprocesserna och till en personalisering av sociala erfarenheter – ungefär det som barnen

i klass 6 hos Jan Nilsson gjorde när det gällde flyktingfrågan. I stället för att se ett uppenbart strukturellt problem, förs problemet över till personer, som får hela bevisbördan. Den andra är en undervisning som enbart riktas mot fakta, mot de strukturella förhållandena och de stora generaliseringarna. Den leder i sin tur till en ensidig objektifiering av kunskapsprocesserna. Kunskap blir något så åtskilt från den vardagliga kunskapen att denna inte platsar i skolan. Den bör helst lämnas hemma, i varje fall bör den stanna utanför klassrummets dörrar. (Man kan anta att merparten undervisning på högre stadier kan drabbas av detta anatema.)

Så finns förstås idealet: en undervisning som till eleverna förmedlar insikten om dialektiken mellan det lilla vardagliga livet och de övergripande strukturella förhållandena, dvs. den erfarenhetspedagogiska undervisningen. Då blir integrationen med andra ämnen (som sagt mest so-ämnen) något ofrånkomligt. Ty det är ämnen som historia och samhällskunskap i synnerhet som vet något om de övergripande samhällsstrukturerna. Det är i dessa ämnen som teman om makt och förtryck, om rättmätigt motstånd och revolt behandlas. Inbäddade i teman om makt och motstånd finns de erfarenheter som människor gjort och ännu gör.

Malmgren vill till varje pris upphäva åtskillnaden mellan vardaglig begreppsbildning och vetenskapliga läroprocesser. Han låter som ett eko av Dilthey, när han skriver att åtskillnaden mellan vardag och vetenskap upplöses när det gäller kunskapsområden som humaniora, samhällsvetenskap och historia – områden som är genomsyrade av mänskliga subjekts handlingar och intentioner. Möjligen är, enligt Malmgren, denna åtskillnad oåterkallelig när det rör naturvetenskaperna, ty: "Fysikens lagbundenheter som beskrivning av det som finns immanent i naturen är oberoende av subjektiva ingrepp" (Malmgren 1986 s. 24). I det förra fallet måste "things be put together" – i det senare är det kanske oundvikligt att "they are kept apart". Malmgren diskuterar faktiskt Basil Bernstein men då i en uppsats om litterära genrer (s.149), där han finner begrepp som "stark klassifikation", "kod" och "inramning" användbara (se Bernstein & Lundgren 1983).

Just detta ställningstagande för en integrering av svenska och andra ämnen sågs (i *Svenskläraren* och andra media) som ett allvarligt hot mot "ett rent modersmålsämne". Saken förvärrades också av Pedagogiska gruppens tydliga marxistiska framtoning i kombination med att flera av medlemmarna så uppenbart hade Skolöverstyrelsens gunst och öra. Men det var inte bara kanonförsvaren och färdighetsivrarna som blev uppretade. Vi var rätt många lärare som på sjuttioalet också ville rädda världen och vi kände oss djupt kränkta i vårt uppsåt genom att Pedagogiska gruppen lade beslag på hela motståndsvokabulären och räddningsagendan.

Erfarenhetspedagogikens utländska släktingar

Om man ska lita till antalet hänvisningar till andra författare i Malmgrens texter, så tycks rätt mycket av inspirationen komma från danska forskare inom modersmålsämnet. (Danska forskare inom snart sagt alla discipliner har ett närmare samarbete med tyska forskare än vad svenska i gemen har.) Men i Pedagogiska gruppens texter finns det lite här och där också uppskattande ord om England som ett land som i högre grad än andra representerar den kommunikativa och funktionalistiska synen på modersmålsundervisningen. Man kan anta, även om det inte sägs, att Bullockrapporten och "Language across the curriculum" spelat in.

Annars är "erfahrungsbezogener Unterricht" (dvs. erfarenhetsrelaterad undervisning) ett väl inarbetat begrepp inom tysk didaktik. Ingo Scheller (1981, 1982, 1986) är kanske dess mest kände företrädare. Han har utvecklat det han kallar "szenische Spiel". I dem kräver han användningen och utnyttjandet av elevernas kroppsliga, sinnliga, kognitiva och sociala erfarenheter. Lärare kan faktiskt gå kurser i scenisk spelledarkompetens vid Carl-von-Ossietzky-Universität i Oldenburg.

Utgångspunkten för undervisningen är således elevernas känslor, fantasi och förhållningssätt och syftet är att underlätta deras identitetsbildning och mognad. Men bakgrunden till denna ansats är en hätsk skolkritik som i många stycken påminner om den tidigare reformpedagogikens beska kritik mot "bokskolan, lärarskolan, undervisningsskolan" vid förra seklets början (se Arfwedson, 2000).

Skolans traditionella undervisning förklaras mer eller mindre vara människofientlig. Kunskapsstoffet är renat från subjektiva inslag, avskuret från de betydelser, förväntningar och erfarenheter som individuella elever för med sig. Tillägnsprocessen i skolan är till övervägande del språkligt bestämd och koncentrerad till kognitiva uppgifter. Pedagogiska handlingsmönster är liksom de sociala relationerna mellan lärare och elever ritualiserade. Genom att elevernas behov, intressen och upplevelser så sällan tematiseras, svarar eleverna med en ofta aggressiv iscensättning av egen identitet i form av kläder, språk, attityder eller genom en flykt in i (för lärandets utveckling) improduktiva sidoaktiviteter. Den trista klassrumsmiljön, sönderstyckningen av undervisningstiden, det splittrade innehållet leder allt till förfrämligande och alienation. Kort sagt innebär skolans socialisation av de unga en formningsprocess av individer som motsvarar härskande ekonomiska och politiska intressen.

Schellers recept för att bota dessa missförhållanden är ett krav på att utgå från elevers upplevelser. De upplevelser elever har kan vara intensivt levande, tröstande eller frustrerande – men de har inget värde i sig. De får betydelse först när de bearbetas i en komplex process. Och de måste bearbetas, ty upplevelser är del av varje persons livshistoria och mer än så: de bestäm-

mer denna. Men för att upplevelser ska bli till erfarenhet, måste de förtätas. Deras uppkomst och verkan i situationer, ja, i subjektet självt måste förklaras. För det behövs distans till, reflektion över, erinran av, jämförelser med andras upplevelser. Det är i interaktionen med andra människor och med hjälp av fler symboliseringsformer än språk som denna distansering och reflektion kan åstadkommas. Dessa andra symboliseringsformer är framför allt drama, men även dans, fotografering och andra visuella uttryck. Scheller har många och utförliga exempel från flera ämnen. Som hos Malmgren är modersmålsundervisningen med sin litteraturläsning och sina skrivuppgifter av centralt intresse, men också annan estetisk verksamhet, liksom teman från historia och samhällskunskap. När dessa teman sätts i relation till elevernas tidigare upplevelser, då blir de i undervisningen gjorda erfarenheterna, enligt Scheller, också medbestämmande för elevernas framtida tänkande, för deras känsloliv och handlande.

Lärare har en viktig roll som organisatörer av "der belehrender Situation" eller "the teachable moment". Tillsammans med sina elever iscensätter lärarna undervisningens tre faser: tillägnande, bearbetning, offentliggörande. Scheller beskriver själv de frågor som måste ställas på följande sätt:

- Vilka utgångspunkter (bild, text, intervjuer, drama) är mest lämpade för att provocera eleverna till att offentliggöra sina egna erfarenheter och problem?
- Genom vilken typ av produktion (väggtidning, texter, drama, etc.) skulle eleverna kunna dokumentera sina erfarenheter och tolkningar, och genom vilka tillägnansätt och metoder skulle de kunna bearbeta dem?
- Vilka individuella och sociala erfarenheter bör eleverna få göra? Hur ska förhållandet mellan individuellt arbete, grupparbete och helklassarbete utformas? Ska eleverna producera grupparbeten eller individuella arbeten? (Scheller, 1981, s.217f, min övers.)

Enligt schemat ska lärare och elever också ställa sig frågor om tidsåtgång och om föreliggande behov av tekniska hjälpmedel och rumsliga arrangemang, samt frågor om vem/vilka som ska få tal del av de färdiga alstren.

Egentligen är detta frågor som varje lärare borde ställa sig inför varje större projektarbete. Malmgren och de lärare han samarbetat med har uppenbarligen gjort det. Den viktigaste och ännu olösta frågan är hur elever ska kunna provoceras (eller inbjudas till) att offentliggöra sina egna erfarenheter och problem. Det är en nyckelfråga för både Scheller och Malmgren. Schellers lösning är att peka på de outnyttjade resurser som finns i sinnliga och kroppsliga symboliseringar. Vi bär våra upplevelser med oss; de finns där djupt förankrade i våra kroppar och sinnen och i vårt tänkande. Särskilt för svaga elever tycks det vara mer acceptabelt att beskriva dessa upplevelser för andra i bild eller dramatiseringar – än att göra det med hjälp av språk.

Schellers ansats är ett av många reformpedagogiska (eller om man så vill progressivistiska) försök att humanisera skolarbete. Låt vara att hans sociala patos är mer markerat än hos andra – liksom hans socialistiska orientering. Det finns, som synes, överensstämmelser mellan Pedagogiska gruppens strategier och Schellers, men det finns inga belägg för att de känt till varandra. Kanske är det fråga om samma fenomen som i den tidigare reformpedagogiska rörelsen: tidsandan var i början av seklet liksom på 1970- och 80-talen helt enkel mogen för att acceptera förändringspropåer och de kom därigenom att dugga tätt. I Tyskland kan man räkna till ett tiotal varianter av "erfahrungsbezogener und offener Unterricht", "Handlungsorientierter Unterricht" etc. från sjuttioalet och framåt.

Man kan spåra incitamentet till sjuttioalets nytänkande till studentrevoltens år, 1968. Men egentligen har den traditionella undervisningen under flera hundra år samexisterat med alternativ till den. Hegemonin har vanligen innehaft av traditionen – åtminstone på högre skolstadier – men denna har inte förblivit helt opåverkad av uppstickarna. Dock är det inte fråga om ett dialektiskt schema i Hegels eller Engels mening. Den totala syntesen har hittills uteblivit. Men varje gång har mindre delar av det reformpedagogiska programmet införlivats med traditionen – enligt den repressiva toleransens mönster, kanske man kan säga.

Jag tror alltså inte att Malmgren varit i Oldenburg, men "szenisches Spiel" i betydelsen sceniska tolkningar av texter finns också inom ämnesdidaktikens litteraturundervisning. Och Malmgren själv hänvisar till några tyska litteraturdidaktiker, H. Eggert och M. Rutsky, som var redaktörer för boken *Literarisches Rollenspiel in der Schule* (1978).

Dessa forskare har gjort försök att utveckla elevernas personliga läsarter genom rollspel i några gymnasieskolor i Berlin. Också socialisationsteoretiska överväganden spelade in. Forskarna hävdade att det är typiskt för ungdomar att pröva olika roller och identiteter, ofta på kreativa sätt. Undervisningen bör således ansluta till och befördra detta beteende, som kanske på sikt kan bidra till att utveckla en ideal reception. Men forskarna ville också överbygga klyftan mellan en produktiv, personligt förankrad läsning och elevers tendens till skolmässig uppgiftslösning. Målet var en personlig men textförankrad reception.

I analysen av elevtexterna fann forskarna att uppgiftsformuleringen styrde elevernas läsart, dvs. dessa tyska forskare fann det som de amerikanska forskare vi diskuterat också funnit (se ovan s. 41f).

I en novell av Kafka, *Redogörelse framlagd inför en akademi* (på svenska 1956), berättar apan Röd-Pelle för akademiledamöterna historien om hur han blev människa. Denna apa hade fångats på Guldkusten, satts i bur, dresserats, blivit varietéartist och snabbt, efter sin egen bedömning, nått fram

till "en genomsnittseuropés bildningsnivå". Eleverna fick efter läsningen bl.a. rollspelsuppgifter som: (1) Ett ögonvittne berättar om apan som varieteartist; (2) Apans dressör övertygas om att han själv är apa och hamnar på sinnesjukhus. När han blivit frisk igen, skriver han ett brev till en vän och berättar sin historia; (3) Röd-Pelle skriver till sina kamrater på Guldkusten och berättar om sina upplevelser i Europa. Samtliga rollspel skulle återges också i skriftlig form.

Eleverna ställdes sålunda inför en mängd tomrum i texten, som de själva förväntades fylla ut. De skulle alltså ikläda sig rollen som medförfattare. I uppgifterna 1 och 2 återföll eleverna till traditionell uppgiftslösning. De skrev (på något undantag när) en vanlig klichéfyllt skoluppsats, i vilken den litterära texten tenderade att försvinna. Vi såg något liknande hos eleverna i årskurs 5. Den litterära texten reducerades starkt i deras rollspel, men inte av skolmässiga orsaker utan av deras önskan att visa sig på styva linan som rolighetsministrar.

Uppgift 3 uppmuntrade tydligen eleverna till en mer detaljerad bearbetning av texten, och enligt de tyska forskarna (och Malmgren 1986, s.187ff) överbryggades här klyftan mellan uppgiftslösning och personlig läsning. Malmgren diskuterar inte orsakerna till detta utfall, men de flesta svensklärare kan nog identifiera vanliga uppsatsämnen som "Ett ögonvittne berättar" eller "En historia i backspegeln" och det kan säkert de flesta elever också. Svårigheterna med de båda första uppgifterna kan således bero på igenkänning av en genre och erfarenhet av de krav en sådan ställer. I den tredje uppgiften tvingades eleverna till närläsning av texten, om det överhuvudtaget skulle bli ett detaljrikt brev till Afrika, medan de båda första uppgifternas starkt fiktiva karaktär säkert bidrog till distanseringen från texten.

Den fråga Malmgren är intresserad av i detta sammanhang är huruvida det går att genom riktad undervisning utveckla elevers personliga läsning. Låt oss nu ta upp denna fråga.

Ett kvarstående dilemma: skydd och öppenhet

Malmgren har egentligen fler problem än Eggert och Rutsky, som ju ville skapa en personlig men tolkningsmässigt utvecklad textreception hos eleverna. Det vill givetvis Malmgren också och i många, många receptionsstudier har han, vanligen tillsammans med Bengt Linnér, noga undersökt saken. Tillsammans med Linnér har Malmgren genomfört en liknande studie som den med Jan Nilsson, men denna gång i en Komvux-klass och med bl.a. den experimentella romanen *Sparvöga* av Inger Alverfors som exempel (dokumenterat i Malmgren 1986 och mer utförligt i Linnér, Malmgren & Thavenius, 1982).

Men Malmgren vill mer än att skapa en personlig reception. Hans problem är också hur lärare ska kunna ge sina elever insikter i vardagens (de direkta erfarenheternas världs) dialektiska förhållande till historiska, strukturella sammanhang.

Den övergripande frågan gäller om det går att undervisa fram en ideal tolkning och personlig litteraturreception. Enligt Richards ovan (s. 37f) är svaret ja. De båda tyska litteraturdidaktikerna Eggert och Rutschy svarar också ja. Malmgrens svar är mera tveksamt. Han diskuterar ganska utförligt den engelske litteraturteoretikern Jonathan Cullers uppfattning, som i många stycken är ett eko av Richards'.

Culler har intresserat sig för läsares strategier vid läsning av dikter och hans slutsats är att läsarens livserfarenhet inte är en tillräcklig förutsättning för att hon eller han ska nå fram till en texts mening. All läsning inbegriper också icke-personliga faktorer, som litterära konventioner, allmänna lässtrategier, vissa stilistiska operationer – kort sagt finns det en intrapersonell sfär. Konsten att läsa kan således läras ut. Man kan som läsare lära sig spåra stilistiska grepp som synekdoke och metonymier (där delen representerar helheten), metaforer, analogier, allegorier, synvinkelsförskjutningar, etc. Inom den funktionella stilistiken är alla dessa stilmedel underordnade textens syften och får sin relevans i kraft av sin funktion i texten.

Culler hänvisar till Noam Chomskys generativa transformationsgrammatik och hävdar att det också finns en "den litterära kompetensens grammatik", även om dess regelsystem ännu är till stora delar okänt. Det finns en litteraturläsningens formalbildning som bara kan utvecklas genom en målinriktad undervisnings successiva inskolning i en litterär kompetens. Det finns djupstrukturer och grundläggande regler som man kan lära sig genom upprepat praktiserande av läsning. Den personliga läsarten är däremot något helt annat. Den styrs av personliga associationer och preferenser och präglas till större delen av godtycke. Först den formella skolningen kan styra upp personlig läsning.

Detta kan ju inte precis vara vad Malmgren skulle vilja höra. Det påminner ju alltför starkt om den tekniskt orienterade formalisering han har fördömt (se ovan, s. 68f) och han frågar sig mycket riktigt om det finns en möjlighet till att införa användbara litterära begrepp i funktionella sammanhang, dvs. i konkreta tillämpningssituationer. Vi såg ovan hur Jan Nilsson försökte lära sina elever något om perspektivbyten i anslutning till läsningen av *Isis – hotad planet*. Man kan säga att han lyckades rätt väl men däremot stötte på motstånd, när han sedan introducerade problemet med romanens tidsförskjutningar.

I boken om den konstiga konsten (1986) tar Malmgren i kapitel 4 upp receptionsmönster som han menar kan vara av två slag: skydd eller öppenhet

gentemot en text. Detta kapitel bygger på en ofattbar mängd receptionsstudier från praktiskt taget alla skolstadier, varav de flesta utförts tillsammans med Bengt Linnér (se litteraturförteckningen). Malmgren vrider och vänder i kapitel 4 på problemet med utebliven reception. Underlaget till hans slutsatser kommer framför allt från klassrummens samtal om litteratur, sådana de utformats i helklass, i gruppdiskussioner och i intervjuer med enskilda elever. Han fastslår inledningsvis att läsning av litteratur bestäms av textens art, läsningens sociala rum och läsarens erfarenheter och förväntningar på texten.

Till den viktigaste av dessa faktorer utnämns läsarens förväntningar och erfarenheter – det Malmgren kallar "läsarens socialisation". Lite längre fram i texten drar han slutsatsen att ålder därvidlag spelar in. Han har jämfört högstadieelevers reception med gymnasisters och slår fast att ju äldre eleverna är desto mångsidigare är deras litterära socialisation. Äldre individer förmår oftare läsa mellan raderna och röra sig fram och tillbaka mellan personlig erfarenhet, textens utformning och strukturella problem.

Han är knappast ensam om detta konstaterande. Många har hävdat det samma, bl.a. nestorn inom amerikansk modersmåls- och litteraturforskning, Arthur Applebee (1977). Applebee jämförde 6-, 9-, 13- och 17-åringars responser på berättelser. Sexåringarna och i någon mån nioåringarna intresserade sig för handlingen och när de ombads komma med reaktioner litade de till bokstavligt återberättande, medan tonåringarna var mer inriktade på att utveckla teman och generaliseringar, samtidigt som de såg analyser som mer kvalificerade och värda ett högre betyg (se också Applebee 1974, 1996).

När det gäller läsningens sociala rum, som i de fall Malmgren (m.fl.) undersökt mestadels är klassrumskontexten, hävdar han att läsningen institutionaliseras på sätt som stänger öppningen mot personlig erfarenhet. Läsning tycks bli en av många skoluppgifter och till skoluppgifter har också duktiga elever mycket ofta ett instrumentellt förhållningssätt. De spelar upp ett intresse som egentligen inte finns och söker de svar och de reaktioner på faktiska eller antagna uppgifter, som kan antas behaga läraren.

Det forskarna har funnit är receptionsmonster som antingen karakteriseras av skydd mot textens innehåll och perspektiv eller av öppenhet mot textens form och innehåll. Dessa motsättningar finns i olika elevers bearbetning av texter, sådana de framkommer i klassrummets samtal. De finns således mellan elever, men de kan också förekomma inom en och samma individ.

Malmgren exemplifierar i det senare fallet med bl.a. en Komvux-elev som avvisar inte bara en texts utan flera texters framställning av sociala problem, medan hon samtidigt välkomnar och känner igen sig i texter, som behandlar arbetslivets strukturella förhållanden. Hon har själv haft en besvärlig social situation och hon tycks skydda sig mot obehagliga konflikter. Denna elev lämnar

således inför vissa textavsnitt sina personliga erfarenheter utanför läsningen, hon läser selektivt och reducerar därmed texten. Hon personaliserar sociala konflikter ungefär som en pojke i Molloy's avhandling. Denne – faktiskt duktige – elev avfärdade t.ex. Goldings starka roman om makt, mobbning och mod och hävdade att den handlade om ”ett gäng dumma snorungar”.

Men det finns också de läsare som kan komma över sin initiala motvilja mot sociala och personliga problem. Malmgren nämner en annan Komvux-elev som lärde sig (genom ”funktionaliserad litteraturundervisning”) att öppna sig mot sådana problem. Hon såg dem, erkände dem och levde sig in i den maktlöshet som texterna speglade. Men hon blev verkligen inte uppgad av dem. Hon såg bara ”elände i eländet”; revoltlusten uteblev.

Överhuvudtaget tycks receptionsstudier ha funnit fler elever med skydd mot litteraturen än öppenhet inför den. Det beror förstås på vilka eleverna är. Eleverna i naturvetarklassen i Gun Malmgrens studie uppvisade ju åtminstone i skolan instrumentella förhållningssätt, medan eleverna i humanistklassen präglades av en öppenhet mot och inlevelse i alla möjliga genrer. Merparten pojkar i verkstadsklassen hade skydd starka som en berlinmur mot litteraturläsning.

Lars-Göran Malmgren diskuterar en annan studie av en gymnasieklass på yrkeslinjen (se Ulf Lindbergs, Lars-Göran Malmgrens och J Thavenius' *Fisk och drömmar*, 1981). Studiet av ett antal romaner (*Don Quijote*, *Robinson Crusoe*, Y. Kemals *Låt tistlarna brinna*) skulle företas med det imponerande syftet att ”främja elevernas utopiska tänkande”. Som utgångspunkt valdes en konflikt mellan humanitet och rationalitet, som finns såväl i texterna från olika epoker, som i dagens samhälle och (hoppades läraren) i elevernas erfarenhetsvärld. För att målet skulle kunna nås måste eleverna känna igen konflikten, erkänna den och sedan söka lösningen på det problem den utgör (dvs. i detta fall: ut med rationaliteten och in med en flödande humanitet!). Eleverna måste se och förstå en historisk konflikt, dvs. konflikten måste subjektivt förankras hos eleverna. Detta skedde uppenbarligen inte. Skyddsmuren var enligt forskarna för stark.

Malmgren tar hjälp av dissonansteori för att förklara denna önskade, men uteblivna reaktion. Denna teori säger att det är psykiskt krävande och föga uppmuntrande att erkänna näraliggande konflikter och sociala problem, eftersom detta kan hota välbefinnande och harmoni. I stället tenderar människor att förtränga sådana problem – skydda sig mot dem, något som också kan fungera som legitimation. ”Usch ja, det finns sådant där, men jag kan verkligen inte göra mycket åt det”. Man kan sålunda på samma gång legitimera egen passivitet och ge stöd åt status quo.

Enligt Malmgren har han och de andra i gruppen i många av sina studier fått bekräftat att sådant skydd är verksamt i läsningen av olika litterära tex-

ter. Och denna skyddsmekanism ger upphov till flera andra problem i undervisningen. Läraren ställs inför förankringsproblem; eleverna vädrar sina fördomar och visar upp olika ideologiska blockeringar; läraren lockas in i interaktioner av överbevisningskaraktär och får uttalade styrningsproblem; eleverna får abstraktionsproblem (dvs. svårigheter att se samband mellan textens fiktiva värld och verkligheten); läsningen blir selektiv och texten reduceras och tilldelas egenskaper den inte har (t.ex. mycket enkla budskap); eleverna visar tendenser till uppgiftslösning och instrumentalism, etc.

I denna uppräknings av problem kan säkert lärare känna igen sig. Man kan anta att det vanligen rapporterade mönstret för helklassamtal, där lärare talar merparten av tiden, kan förklaras av flera av ovanstående faktorer. Elevers demonstrerade motvilja att lämna ifrån sig egna upplevelser, deras motstånd mot den påverkan de säkert ser försök till, deras avvisande av en text som obehaglig eller svår, deras öppet uttalade fördomar mot olika företeelser – fördomar som det ju är lärarens plikt att bekämpa – leder till att läraren ofelbart hamnar i överbevisningsargumentationer, som sannolikt inte gynnar en varm och förtrolig stämning i klassen. Lärare tenderar i sådana situationer att välkomna elevers instrumentella hållning som räddning. Långa lärarförklaringar och frågor interfolieras av korta elevsvar. Elever hålls relativt nöjda med att svara rätt och på ytan ser det ut som något skolmässigt är för handen. Vi befinner oss dock väldigt långt från Gallimores och Goldenbergs schema för "Instructional Conversation" (se ovan, s. 44).

Nu kan en läsare av Malmgren känna sig en smula tveksam inför hans utpekande av dissonansteori som enda förklaringsgrund för utebliven reception. Denna teori tycks kunna förklara Komvux-studerandes receptionssvårigheter, men i flera av de exempel från ungdomsskolan som diskuterats av både Gun Malmgren, Gunilla Molloy och Lars-Göran Malmgren förefaller "resistance theory" å la Paul Willis som en mer plausibel förklaring. Många av pojkarna uppvisar samma beteendemönster som Willis' "lads". De försöker inte alls undvika dissonans, snarare åstadkommer de dissonanser genom att spjärna emot lärares försök till påverkan och aktivt arbeta på att skaffa sig ett hegemoniskt inflytande över händelseförloppet i klassrummet. De testar sin egen förmåga till att få skrattarna (andra pojkar) på sin sida, de fäller nedsättande kommentarer om plugghästar, flickor och ofta om lärare.

Gun Malmgren beskriver klimatet i verkstadsklassen som en "pratkultur" inom ramen för en pågående maktkamp. Pojkarna talar rakt ut och åsidosätter alla regler för turordning och handuppräknings. Det gäller att säga smarta saker enligt principen "fånga ögonblicket!". Gunilla Molloy beskriver några pojkar (särskilt en) i en medelklasskola som undviker läsande och som skrattar sig ut ur frågor om litteraturläsning. När dessa pojkar skulle ge en skriftlig recension av en läst ungdomsbok och bl.a. svara på frågan om

de kände igen sig i personernas språk, om ungdomar pratar så här, svarade de: "De pratar ungefär som oss fast vi svär nog lite mer än vad de gör, för vi bor ju i svärge ... ha ha". (Molloy, 2002, s.124). Som för "the lads" i England gäller det för en del pojkar i Sverige att börja öva sig tidigt på vassa repliker. Mycken övning behövs, kan man konstatera.

En läsare av Lars-Göran Malmgren som vill befördra elevers läsande kan känna en viss nedstämdhet – hindren tycks legio. Malmgren konstaterar själv att det mönster han och hans medforskare fått fram påvisar läsningens dysfunktioner tydligare än läsningens möjligheter (1986, s.119). Dock redovisar han några ljuspunkter från litteraturläsning med vuxna. I den Komvux-klass som läste Alverfors' roman *Sparvöga* kunde forskarna se en allmän utveckling mot större öppenhet gentemot litteraturen – och "öppenhet" är, som sagt, i Malmgrens schema motsatsen till "skydd".

Enligt Malmgren är förutsättningen för en sådan utveckling framför allt möjligheten till igenkänning av egna och andras erfarenhet eller en koppling till en känd verklighet (1986, s.108f). Detta kan i undervisningen ske om en tematisk förväntan skapas inför läsningen av en text. Läsningen bör dessutom ske inom ramen för ett sammanhållet erfarenhetsområde. Alltför snabba växlingar mellan olika tider, rum och problemområden försvårar läsarnas tolkning och förståelse. Texter som behandlar arbetslivet är lätt-tillgängliga för både ungdomar och vuxna. I gruppdiskussioner finns fler möjligheter till öppningar än i lärarledda klassamtal, särskilt om det finns en provokativ oenighet i gruppen. Berättelser med tydlig realism eller med en dokumentär förankring fungerar bättre som öppningar än metaforiska texter som "deformerar" verkligheten.

Man kan som läsare notera att *Sparvöga* deformerar verkligheten högst påtagligt och faktiskt kräver en symbolisk tolkning för att meningen i den ska kunna kartläggas och förståelse nås, men romanen är samtidigt en psykologisk skildring av ett barns uppväxt i en miljö, som präglas av ekonomiska, sociala och historiska förändringar. Forskarnas avsikt med läsningen av denna metaforiskt utformade text var att utveckla en förståelse utan att texten reducerades, vare sig i sin historiska framställning eller i sina estetiska kvaliteter. Eleverna skulle förhoppningsvis få upp ögonen för "växelspelet mellan synkron olikformighet och diakron olikformighet i ett tidsperspektiv som sträckte sig fr.o.m. 50-talet fram till nu", dvs. till 1990 (s. 110). En läsare av detta kryptiska uttalande kan förstås undra och undrar faktiskt än vad denna "olikformighet" kan innebära. Men som varit vanligt också i tidigare böcker som Pedagogiska gruppen använt sig av, ska läsaren av romanen kunna upptäcka den stora historien genom den lilla, dvs. egna erfarenheter ska kunna förbindas med historiska strukturella sammanhang och den dialektiska relationen mellan dem båda ska kunna upptäckas.

Om nu de Komvux-elever som läste romanen förmådde tolka det från verkligheten avvikande, då har kunskap om läsningens betingelser utvecklats. Det främmande förstås som konst, som genom tolkningen får mening och därmed vidgar läsarens historiska förståelse. De flesta elever i klassen rörde sig i riktning mot sådan öppenhet och tolkning, dock inte alla. Linnér och Malmgren (1982) urskiljer *fyra läsartyper*, som de beskriver som "teoretiska renodlingar av empiriska fakta". Den första typen av läsare känner igen något – t.ex. sin egen barndom – i romanen. Som ideala läsare fortsätter de med att intellektuellt bearbeta och jämföra textens indirekt gestaltade erfarenheter med egna i sökandet efter mönster. Den subjektiva inlevelsen och förankringen utvecklas sålunda till en mer distanserad och tolkande bearbetning. Läsaren finner de historiska orsaker som betingar både egna erfarenheter och de i texten framställda konflikterna. Texten bjuder på kunskap om strukturella mönster, samtidigt som den inbjuder till personlig läsning, där egna erfarenheter ingår tillsammans med acceptans av romanens fiktiva värld. Här är idealet nått: en erfarenhetsanknuten personlig läsning och självständig bearbetning av texten.

Men denna ideala tolkningsprocess begränsas ofta av flera skäl. För läsare av nästa typ (2) kan läsningen bli ren igenkänning. Denna konstateras och läsningen avstannar. Det finns inga konstigheter att ta itu med. Läsningen blir bara självbekräftelse och når aldrig fram till frågan om textens konstruktion. Det handlar om ett starkt selektivt sätt att läsa som reducerar texten. (Malmgren skiljer här och på andra ställen mellan läsning som upplevelse och läsning som erfarenhet i termer som påminner om Ingo Schellers – se ovan. Läsning som erfarenhet innesluter läsning som upplevelse.)

Läsare av den tredje typen stympar också texten men på andra sätt än typ 2. Den subjektiva inlevelsen och igenkännandet hoppar dessa läsare över och fokus riktas enbart mot tolkning av textens struktur och symbolik. Man knäcker så att säga gåtan, men ser den inte som något som har med det personliga att göra. Sådana läsare söker svåra texter med komplicerad metaforik och symbolik, medan realistiska texter avfärdas. (Dvs. det handlar om de formalistiska böjelser som Malmgren tidigare tagit avstånd från.)

Den fjärde typen av läsare läser, enligt författarna, skönlitteratur på ett "positivistiskt" sätt. Den fiktiva världen studeras med den verkliga världens mått, som om den fiktiva världen vore identisk med den verkliga. Det konstiga i texten förblir bara konstigt och läsaren kan avfärda det som falsk konstruktion och t.o.m. (vilket Malmgren och Linnér tidigare redovisat) bli förgad på författaren.

Malmgren efterlyser som många andra mer litteraturpedagogisk forskning. Den ovan nämnde Applebee (1996) efterlyser för sin del verktyg och tankevanor som kan leda till fördjupad litteraturförståelse. Han ser liksom

Malmgren den personliga responsen som nödvändig, men han efterlyser också analytiska strategier som kan hjälpa läsare att utveckla mer komplexa läsvanor. Malmgren skulle nog ha kunnat instämma i detta, men då måste det ske i funktionella sammanhang.

Den mest understrukna och återkommande slutsatsen hos Malmgren och Linnér gäller det absolut nödvändiga och positiva i att läsaren känner igen sig i en text. Först med detta igenkännande av egna erfarenheter börjar tolkningen. Jag tror egentligen inte att de har rätt, annat än när det gäller mycket ovana läsare, men dessa är ju å andra sidan frekvent förekommande i skolsammanhang.

Vi ska lämna denna genomgång av Malmgrens och hans kollegers forskningsinsatser, som för en läsare av deras rapporter och böcker framstår som ofantligt imponerande både i omfång och analysdjup (se vidare litteraturlistan). Det är mot den bakgrunden egendomligt att Malmgren ägnar så mycken plats åt att försvara sin ansats. Han talar själv om den i termer av "begränsat material" och dylikt. Den enda förklaringen tycks mig vara att de väldiga kvantitativa studierna med positivistiska förtecken (t.ex. Gunnar Hanssons och Catarina Spenkes) ännu under nittioalet kastar sin slagskugga över mer kvalitativa strategier. Detta tycks mig konstigare än annat i den "Konstiga konsten".

De första skolåren

Följande avsnitt består av tre delar. Det första behandlar internationella förändringar inom den undervisningsforskning, som är inriktad på de tidiga skolåren. Det andra diskuterar kvardröjande problem under rubriken "Retorik och praktik". I detta avsnitt granskas frågan om svenskundervisningens mening och essens sådan den framträder för verksamma lärare och blivande lärare, något som bör påverka vad elever lär. Exemplet här är för Sveriges del hämtat ur en rätt nyutkommen avhandling, som redovisar en studie av några blivande svensklärares syn på sitt ämne. Det tredje avsnittet ger ett exempel på svensk aktuell receptionsforskning.

Aktuell undervisningsforskning

När det gäller de tidiga skolåren är det givet att forskningen i hög grad varit inriktad på hur man utför uppdraget att lära barn läsa och skriva. I USA var det vanligaste forskningsparadigmet före 1985 experimentella jämförelser mellan nya och traditionella metoder (se Barr 2002). Nu kan vi se ett på-

gående paradigmskifte med en acceleration under nittioalet. Den tidigare mestadels psykologiska forskningen har t.ex. flyttat ut från laboratorier och in i klassrum, där normala, vardagliga aktiviteter pågår. Antalet experiment har minskat, medan etnografiska, sociolingvistiska, sociokulturella och andra deskriptiva studier har ökat markant och således i hög grad ersatt individualpsykologiska ansatser. Ramar för tolkning hämtas nu allt oftare från humanistisk tradition. Särskilt gäller detta forskningen om barns responser på litteratur. Receptionsforskning har sin storhetstid och beskrivningar av barns reaktioner på litteratur är det vanligaste sättet för avrapportering.

Också själva uppfattningen om undervisning och lärande har genomgått en förändring. Den experimentellt orienterade forskningen (med effektivitet som mål) tenderade att fokusera på lärandet och behandla undervisning som en variabel, dvs. som något att studera i syfte att observera dess effekt på inläring av någon färdighet. Forskning av detta slag har erbjudit lärare fasta program för stegvisa, kontrollerade aktiviteter i klassen (s.k. "scripts"), som lärare förväntats följa, nästan som under herbartianismens storhetstid.

Merparten av dagens forskning tenderar i stället att betrakta undervisning och lärande som interrelaterade och socialt konstruerade. Man skulle nästan kunna tro att amerikanska forskare lärt sig en del av tyska, vilket faktiskt inte är osannolikt. Fr.o.m. 1995 har tyska didaktiker nämligen regelbundet medverkat i AERA-konferenser (dvs. årliga internationella konferenser anordnade av American Educational Research Association). Idag är forskare ense om att undervisningen inte har bara en riktning, dvs. den går inte enbart från läraren till eleven. Elever lämnar också bidrag av en sådan art att de kan ändra vilka undervisningsplaner som helst. Studier visar t.ex. att olika lärare kan genomföra ett och samma undervisningsprogram på mycket varierande sätt. Vanligen uppstår variationen genom att läraren reagerar på de egna elevernas kommentarer, attityder och handlingar. Kontextbundenheten, liksom oförutsägbarheten i klassrumsskeenden, är med andra ord numera konstaterade och allmänt erkända. En strategi, som kan visa sig effektiv i en miljö, kan därför visa sig ineffektiv i en annan.

Ett annat påfallande drag i dagens forskningsvärld är intresset för lingvistik. Efter Vygotskij och Bakhtin finns ett starkt fokus på språk. Intresset för dialog och diskurs har ökat. Central i Bakhtins diskursteori är tesen om att varje ord vi yttrar hämtar sin mening från de sociala praktiker av vilka orden är en del, men de kan också förstås och studeras som sediment från tidigare praktiker. Allt språk är sålunda, enligt Bakhtin, till sitt väsen intertextuellt. Varje ord väcker till liv historien om dess tidigare användningar under olika omständigheter, men dessa användningar sker alltid inom en bestämd materiell verklighet.

Nu finns det förstås fler diskursteorier än Bakhtins. Poststrukturalistiska teorier ger språket all makt. Enligt dessa forskare konstituerar språk den sociala verkligheten. Men varken språk, mening eller subjektivitet är någonsin fixerade storheter. I stället konstrueras både språk, subjektivitet, social mening och social organisation i olika former av diskurser – i ett tillstånd som Hargreaves beskrivit som ”den rörliga mosaiken”. Emellertid är alla diskursteoretiker i princip överens om att varje dialogisk eller diskursiv handling tar gestalt och är lokaliserad till (”is situated in”) en viss materiell miljö och är uttryck för mentala förhållningssätt. Och i undervisningsforskning är förstås denna materiella och institutionella miljö skolans klassrum och de mentala förhållningssätten tillhör förstås elever och lärare. Gemensamt för diskursteoretiker är också att de använder diskursanalys som ett metodologiskt verktyg.

Forskarna försöker med diskursanalysens hjälp identifiera mönster i lärarens och elevers interaktioner, under t.ex. läsning av böcker, de försöker beskriva förändringar i diskursen under pågående lektion och studera hur lärare och elever reagerar på en text – och på varandra. Låt mig ge ett exempel, som visserligen handlar om 4-åringar i förskolan, men som ändå är både relevant och illustrativt i detta sammanhang.

I en studie (Dickinson & Smith, 1994), där barn i tjugofem olika klasser läste berättelser och på olika sätt samtalade om dem, visade sig skillnaderna mellan de tjugofem lärarna vara stora. Forskarna utgick från videoband som visade interaktionen mellan lärare och elever och klassificerade yttranden både i fråga om när de inträffade (före, under eller efter bokläsningen), karaktären på barnens uttalade önskemål (t.ex. om information och lärarens responser på det) och på innehållet i det sagda (t.ex. vokabulär, spontana kommentarer om berättelsen eller utvärderingar av den). Dessa kategorier reducerades sedan till en uppsättning av 21 variabler. En klusteranalys av dem gav tre olika talmönster i de tjugofem klasserna. I det första mönstret (som återfanns i fem klasser) var lärare och elever engagerade i en myckenhet tal *under* själva bokläsningen. Lärare här var ytterst responsiva mot sina elever och gav många analytiska och utmanande kommentarer som inbjöd barnen till samtal och till medkonstruktion av det lästa. I det andra mönstret (som fanns i tio klassrum) var andelen tal väsentligt mindre. Barnen fick svara på faktafrågor om detaljer eller läsa texten i kör. Det tredje mönstret fanns också det i tio klassrum. I dem introducerades böckerna genom en diskussion som barnen uppmanades delta i, texten lästes utan något direkt samtal, varefter följde en diskussion om barnen kände igen sig, vilka personerna var och vad vissa ord betydde, etc.

Utskrifter av diskurserna påvisade i detta fall språkets dynamiska kvaliteter. Men fler forskare än Dickinson och Smith är ense om att de ser mer ge-

nom diskursanalysen. Fler kategorier i aktiviteterna blir synliga än vad forskarna vanligen ser vid observation eller genom vanliga samtalsutskrifter.

Användningen av diskursanalyser har sålunda ökat. Det har också lärares aktionsforskning. Den har i första hand med lärares önskan att förändra och förbättra sin undervisning att göra, men har också i viss mån samband med en kritik av forskare, som utarbetar program för andra att genomföra. Forskarna har setts som avlägsna från sina förslags konsekvenser, när de försöka reformera undervisningen ”genom att utifrån titta in” (Tabachnik & Zeichner, 1991, s. xi).

Aktionsforskning innebär att läraren både tar på sig ett förändringsarbete och därtill arbetet med att dokumentera det. Vanligen består dokumentationen av noggrant förda dagboksanteckningar, vilket då måste ske på kvällstid, men den kan också bestå av inspelningar av undervisningsförlopp. Så spelade t.ex. Johan Elmfeldt (1997) in två gymnasieklasser som arbetade med ett tema om kärlek och äktenskap utifrån några litterära texter. Han undervisade klasserna engagerat, men han dokumenterade också händelserna och samtalen i klassen. Utskrifterna analyserades sedan som en text av den Elmfeldt som nu iklätt sig rollen som den distanserade forskaren.

Allt fler lärare väljer således att tillsammans med sina elever utveckla den egna undervisningen (se t.ex. Susan Hydes ”Sharing power in the classroom”, 1992). Det handlar hos Hyde som hos många andra om ett demokratiprojekt, där läraren medvetet försöker dela makten över klassrummet med sina elever, en målsättning som går hand i hand med lärares strävan att förändra undervisningen i riktning mot mer elevaktivitet och mer samarbete. Hyde påpekar att det underlättar om fler kolleger med samma förändringsinriktning kan samarbeta. Emellertid kan lärare också samarbeta med forskare från universitet och högskolor ungefär som Lars-Göran Malmgren samarbetade med klassläraren Jan Nilsson och gymnasieläraren Bengt Linnér. Två par ögon ser mer än ett par och samarbete mellan forskare från universitet och lärare ökar möjligheterna att beskriva klassrummets komplexiteter.

Den forskande läraren är också med nödvändighet den reflekterande läraren. Även om den största euforin efter Schön (1983, 1987) bleknat, förtjänar att påpekas att allt forskningsarbete inkluderar reflektion och analys. Reflektionen är förstas avhängig av vad en lärare vill förändra, men i allmänhet förordas reflektion över flera faktorer: ämnet eller innehållet i lektionen (t.ex. litteratursamtal med eleverna), en reflekterande användning av de strategier läraren valt för sitt förändringsarbete, en reflektion över de egna elevernas tänkande och utveckling och ibland, som hos mer radikala lärare, en reflektion över utbildningens sociala och politiska kontext, där frågor om social rättvisa och demokrati har hög prioritet. I avsnittet om Gun Malmgrens avhandling diskuterades ett exempel på denna sociala

orientering, nämligen Stephen Balls kategori "radical English", men man kan också finna den hos forskare, som studerar etniska minoriteter (som t.ex. den ovan nämnde Moll) eller för den delen Ingo Scheller i Tyskland.

Andra har utgått från Lee Shulman, som med sitt begrepp "pedagogical content knowledge" gav lärare fler faktorer att reflektera över. Denna ansats behöver inte motsäga en radikal social hållning, men fokus ligger främst på undervisningens effektivitet. Shulman utnämner den pedagogiska innehållskunskapen till den mest relevanta av alla lärarkunskaper, när det gäller att göra ett ämne eller ett lektionsinnehåll tillrättalagt för undervisning ("most germane to its teachability", skriver Shulman, 1986, s.9). Hit hör då de mest frekvent återkommande ämnesinslagen, de mest användbara framställningsformerna för idéer, de mest kraftfulla analogierna, illustrationerna, exemplen, förklaringarna och demonstrationerna – dvs. allt det som gör ett ämne förståeligt för andra. Denna kunskap inkluderar också lärarens förståelse av vad som gör lärandet av ett fenomen lätt eller svårt för eleverna, vilket betyder att läraren måste hålla ett öga på de föreställningar och missuppfattningar som elever för med sig till klassrummet.

Retorik och praktik

*En förutsättning för att våga säga sin mening är att ha någon.
(L.-G. Malmgren & J. Thavenius, 1977)*

Ambitiösa lärare och många av dagens forskare brukar uppge att de är socialkonstruktionister och att de som hållpunkt har Vygotskijs sociokulturella teori – särskilt brukar framhållas den proximala zonens betydelse. Emellertid kan det ifrågasättas, och har ifrågasatts, om det stämmer. Luis Moll (2002) har t.ex. konstaterat att det på sociokulturell teoris grund samexisterar många, ofta varandra uteslutande undervisningsstrategier.

Rebecca Barr, som skrivit kapitlet om läsforskning i *Handbook of Research on Teaching* från 2002, diskuterar om det överhuvudtaget finns en samlad mening om läsundervisning och en samlad mening om undervisning överhuvudtaget. Forskningen om läsinlärning och litteraturläsning kan ses som en samling svar, men de är inte svar på de problem som undervisning utgör för lärare (aktionsforskningen bör givetvis undantas) – de är svar på forskarnas frågor, som vanligen uppvisar en tendens till ahistoriska synsätt. Ty en lärare och hennes eller hans klass förändras och förändrar varandra över tid. De har en gemensam historia, som forskare tenderar att försumma.

Barr har utbildningen av nya lärare i åtanke när hon skriver att medlemmar i en yrkeskår gynnas av definitioner av sitt arbetes karaktär – i detta fall undervisningsarbetets karaktär. Sådana definitioner kan bestämma vad

som är retorik eller idiosynkrasier och vad som är centrala aspekter, dvs. något som sammantaget har potential att förbättra kommunikationen bland lärare som professionell grupp. Barr hänvisar i sammanhanget till Abbott (1988) som gjort sådana definitioner för bl.a. bibliotekarier. För lärarutbildningens del skulle ett sådant arbete vara oerhört välkommet. Målet är att förstå undervisningens mest centrala aktiviteter, allteftersom de inträffar i klassrummet. Barr exemplifierar med val av lämpligt material och utvärderingssystem, med vikten av att utveckla en produktiv balans mellan läs- och skrivaktiviteter, med vikten av att svara relevant och inkännande på olika elevgruppers behov och vikten av att dela makten med eleverna. Det handlar om undervisningens grundläggande realiteter, om synen på lärare och på klassers kollektiva karaktär, om arbetets utsträckning i tiden och om de mångfaldiga aktiviteter och oförutsedda händelser som hör till arbetets vardag. En begreppsbestämning av undervisning skulle således gynna både verksamma och blivande lärare och till syvende och sist de barn som är i skolan för att lära. Jag går nu över till en svensk avhandling som åtminstone delvis behandlar samma frågor som Barr.

Svenskämnets innehåll i utbildningen av lärare 1-7

Man kan egentligen ur det förra avsnittet utläsa dagens debattämnen: krav på reflekterande förhållningssätt, kritiska analyser, demokratiska strävanden, etiska insikter och utövanden – allt detta är vanliga inslag. En del av denna debatt speglas i en tämligen nyutkommen avhandling. Kerstin Bergöö (2005) har skrivit en avhandling med den talande titeln *Vilket svenskämne?* med underrubriken *Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Avhandlingen ger bl.a. rika exempel på debatter om skolans svenskämne och ännu rikare exempel på kursplane- och myndighetsretorik. Hon urskiljer i det offentliga rummet två diskurser om skolan. Den ena kallar hon (efter den danska forskaren Ellen Krogh) ”diskursen om det kulturella förfallet och den nödvändiga restaureringen” och den andra benämner hon ”diskursen om den didaktiska utmaningen”. Den förra upprätthålls av både skolmyndigheter och politiker; båda dessa grupper kräver goda baskunskaper och reformering av lärarutbildningen (igen!). Den andra diskursen är den som Bergöö själv bekänner sig till. Teserna i denna utmaningsdiskurs slår fast ”nödvändigheten i att hålla samman språk och lärande, elever och innehåll, produktion och reproduktion i en verksamhet, där elevernas aktiva deltagande utgör navet” (s.28). Därtill kommer en betoning av vikten att hålla samman skolans dubbla uppdrag, kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget.

Bergöö är lärarutbildare i svenska och redovisar i sin avhandling också det ambitiösa programmet för utbildningen av lärare 1-7. En antydning om pro-

grammets innehåll ger kanske namn som bl.a. Olga Dysthe, Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence, Ragnhild Söderberg, Caroline Liberg, Aidan Chambers, Andy Hargreaves och sist, men verkligen inte minst, Pedagogiska gruppen i Lund. Jan Thavenius har varit en av hennes handledare. Bergöö gör en sorts analytisk receptionsstudie av det hon kallar ”de studerandes svenskämneskonstruktion” mot bakgrunden av a) det innehåll i ämnet som nationella och lokala styrdokument ger, b) det innehåll som högskoleutbildningens lärare ger och c) de studerandes intryck av svenskämnets innehåll under deras egen skoltid.

Trots att utbildningen varit inriktad på den didaktiska utmaningskursen och ett alternativt svenskämne, som avviker från den traditionella färdighetsträningen, är det ändå inte den bästa av världar. Visserligen har utbildningens begreppsliga redskap kunnat användas av de studerande när de diskuterat sin egen skolutbildning och den undervisning de mött under sin praktik. Men dessa verktyg har uppenbarligen inte haft betydelse för analyser av vare sig den egna praktikundervisningen eller för att ge några klara begrepp om den framtida undervisning de ska bedriva. ”Samtliga studerande talar om en osäkerhet” (s. 265). De ser inte riktigt meningen med ämnet.

Bergöö försöker förstå denna osäkerhet som emanerande från problem inom den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, som problem inom högskolestudierna och som problem i integrationen mellan dessa båda delar. I det första fallet har också internationella studier visat att de studerande vanligen är positiva inför sitt möte med praktiken, men att handledningen ofta domineras av monolog med inriktning på vikten av att hålla undervisningen i gång. Fakta- och färdighetsorienteringen är stor och frånvaron av en reflekterande dialog markant. Bergöö refererar till Carl Bereiter (2002), som talat om reduktiva praktiker. I den vanligaste av undervisningspraktiker är eleverna aktiva med att klippa, bygga, rita, söka fakta, men de får sällan eller aldrig skriva om det de är med om eller samtala om vad det tjänar för syften. I likhet med de blivande lärarna kan de ofta inte se meningen i det de är med om.

I den högskoleförlagda delen av utbildningen får de studerande, säkert världen över, höra sina lärare tala om undervisningsteorier och se dem demonstrera konkreta tillämpningar av dem. Bereiter, som återigen refereras, diskuterar hur teoretiska idéer lätt blir ordmagi och påpekar att goda exempel inte hjälper, om de studerande inte förstår dem. Ska de framöver kunna förändra sin undervisning med hjälp av andras goda exempel, måste de förstå sin egen undervisning. De måste kunna identifiera problem, teman och strukturer i både den egna undervisningen och i de exempel som läggs fram. Sådana insikter saknas i lärarutbildningar i den anglosaxiska världen, och

denna brist på kritiskt analytiska diskussioner upplever Bergöö också på sin egen arbetsplats.

Lärarytbildningar använder ofta dikotomier – ungefär som Bergöö gör såväl med de två diskurserna i början, som när hon ställer ett traditionellt färdighetsämne mot en funktionalistisk, ljudmetoden för läsinläring mot LTG-metoden, etc. Lärarytbildare hoppas att sådana motsatspar ska vara pedagogiskt konstruktiva för de studerande. Men Bergöö stödjer sig på Jennifer Stone (2003) som påpekat att lärarytstuderande inte inser att dikotomier av sådana slag inte beskriver undervisningen i praktiken – det som beskrivs är de dominerande diskurserna om den. De studerande fokuserar metoderna och har, enligt Bergöö, svårt att se att dikotomin mellan t.ex. den funktionalistiska språksynen och färdighetsstrategin inte innebär att färdigheter försummas i det förra fallet, tvärtom inbegriper en funktionalistiskt orienterad undervisning färdighetsutvecklingen i det helhetliga arbetet. Det som principiellt saknas är dialog och fördjupade utbyten av erfarenheter i såväl skolor som lärarytutbildningar. Det saknas med andra ord analyser på metaplanet.

Personligen tror jag att detta är en rätt bra beskrivning av sakernas tillstånd, men jag vill framhålla att det ökande arbetet i lärarytger en åtminstone organisatorisk grund för erfarenhetsutbyten och analyser av vad planer gett för resultat.

När det gäller den tredje problematiska punkten, integrationen mellan utbildningens olika delar, utgår Bergöö från en modell av Lars-Göran Malmgren (1982), som beskriver de ömsesidiga förhållandena mellan ämnesteorin, analys av undervisning och egna undervisningshandlingar. Mellan alla tre storheterna finns i denna idealmodell pilar i båda riktningarna. Enligt Bergöös bedömning av sina studerandes prestationer, finns hos dem relationen mellan teori och analys av undervisning under högskoletiden. Däremot uteblir förbindelsen mellan dessa och egna undervisningshandlingar i klassrummet. I en annan modell för projekt (O. Holmberg och L.-G. Malmgren, 1979) placeras kunskap i centrum av modellen och identifieras med problemerfarenhet, medan färdigheter, språk, metod, stoff, material, texter och kommunikationsform ligger i periferin med dubbelriktade pilar in till centrum. Bergöö konstaterar att varken i den verksamhetsförlagda delen eller i den högskolebaserade delen spelar kunskap i form av de studerandes problemerfarenhet någon roll. "Svenskkursens kunskapsfrågor tycks oftare ha genererats av lärarna eller av kurslitteraturen och har inte alltid framstått som särskilt tydliga för de studerande" (s. 276).

De blivande lärarna konstateras ha svårigheter med att utveckla både kunskapsinnehåll och elevernas arbetsglädje. Arthur Applebee (1996), som citeras, hävdar att den frekvent förekommande tematiska undervisningen titt och tätt används som närmast en retorisk figur. Kursplaneretoriken kräver

ofta integration och uppmuntrar tema- och projektundervisning. I praktiken handlar det ofta om föga genomtänkta, löst och tillfälligt ihopkopplade aktiviteter. Ingen, vare sig i skolan eller inom lärarutbildningar, har studerat hur man konstruerar välfungerande och produktiva teman med fokus på hur det som eleverna arbetar fram, ska hanteras på mer fördjupade och tankeväckande sätt. Ett annat retoriskt populärt begrepp är ”barns forskning”, om vilken man kan ha sina dubier (jag är inte ensam om det, se N.E. Nilsson, 2002). Det blir oftast mer informationsinsamling än kunskapsarbete, om man med kunskap menar någon form av kognitiv och fördjupad bearbetning av det man samlat in. Eleverna inhämtar en massa fakta men de omsätter inte kunskaperna genom att ställa kritiska frågor, göra egna ställningstaganden och fördjupa analysen (Malmgren & Thavenius, 1977b, s.303).

Chambers frågor (se vidare s. 94f) används i undervisningen i både den högskola Bergöö arbetar vid och på andra håll – vanligen med förhoppningen om att dessa frågor ska generera nya frågor, teman, problem och insikter om litterära grepp. Enligt Bergöö har de studerande lärt in dessa frågor, men de diskuterar dem inte som den potential de egentligen utgör för att få tag i elevernas erfarenheter och för att skapa utgångspunkter för klassrumsarbetet.

Kort sagt konstateras brister i såväl verksamhetsförlagd utbildning som i högskoleförlagd. En lösning som Bergöö kan se är att i Gunilla Dahlbergs efterföljd skapa nätverk. Dahlberg arbetar i andan från Reggio Emilia och handledarna ute i skolorna är liksom forskarna vana att dokumentera sitt arbete i ord och bild. Tre gånger per termin träffas handledare, lärare på högskolan, forskare och studerande för kritiska och analytiska diskussioner. En tydlig utveckling genom dessa möten kan spåras – från att i detalj ha dokumenterat vad eleverna gör, handlar dokumentationen numera om lärande och undervisningsfrågor på ett mer generellt plan. Bergöö önskar sig ett sådant nätverk, där alla inblandade ser sig som delaktiga i ett gemensamt projekt. Man kan också tänka sig att examensarbeten styrs mot de problemområden som Bergöö diskuterat. Samarbetet mellan högskolans eller universitetets praktik och de studerandes reflektioner borde kunna belysas den vägen (jfr Arfwedson G, 2005).

En mycket stor del av Bergöös avhandling ägnas åt kursplaneanalyser. Hon beskriver kursplaners rätt ambivalenta formuleringar men kommer fram till att också aktuella kursplaner på olika sätt förordar svenska som färdighetsämne. Dessutom är det sällsynt att skolans demokratiuppdrag och dess kunskapsuppdrag får stödja varandra i kursplaneretoriken kring svenskämnet. Allra sist får läsare av avhandlingen ta del av en motbild till isolerad färdighetsträning. Två amerikanska lärare och forskare på ”elementary level”, Anne Haas Dyson och Karen Gallas, båda med ett uttalat sociokulturellt perspektiv, får således sista ordet i boken.

Dyson talar om nödvändigheten i att elever får möjligheter att iscensätta sin egen kultur och visa upp sin vardagsetetik. I Dysons klassrum sjunger, rappar och dansar barnen fram sina texter, de spelar upp lästa böcker för de andra barnen. Det är just kamraternas reaktioner som utgör drivkraften i arbetet. Barnen får rika möjligheter att bruka skriftspråk, att lyssna, tillägna sig och återbruka. De använder alla sina symboliska resurser "...to compose themselves as wide-awake and public participants in their world" (citerat efter Bergöö, s.308). En av Gallas' böcker, från 1994, har rubriken *Languages of learning. How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world*. Scheller skulle genom titeln ha sparat en själsfrände. Gallas har två utgångspunkter för sin undervisning: barn vill förstå sig själva och världen och de vill hitta sin plats i världen. Barn vill höra till, bli sedda av både lärare och kamrater och i Gallas' klassrum har de alla möjligheter i världen till det. Gallas har valt tre livsområden från det som barn berättat om: berättelser om vardagen, om vetenskap och konst.

De "berättelser om vardagen" som barnen berättar, skriver, tecknar, målar och dramatiserar är enligt Gallas själva kittet i gemenskapen i klassen. Barnen lånar och lär av varandra både delar av en berättelse och olika genrer. Men aktiviteten har föregåtts av lärarens samtal med varje barn, samtal där läraren söker utröna de bästa vägarna in i deltagandet för just detta barn.

I berättelser om vetenskap är läsningen och skrivningen mer centrala aktiviteter. Men framför allt välkomnas barnens egna frågor, deras hypoteser och observationer av det som vi menar vara vetenskapliga fenomen. Samtalen är (precis som hos Freire) den bärande bjälken i utforskningen, men barnen får också öva sig i att skriva vetenskapliga journaler. Det tredje området kallas "konsten som berättelse" och här handlar det om att med konstens hjälp tänka om komplexa saker genom att utforma dem metaforiskt – i skrift, bild eller handling. Dyson och Gallas är alltså två lärare som med sina elever iscensätter en rad meningsfulla aktiviteter, samtidigt som de ger eleverna rätt mycken makt över det som sker i undervisningen. Kunskaps- och demokratiuppdragen förvaltar båda väl. Det finns förvisso rätt många engagerade lärare i skolvärlden, som gör sina elever engagerade.

En receptionsstudie

I en bok med undertiteln "Skönlitteratur och genus i skola och förskola" från 2005 (red. Lena Kåreland) redovisar den ende manlige författaren, Lars Brink, tre studier. En av dessa är en intressant receptionsstudie av barn som under sitt tredje skolår fick bekanta sig med *Bröderna Lejonhjärta*. Klassen bestod av åtta flickor och fem pojkar som under två månader av vårterminen fick höra sin fröken läsa denna bok. Barnen gick i en skola, belägen i en

centralort. De flesta barnen bodde i lägenhet i utkanten av orten, fyra av dem bodde i villa i närheten eller på landsbygden. En minoritet av barnen hade invandrarbakgrund. Lärarkåren beskrivs som stabil och engagerad.

Det fanns i klassen ett ambitiöst läsprogram. Barnen hade under sina tre första skolår i läxa att läsa en ny bok i veckan, vilket betyder att rätt mycket av läsningen fick ske i hemmet, där de också kunde få hjälp av föräldrarna. De uppmanades dessutom att med en teckning illustrera någon av bokens händelser. De fick i klassen berätta om denna händelse och visa upp och kommentera sin teckning. I snitt läste barnen tio böcker per termin.

När barnen läste individuellt, fick de själva välja bok, men högläsningssboken valde läraren. Under första året begränsades elevernas val av bokbrist. Det fanns bara ett tjugotal titlar, medan det i år 3 vuxit till över femtio. Boken om de lejonhjärtade bröderna var en av fyra högläsningssböcker under läsåret. Barnen fick också vid slutet av varje termin (från år 1 t.o.m. år 3) en enkät, där de ombads betygsätta de böcker de läst, dvs. de skulle ange den bok de tyckt bäst om och den bok de tyckt sämst om. Brink ger barnen en mer utvidgad enkät som han följer upp med intervjuer. Ett intressant drag i Brinks strategi är att han återvänder till samma barn, när de går i år 6, och på nytt genomför en receptionsstudie, nu med grupper av barn som läst samma bok. Huvudfokus i det här aktuella avsnittet ska emellertid ligga på de tidigare åldrarna.

Brink diskuterar ett antal receptionsforskare, som han i vissa fall hämtar stöd från och i andra fall polemiserar mot. Från Arthur Appleyard (1991) hämtar han distinktioner som denne gjort mellan läsare i olika åldrar. Dock ställer sig Brink (befogat, så långt en läsare av Appleyard kan bedöma) tveksam till dennes kategoriska och idealtypiska indelning. Appleyard stödjer sig på utvecklingspsykologisk teori, främst på Piagets stadieteori och finner genom den en klassifikationsprincip för olika läsåldrar. Det läsande barnet i förskoleålder karakteriseras som *läsaren som deltagare*, de läsande barnen i skolans lägre klasser beskrivs som *läsaren som hjälte eller hjältinna*, tonårsläsarna får epitetet *läsaren som tänkare*, collegestudenter blir *läsaren som tolkare* och vuxna läsare kallas kort och gott pragmatiska läsare.

Brink påpekar att schemat inte gäller alla; alla tonåringar når t.ex. inte det stadium där de kan kallas tolkande läsare. Det händer dessutom titt och tätt att läsare regredierar och läser på markant åldersotypiska sätt eller för den delen lyfter sig själva i håret och läser som tänkare fastän de borde identifiera sig med hjälten eller hjältinnan. Barnen i Brinks studie befinner sig alltså, enligt Piagets teori, i de konkreta operationernas ålder. Och man kan anta att Appleyard ser böcker som det konkreta material som barnen kan manipulera för att bli belönade. Han hävdar att frågan om identitet är viktig för barn i denna ålder. De behöver tillfredsställa behovet av att föreställa

sig själva som centrala figurer som genom kompetent handlande och egna initiativ löser problem i en oordnad värld (Appleyard 1991, s.59).

Några danska forskare, som i likhet med Appleyard, söker förena receptionsteori med psykologi är Bo Moehl och May Schack (1981), som särskilt fokuserar identitet och sålunda barns sätt att identifiera sig med gestalter i en bok. Dessa två forskare har, i likhet med Brink, gjort en receptionsstudie av barns responser på *Bröderna Lejonhjärta*. De hävdar bl.a. att eftersom Karl (den yngste av bröderna) är berättaren, leder jagformen i berättelsen med nödvändighet till att barn identifierar sig med Karl, medan hans bror, Jonatan, blir ett föredöme för sin lillebror och för läsarna en idealgestalt. De danska forskarnas empiriska bevisning för denna tes framstår dock som rätt skral. Enligt Brink har de valt en tolvårig pojkes och en tioårig flickas reaktioner som illustrativa exempel på barns reception av boken. Emellertid återges bara pojkens svar på frågor om vem han liknar mest och vem han helst vill vara. Pojken säger sig likna Karl och helst vilja vara Jonatan. Det stämmer ju inte helt med Appleyards uppfattning och inte heller, kommer det visa sig, med Brinks. De barn Brink studerar svarar nämligen på helt andra sätt på liknande frågor.

En forskare, som tillhandahåller en för Brink användbar analyskategori, är den danska litteraturpedagogen Vibeke Hetmar (1996). Hon söker efter det hon kallar "växtpunkter" i barnens reaktioner. Dessa växtpunkter har att göra med barnens textrelaterade responser och de kan gälla "identifikation, verklighetsanknytning, intertextualitet, tematisering, metaforik och inte minst en tendens att läsa med 'fördubbling', t.ex. läsning med inslag av tolkning och utfyllnad av tomma ställen i texten" (Brink, 2005, s.157). Det är lärarens ansvar att identifiera och ta vara på sådana växtpunkter hos eleverna i sin klass för att sedan bygga upp litteraturundervisningen på deras grund. Enligt Hetmar finns det två sätt att observera växtpunkter, antingen genom associativa ingångar eller genom meddiktande. Själv använder Hetmar – i den klass hon både undervisar och forskar i – det senare, dvs. hon låter barnen skriva ett stycke som utelämnats, ett nytt slut eller dylikt. Eftersom Brink inte undervisar barnen i den klass han studerar, blir det nödvändigt för honom att använda associativa ingångar för att komma åt elevernas spontana intresse och första intryck.

Stöd för utformningen av enkätfrågorna har han hämtat från litteraturpedagogen Aidan Chambers' (1998) inledningsvis öppna och enkla frågor. Barnens spontana reaktioner tas till vara. Alla barn inviteras till eller t.o.m. tvingas att komma med synpunkter. Barnen får först formulera gillanden eller ogillanden för att sedan ta upp sådant de undrar över. Därefter ska samtalet röra sig i riktning mot s.k. "kopplingar" och "mönster", dvs. kopplingar till läsarens egna erfarenheter och tidigare läsning. Slutligen är det dags att

spåra mönster i texterna, varvid samtalet kommer att röra sig om teman eller budskap i texten. Berättarteknik tas inte upp explicit men den brukar föras på tal genom barnens spontana kommentarer.

Brinks första enkätfråga löd: Vad kommer du först att tänka på om jag ber dig tänka på boken *Bröderna Lejonhjärta*? Barnen uppmanades att inte nämna fler än tre saker, varefter de flesta barnen nämnde just tre saker. Totalt gav svaren 38 utsagor, varav 19 angav en person, 5 angav en plats, 5 angav en värdering av boken (som spännande) och 9 angav något i stil med ett tema eller en antydning till tolkning – barnen talade här om död, krig, grymhet, sorg och/eller orättvisa. Det var flickor och bara en pojke som gav sådana tematiska svar. En del svar innehöll fler kategorier än t.ex. enbart en enda person. Det fanns fler och varierade kombinationer. Några figurer i boken nämndes av rätt många barn. Så nämnde t.ex. hela åtta barn draken Katla och fem tyrannen Tengil. Däremot nämndes Karl och Jonatan bara av ett fåtal. Pojkarna tenderade mer än flickorna att nämna personer. Inget barn angav en speciell händelse, och Brink medger att uppmaningen att välja saker kan ha styrt i detta fall.

Två andra enkätfrågor fokuserade på barnens värderingar av boken. De löd: "Berätta vad du tyckte bäst om i boken!" och "Berätta vad du tyckte sämst om i boken?" En del barn svarade att de tyckte om allt eller nästan allt och att boken var spännande. Men de flesta pekade ut en händelse. Det är tveksamt att vara för kategorisk, säger Brink, som ändå ser en viss tendens till att pojkar valde dramatiska sekvenser och flickor mer övergripande empatiska ("När de hämtade Orvar ur fångelset" alternativt "Att det blev fred"). Frågan om vad som var sämst i boken fick åtta barn att svara: "Inget!" Några barn gav inga svar alls och bara tre flickor och en pojke hänvisade till krigsskadade människor och några personers död. De ovan nämnda Moehl och Schack hade i sin studie funnit att barnen ansåg att det bästa var, när bröderna förenades i Körsbärsdalen, vilket uppenbarligen inget av barnen i Brinks studie tyckte.

Moehl och Schack hade ju också funnit att barn identifierade sig med den svage och rädde Karl. Brink hade också identifikation i sikte när han ställde frågor som: "Vem tycker du att du själv liknar mest av personerna i boken?" och: "Vem skulle du helst vilja vara av personerna i boken, om du fick välja?"

Fem flickor och en pojke säger sig likna Karl, fyra säger att de inte liknar någon. En pojke och en flicka identifierar sig något förvånande med draken Katla och två med en annan man i boken (Jossi). Brink påpekar i en not att han ställde samma fråga till lärarstuderande och fann att nästan ingen man identifierade sig med Karl, vilket däremot flera kvinnor gjorde.

Alla barnen svarade på frågan om vem de ville vara. Tre flickor och en pojke ville vara Jonatan. Två flickor som sagt sig likna Karl ville också vara

denne. Det ville också två pojkar. Tre flickor ville vara Sofia (den mest framträdande kvinnliga personen i boken, som av flickorna uppgavs vara modig, hjälpa andra och gilla duvor) och två pojkar ville vara den undanglidande och listige ormen Karm, som de beskrev som stark och 'cool'.

Brink diskuterar detta något överraskande utfall. Bruno Bettelheim har hävdad att identifikation med skurken är ett symtom på psykiska problem. Men förmodligen skrev Bettelheim detta innan dataspelens ambivalenta och svårbestämda hjältar ockuperat pojkars tankar och fritid. Under den efterföljande intervjun tog Brink upp de mer udda valen. Jossi var en falsk person som dog, och Brink frågade pojken varför han menar sig vara lik Jossi. Pojken svarade: "Han är dum ibland och det är jag också, men jag vill inte vara Jossi, när han dör". En ännu märkligare identifikation fanns hos de två barn som sade sig likna draken Katla. På Brinks fråga om varför, framkom det från pojken, att det var makten och förmågan att skrämma andra som lockade. Flickan som menade sig vara lik Katla, ville vara Sofia, men när det gällde likheten med Katla, hänvisade hon till estetiska kvaliteter. Katla är, enligt flickans mening söt och bilden av henne är fint ritad – ett svar som sannolikt inte innehöll hela sanningen.

Som den saga den är, är boken om bröderna Lejonhjärta antitetiskt uppbyggd. Ont ställs mot gott, tyranni mot demokrati, liv mot död, människor mot sagodjur, verklighetens värld mot fantasins. Det finns två dalar, Körsbärsdalen och Törnrosdalen och två fantasivärldar – efter Nangijala skymtar Nangilima. Skorpan (Karl) genomgår en beundransvärd mental utveckling och Tengil och hans anhang försvinner.

Barnen hade inga svårigheter med typiska sagodetaljer, men Brink ville också söka hitta växtpunkter i Hetmars mening liksom teman eller motiv i Chambers mening, och därför ville han pejla barnens förståelse av bokens mer övergripande budskap, vilket enligt Appleyard först tonåringar bör kunna identifiera. Brink frågade: "Lär man sig något av boken?" Det var en svår fråga för de flesta barnen. Någon sa nej och andra ville inte svara. En pojke sa att man såg ju hur det gick. En annan talade om de många äventyren, de stora slagen och om mängden färder. Två flickor visade emellertid på en för åldern gränsöverskridande förståelse. Den ena flickan sa (efter en del ledande frågor) att boken visade att man ska vara osjälvisk och modig. Den andra flickan såg det demokratiska temat och sa att det inte ska vara någon som bestämmer hela tiden. Alla ska få vara med och bestämma, inte bara en.

Moehl och Schack talade om boken som en modellhistoria – en fiktiv framställning av kampen mellan diktatur och demokrati – och hävdade att den tolvårige pojken och den tioåriga flickan som var deras sagesmän visst kunde inse det. Brink fortsatte sitt sökande och frågade barnen om boken var en fantasibok eller om den handlade om något verkligt. Barnen tende-

rade att svara att det var en fantasibok eller i alla fall mest fantasi. En del menade dock att det var verkligt i de två första kapitlen, då de (Jonatan och Karl) var hemma där de bodde. På frågan om det som hände i boken kunde hända här hos oss, fick Brink lite varierande svar. Barnen trodde t.ex. inte att drakar kan finnas hos oss, men kanske någon som Tengil kunde finnas. En flicka nämnde att Tengils män var "sådan man var rädd för förut" (s.171). Hon exemplifierade med ryska trupper. En annan flicka menade att det mest var en fantasibok, men krig kan finnas också hos oss.

Boken om Jonatan och Karl är också en bok om döden. Först dör Jonatan och sedan Karl. De återförenas i Nangijala, men dör sedan tillsammans igen för att tillsammans få komma till Nangilima. Åtta barn har insett att bröderna dör två gånger men att de ändå får leva vidare i ett annat land. Emellertid finns det fler i boken som dör, och det finns ingenting som tyder på att dessa andra får ett nytt liv efter sin död. Det tycks göra barnen bedrövade. Några ogillar att också Karm och Katla dör. En pojke menade att det vore orättvist om inte alla fick komma till nästa land: "Om Tengil och Katla dog, så måste de också komma till Nangilima" (s.171f).

Jonatan blir mot slutet av boken förlamad och Karl bär honom på sina axlar till det stup där de tillsammans hoppar ner. Brink frågar vad som händer när de hoppar. Några flickor uttrycker sig på sätt, som visar att de förstått att Nangilima är en sorts paradys. "De ser ljuset, som heter Nangilima" – "Det är ett ställe man kommer till, när man dör i Nangijala". "De dör inte på riktigt. De flyttar" (s.172).

En pojke vill emellertid inte se eller tala om döden och håller sig envist till den spännande handlingen. En sista fråga från Brink gällde huruvida boken var sorglig eller en bok som man blir glad av. Några pojkar tenderade att se det glada i boken och avvisade bestämt allt tal om sorgligheter. En av dem sa att huvudpersonerna ju klarade sig och dödade Katla och Karm, en annan att det inte var en sorglig bok utan spännande, en tredje instämde och krävde att få rast.

Flickorna tenderade att se både sorg och glädje i boken – sorg för att många dog, glädje för att huvudpersonerna klarade sig. En flicka pekade på att Jonatan och Karl försökte rädda andra och att det fanns flera snälla i boken, något som kan verka trösterikt. En annan flicka medgav att boken var lite sorglig ibland men påpekade också att den mest var bra.

Den lärare som högläste boken för barnen lät, som Brink säger, boken tala för sig själv. Hon förklarade svåra ord men diskuterade inte boken med eleverna, vilket kan tyckas förvånande, eftersom det är en bok som riktigt inbjuder till samtal om en rad fenomen. Brink medger att han som forskare i och för sig var tacksam över det. Läraren kan också ha avstått därför att hon visste att Brink skulle komma att efterbehandla den. Men i likhet med

Molloys högstadielärare tycks många lärare också på lägre stadier inte följa upp de böcker som deras elever läser. Brink citerar Lars Wolfs rapport från 1989, där det fastslås att läsningen i merparten fall inte understöds av samtal eller annan uppföljning.

Brink diskuterar mot slutet vad som utmärkte elevernas reception. En läsare av Brink kan tycka att Appleyards stadiindelning tycks ha fått ett allvarligt mothugg. Några barn regredierade och tycktes läsa som mindre barn och framför allt delta i handlingen med liv och lust. Andra barn, mest flickor men också en och annan pojke, överskred gränsen till det övre stadiet och bjöd på tolkningar och tematiseringar som en riktig 'tänkande läsare' förmodas göra. Dock läste många barn identifikatoriskt. Moehls och Schacks påståenden visade sig stå på bräcklig grund. I Brinks studie var det få barn som sa sig likna Karl och vilja vara Jonatan. I stället valde barnen på ibland häpnadsväckande sätt förebilder och såg likheter mellan sig själv och någon figur i boken på grunder som framstår som dunkla.

Nu ingår ju Brinks studie i en bok med det uttalade syftet att spåra skillnader i pojkars och flickors reception av litteratur. Brink diskuterar i viss detalj olika genusforskares bidrag till debatten. R W Connell (1995, 1998) har t.ex. utsett skolan till den plats, där både genusjämlighet och genusjämlikhet utvecklas, dvs. till en plats där en viss genusregim med sina maktrelationer, sin arbetsfördelning och genussymbolik etableras. Pojkar tenderar att distansera sig från modersmålsundervisning, särskilt från den litteraturläsning som är inriktad på känslouttryck.

Elaine Millard (1997) har gjort en läsarundersökning i år 2, 4 och 6 av företrädesvis arbetarbarns reception. Hennes slutsats är att det mer handlar om skillnader mellan pojkars och flickors värderingar av texters innehåll än om skillnader i läsintresse. Kanske pojkar får fel böcker i skolan? Särskilt i de tidigaste åren ägnar sig barnen åt gränsbevakning ("boarder work"), där det gäller för både flickor och pojkar att inte överskrida könsgränsen. Enligt Millard tenderar pojkgrupper patrullera denna gräns och övervaka att ingen tar sig över – inte heller andra pojkar. Litteraturläsning ses som en feminin aktivitet som hotar pojkarnas dominerande projekt i skolan, uppbyggnaden av manlighet. Denna gräns visar sig också i litteraturval. Pojkarna tycks behöva böcker med manliga hjältar men väljer gärna individuellt och med stor variation. Flickor har visat sig mer samstämmiga i sina val och läser under de första åren helst om gulliga och förmänskligade djur. När de blir äldre mildras den tidigare gränsbevakningen och flickor läser gärna böcker med manliga huvudpersoner. Brink har inte funnit så starka motsättningar i den klass han undersökt under fyra år (år 1-3 samt år 6). En förklaring kan vara klassens heterogena sammansättning. I Millards klasser hade alla barnen en mer homogen arbetarbakgrund.

Tomas Ziehe (1989) har infört en distinktion mellan det han kallar progressiv läsning och regressiv. Lars-Göran Malmgren tar upp dessa termer och menar att skolans tematiska, intellektualiserande läsning är progressiv, medan den händelseinriktade fritidsläsningen av trygghetsskapande omläsningsskaraktär är regressiv – böcker inom den senare sfären har definitivt lyckliga slut. Det kan vara så att denna dubbla läserfarenhet späder på tendensen till selektiv läsning. En av de pojkar som Brink intervjuade läste uppenbarligen markant selektivt och vägrade se teman som sorg och död i boken om Jonatan och Karl. Kristian Wählin och Maj Asplund Karlsson (1994) har utförligt diskuterat denna selektiva reception utifrån en barngrupp som läst Gummi-Tarzan och som gjorde om det dystra slutet på boken till något mer uthärdligt.

Också bokvalen kan, som framgått, vara selektiva. I Brinks studie fanns flera pojkar som motiverade sitt ratande av kärleksböcker genom att framhålla att de var tråkiga. Men Brink har också träffat på pojkar som inte gjort genusstereotypa val. Tre pojkar läste i år 6 Jostein Gaarders bok *I en gåtfull spegel* (på svenska 1994). Det är en bok som handlar om en ängel, Ariel, som på sängkanten samtalar med en svårt sjuk flicka om de stora livsfrågorna. Pojkarna framhöll att boken var mycket bra och lärorik och att de fick tänka själva. De ansåg att det var en bok för både kristna och muslimer, och en av pojkarna sa att hans pappa skulle kunna läsa den. Det är en bok för både unga och vuxna. Alla tre pojkarna (som förmodligen inte sett Shakespeares *Stormen*, vilket kanske hade varit utan betydelse) uppfattade dock Ariel som en pojke.

Avslutningsvis tar Brink upp frågan om interaktionen i boksamtal. Läraren i klassen menade att flickorna var mindre synliga i boksamtal än i andra aktiviteter som t.ex. skrivning. Det var enligt hennes bedömning fler flickor som var aktiva under de tre första åren än i år 6. Några pojkar hade blivit mer aktiva och tog gärna ordet även om de inte läst en bok till slut. Men läraren menade samtidigt att man inte kunde tala om kamratträck i någon riktning. Läraren och forskaren, tillika samtalsledaren, Brink hade hoppats på att boksamtalen skulle hjälpa eleverna fram till en gemensam förståelse. Eleverna skulle kanske genom dem kunna utveckla såväl en litterär kompetens som en social. Brink bad eleverna mot slutet av året berätta om de kunde se några fördelar med boksamtal i jämförelse med att bara ha läst boken själva. Två flickor och en pojke gav de svar de vuxna hoppats på. "Man kan komma på saker man inte tänker på." – "Ja man får reda på andras åsikt om boken. Och om det är något man inte förstår kanske man får reda på det då." – "Jag tycker det är bra med boksamtal. Jag har börjat läsa mera böcker. Det var kul att prata med några som läst samma bok" (s.249).

Den ovan nämnda Millard anser att dagens barn inte kan förutsättas läsa frivilligt. Det gäller särskilt pojkar. Skolan har här ett stort ansvar att se till

att alla barn får läsuppgifter. Millard varnar för att många pojkar kommer att läsa precis så lite i skolan som de tillåts komma undan med. Emellertid finns läsovilliga pojkar som själva är av den uppfattningen att de borde tvingas till att läsa. Fyra pojkar i den av Brink studerade klassen svarade ungefär så. Boksamtalen gör att man måste läsa och alla fyra medgav att de nu läser mera. Molloy berättade om en pojke som mest var intresserad av fotboll och använde taktiker som anfall och försvar också i intervjun. Det förefaller som om många pojkar har denna implicita jämförelsepunkt och, enligt Brink, förefaller de ha åsikten att det är jobbigt att träna, men det är bra om man blir tvingad till det.

Fyra elever besvarade inte enkätfrågan om boksamtals eventuella nytta; de kanske inte förstod den eller bara struntade i den. Två elever gav ett mer instrumentellt svar och hänvisade till att de fått bättre ordförråd och kan stava bättre, respektive att man blir bättre på att läsa. Den pojke som här talade om bättre ordförråd var en som, enligt både lärarens och forskarens bedömning, var klassens mest avancerade läsare, som dessutom engagerat och klokt hade deltagit i boksamtalen. Brink menar att han känner sin kompetens både när det gäller reception och boksamtal, men att han faktiskt är ganska svag i stavning och ordkunskap. Man kan också tänka sig en annan förklaring. Denne pojke hade givit goda värderande synpunkter på böcker, men det är möjligt att han inte ville värdera de boksamtal, i vilka han själv uppenbarligen varit stjärnan. Det skulle vara en värdering av en allt för personlig sfär och troligen omanligt.

Boksamtalen i den studerade klassen gynnades av att samtalen ägde rum i små grupper och dessutom under ledning av två engagerade vuxna. Det är givet att boksamtal är viktiga och det är lika givet att blivande lärare måste få öva sig i konsten att leda dem. Det är ett steg på vägen att upphäva den tvåtredjedelsregel som Hultman och Einarsson upptäckte: att läraren talar två tredjedelar av tiden och att pojkarna tar hand om två tredjedelar av den återstående tredjedelen. Självt tycker jag som flickan ovan som sa att alla måste få vara med – vara med hela tiden.

Förskolans läs- och litteraturundervisning

För många år sedan var jag med på en föreläsning, som Ulrika Leimar höll. De cirka tvåhundra åhörarna var framför allt de lärare som hade till uppgift att lära barn att läsa. Auditoriet delades i två tämligen jämnstora läger – de som var hetsigt för LTG och de som var lika hetsigt emot. När den helspråkliga metoden i större skala lanserades i USA på sextioalet

utbröt det som kom att kallas ”the great debate”, vilket var en eufemism för hårda ordväxlingar och låsta positioner. I Sverige förefaller vi ha importerat såväl den nya otraditionella metoden som de gräl som åtföljde implementeringen av den. Spänningen mellan de båda strategierna finns således kvar, bl.a. av det skälet att barn uppenbarligen lär sig läsa enligt båda metoderna.

Yngre barn i både skola och förskola kan således få möta högst varierande undervisningsstrategier, när det gäller synen på litteraturens roll och synen på läs- och skrivinlärning. Den stora skiljelinjen har gått – och går – mellan de lärare och forskare som förordar traditionell ljudinlärning och hävdar vikten av fonetisk medvetenhet och de som framhåller den helspråkliga (”whole language”) LTG-ansatsen som överlägsen. I Lars-Göran Malmgrens termer är ljudmetoden formalistisk och helspråksmetoden funktionell och det har framgått vad han själv tar ställning för.

Emellertid är de forskare, som företräder olika synsätt, numera överens om att några grundläggande förutsättningar måste till för att underlätta barns lärande av skriftspråk, alldeles oavsett metod. Den första förutsättningen gäller skapandet av rika text- och språkmiljöer. Skolors och förskolors miljö bör med andra ord likna välutrustade och stödjande hemmiljöer. Mängder av böcker och andra litterära media ska omge barn från tidig ålder. Olika aktiviteter med och omkring dessa media ska demonstreras för barnen och locka dem till deltagande. Forskare hävdar att frekvensen i barns läs- och skrivaktiviteter då ökar – liksom komplexiteten i dem. Men om en stimulerande miljö är en nödvändig förutsättning, är den ändå inte tillräcklig. En annan förutsättning är att barnens möjligheter till interaktion med varandra och med läraren kring texter också bör vara rika. Berättelseläsning anses dessutom av merparten forskare som ett mycket viktigt inslag i barnens förståelse av texter. Olika studier har också påvisat att lärarens roll är avgörande för det som barnen lär (se vidare nedan s. 115).

Det finns en del oenighet kring när en mer medveten träning av barns läsförmåga ska börja. I ett radioprogram om språk den 24 januari 2006 diskuterade Mats Myrberg och Ingvar Lundberg grunderna till att svenska barns läsförmåga försämrats under de senaste åren. De båda forskarna ville framför allt se en förändrad lärarutbildning (den s.k. generalistutbildningen av lärare 1-7) som huvudorsak. Men de diskuterade också huruvida det var klokt att börja lästräningen redan i förskolan. Engelska och amerikanska barn fördes på tal. Dessa barn börjar ju skolan (kindergarten) vid fem års ålder men det finns, sades det, inga belägg för att dessa barn blivit bättre läsare än barn som börjat skolan vid sju års ålder. Tvärtom kan en för tidig start störa språkutvecklingen. Allra först måste barnens talspråkliga förmåga befästas. Även här finns det emellertid avvikande åsikter.

Tidig undervisning i läsning/skrivning: några internationella exempel

Tendensen i både USA och Storbritannien är nämligen att börja träna 'literacy' med ännu yngre barn. Den i föregående avsnitt nämnda studien av Dickinson och Smith genomfördes med fyraåriga förskolebarn, men hela sekvensen kunde lika väl ha genomförts under skolans första år. I en annan studie (Kantor, Miller & Fernie, 1992) undersökte forskarna aktiviteter kring läsning och skrivning i en förskoleklass med tre- och fyraåringar. De arton barnen gick i en gynnad skola – de kom alla från medelklasshem och skolan var en försöksskola vid ett universitet. Det fanns två lärare i klassen och förmodligen ett antal assistenter.

Studien var etnografisk. Forskarna spelade in vissa sekvenser på video, de gjorde dagliga fältanteckningar, de intervjuade föräldrar och barn, de läste lärarnas dagböcker och de anteckningar som gjordes vid de gemensamma veckomötena.

Kantor och hennes kolleger ställde inledningsvis tre frågor:

- a) Vilka är de olika sätt, på vilka läsning och skrivning konstrueras av barn och lärare i de kulturaktiviteter, där bara barn är inblandade, och i de aktiviteter där lärare och barn samverkar?
- b) Vilken sorts läsning och skrivning konstrueras inom klassrummets olika händelser?
- c) Hur deltar barnen och hur använder de läsandet och skrivandet inom ramen för dessa händelser?

Det ständiga flödet av aktiviteter observerades och noterades. Genom de data, som samlades in, kunde forskarna konstatera att texter hela tiden integrerades med andra sociala aktiviteter. Det fanns förstas bestämda berättelsetunder, men det var inte dessa som främst intresserade forskarna. I stället valde de ut fyra kontexter för detaljstudium. Två av dessa inkluderade lärarplanerade smågruppsaktiviteter – en för treåringarna och en för fyraåringarna. Två andra kontexter inrymde barnens egna interaktioner, dels vid platsen för byggklossar, dels vid borden för mer konstnärliga aktiviteter. I dessa fyra miljöer identifierade forskarna alla händelser som på något sätt innehöll läsande och skrivande. De klassificerade aktiviteterna i kategorier som a) *struktur* (vem initierade händelsen? vem författade budskapet? vem skrev ner det?), b) *sätt att utöva* läsning och skrivning (som att skriva dagbok, inbjuda barnen att sätta etiketter på föremål och händelser, få barnen att explicit säga vad de höll på med) och c) *explicit användning av språk* (inbjuda barnen att beskriva sitt konstverk eller sin konstruktion). I de lärarledda aktiviteterna var syftet i gruppen med treåringar att barnen skulle lära sig hur de skulle bete sig för att vara en grupp; i gruppen med fyraåringar övades fär-

digheter att samarbeta inom gruppen. Läs- och skrivaktiviteter ingick, enligt lärarnas planering, i de målinriktade aktiviteterna för social samverkan. Det hände då och då att barnen avvisade lärarnas inbjudan att t.ex. berätta något, eller också utvecklade barnen lärarnas idéer efter eget huvud.

Forskarna redovisade sin studie genom att beskriva talande episoder från de fyra kontexterna och analysera hur 'literacy' utvecklades och vad som i varje fall för sig tycktes vara syftet med läsning och skrivning. Barnen använde texter i sin lek och visade att de förstått att tryckt språk hade makt att förmedla sociala frågor och teman. De fick t.ex. för läraren diktera regler för användningen av lekmaterial. Reglerna skrevs ner och lästes upp på nytt, varpå de anslogs på en plats där alla kunde se dem.

Läraren i gruppen av fyraåringar kunde säga: "Låt oss finna ut vad du har varit med om idag och skriva det". Hon erbjöd sig således att skriva ner barnens berättade "dagbok" men uppmuntrade dem också att skriva själva. I barnens egna aktiviteter, som resulterat i någon konstruktion med legobitar eller andra byggelement, kunde förslag också komma från barnen om att skriva orden i det de beskrev.

I de lärarledda grupperna var det barnen som initierade merparten av författandet av budskap, medan lärarna gjorde det mesta av skrivandet. Vid borden för ritande, modellering etc. initierades läs- och skrivaktiviteter ungefär varannan gång av lärare och elever, medan lärarna stod för merparten av sådana initiativ vid området för byggande. I det senare området var det också lärarna som skrev. Däremot var barnen mycket mer självständiga vid ritborden. De skrev sina namn och övade sig på att skriva korta budskap, som var angelägna för dem. Hela miljön vid dessa bord tycktes inbjuda till övningar i läs- och skrivinläring.

Dessa elever levde således i en rik språkmiljö och gjorde dagligen ett otal informella läs- och skriverfarenheter, som naturligt följde på olika slag av fysiska aktiviteter. Vid ritborden tycktes motivationen ha varit på topp – barnen delade generöst med sig till de mer fåkunniga av vad de visste om skrivtecknens betydelse.

I boken om Reggio Emilia med titeln *Att göra lärande synligt* (2006) finns bl.a. en beskrivning av en femårig pojke som starkt motiverad lär sig skriva de bokstäver han ännu inte kan. En skriv- och läskunnig kamrat hjälper honom att skriva ner det han vill på datorn. Pojken i fråga, Armando, har blivit förälskad i en flicka och vill skriva till henne och meddela detta faktum. Han skriver själv av datortexten och får ihop ett personligt brev som han ger till flickan, som nådigt tar emot det. Detta är en inlärningssekvens som helt initieras av Armando med stöd av en kamrat. Lärarna har ingen del i den.

Lite senare använder Armando och några av hans kamrater sin skrivförmåga till att protestera mot några lärare, som sagt åt dem att gå någon

annanstans, eftersom de var för högljudda. Pojkarna meddelade skriftligt sina lärare att nu tänkte de sluta. Lyckligtvis ångrade de sig och meddelade (också detta skriftligt) att de visst tyckte om sina lärare (Reggio Children & Project Zero, red., 2006, s.175f).

Både lärarna i Reggio Emilia och lärarna i Kantors och hennes kollegers studie använder en sociokulturell, konstruktivistisk, funktionell och hel-språklig undervisningsstrategi, som bygger på de erfarenheter som barnen delgivit sina lärare och som lärarna förstått hade sett till att de fått. Både de italienska och amerikanska barnen fick, efter vad man kan bedöma, en gedigen talträning. Nedskrivandet av barnens texter skedde ju på grundval av deras talade berättelser.

Andra studier, ofta av renodlat kognitiv art, har fokuserat på mer formella undervisningsstrategier och på vad individuella barn lär sig. Forskarna utgår då programmatiskt från barnens tidigare erfarenheter, som antas ha ett stort inflytande på läsinläring. Sådana studier kan t.ex. gälla effektiviteten hos ett visst undervisningsprogram. Vanligen genomförs de i form av experiment. Forskarna har alltså en experimentgrupp (som får pröva en viss strategi) och en kontrollgrupp som får en traditionell undervisning, och sedan jämförs de två gruppernas resultat. Sådana studier kan t.ex. slå fast att metoden med ljud-bokstavs-associationer förstärks kraftfullt om eleverna samtidigt får fonetiska träningsprogram.

Flera studier har sitt fokus på eleverna och tenderar att behandla undervisning som en kontextuell faktor. En sådan studie är Dahls och Freppons (1995). De jämförde barn i kindergarten (dvs. femåringar) som fick en traditionell ljud/bokstavsmetodisk undervisning med barn som fick en hel-språklig, och de hade särskilt siktet inställt på den mening eleverna fick ut av sitt arbete. Utvalda barn i båda grupperna försågs med en mikrofon och fick under ett tvåtimmarspass svara på frågor om vad de gjorde just nu. Eftersom detta genomfördes i USA, fick barnen efteråt ett batteri av tester. Forskarna fann att barnen i den helspråkliga klassen var bättre på intertextuella jämförelser i det test som utvärderade elevers kunskap om skrivna texter, men när det gällde läsförmåga fanns ingen signifikant skillnad mellan de båda grupperna.

Barn är förvisso olika i en rad avseenden, varför generella påståenden om att de ska behandlas så eller så vanligen kommer på skam. Det vore lika fel att upphöja Armandos erövring av skriftspråket till metodisk norm för alla barn som att avfärda ljudmetoden som ineffektiv.

Ett svenskt exempel på litteraturarbete i förskolan

En rätt nyutkommen svensk bok på temat 'förskolebarn och skönlitteratur' är *Modig och stark – eller ligga lågt* med undertiteln *Skönlitteratur och genus i*

skola och förskola (jfr Lars Brink ovan, s. 92). Redaktör är Lena Kåreland, som också skrivit inledningen och det första kapitlet. Tillsammans med Agneta Lindh-Munther står hon också för de tre följande kapitlen. Det är en bok med ett uttalat genusperspektiv. Enligt Kåreland vill boken "framför allt bidra till att belysa genus knutet till läsningens funktion i förskola och skola och till den litteratur som tas upp i dessa sammanhang" (s. 18). Boken är en avrapportering av ett projekt med titeln *Genusperspektiv på barn- och ungdomslitteratur i skolan*, som genomförts med stöd av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté. Som rapport är den ovanligt utförlig och behandlar för förskolans del frågor om både vilka böcker som används, och hur de används. Läsare får också en inblick i förskolans litterära miljö, förskollära syn på litteraturens roll och vilka böcker som barn föredrar. Förskollärare vid tjugo avdelningar i fyra kommunala förskolor och fem avdelningar vid mindre förskolor har svarat på en enkät om litteratur och behandlingen av den. Dessutom intervjuades tio lärare. De förskolor som ingick i studien var alla kända för sitt engagemang i språk- och litteraturarbete.

I det följande ska fokus först riktas mot de könsroller som barnlitteraturen ibland uppenbarligen förstärker. Exemplet hämtas från bokens första kapitel, där Kåreland analyserar några bilderböcker för yngre barn. Därefter är det dags för denna inventerings huvudfråga, dvs. frågan om hur lärarna i förskolan arbetar med barn och litteratur.

Könsroller i barnböcker

I det första kapitlet, med rubriken *Frihet eller närhet? Om Benny och Malla*, diskuterar och analyserar Kåreland fyra bilderböcker. De två första utkom 1998 och blev båda augustinominerade. Uppföljarna kom några år senare. Författare till *Malla handlar* och *Malla cyklar* är Eva Eriksson och till *Nämen Benny* och *Jamen Benny* Barbro Lindgren och Olof Landström. Böckerna har grisar som huvudpersoner – en flickgris och en pojkggris som båda är helt förmänskligade. De talar, de bor i hus och har kläder på sig. Benny har ett gosdjur och får i andra boken en lillebror, och Malla går och handlar och lär sig cykla.

Lena Kåreland säger själv, att hennes analys gäller det hon kallar "huvudpersonernas könskonstruktion" och att hon därför lämnar andra perspektiv liksom litterära och bildmässiga kvaliteter obeaktade, t.ex. den underfundiga humorn, den lekfulla dialogen, etc. En läsare av boken håller inte riktigt med om detta påstående. Tvärtom blir man som läsare tacksam över de goda inblickar man får i hur skickligt illustratör och författare samarbetar – både med hjälp av Kårelands text och genom de bilder ur boken som återges. Kåreland pekar på hur illustrationer och text samverkar på humoristiska sätt, hur korta lakoniska fraser och bilder tillsammans framställer en effektiv scenisk dialog, hur kroppsspråk och mimik speglar huvudpersonernas

känslor, hur personernas placering i illustrationerna avslöjar maktrelationer mellan barn och vuxna. Hon beskriver de avståndstagande och likgiltiga vuxna, som Benny möter när han tillfälligt rymmer hemifrån, men också de välvilliga tanter och farbröder som omger Malla i hennes äventyr. Malla har sin mormor och Benny sin mamma. Båda har ett hem att komma till, men ett hem utan pappa.

Om man vill, kan budskap inläsas i böckerna. Malla kan både handla och cykla. Malla är smart, upprepas nästan som ett mantra. Med andra ord signaleras: Barn kan! Flickor kan! Visserligen går inte allt på räls, när Malla ska ut i världen, men snälla vuxna hjälper henne till rätta och så finns förstås den ständigt stödjande och vänliga mormor. Bennys mamma är mer distanserad till sin son och hans företag. Hon städar och städar, men när hon vill tvätta Bennys gosdjur blir han ursinnig och bestämmer sig för att leta upp ett annat hem, men möter alltså en kall och avvisande vuxenvärld. Kåreländ menar att *Jamen Benny* kan läsas som försvar för barnets rätt att göra uppror mot vuxenvärldens bestämmanden och ståndpunkter. Men det är Benny som gör uppror och inte Malla.

Därmed har vi föregripit Kårelands huvudtema – könskonstruktionen av barnen. Bennys utflykter från hemmet initieras båda av honom själv. I första boken rymmer han av ilska, i andra boken går han ut med sin lillebror för att listigt tillskansa sig den napp, som mamman sagt att han är för gammal för. Han handlar dumt och oöverlagt, men initiativen är hela tiden hans. Mamman är uppenbarligen ovetande om sin sons bravader och dessutom tämligen oengagerad i dem. Hon ger honom beröm för att han (i första boken) själv tvättat sitt gosdjur och (i den andra) för att han varit snäll och gått ut med sin lillebror i vagn, men sedan är det slut med föräldrakontakten.

Benny är busig och olydig och för det mesta arg. Malla å sin sida uppvisar fler sinnesstämningar. Hon är stolt och glad när hon fått förtroendet att handla bönor åt mormor. Hon blir osäker och ängslig när hon i affären inte kommer ihåg vad hon ska ha. När hon kommer hem med potatis i stället för bönor ljuger hon och säger att det var tanten i affären som gav henne fel, varpå hon skäms och blir så rädd att hon kryper under bordet. Men mormor tröstar och ger Malla förnyat förtroende – nu ska hon få handla wienerbröd. När hon kommer hem med semlor låtsas hennes snälla mormor att det var helt rätt. I den andra boken om Benny lånar han sin lillebrors napp och springer med den i munnen gatan fram. Dagensbarnen skriker åt honom att han är för gammal för napp, men Benny bryr sig inte.

Malla går ut därför att mormor ber henne och hon går som en stillsam och söt liten flicka raka vägen till affären och hem igen. Benny rusar ut på eget bevåg – på nästan alla bilder springer han. Hans aktionsradie blir på

det viset mycket större än Mallas. Malla omges under sina utflykter av kvinnor. Benny möter å sin sida bara män eller pojkar, varav de flesta utom den joggande hunden är otrevliga mot honom. Han får uppleva hot – som att 'knorren ska ryckas bort' eller att han ska få 'på trynet'.

Benny och hans mamma samtalar inte: "Nämen Benny", "Jamen Benny" är mammans vanligaste repliker. Malla och hennes mormor däremot talar med varandra och den fysiska kontakten och intimiteten mellan dem är påtaglig i bilderna. Malla lever i den privata ombonade sfären – Benny ger sig ut i den offentliga, där män, kärvhet och teknologi härskar. Grisar i de hus Benny rusar förbi sitter vid sina datorer, den joggande hunden har en mobiltelefon. På den elaka gubbens hus sitter en parabol. Också färgsättningen i böckerna understryker olikheten mellan barnens villkor. I böckerna om Malla finns milda pastellfärger i gula och gröna toner. I åtminstone den första boken om Benny utgör en aggressivt röd färg ett återkommande tema – mammans klänning är röd, bakgrunden röd, husen röda.

Och Kåreland noterar hur bilderböcker som de om Benny och Malla "har demonstrerat hur subtilt genusproduktionen kan ske. Malla skapar sig till ett kvinnligt anpassligt objekt, Benny till ett manligt självständigt subjekt" (s.50f).

Enligt Kåreland återspeglar samtalsmönstren i de fyra barnböckerna samtalsmönstren i förskolor. Flickor söker sig till vuxna för stöd och hjälp, och dialoger mellan flickor och personal är vanliga. Pojkar är ofta sig selv nok, och personalen bemöter dem med korta kommandon och tillsägelser (Stå still! Gå ut!). Jennifer Coates (1993), som refereras, har studerat skillnaden mellan flickors och pojkars dialogiska stil och kallat dem för "cooperative style" respektive "competitive style". Denna skillnad må vara reell, men jämförelsen utfaller så föga till pojkarnas fördel, att en läsare nästan frestas sluta upp vid deras sida.

Frågan om barnböckernas inverkan på uppfattningar om genus har diskuterats, och Kåreland refererar till Sharyl Bender Peterson och Mary Alyce Lach (1990) som skrivit en artikel med titeln *Gender stereotypes in children's books: their prevalence and influence on cognitive and affective development*. Dessa författare menar att påverkan är avsevärd när det gäller barns förståelse av världen och sig själva. All litteratur – också barnböcker – uttrycker kulturella värderingar, tydliggör sociala mönster och förmedlar samhällets syn på vad som konstituerar kvinnligt och manligt. Bilderböcker förser barn med normer för genuskorrekta beteenden.

I det fjärde kapitlet analyserar Lena Kåreland och Agnetha Lindh-Munther de böcker som förskollärarna angett som frekvent förekommande. I dessa böcker finns totalt femtio manliga huvudpersoner och drygt tjugo kvinnliga. Huruvida denna fördelning har betydelse för barnens reception

är utforskat, men författarna konstaterar själva att förskolors olika profilprogram och lärarnas sätt att bearbeta litteraturläsning förmodligen påverkar barnens upplevelser av de texter de kommer i kontakt med.

Förskolan som litterär miljö

Några utgångsfrågor för detta avsnitt har varit: Vilken litteratur erbjuds? och Hur ofta ingår moment som rör barnlitteratur i verksamheten?

Inledningsvis kan konstateras att det tycks finnas gott om böcker i åtminstone vissa förskolor. I genomsnitt kunde barnen på de olika studerade avdelningarna välja mellan sextio-sjuttio titlar. Någon förskola kunde uppvisa hela etthundrasextio böcker. Man kan ju jämföra med de drygt tjugo böcker som Lars Brink fann i år 1 i den skola han studerade.

Det mest förekommande är pekböcker för de yngsta, men framför allt bilderböcker och sagor. Förskollärarna nämnde också en del faktaböcker samt böcker med rim och ramsor, som särskilt användes tillsammans med de minsta barnen. Vanligen samarbetade avdelningarna med bibliotek, men på en förskola uppgav personalen att de var med i en bokklubb. Barnen kunde också ta med sig böcker hemifrån och det hände att föräldrar skänkte böcker.

Böckerna var placerade tillgängliga för barnen, antingen i lådor på golvet eller på låga hyllplan. Enkla regler slog fast att man inte fick rita i böcker, att man måste sitta i soffan och läsa och bara ta fram en bok i taget. Bokutbudet kompletterades med en mängd rekvisita; sagolådor, sagopåsar, flanosagor, docksagor, kasperdockor och teater, pinnfigurer, m.m. Till många sagor hörde fasta tillbehör som t.ex. pallen och stävan i Elsa Beskows *Sagan om den lilla gumman*. Det fanns också rikhaltigt med ljudband.

Förskollärarna rapporterade dagliga litteraturmoment, som ofta lades in före lunch och i samband med middagsvilan. Kontakt med litteratur kunde innebära högläsning, men också sångsamlingar och musikstunder. Barnen kunde också själva och spontant berätta sagor för varandra med utgångspunkt från en bildsvit i någon bok.

Kåreland och Lindh-Munther redogör sedan för det litteraturarbete som pågick och pågår vid tre förskolor, Rödluvan, Kasper och Alfabetet. På *Rödluvan* lästes sagor flera gånger om dagen. En saga bearbetades på olika sätt en hel termin, och lärarna framhöll att det för de mindre barnen egentligen borde vara ett helt år. I likhet med småbarnsföräldrar kunde lärarna se att omläsning och återvändande gav barnen både tillfredsställelse och trygghet. Under den långvariga bearbetningen av en saga lekte barnen sagan, de visade med rörelser vad som tilldrog sig. Sagan fick också följa med ut i skogen, där naturen togs tillvara som bakgrund. Sagorna lästes vid en för dem avsedd plats som kallades Sagoslottet, ”symbolen för en plats som finns bara i fan-

tasin, en värld där allt kan hända!” (s. 87). Sagoslottet är ett helt rum fyllt av de grannaste tyger och pärlor – allt för att understryka magin och mystiken. Barnen möter där en berättare som på olika sätt gestaltar sagan för dem.

De valda sagorna är hämtade från klassiska sagosamlingar. Berättandet ger upphov till en rad aktiviteter. Barnen kan leka sagan, de kan framställa den i form av skuggspel eller med hjälp av pinndockor, de kan bygga sagoslott, alla lärare kan agera sagan för barnen. Barnen kan rita och måla bilder ur sagan. Parallellt med sagobearbetningen förekommer arbete med grundfärger. Grönt stod för den skog rödluvans gick in, blått för himlen ovanför och rött för mormors stuga (och, kan man anta, Rödluvans kappa och hätta). Gjorda bilder studerades tillsammans och barns kommentarer skrevs ner och sattes upp bredvid bilderna.

Målet var, enligt personalen, att utveckla barnens språk genom att träna deras förmåga att lyssna, berätta och leva sig in i berättelsen. Deras fantasiska stimuleras, deras självkänsla stärkas och de många rollekarna utvecklas, samtidigt som de måste få klart för sig att verklighet är en sak och fantasi en annan.

På *Kasper* integreras drama, teater och berättande. Ett sagotema utgör basen för arbetet och temat introduceras av förskollärarna som uppträder i rollkostymer. Efter introduktionen delas barnen in i mindre grupper och får uppgifter som anknyter till temat. De konstruerar, målar, klipper fram egna historier som spelas upp inne eller ute. Personalen skriver ner barnens berättelser och samtalar medvetet med barnen om dem. De kan fråga: 'Brukar du...? Har du ...?'

Vid högläsning framförs sagan av en berättare – runt omkring finns föremål som hör sagan till. Början markeras genom en inledande ramsa eller genom att berättaren är försedd med ett fantasieggande attribut som t.ex. en bjällra. En gång i veckan gör barnen egna sagor och berättar dem för de andra barnen. De barn som ska börja skolan skriver själva en avslutningspjäs och framför den.

På *Alfabetet* följer temat inte oväntat alfabetet. Man väljer saga efter bokstav – en bokstav per vecka. Bokstaven A ackompanjerar sagan om Askungen. Introduktionen av en ny bokstav och saga sker på tisdagar. Barnen går in i sagorummet med dess tända ljus och sätter sig i ring framför flanotavlän. Sagans figurer plockas fram ur en stjärnklädd sagoväska. Bokstaven A förekommer sedan i olika aktiviteter under veckan. Barnen bygger t.ex. askar. De uppmanas komma på ord som börjar med A, de sjunger sånger på A, hittar på ramsor om denna bokstav och ackompanjerar sång och rytm med trummor. De lyssnar till hur A låter och studerar hur munnen formas när man säger A. Det är inte alltid lärarna som inför en ny bokstav. När det var bokstaven D:s tur att introduceras fick barnen se dockan Doris och hon sades drömma,

men vad? Barnen skapade så sagan om Doris' dröm. Den skrevs ner av lärarna och illustrerades av barnen. Två gånger i veckan har barnen musiklek, då ramsor och sånger från temat återanvänds. Samtliga sagor skrivs ner och sätts tillsammans med sina bilder och annan rekvisita in i en pärm.

Tio av förskollärarna intervjuades om motiveringar för litteraturarbetet, om inslag av samtal om det berättade eller lästa, etc. Det var svårt att få en riktigt entydig bild – svaren tenderade att gå i olika riktningar. Men det är givet att många av lärarna menade att kontakt med litteratur gynnade barnens språkutveckling. Litteraturen tycks också allmänt ha varit utgångspunkt för en rad andra aktiviteter, inklusive rollekar. Samtal om det som barnen fått höra och ibland se tycks ha förekommit. På Kasper ingick samtal i en medveten strategi. Några lärare uppgav att det var lättare att samtala i små grupper, t.ex. när en vuxen läste för ett par tre barn. En lärare framhöll att barnens perspektiv var mycket viktigt – deras associationer och erfarenheter måste tas till vara.

Vid middagsvilan ansåg de flesta att samtal var störande. Högläsningen kunde då hjälpa barnen att trappa ner och få lugn. I de tre nämnda förskolorna fanns en markant emfas på sagor som ofta hämtades ur den klassiska sagoskatten. Motiveringarna var också här lite olika. Någon lärare talade om behovet att kompensera barn, som när det gällde litteraturläsning var understimulerade hemifrån. Några andra framhöll kulturavets betydelse. De ville förmedla de värden och traditioner, den historia och det språk som fanns i de klassiska sagorna. En lärare framhöll behovet av "att bombardera barn med motbilder mot videotittande och videospel". Sagor framhölls då som sådana lämpliga motvikter. Någon talade om det lustfyllda och glädjerika med sagoläsning och en annan om barns emotionella utveckling. Förmodligen hade bilden klarnat om det dagliga arbetet också hade observerats.

Oavsett motiveringar förefaller dock som om barnen på dessa tjugofem avdelningar fick många och intensiva kontakter med en litteratur som också på olika sätt efterarbetades. Att detta skedde inom ramen för en helspråklig ansats tycks givet. Emellertid var just dessa förskolor resultatet av ett positivt urval, men man kan väl förhoppningsvis anta att någon form av litteraturarbete förekommer i alla förskolor.

Det är tydligt att det i flera av de avdelningar som var med i studien mer sällan var frågan om direkt högläsning. Lärarna lärde sig sagan och återberättade den för barnen – ofta, som framgått, i en miljö som inbjöd barnen till fantasi och magi. Man brukar säga att all vår kunskap föreligger i form av generaliseringar. Man kan också hävda att alla våra erfarenheter – privata som kollektiva, historiska som samtida – föreligger i form av berättelser. Berättelsen som ett pedagogiskt didaktiskt redskap är väl utnyttjad i skol-

sammanhang. Men det har inte alltid varit så i skolans värld. På sjuttioalet varnades till och med för berättandet, ty Paulo Freire hade pekat på dess förslavande effekter. Han skrev 1971:

Narration (with the teacher as narrator) leads the students to memorize mechanically the narrated content. Worse still it turns them into "containers", into receptacles to be filled by the teacher. The more completely he fills the receptacles, the better the teacher is. The more meekly the receptacles permit themselves to be filled, the better students they are. (s.45)

Freire gisslar här detsamma som studentrevoltens ledare gisslade, nämligen materiell didaktisk teori med dess fokus på överföring, som motståndarna kallade "korvstoppling". Emellertid har mycket vatten flutit sedan dess och berättelser står åter högt i kurs och används till och med av forskare som metodologiskt verktyg (se t.ex. Gudmundsdottir, 2002).

Men spelar det då någon roll hur berättaren eller för den delen högläsaren hanterar sitt uppdrag? Jag framhöll ovan att forskare i princip är överens om lärarens betydelse för det som elever lär sig. En svensk studie tar upp detta tema.

"Högläsning är inte bara att läsa högt"

Denna rubrik är också rubriken på en intressant studie som redovisas av Staffan Thorson i Svenskläraryrskriftens årsskrift (SLÅ), 1995. Denna studie, som Kåreland refererar till ett antal gånger, riktar fokus mot lärarens betydelse för barns upplevelse av litteratur.

Att läsa högt för barn är, enligt Thorson, att introducera och/eller förstärka den skriftliga kulturen. Högläsningen "är också ett sätt att ge barn tillfälle att gå upp i den lyssnande, ibland nästan magiskt koncentrerade gemenskapen i klassrummet" (s.250). Uppläsaren tolkar ofrånkomligen texten och påverkar sålunda det lyssnarna förstår och upplever – inte minst genom de samtal som brukar åtfölja läsningen. Ty enligt Thorson förutsätter elevernas litterära socialisation både sociala samspel runt läsningen och kommunikation om texten.

Thorson var intresserad av lärares strategier när det gäller efterbehandling av det lästa – inte minst deras samtalsstrategier. Han bad fyra lärare för barn i de första skolåren läsa samma bok för sina elever. Boken var *Resan till Ugri-la-Brek*, författad av Thomas Tidholm och illustrerad av Anna-Clara Tidholm. Det är en uppmärksammat bok med många bottnar och tolkningsmöjligheter, som lockat flera författare till analys, men det är också en genuin bilderbok med typiska sagomotiv och konsekvent genomfört barn-

perspektiv – allegorier och arketyper flödar. Det finns ingen berättare som går in och styr. Språket och bilderna med sin skenbara enkelhet rymmer, så vitt man kan bedöma av de utdrag som Thorson ger, en stark poetisk laddning. Det finns med andra ord möjligheter till en mängd läsarter och samtalsgångar.

Handlingen är dock ovanlig för en barnbok. De två barnen, Hinken och Myran, kommer till sin morfars lägenhet och finner honom borta. Kvar ligger en tipskupong och hans glasögon. De får ingen förklaring till försvinnandet från föräldrarna och beger sig med sin hund, Strunt, ut för att leta reda på morfar. Efter stora strapatser och när de genomkorsat alla världens länder i tusen år, korsar de en flod och kommer till byn Ugri-La-Brek, ”där rökarna stiger rakt upp”. De finner morfar där i en liten grå stuga. Han säger att han har det bra och att han inte behöver sina glasögon. Barnen återvänder hem. En annan farbror bor nu i morfars lägenhet. ”Mamma vill ingenting säga – och Pappa vet ingenting – Men Myran och Hinken vet – Dom säger ingenting” (sista sidan i boken). Ordet ’död’ nämns aldrig i boken.

De fyra lärarna var alla erfarna. Två närmade sig pensionen, en hade tjugo års lärareerfarenhet och en tolv års. De undervisade i olika skolor. Av deras klassrum beskrivs tre som de rika språk- och textmiljöer, som efterlystes ovan. Det fanns fyllda bokhyllor och mängder av annat material. Det fjärde klassrummet var inrymt i en gammal centralskola – rummets litenhet gjorde att det inte fanns plats för mycket mer än bänkar i rader och kateder. Vid sagoläsning samlade dock alla lärarna eleverna intill sig. De fick sitta på kuddar eller direkt på golvet.

Lärarna ombads före den egentliga uppläsningen kollationeringsläsa texten för sina elever, så att dessa skulle få en viss kännedom om boken. Vid den egentliga uppläsningen, som videofilmades, var tanken att också bokens bilder skulle visas för eleverna. Nu kunde också handlingen, förekommande konflikter, relationer och annat föras på tal. Efter avslutad läsning och genomfört samtal ombads barnen rita en bild av något de fäst sig vid i boken. Under denna aktivitet intervjuades fyra till fem elever från varje klass om sin syn på boken och på högläsning som inslag i undervisningen. Barnen var överhuvudtaget positiva till boken, som ju på många sätt anknöt till folksagens hjältar med deras långväga färder. De intervjuade barnen talade inte om döden men någon sa att morfar var på ett ställe dit gamla brukar komma. En annan sa att det var ju väldigt långt till Ugri-la-Brek, så man fick nog flyga.

Thorson fokuserade lärarna i de tre momenten i högläsningsssekvensen: introduktion av boken, den genomförda uppläsningen och avslutningen. Med utgångspunkt från dessa tre moment genomför han sedan en diskursanalys. Receptionsanalytiskt brukar man skilja på läsartext och författartext. Thorson skiljer mellan elevtext (dvs. elevernas reception),

lärartext (lärarens framställning) och författartext och studerar lärares val av fokus.

För läraren i den gamla centralskolan var elevtexten den överordnade. Redan i introduktionen arbetade hon elevcentrerat och vädjade till elevernas känsla för stämningen i bild och text. Den fanns där, sa hon, lika tydligt som i musik. Hon uppmanade eleverna att titta länge på varje bild och talade om framställningen som spännande och rent av lite kuslig ibland, men ibland också som lugnande och glad. Elever inbjöds sålunda till medskapande av berättelsen.

För en annan lärare var författartexten det viktigaste. Hon introducerade den kommande läsningen genom att ställa frågor som: Kommer ni ihåg vad Ugri-la-Brek betyder? Vem är egentligen huvudpersonen? Var utspelar sig det hela? Det finns ju problem, men när vänder det? Denna lärare utelämnade således elevtexten. De två andra lärarna var mer fåordiga i introduktionen. En påpekade att namnet på byn var väldigt konstigt. En nämnde bilderna och sa att nu fick eleverna jämföra med hur de hade tänkt sig att det såg ut på den långa färden. Sedan började de läsa.

Barnen i alla klasser fick under uppläsningen god tid på sig att studera bilderna. Ingen av lärarna läste helt monologiskt. Dialog förekom och Thorson frågar sig när och av vem som uppläsningen bröts vid varje tillfälle. Mestadels kommenterade lärarna text och bild så snart texten på en sida lästs. I den textorienterade lärarens klass räckte barnen upp handen. Hos två andra lärare avbröt barnen spontant och hos den fjärde förekom såväl handuppräckning som spontana kommentarer. Hos en lärare initierades avbrotten sexton gånger av eleverna och två gånger av läraren själv. Den elevtillvända läraren stod själv för sex avbrott och hennes elever för lika många. Den textinriktade läraren avbröt själv tolv gånger och hennes elever vid fyra tillfällen. Hon var alltså den mest styrande av de fyra lärarna. En lärare avbröt bara en gång medan hennes elever gjorde det femton gånger.

Thorson studerade också innehållet i de kommentarer som lärarna gav. Han delar upp dem i viktiga, dvs. textcentrerade, kommentarer och oviktiga som inte alls rörde innehållet utan oftast var tillrättavisanden. Den elevtillvända lärarens sex utsagor var alla viktiga. Hos den textinriktade läraren var elva av de tolv kommentarerna viktiga. En lärare hade en viktig kommentar och en fjärde ingen alls. Thorson undersökte vidare formen på utsagorna. Var de frågor eller påståenden? Den textorienterade läraren ställde tio frågor och kom med ett påstående, medan den elevtillvända hade fyra frågor och två påståenden. Få påståenden innebär förstås att lärarna gav eleverna ordet och tonade ner lärartexten, samtidigt som frågor har starkt styrande effekt.

Boken om Ugri-la-Brek är en bilderbok och som sådan har den två samverkande språk: text och illustrationer. Kristin Hallberg (1984) har myntat

begreppet "ikonotext" för detta förhållande. Ingen av lärarna förde dock explicit ikonotexten på tal. I stället behandlades texten för sig och bilderna för sig som separata storheter. Texten och bilderna skildrade tillsammans arton episoder med en berättarteknik som barn känner igen och själva använder. Först kommer en händelse och så nästa och nästa i en rad efter varandra. I boken hålls händelserna samman av färdmotivet. Thorson frågar vilka episoder lärare har stannat vid, antingen på initiativ från barnen eller av eget initiativ, och fann att sju av de arton episoderna utlöste stopp i läsningen. Episod två i boken visar barnen i morfars tomma lägenhet. Episod fyra handlar om Hinkens tandläkarbesök. I episod åtta går Hinken och Myran förbi övergivna bagerier och hittar saker från stenåldern. Episoderna tio och tretton beskriver barnens färd till andra sidan jorden. I episod fjorton är barnen framme i Ugri-la-Brek och i episod femton är de hos morfar i hans lilla gråa hus.

Hos två av lärarna togs alla initiativ till stopp i uppläsningen av eleverna. En enda lärare stannade vid episod fyra. Samtliga elever lockades särskilt av själva färden och var mest livaktiga vid episoderna tio och tretton, där bilderna visar ett myller av detaljer. Thorson behåller emellertid sitt fokus på lärarna. Han klassificerar deras utsagor om text och bild enligt den funktion de har och får fram följande kategorier beträffande text- och bild-perspektiv: text- och bildförklaringar, metakommentarer, bakgrundsinformation, information i anslutning till text och bild.

Beträffande läsarperspektiv listas association, värdering, identifikation och förväntan. Alla fyra lärarna uppehöll sig mest vid informationen om text och bild. De kommenterade det som texten och bilden berättade – kanske, skriver Thorson, för att kontrollera eller späda på elevernas förståelse. Särskilt den textorienterade lärarens utsagor speglade detta intresse. Den elevtillvända lärarens utsagor handlade mycket om identifikation. Eleverna ombads känna efter och tala om stämningar. Två av lärarna präglades av stor försiktighet och de tog sällan initiativ till avbrott. Deras få utsagor rör information om text och bild.

Också i avslutningssekvensen var skillnaden mellan lärarna påfallande. Den elevcentrerade läraren hade samtalat mest av alla under läsningen och avslutade helt enkelt med att be eleverna om en värdering av berättelsen. En av de fåmälda lärarna tog upp sagotemat efter att hennes elever uttryckt uppfattningen att barnen inte varit så långt bort – det var bara fantasi – och en pojke sa att han inte trodde att Hinken hade ett hål i tanden ända ner till Australien. Läraren avrundade med att det hände fantastiska saker i sagor. Den andra fåmälda läraren bad eleverna jämföra de två uppläsningarna – den utan bilder och den med. En flicka sa att hon "hade inga rätt".

Den textcentrerade läraren som inlett med att tala om berättartekniska drag, avslutade genom att fråga sina elever om vad författaren kunde tänkas ha för idé med att skriva en sådan här bok. En pojke var övertygad om att barnen letade efter författarens egen morfar, varefter dialogen kom att handla om relationen mellan fiktion och verklighet.

Uppläsarens förhållningssätt

Thorson konstaterar avslutningsvis att uppläsarens litterära medvetenhet och hans eller hennes visade förhållningssätt till sagor, dikter, noveller och bilderböcker blir normerande. Sådana förhållningssätt innebär olika vägar för att ge mening åt en text eller åt skönlitteratur i allmänhet. Är det entusiasm som signaleras eller likgiltighet, så påverkas lyssnarna positivt i ena fallet, negativt i det andra. Två av lärarna, både den textcentrerade och den elevcentrerade, visade ett markant aktivt förhållningssätt till berättelsen och lyssnarna. Två andra uppvisade få egna initiativ och följde sällan upp elevernas synpunkter. Dessa två var som Thorson säger underställda både text och lyssnare och deras elever hänvisades till egna reflektioner. I dessa två klassrum var lyssnarnas erfarenheter av lika liten betydelse som texten.

I den textcentrerade lärarens strategi tonades textens subjektiva relevans för eleverna ner. Denna lärare förde inte på tal vad i texten som kunde tänkas beröra eleverna. Budskapet blir att texten är överordnad. Hos den elevcentrerade läraren var det tvärtom. Elevernas reception och utvecklingen av den personliga litterära kompetensen var det som prioriterades. Barnen blev medförfattare och fick ansvar för berättelsens tillblivelse.

Elevers upplevelser av litteraturläsning formas således av deras lärares förhållningssätt och strategier. Det gäller förskolans barn likaväl som skolans. Det tycks dock, som påpekats, vara vanligt – även om vi inte vet hur vanligt – att förskollärare i stället för att läsa berättar en saga. Och en berättelse är något annat än en uppläsning. I läsningen kan den vuxne gömma sig bakom texten och låta den tala för sig själv. Berättelsen kräver ett mer personligt engagemang – berättaren blir på något sätt både författare och skådespelare. Det finns inte mycket att gömma sig bakom.

Jag tror inte att Thorsons höga skattning av högläsningen som ögonblick av magisk koncentration är en överdrift. Under mina år som lärare vid en invandrartät högstadieskola var högläsning en förutsättning för att en del elever skulle få en litterär upplevelse överhuvudtaget. De elever som var goda läsare fick sitta i biblioteket och läsa själva. Men nästan varje gång hände att elever kom droppande tillbaka till klassen och högläsningen, tills klassen i princip var samlad. Man kan anta att det hade med den magiska koncentrationen och gemenskapen att göra.

Thorson ansluter sig till raden av receptionsteoretiker, och kanske till dem med psykologiska förklaringsmodeller. I varje fall hänvisar han till David Bleich – en forskare som ständigt fokuserar på de subjektiva och psykologiska dimensionerna hos läsaren och studerar hur dessa påverkar läsarens transaktion med texten. Men det viktiga är nog att Bleich kan stödja Thorson när han understryker det litterära samtalets stora betydelse. Bleich liknar den kognitiva behållningen av läsning som inte följs av samtal vid behållningen av en dröm. Att få lyssna på andra, att få pröva sina egna tankar på andra, att tala om hur man förstått texten är nödvändigt ”för att den lättflyktiga läsupplevelsen skall fördjupas till meningsfull kunskap” (s.269).

En annan receptionsforskare som både Kåreland och Thorson hänvisar till är Marilyn Cochran-Smith som på åttiotalet skrev en bok om hur man gör en läsare (*The Making of a Reader*). Redan förskolebarn, hävdar Cochran-Smith, kan med hjälp av styrda och medvetna samtal läras litteraturvetenskapliga begrepp för att beskriva det de upplever genom en text. Hon understryker kraftfullt lärares och föräldrars betydelse för utvecklingen av barns responser på litteratur.

Det kan tyckas ironiskt att samma Cochran-Smith med beundransvärd energi på nittiotalet blev en av de starkaste förespråkarna för lärares aktionsforskning och således avvisar en ordning där lärare studeras av utifrån kommande forskare. Cochran-Smith är lärarutbildare och tillsammans med sin kollega Susan Lytle utformade hon ett aktionsforskningsprogram för grupper av lärare som var villiga att undersöka sin egen praktik. Programmet har två huvudkategorier: dels en begreppslogisk, teoretisk och filosofisk del, dels en empirisk del, som inbegriper insamling, analys och tolkning av data från lärare, skolor och klassrum. I den empiriska delen ingår också dels tidskrifter med redogörelser för klassrumsliv från olika tider och platser, dels muntliga jämförelser i grupper av lärares praktik och klassrumsarbete. De båda författarna avvisar således aktionsforskning som begränsas till bara det egna klassrummet. Samtal och analyser av det som sker är lika viktigt som i litteratursamtal. Genom detta inflytelserika program har de beskyllts för att starta ”a paradigm war”. De skriver själva:

Research by teachers represents a distinctive way of knowing about teaching and learning, that will alter – not just add to – what we know in the field. Further more we have argued that, as it accumulates and is more widely disseminated, research by teachers will represent a radical challenge to our current assumptions about the relationship of theory and practice, schools and universities and inquiries and reform. (1993, s.85)

Än är vi inte där, men vi kommer kanske dit en dag.



3. SVENSKÄMNET – DAGENS DIDAKTISKA FORSKNING

Dagens trender inom svensksdidaktiken

Med utgångspunkt från ett antal artiklar i relativt nyutkomna antologier ska jag i detta avsnitt göra ett försök att spåra dagens trender inom den didaktiska utforskningen av svenskämnet. De tre antologierna är:

- *Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*, 2004, red. Staffan Thorson, (i fortsättningen förkortad *SmDi*);
- *Perspektiv på didaktik* (Svenskläraryrskrift, 2005 (förkortad *SLÅ*), red. Sofia Ask, och
- *Utbildning och Demokrati*, nr 2/2003 (förkortad *U&D*), temareaktör Eva Hultin; temat är svenskämnet som demokratiämne.

I slutet av 2005 genomfördes också en tredje nationell konferens i svenska med didaktisk inriktning, men rapporten från denna konferens är när detta skrivs ännu inte publicerad. I rapporten från den andra nationella konferensen finns sexton artiklar, skrivna av tretton kvinnor och åtta män, som i princip representerar hela landet med en viss övervikt för den södra delen. En kvinna är dessutom norska, en annan danska men verksam i Stockholm. Den uppmärksamme förstår här att några artiklar har två författare. I *SLÅ* 2005, finns fjorton artiklar, skrivna av tio kvinnor och fyra män. Fyra av de kvinnliga artikelförfattarna är doktorander som också medverkat i rapporten från den andra konferensen i didaktik med didaktisk inriktning. I *Utbildning och demokrati* finns sju artiklar, varav sex har skrivits av sju kvinnor och en man. En avslutande recensionsessä har Eva Hultin som författare. Mängden kvinnliga bidrag till svensksdidaktiken måste således ur ett genusperspektiv ses som lugnande och rätt tillfredsställande. Väl?

SmDi är alltså förkortning för *Svenska med Didaktisk inriktning*. I en inledande artikel får läsare förklaringen till benämningen. Jan Einarsson intervjuar nestorn inom området, Tor G. Hultman, som berättar historien om tillkomsten av den ursprungliga forskarskolan i Malmö, sjösatt i nära samarbete med nordisten Ulf Teleman och litteraturvetaren Lars-Göran Malmgren. Hultman understryker att forskningsfokus bör ligga på elevers språkutveckling i vid mening, dvs. alla fyra kompetenserna ska tränas: att tala, skriva, lyssna, läsa. Svenska är dessutom både ett undervisningsämne

och det undervisningsspråk, som används i alla ämnen. Forskningen bör således inriktas på språkanvändningen i skolans samtliga ämnen, varför det skulle bli för snävt att tala om svenskdidaktik.

Nu speglar knappast de här behandlade artiklarna detta vidare begrepp. Merparten, om inte rent av alla, är artiklar i det som vi kan kalla svenskdidaktik.

Trender i antologierna

Ett iögonfallande drag i de tre antologiernas artiklar är att begreppen "text" och "identitet" ryckt fram som återkommande inslag i didaktiska skrifter. 'Text' har på sätt och vis ersatt 'litteratur' som samlingsbeteckning på ett centralt studieobjekt. Det har säkert att göra med det under nittioalet införda "vidgade textbegreppet", vilket kan förstås som ett försök att ta hänsyn till och i skolan hantera barns och ungdomars intresse för och konsumtion av elektroniska mediers produkter. *Text* är fortfarande benämningen på litterära texter, på faktatexter, på av elever skrivna texter eller på lärares "undervisningstexter", men det är också benämning på drama, bild, film och inte minst på de "nytexter" man finner i digitala medier. *Text* kan t.o.m. syfta på nästan vad som helst med verkligt eller tillskrivet betydelseinnehåll och dito tolkningsbarhet, t.ex. "en tavla, en vas, en byggnad, en trädgård" (SLÅ, s.101).

När det gäller behandlingen av "identitet" finns i artiklarna flera utgångspunkter. Litteratur har av hävd ansetts ha identitetsfrämjande effekter men än mer identitetsfrämjande är, sägs det, chattandet på nätet. Mångkulturalitet är en annan utgångspunkt. Särskilt etniska minoriteter och invandrare (ungdomar som vuxna) bedöms vara involverade i ett svårt identitetsarbete. En tredje utgångspunkt är den postmodernistiska (eller som några föredrar att säga "senmodernistiska") erans inträde, som lett till såväl uppluckring av gamla solidariska och kollektivistiska lösningsmodeller som av traderad moral. Detta tillsammans med osäkerhet på snart sagt alla samhällets arenor – inte minst på den befintliga och framtida arbetsmarknaden – har fött en ny individualism bland unga, inriktad på mer eller mindre hedonistiska upplevelser. Att göra förefaller vara viktigare än att ha och att vara. Globaliseringen är här och världen där ute är nära. Thomas Ziehe är en frekvent citerad författare i de aktuella artiklarna. Särskilt har hans begrepp "den kulturella friställningen" lockat många av författarna till explikationer.

Enligt Ziehe har den traditionella och tidigare självklara socialisationen av de unga försvunnit. Varje individ måste nu på egen hand "skissera, utprova och omformulera sin identitet mot bakgrund av ett enormt ökat samhälleligt vetande och enormt stegrade individuella anspråk" (1994, s.38).

Denna kulturella friställning leder till både gnagande osäkerhet och oändliga förändringsmöjligheter. Den nya tiden har gett unga människor självbespeglingsmöjligheter ("reflexivitet" skriver Ziehe) på många sätt; den har understrukit betydelsen av individualism och expressivitet och en känsla av görbarhet inom nästan alla områden. Dock kan man som läsare invända och på goda grunder anta att osäkerhet är ett minst lika framträdande drag i den nya ungdomskulturen. Alla ungdomar kan inte ta för sig lika lätt, alla har inte som mål sinnligt utlevande och hedonistisk njutning, alla jagar inte kändisskap. Många unga lever uppenbarligen i djup ovisshet och ängslan.

De många diskussionerna kring senmodernitetens möjligheter och faror inkluderar debatten om den ökande medialiseringen av våra liv – en process som ses som både riskfylld och fylld av spännande möjligheter. Mångkulturalismen syftar inte bara på de många kulturbärande människorna i vårt land som kommer från olika håll i världen, utan också på mångfalden av nya kulturella media. Huruvida dessa nya media representerar "högt" eller "lågt" är under debatt.

Sammantaget har detta inte oväntat resulterat i att värdegrundsfrågan också är frekvent återkommande – om inte i alla artiklarna, så i många.

Hargreaves' analyser (1998) av den nya tid som avlöst moderniteten har också inneburit en avstamp för många av artikelförfattarna. Det må här vara tillåtet med en randanmärkning. I det engelska originalet (1994) redogör Hargreaves utförligt för orsakerna till att han föredrar "postmodernistisk" framför "postmodern". Han ser det postmodernistiska som det vidare begreppet (epitetet på en ny samhällssituation eller en ny historisk epok) som i sig innesluter det postmoderna som i sin tur förbehålls estetiska och filosofiska uttrycksformer. Man bör alltså tala om det postmodernistiska samhället men om postmodern litteratur. Översättningen till svenska har dock bortsett från denna distinktion och skriver bara "postmodern", vilket många av de här aktuella uttolkarna också gör.

Till sist kan noteras att den kvalitativa strategin med sina observationer, samtalsintervjuer och i några fall källkritiska studier intagit forskningsscenen. Visserligen finns det några stora enkäter som lär kräva statistisk bearbetning, men i princip är det som beskrivs i artiklarna en rad fallstudier. Sociokulturella och dialogiska perspektiv är allmänt förekommande. Vygotskijs och Bakhtins andar kan anas sväva över många projekt.

Korta presentationer av trettiofyra forskningsprojekt

De tre nämnda volymerna (på sammanlagt bortåt femhundra sidor) har förstås en sorts kategorisering av ingående artiklar. Emellertid ska jag välja en annan innehållsfokusering och i tur och ordning diskutera artiklar om

andra media än litteratur, om *skrivande* i skolan, om *mångkulturalitet*, och om *läsning av litteratur* och andra texter. Jag ska också belysa de teoretiska perspektiv, som presenteras, den forskningsfråga som valts och de metoder som används. Jag vill påminna om att didaktikens huvudintresse är elevers lärande och lärares undervisning och aktörernas gemensamma interaktion runt ett innehåll. Att denna aktivitet är kontextuellt och historiskt förankrad och sociokulturellt influerad, att den titt och tätt begränsas eller någon gång gynnas av olika typer av ramfaktorer är numera närmast ett axiom. Detta belyses förstas på varierande sätt i de olika artiklarna.

Teater, film och nya media

- 1 I och med det vidgade textbegreppet har teater och drama också ryckt fram som texter. Eva-Kristina Olsson (SLÅ) ger exempel från pågående teaterprojekt i undervisningen på två skolor för år 6-9 i södra Sverige. I arbetet har ingått manusskrivande, skådespeleri, musik, dans, scenografi och kostym. Fokus i detta projekt ligger på scenframförandet och aktörerna. I den ena skolan arbetar man fram ett historiskt drama, i den andra iscensätts en show med olika inslag. Arbetet i de två skolorna blir på så sätt ämnesövergripande. I likhet med ett fåtal andra exempel är detta en alltigenom positiv historia. Eleverna (som intervjuats) uppger att "de lär sig massor". De talar om "ett bästa svenskämne", om ansvarstagande och om att lära för livet, om att få självförtroende och om det angenäma samarbetet med svensklärarna. Både lärare och elever talar om det positiva i rolltagande på scen, nästan på samma sätt som de tyska litteraturredaktörer som Lars-Göran Malmgren citerade. Kort sagt, ett icke traditionellt skolmässigt arbetssätt tycks engagera eleverna och få dem att jobba intensivt. Eva-Kristina Olsson har också en artikel i SmDi, där hon med utgångspunkt från Thomas Ziehes begrepp om den kulturella friställningen och från projektet KES, *Kultur och estetik i skolan* (J. Thavenius & L. Aulin-Gråhamn, 2003) diskuterar teaterns och dramaundervisningens möjligheter i framtidens skola.
- 2 Christina Olin-Scheller (SmDi) sysslar också med det utvidgade textbegreppet. Hennes avhandlingsarbete kretsar kring gymnasieelevers textvärldar. Hon påpekar att dominansen för tryckta fiktionstexter är stort i skolan, men i den här aktuella artikeln gäller det film, där hon bl.a. utgår från av elever skrivna alster, uppsatser och loggböcker. Hon urskiljer tre kategorier av filmanvändning i skolans undervisning: film som illustration, film som utfyllnad och film som jämförelse. Det första fallet exemplifieras med Kenneth Branaghs film *Mary Shelleys Frankenstein* som får illustrera en aspekt på romantiken, som i klassen dessutom belyses med

texter av Stagnelius, Goethe, Hugo och Poe. Det andra rör ett ämnesövergripande tema om andra världskriget, där klassen bl.a. läser Imre Kertész och ser Roberto Benignis film *Livet är underbart*. I det tredje fallet, ”film som jämförelse” arbetar klassen med medeltiden och läser bl.a. Dantes stora verk, som bland många andra verk diskuterar de sju dödssynderna. Klassen får se David Finchers film *Seven*, som ju har samma tema.

Författarens poäng är i alla tre fallen att litterära texter ägnas ambitiösa lektionsplaneringar och genomtänkta uppgifter, medan film i första hand får rollen som upplevelsemedium. I det tredje fallet får dock eleverna uppgiften att jämföra de litterära och filmiska tolkningarna av samma fenomen (dödssynderna) och skriva en analyserande uppsats om filmens relation till medeltidens litteratur. Ingenstans tas dock filmens regissörer upp till behandling på samma sätt som författare får sin belysning. Ingenstans diskuteras film som en konstform i sig. Inte ens Mary Shelley, som ju skrev boken om Frankenstein (och dessutom var dotter till Mary Wollstonecraft) består någon analys.

Detta är förmodligen en korrekt beskrivning av hur film behandlas i skolan. Rodna månade svensklärarna! Emellertid kan hävdas att det var och är tunnsått med diskussioner om film inom litteraturvetenskap och språkvetenskap. Det är helt enkelt andras avdelning, t.ex. filmkunnans. Jodå, både skolverket och Ohlin-Scheller framhåller behovet av lärares fortbildning inom ämnet.

- 3 En som uppenbarligen har goda kunskaper i ämnet *film* är Håkan Sandgren (SmDi). Han är lärarutbildare och vill slå ett slag för filmens berättigande och användbarhet inom lärarutbildningen. De nya lärarna ska bli kompetenta brukare av filmmediet. Sandgren diskuterar engagerat och kunnigt – och med hjälp av Jonas Aspelin – de mest skilda filmer och genrer: filmer i skolmiljö (som *Scream II*, *Hets* och *I döda poeters sällskap*), liksom filmer med andra och överraskande motiv – från *Åsa-Nisse på nya äventyr* till *Fight club*. Utöver de rent filmiska verkningsmedlen bjuder film som medium också på receptionsetiska möjligheter och dimensioner, på civilisationskritik och avslöjanden av dolda ideologiska dagordningar. Kort sagt erbjuder film en rad möjligheter till empatiutvecklande samtal. Det är säkert sant.

Skrivande

Reformförsöken i skolan, liksom debatterna om skolan, är legio. På sjuttioalet fanns en internationell rörelse som inte bara ville reformera skolan utan avskaffa den helt. I. Illich (1971) var en av förgrundsgestalterna. En annan var Neil Postman (1971). Postman läste dock vid något tillfälle Rutters

bok 15 000 *Hours* – en bok som beskrev de många timmar elever tillbringar i det offentliga skolsystemet och vad skolor kunde tänkas göra med dem under denna tid. Inspirerad av denna bok genomförde Postman (1981) en studie av hur många timmar amerikanska barn mellan fem och arton års ålder tillbringade framför TV:n. Han kom fram till siffran 20 000 timmar. Postman blev därmed en omvänd man och en stark försvarare av skolan som institution – om än inte av dess befintliga innehåll. Skolan måste, enligt hans mening, anlägga moteld mot det fördärliga inflytandet från känslövädjande, färg- och rytmstarka innehållslösa serier som bara vädjade till ytliga behov av underhållning. Postman – och flera andra – oroade sig för vad denna upplevelseindustri, detta bombardemang av färg, ljud och snabba klipp skulle kunna göra med de unga medborgarnas tankeförmåga. Vår kultur förklarades vila på analytiskt noggranna, linjära, kronologiska tankemodeller – dvs. raka motsatsen till det som de unga erbjöds via TV. Skolans moteld skulle bestå i införandet av undervisning i bl.a. kunskapsteori och vetenskapsteori. Jag tror inte att Postmans propå hörsammades, men då och då uttrycks bekymmer för vad nya media kan komma att ställa till med – som t.ex. i artikeln nedan av J. Elmfeldt och P-O Erixon.

- 4 Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon (SmDi) tar upp temat om vad som händer i kollisionen mellan fritidskonsumtion och skolkrav. I detta fall gäller det gymnasisters fritidsskrivande med hjälp av nya digitala verktyg (SMS, DVD, nya webbplatser, datorchattande etc.) och vad det kan tänkas göra med det standardiserade skriftspråk som skolan söker befrämja. Deras artikel bär den något kryptiska titeln *Genrer i rörelse – estetiska textpraktiker i gymnasieskolan*. Estetiska textpraktiker visar sig syfta både på elevers fria skrivande i skolan och på deras fritidsskrivande på webben och andra digitala platser.

Projektet är omfattande. Det empiriska materialet inbegriper en enkät till mer än ettusen gymnasieelever, intervjusamtal med ett femtiotal elever och några lärare samt en del observationer. Bearbetningen har bara börjat, men några problemområden antyds dock. De båda författarna vill studera lärares och elevers syn på både genrer och genrebrott. De vill undersöka om förhandlingar om texters utseende förekommer i skolan, liksom om och hur den nya skrivkulturen på nätet påverkar elevernas litterära socialisation och deras förhållande till traditionella genrer. De vill veta hur gränsen mellan skolans officiella textpraktik och fritidens privata eventuellt dras, samt vilka teman med inriktning på reflexivitet och identitetsskapande som framskymtar i elevernas texter.

I likhet med många andra här aktuella författare diskuterar också Elmfeldt och Erixon den nya samhällssituationen med förändringar på snart

sagt alla områden: ekonomiska, samhällseliga och kulturella. Begrepp som "globalisering, mångkulturalitet och medialisering" anges som karakteristika på denna nya tid. När det gäller begreppet "mångkulturalitet" bör det, enligt författarnas mening vidgas till att omfatta också samhällseliga och kulturella värdehierarkier. Vad ses idag som 'högt' respektive 'lågt' inom de numera samexisterande kulturerna?

Författarna ser överallt uppluckrade gränser – mellan nationellt och globalt, mellan fakta och fiktion, mellan offentligt och privat – och frågar sig vad som i det nya läget händer med skriftspråkskonventionerna. Bilden (och i viss mån ljudet) kombineras allt oftare med skrift och kan i vissa fall till och med ersätta skrift. Emellertid tycks det som om skolan inte tillvaratar intresset för hypertexter. I skolan sysslar man med en sak i taget.

Lärare idag har problem med elevers tendens att bryta genregränser. På samma sätt som konstateras i nästa artikel om IT-samhället (nr 5 nedan), konstaterar Elmfeldt och Erixon att elever använder förkortningar, siffror i stället för bokstäver, starkare inslag av talspråkighet, etc. Talspråks- och chattvanor tar sig med andra ord in i elevers skolskrivande, och det gör också, enligt författarna, den intimisering som man kan se på nätet och som numera är tydlig i många TV-program. Elever får dessutom i skolan allt oftare skrivuppgifter i anslutning till läst litteratur, där de ska skriva brev eller dagböcker. Författarna påpekar att "med ett innehåll följer en språklig form" (s. 43) – och för den delen tvärtom, kan man som läsare tänka. Ett annat och större problem för dagens lärare är de nya möjligheterna till plagiat och kopiering av texter.

Till skillnad från den kategoriske Postman är dock Elmfeldt och Erixon mer ambivalenta inför den nya skrivkulturen. De påpekar att skriftspråkligheten historiskt sett alltid har påverkats av talspråkighet, även om det tar sin tid. De påpekar också att det estetiska idealet en gång innebar en så noggrann efterbildning av de stora mästarna som möjligt. I dagens IT-värld (och i rap-texter) används förebilder ymnigt (hela ungdomskulturen är "en citat- och samplings-kultur", s.45). Det nya artisteriet visar sig i associations- och infallsrikedom, egenartade användning av förlagor, nya betoningar, etc. – och en mängd språkfel som otydliggör, kan en gammal cynisk lärare tillägga. Men författarna tenderar att vara mer positiva – alternativet är ju kanske instrumentella förhållningssätt och passiv reproduktion. Slutsatsen tycks bli att om det ska vara reproduktion ska den åtminstone vara nydanande på något sätt.

Det spelar kanske liten roll vad forskare och lärare anser – den nya mediala skriftkulturen tycks rulla fram som en väldig Jaggernautvagn. Det är väl bara att se tiden an.

5 Två lingvister, Ylva Hård af Segerstad och Sylvana Sofkova Hashemi (SmDi), studerar i ett pågående projekt barns och ungdomars skrivande i IT-samhället. 160 elever i år 4 t.o.m. år 9 har bidragit med texter (berättelser och rapporter) skrivna i skolan och texter (SMS och webbdagböcker) skrivna på fritiden. De yngre barnens skrivande är, enligt författarna, starkt influerat av talspråket. Ju yngre barnen är, desto större är frekvensen av rena språkfel (stavnings-, syntax- och formfel samt utebliven interpunktion). Men också elever i de tidiga tonåren uppvisar talspråksinfluenser och språkfel i sina texter – speciellt i sitt fritidsskrivande, då omsorgen om att spara tid och utrymme gör texterna stenografiskt korta (att döma av de exempel som författarna ger). Men det som saknas i lingvistisk korrekthet uppvägs ofta av kreativa innovationer för förmedling av talspråkets uttrycksmöjligheter, som t.ex. "smilisar", som anger det talade språkets röstläge, tonfall och emfaser (genom understrykningar, versaler, fetstil, etc.) eller smarta förkortningar (som "ql" för kul). Emellertid tycks inte elevernas fritidsskrivande eller för den delen deras skrivande i skolan nämnvärt stötta deras tillägnan av standardiserat skrivspråk. Men en av detta projekts målsättningar är just att utveckla bättre datorstöd för elevernas skrivande. Vi ser fram mot resultaten.

6 Kerstin Bergöös och Annette Ewalds (U&D) artikel är egentligen en kommentar till Läs- och skrivkommitténs slutbetänkande (Läs-K) *Att lämna skolan med rak rygg*.

Skolans skriftspråkliga praktiker utgörs inte bara av själva skrivhändelserna; de påverkas också av de föreställningar om skriftspråklighet som finns hos skolan, hos elever, lärare och i lokalsamhället. Frågor om skrivförmågan är i grunden demokratiska frågor. De berör maktfrågor genom problemen kring dominant standardspråk och alternativspråk; de måste kopplas till frågor om genus, klass, etnicitet och kultur. De är ytterst frågor om individens mänskliga rättigheter och samhällets fördelning av sociala rättvisa. De är frågor om demokrati och elevers delaktighet i pågående jämställdhetsprojekt.

Läs-K sökte forskning som kunde visa hur starka språkmiljöer skulle kunna utformas i skolan. I stället finner forskare dagliga bevis på återskapandet av samhällets socioekonomiska och kulturella mönster. Bergöö och Ewald frågar sig hur språkämnet svenska också skulle kunna bli ett demokratiämne. Studier av bl.a. Lars-Göran Malmgren har påvisat de starka gränserna mellan svenskämnet och samhället. Svenskämnets kultur är opolitisk. De båda författarna efterlyser ett dialogiskt, mångmedialt och erfarenhetsbaserat svenskämne som – om det blir av – kommer att vara mycket olikt dagens.

- 7 Caroline Liberg (U&D) ger i sin tur en replik till skolverkets nationella kvalitetsgranskning av läs- och skrivprocessen. I granskningen tas det som Dysthe kallat flerstämmighet upp och granskarna konstaterar att förekomsten av många röster snarare är ett undantag än en regel – möjligen är lägre årskurser och förskolan mera gynnade därvidlag. Skolverket urskiljer tre språkmiljöer, som de kallar A-, B- och C-miljöer, varav A-miljön är bäst. Utifrån M. Holquists (1990) framställning av Bakhtins teser diskuterar Lieberg vidare på temat och ger bl.a. exempel på ett dialogiskt klassrum hos Anne Haas Dyson. Exempel på aktiviteterna i detta klassrum har redan givits i diskussionen om Kerstin Bergöös avhandling, varför läsaren hänvisas dit (s. 92). Granskningsnämnden citeras mot slutet. Medlemmarna har tydligen blivit så upplivade av det mottagande de fått ute i skolorna att de framöver säger sig vilja kombinera granskningen med en sorts pedagogisk konsultverksamhet. Många är i sanning de som känner sig kallade.
- 8 När elever skriver i skolan förutsätts – oavsett vad de skriver – att de ska lära sig något genom att skriva. Åsa af Geijerstam (SmDi) har studerat hur och vad elever i år 5 och 8 – särskilt svaga elever – skriver inom NO-ämnet. I år 5 överväger det som kallas labbrapporter – i år 8 anteckningar från tavlan eller läroboken, följt av labbrapporter. Eleverna i båda årskurserna svarar också på frågor och sysslar till en mindre del med eget arbete. Reproduktion av förlagor fyller den mesta tiden, särskilt i år 8. Elevernas förmåga att på insiktsfulla sätt tala om egenproducerade texter är, enligt författaren mycket låg. Både elevernas produktion av text och deras behållning av den har således föga inflytande på deras lärande. Geijerstam jämförde också elevers skrivande i No med deras skrivande i So och fann att texterna i det senare fallet var mer begripliga för eleverna och på så sätt hade ett större värde för deras lärande.
- 9 Gunilla Molloy (SLÅ) vidareutvecklar sitt demokrati- och genusprojekt. Eleverna i hennes egen högstadielklass har haft synpunkter på demokratiska beslutsprocesser och krävt att själva få välja bok, vilket beviljats. En flicka presenterar en skönlitterär bok som ställer frågan om homosexuella ska få adoptera barn. Diskussionen i klassen tenderar att bli livlig, men eleverna hänvisas i stället till skrivande – till det som Molloy kallar demokratiloggar, som tre elever tillsammans upprättar. Varje elevs skrivboks-sida indelas i fyra spalter. I den första spalten skriver ägaren till loggen ner sina synpunkter på den fråga som ska diskuteras; ägaren överlämnar sedan sin skrivbok till en kamrat som både antecknar sina synpunkter och kommenterar ägarens. En tredje elev får sedan loggen, framför egna syn-

punkter och kommenterar de två andras, varefter loggen går tillbaka till ägaren, som har en fjärde spalt att anteckna intressanta kommentarer eller en ändrad egen uppfattning. Läsaren får ett exempel där två flickor och en pojke är inblandade. En flicka är mot adoption, liksom pojken. Den andra flickan är för. De båda flickorna för uppenbarligen en skriftlig dialog med varandra och den flicka som är emot använder pojkens argument, men riktar sig inte direkt till honom. Dialogen uteblir mellan flickorna och pojken, vilket den enligt Molloy också hade gjort om det handlat om en muntlig diskussion. Molloy har också skrivit en artikel i U&D, där hon diskuterar det deliberativa samtalets möjligheter i en högstadielklass. Exemplet har redan förekommit i hennes avhandling (se s. 59).

- 10 Birgitta Norberg Brorsson (SmDi) ger läsaren exempel på några pojkars skrivande i två olika klasser i år 7. Hon belyser dessa elevers avtagande engagemang i sitt skolskrivande under läsåret. Pojkarnas texter blir alltmer kortfattade och håglösa. Den ena pojken ska kontinuerligt skriva loggbok, den andra får skrivuppgifter i anslutning till ett projekt om en öde ö. Författaren konstaterar skrivuppgifternas bristande relevans för eleverna. Uppgifterna uppfattas som meningslösa övningar kopplade till färdighetsträning, eftersom deras lärare också låtit dem ägna sig åt en del språkriktighetsövningar under höstterminen och rättat deras alster enligt denna norm. Norberg Brorssons studie har egentligen sitt fokus på interaktionen mellan lärare och elever, och det är förstås välkommet.
- 11 Ett annat sätt att engagera elever, denna gång i ett intressant men kanske riskfyllt skriftspråkligt projekt, redovisas av Nils-Erik Nilsson (SLÅ). Hans syfte är att väcka elevernas skriftspråkliga medvetenhet. Inledningsvis konstaterar han att språk har betydelse för den personliga identiteten. Dialekter är för många identitetsbekräftande. Det tycks också vara fallet med elever i en grundskola i Sunne. Där påbörjades under vårterminen 2005 ett projekt där eleverna bildade skrivgrupper, som vid tre tillfällen erbjöds möjlighet att skriva på sin dialekt. Utgångspunkt för skrivandet var dels elevernas egna upplevelser, dels skrönor från Bengt af Klintbergs bok, *Råttan i pizzen*. Efter en del inledande svårigheter med att skriva på sätt, som vanligen förbjuds i skolan, kom eleverna i gång och skrev som de trodde att dialekten borde te sig i skrift. Det var inte det lättaste, eftersom de borde visa konsekvens i såväl stavning som formlära. Projektet är tämligen nytt och det återstår att se om denna kontrastiva strategi lyckas. Skrivandet följs upp både av diskussioner om de överväganden som lett fram till standardisering och av intervjuer med äldre dialekttalande personer. Det ska bli ytterst spännande att ta del av resultaten.

12 Maria Westman-Holmsved (SLÅ) arbetar på en avhandling om skriftanvändning i gymnasieskolan. I den här aktuella artikeln ger hon en ögonvittnesbild av två elevers skrivande, dels på en svensklektion och dels på en lektion i respektive karaktärsämne. Pojken går på ett byggnadstekniskt program med inriktning mot snickeri och flickan på omsorgsprogrammet. Den yrkesinriktade lektion vi får ta del av handlar för flickans del om demens inom ramen för ämnet Social omsorgskunskap.

Under lektionen sammanfattas kunskaper om demens. Läraren skriver på tavlan, ställer en del frågor till eleverna och leder vid ett tillfälle en livlig diskussion om vikten på hjärnan hos en dement person i jämförelse med vikten på en frisk persons hjärna. Flickan som studeras är tystlåten och initierar inte själv samtalsämnen. I princip sysslar hon med att skriva av de begrepp och definitioner som läraren skriver på tavlan.

Under svensklektionen arbetar klassen på ett tema om medeltiden. Eleverna får välja en fråga att "forska om" för att sedan skriva en "utredande" uppsats. Till deras hjälp finns ett kompendium med från läroböcker och andra böcker kopierade texter. Flickan har valt att arbeta med Tor och Oden. Hon läser och skriver av ur erbjudna texter. Hon söker på datorn och trycker ut de sidor hon fastnat för. I någon mening är det ett självständigt arbete som inte involverar läraren, men samtidigt sysslar hon med det som Nils-Erik Nilsson i sin avhandling från 2002 har kallat kopiering och sampling, dvs. hon skriver i stor utsträckning av en förlaga och samplar, dvs. lägger här och där in en textsnutt från andra texter.

Det anmärkningsvärda med pojkens två lektioner är att skrivning knappast förekommer. På lektionen i snickeri får pojken, tillsammans med en kamrat, muntliga anvisningar om vilket arbete som ska utföras. Det gäller byggandet av en rökruta. Pojkarna hämtar verktyg och material och går till det påbörjade bygget. De stöter på problem, läraren kommer för en kortare diskussion. Pojkarna diskuterar sinsemellan nya problem och argumenterar för olika sätt att lösa dem. De lyckas rätt väl. Pojken i fråga mottar ett SMS och skriver ett svar. Svensklektionen börjar med att läraren ber eleverna erinra sig böcker från sin tid som barn. Eleverna får där efter läsa ett antal barnböcker för att senare diskutera och utse en favorit. Läraren läser högt ur en bok. Därefter går läraren över till språksociologi. Eleverna får ta ställning till ett antal påståenden (t.ex. "Människans förmåga att lära språk är medfödd") för att sedan skriva ett S för sant eller ett F för falskt påstående. Pojken skriver alltså endera av två bokstäver.

Westman-Holmsved konstaterar att flickans lektioner var mer skriftspråkliga än pojkens, men också att det i båda fallen fanns en potential för att träna skrivande på mer utvecklande sätt. För pojkens del skulle skrivande kunna ansluta till den rätt avancerade problemlösning, som

han och hans kamrat, uppmuntrade av sin lärare, ägnade sig åt. För flickans del ser författaren potentialen i lektionen om demens, där diskussioner och argumentation som leddes av läraren skulle kunna omvandlas till argumenterande text. Båda eleverna ska delta i det nationella provet och behöver få öva sig i denna texttyp.

13 Gymnasieelevers förmåga att skriva argumenterande texter prövas vid de nationella proven. Två forskare från Stockholms universitet respektive Uppsala universitet diskuterar dessa argumentativa texter på lite olika sätt. Eva Östlund-Stjärnegårdh (SmDi) i Uppsala har ansvar för konstruktion av de nationella proven och av de uppgiftsanknutna betygskriterier som lärare använder. Underlaget för slutsatser om elevers skrivande är idag ofantligt. I textarkivet i Uppsala finns nära 20 000 texter från år 5 och 9 och från gymnasiet. En databas ARGUS innehåller därtill runt 300 argumenterande texter (materialet kan beställas från provgruppen).

Artikeln i SmDi fokuserar på elevers hantering av källmaterial – en hantering som har med betygsättning att göra. I en uppgift där det gällde att argumentera för en ökad läsning av barnlitteratur var kriterierna för godkänd, att eleven diskuterade synpunkter från texthäftet samt att referat och källhänvisningar var relevanta och hänvisningarna till dem korrekta. För betyget väl godkänd krävdes dessutom att synpunkter från texthäftet stärkte elevens egen argumentation.

Östlund-Stjärnegårdh presenterar sedan graden av fullständighet i källhänvisningarna med många exempel ur elevtexterna. Skalan sträcker sig från kompletta hänvisningar, via nästan kompletta till mer eller mindre klarlagd ”stöld av både tankegångar och formuleringar”, dvs. tillfällen då eleven förtiger källan. Författaren undersöker också vilka källor eller delar av dem som citeras mest frekvent. Den tredje undersökta aspekten gäller frågan om vem som för ordet och författaren citerar här bl.a. Bakhtin. I dennes tes om yttranden ingår idén att alla yttranden (talade som skrivna) ingår i den långa kedjan av tidigare yttranden. Talaren eller skribenten ”stödder sig på dem, polemiserar mot dem eller förutsätter helt enkelt att de är bekanta för den som lyssnar (eller läser) en text” (Bakhtin, 1997, här citerad efter Östlund-Stjärnegårdh i SmDi, s. 255).

I ett helt annat sammanhang har Bakhtin, bl.a. med exempel från Dickens' *Little Dorrit*, visat hur denna form av buktaleri av skönlitterära författare används som stilistiskt medel. James Wertsch (1991) som ingående diskuterat saken, har påpekat att också offentliga tal innehåller samma stilmedel, dvs. talaren förutsätter att lyssnarna är bekanta med ett visst antytt fenomen och på så sätt inbjuder dem till delaktighet.

Men hos Östlund-Stjärnegårdh gäller det alltså frågan om vem som ”ta-

lar” i elevtexter. Det händer att eleven talar i jag- eller vi-form, men det händer också att frågan om vem ”sändaren” är förblir obesvarad. Elevtexter innehåller ofta inbäddade avsnitt från andra texter, som inte redovisas. Denna diskussion snuddar vid den som fördes av Elmfeldt och Erixon (se ovan s. 123). Också i deras material tycks det ha funnits inbäddade avsnitt, men då från en helt annan textkultur.

14 Bodil Hedeboe (SmDi) vid Stockholms universitet utgår delvis från Östlund-Stjärnegårdh i sin studie av *Genre og Stemme i gymnasieelevers tekster*. Det är återigen en studie av elevers argumenterande texter. Ett underlag för betygsättning utöver de ovan diskuterade är den grad i vilken eleven talar med personlig röst i sin text, enligt regeln ”ju tydligare avsändare, ju mer personlig röst, desto högre betyg”.

Emellertid har det visat sig att när denna personliga röst används så ökar inslagen av talspråkighet i den skrivna texten. Lärare, för vilka språkriktigheten är helig, får anledning till korrigeringar. Hedeboe vill i stället understryka textens samband med kontexten. Antingen kan man se på språk som ett system av regler, där språket uppfattas som ett drag i texten, avskilt från dess mening och innehåll – eller (efter Halliday) se språk som ett resurssystem, inneslutande valmöjligheter. Valet bestäms då av den sociala kontext vi befinner oss i när vi talar eller skriver. En genre är en del av kontexten och anger syftet med språkbruket. En god argumenterande text förutsätter – för att fylla sitt syfte – att skribenten kan inta minst två olika positioner och studera den fråga det gäller enligt en pro-contramall. Dessutom bör skribenten tydligt driva en tes.

Hedeboe använder en australiensisk utveckling av Hallidays idéer, där begreppet ”lärandedomäner” spelar viss roll. De har med kontextuella förhållanden att göra och man kan urskilja fält som vardagsdomäner, specialiserade domäner (dvs. fält inom skolans olika ämnen) och domäner karakteriserade av kritisk analytisk reflektion. Som synes avspeglas här en stigande svårighetsgrad. Med utgångspunkt från dessa domäner analyseras sedan elevers argumenterande texter – särskilt deras inslag av talspråkighet. Lite överraskande förklaras talspråket som komplext och skriftspråket som enkelt – båda skapar genom sina respektive uttryck olika versioner av verkligheten. Talspråk är således mer grammatiskt komplext och påvisar en värld av mentala processer (jag tycker, tänker, tror, etc.) och handlingar (jag tar körkort, jag kör, etc.). Det talade språket byggs upp av en lång rad korta satser, mestadels huvud- och bisatser. Skriftspråket å sin sida är en tingvärld, grammatiskt enkelt men lexikaliskt tät – tätheten signalerar också textens grad av skriftspråkighet och har ett tydligt samband med betygsättning. Det finns i Hedeboes artikel en lång

rad exempel på elevtexter där de nämnda analysinstrumenten (och ännu fler) används för att bedöma resultatet av gymnasisters skrivmödor.

15 Anne Palmér (SmDi) har i sin studie också argumentation i fokus, men nu gäller det muntlig argumentation i en omvårdnadsklass som i en annan artikel i SLÅ jämförs med en fordonsklass. Syftet är att studera svensk-ämnets potential för att utveckla muntlig kompetens och jämföra med potentialen inom elevernas karaktärsämnen för samma sak. Palmérs teoretiska utgångspunkter förefaller vara hämtade från Dysthe, men hon hänvisar till Martin Nystrand (1997) och Caroline Liberg (2003).

Det läsaren får ta del av är dels en lektion i social omvårdnad, dels en lektion på byggprogrammet. Lektionerna videofilmades. På omvårdnadsprogrammet fick eleverna läsa om ett antal fingerade fall inom socialtjänstens område. Därefter vidtog ett grupparbete där eleverna skulle arbeta fram förslag till bistånd för personerna i de olika fallbeskrivningarna. Efter redovisning följde en diskussion i klassen, som kom att handla om både det görbara och det lämpliga i att lära en sjuttiofemårig man att laga mat. Palmér genomför sedan en noggrann analys av repliker i det livliga samtal som följde på förslaget om denna hjälp till självhjälp för en äldre man. Sammanlagt upptogs tre och en halv minut av den totala samtalstiden av detta ämne.

I SLÅ följer Palmér upp sitt ämne, denna gång med redovisningen av en enkät som besvarats av 112 lärare på de båda programmen. Både svensklärare och lärare i karaktärsämnen har gett sin syn på behovet av muntlig kompetens hos sina elever. De har också redogjort för de kommunikationsformer som ofta används i respektive klass. På båda programmen tycks samtal i smågrupper vara vanliga, liksom diskussioner i helklass. Längre lärarledda genomgångar tycks däremot vara mer sällsynta. Palmér påpekar att många olika aktiviteter kan beskrivas som helklassdiskussioner. I många fall är elevernas deltagande minimalt. Hon har också funnit en skillnad mellan de två gymnasieprogrammen i det att omvårdnadsprogrammets elever får mer självständiga och utmanande uppgifter än fordonspojckarna. De förra får spela rollspel, delta i debatter och hålla föredrag – aktiviteter som alla betygsätts, varvid deras betydelse naturligtvis framhålls för eleverna. Pojkarna på fordonsprogrammet får i stället allt som oftast föra enskilda samtal med sina lärare. Till sist kan noteras att fler lärare i karaktärsämnen än i svenska ser muntlig kompetens som en nödvändig förmåga i den kommande yrkesutövningen. Betänkligt!

16 Barbro Holmberg (SmDi) har svensklärares yrkeskultur i fokus. Med begrepp och teorier hämtade från Pierre Bourdieu planerar hon att analyse-

ra de interaktiva intervjuer hon fört med tjugo lärare på sex olika platser i norra Sverige mellan åren 1999 och 2000. Ett år senare återvände hon för uppföljningsintervjuer med de fjorton kvinnor och sex män, som alla hade lång yrkeserfarenhet. Intervjuerna har skrivits ut och föreligger nu i en utskrift på 350 A4-sidor. Analysarbetet uppges pågå.

Litteratur och läsning

17 Lars Brink (SmDi) återvänder i sin artikel till kanondebatten (Brink, 1991). Han diskuterar med många och roande utvecklingar till den amerikanska, tydligt intensiva debatt som pågår, förhållandet mellan kanon och lärares uppdrag. Artikeln anknyter till ett pågående forskningsprojekt där vardera tjugofem lärare på litteraturvetenskapliga institutioner, inom lärutbildningen för svensklärare och aktiva gymnasielärare i svenska har svarat på frågor om vilket innehåll de prioriterar, vilken ämnessyn (av de tre som beskrivs ovan på s. 21) de menar sig företräda. De har tillfrågats också om sin uppfattning om relationen mellan "upstairs" (dvs. universitet) och "downstairs" (skolan): tror de tillfrågade att det sker en nedsippning uppifrån eller en anpassning nedifrån? I de fall lärarna bytt nivå, vad har då hänt med ämnessyn och urval? Denna studie ska följas upp med liknande frågor till lärare i alla lägre skolår.

En litteraturkanon har med olika motiveringar förekommit länge i skolans värld. Argumentet har gällt allt från mötet med essensen av andlig odling och möjligheten till förfinad språktilläggnan till bevarandet av ett gemensamt kulturarv och litteraturens bidrag till de läsandes identitetsutveckling. Denna traditionella kanon har kritiserats för elitism och exklusivitet och för att spegla den dominerande kulturens preferenser. Brink citerar Harold Bloom (1994), som sagt: "Whatever the Western Canon is, it is not a program for social salvation" (Brink 2004, s.26). Snarare kan man som läsare konstatera att det är ett program för s.k. "WASP":s (dvs. "white Anglosaxon protestants"). Bloom hör till försvararna av en traditionell kanon – ett försvar som får sin förklaring i att många etniska minoriteter, feminister och andra, som känner sig marginaliserade, är i färd med att upprätta egna kanontexter. Enligt Brink finns det numera inom litteraturvetenskap ett starkt intresse för en metanivåns teori-kanon.

I skolor av idag och tidigare inom folkrörelser och på folkhögskolor kan man snarast tala om en selektiv kanon. Några titlar behålls och andra ersätts och Brink vill hellre tala om alternativa litterära urval. Det som präglar skolans texturval idag är inte som förr betoningen av de lutherska, svenska, moraliska och manliga värdena utan i stället begrepp som demokrati, värdegrund och integration.

Brink har uppenbarligen ännu inte hunnit bearbeta sitt intervjumaterial, men han hänvisar till Bengt-Göran Martinsson som i sin avhandling (1989) konstaterat att lärare tagit intryck av den litteratur och de metoder de lärt sig på universitetet i sådan grad att de tagit dem med sig in i klassrummet – en hänvisning som kanske ger en antydning om vad vi ska vänta oss.

18 Brit Arna Susegg (SmDi) från Trondheim har på basis av Isers teori utvecklat vad hon kallar en ny litteraturdidaktik. Eleverna får bl.a. i anslutning till olika lästa litterära texter skriva jagberättelser. Ibland får de välja vilken person i en text de vill vara, ibland bestämmer läraren åt dem. Läsaren får ett exempel på en elvaårig flickas läsning av julevangeliets och en åtföljande jagberättelse, där hon själv valt att vara Josef. Det är en rätt imponerande elevtext, med för svenska förhållandet rätt annorlunda innehåll. Det är ju sällsynt att svenska lärare väljer en biblisk text för att hjälpa fram elevers reception. Emellertid rapporteras inga svårigheter med jagberättandet för elevernas del – med andra ord en riktig solskenshistoria.

19 Stefan Lundgren (SLÅ) jämför i denna postmodernistiska tid kursplanernas retorik med den retorik som lärare upprättar runt sin egen undervisning och sina val av litteratur. Bakgrunden till artikeln är således den postmodernistiska tidens inträde, och i diskussionen om den stöder sig Lundgren på Hargreaves.

Lundgren lyfter fram en rad citat ur kursplanerna för gymnasiet 2000. Dessa planer reflekterar kanske ett postmodernt svenskämne (Lundgren sätter här ett måhända välbetänkt frågetecken). Kommentarer kopplar litteratur och språk till identitetsutveckling och tankeutveckling (eleverna ska utveckla sin tankeförmåga, sin kreativitet, sin förmåga till ställningstaganden, etc.). Litteratururval ska ha relevans för eleven, för hans eller hennes studieinriktning och för eleven som samhällsmedborgare. För betyget "Väl godkänd" tycks den litterära texten ha fått ytterligare en funktion, ty eleven ska här reflektera över de samhälleliga och kulturella faktorer som format texten (vilket i och för sig belystes i den gamla kulturhistoriskt och biografiskt orienterade litteraturhistorien) men de ska också fundera över textens giltighet idag (något som inte belystes förr).

Mot hela kursplaneretorikens officiella tyngd ställer så Lundgren en ensam och osäker lärare, med huvuddelen av sin undervisning förlagd till fordonsprogrammet. Som läsare kan man tycka att det är att ta i, och rent av kännas tveksamt. Lundgren tycks delvis vara av samma mening, ty han försäkrar att läraren i fråga (som han följt under en termin) har god kontakt med eleverna och att hon kanske gör mer och når längre "än vad man kan kräva av dagens hårt belastade lärare" (s. 92).

Emellertid förefaller denna brasklapp inte räcka, ty läraren begår uppenbarligen en rad misstag. Hon väljer för gemensam läsning bl.a. Steinbecks *Möss och människor*, som hon på förhand vet att eleverna inte kommer att gilla, men som hon tycker att de borde känna till. Läraren befrämjar i och för sig bokläsande. Eleverna ska läsa femton minuter per lektion ur en självvald bok, hämtad ur ett klassrumssortiment av mestadels populärlitteratur. Eleverna läser boken och skriver om den i sina loggböcker. Någon utförligare behandling av dessa texter äger inte rum. Men uppföljningen av den gemensamma boken blir desto noggrannare. Eleverna får efter avslutad läsning ett frågebatteri med ett femtiotal frågor om berättarteknik, språkanvändning och författarens syften med texten.

Lundgren vill således belägga den postmodernistiska tidens nedslag i såväl kursplaner som i lärarens retorik. Kursplanemakare befinner sig enbart i den retoriska världen, men i lärarens fall hävdar Lundgren att hennes retorik, som delvis speglar kursplanernas, avviker från hennes praktik. En läsare blir inte helt övertygad om kursplaneretikens postmodernitet eller för den delen lärarens. Det enda riktigt postmoderna i lärarens förhållningssätt tycks vara hennes osäkerhet. Dock får man se tiden an och invänta slutrapporten från projektet.

20 Annette Åhrheim (SLÅ) diskuterar i sin artikel den självbiografiska genren, som inte alltid är så självbiografisk som den utger sig för att vara. Den är emellertid av intresse för att den (tillsammans med fantasy-genren) hör till det innehållsområde som ungdomar gärna tar till sig. Åhrheim har låtit elever skriva om vad de tycker samt intervjuat dem.

Med utgångspunkt från tre böcker: Dave Pelzers *Pojken som kallades Det* (1995), Johanna Nilssons *Hon går genom tavlan och ut ur bilden* (1996) och Liza Marklunds *Gömda* (1995) diskuterar författaren de berättartekniska greppen. Den självbiografiska halten i dessa böcker kan på goda grunder ifrågasättas, men de är jagberättelser även om det inte tydligt anges vem detta jag är. Böckernas titelsidor, baksidestexter och reklamen om dem understryker dock autenticiteten med uttryck som "verkliga händelser" o.d. Det är vanligen tillräckligt för att övertyga ungdomar (och andra) om att det boken berättar om verkligen har hänt.

Åhrheim konstaterar att det är fråga om en genre på glid, där författaren ingår vad hon kallar "en självbiografisk pakt" med läsaren. Nu är det inte bara böcker som har denna ambivalenta och undanglidande stil och dessa "textuella, episka ready-mades". Även TV-mediet med sina dramadokumentärer, där ögonvittnesintervjuer, spelfilmssekvenser och rekonstruktioner är legio, visar upp en hybrid mellan fiktion och fakta. Denna hybrid har numera ett eget namn "faktion". En läsare ansluter sig gärna

till Åhrheims slutord: "Det finns all anledning till reflektion – och till fortsatt forskning" (s. 118).

21 Christina Olin-Scheller (SLÅ) tar upp samma tema som Åhrheim. Hon har studerat fyra gymnasieklassers elever på el- och omvårdnadsprogrammen samt på de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga programmen och deras litterära repertoarer. Cathleen McCormicks repertoarbegrepp liksom Iserns teori är några av analysinstrumenten. De texter som elever väljer att berätta om när de intervjuas, karakteriseras alla av att de inbjuder till starkt känslomässigt engagemang.

Det finns dock en skillnad mellan pojkars och flickors val av texter. Pojkar läser gärna böcker, spelar gärna dataspel, ser gärna filmer med övervinnerliga hjältar (t.ex. Tolkiens trilogi). Det handlar för pojkarnas del om odlandet av känslor av frihet och oberoende och i många fall om intensiv delaktighet i textens händelser. Flickor väljer i stället verklighetsbaserade hemska berättelser med ofta stark melodramatisk och dokumentär prägel. Det bör finnas ett budskap i texten. I dokusåpor "läser" flickorna in budskap som, tvärtemot vad man skulle kunna tro, mera sällan rör förebildligt handlande. I stället diskuteras personerna som en sorts motbilder ("jag känner mig riktigt normal när jag ser hur de beter sig"). Flickor tenderar dock att ha ett bredare val av genrer än pojkar. Dessa unga människor – flickor som pojkar – är enligt Olin-Scheller inbegripna i ett intensivt identitetsarbete. De valda texterna har en viktig funktion i ungdomarnas respektive sociala gemenskap. Man spelar spel tillsammans, man diskuterar både lästa och sedda "texter".

Ungdomarnas egna val av litterära genrer bör få didaktiska konsekvenser, skriver Olin-Scheller, på så sätt att lärare bör vara insatta i de texter som unga föredrar och välja skönlitterära texter som kan hjälpa ungdomar att vidga sina repertoarer. Liksom fallet är med en del andra artikel-författare kan en läsare spåra en viss forskarambivalens inför elevers smak och skolans krav.

22 Staffan Thorson (SLÅ) presenterar ett ettårigt delprojekt inom ramen för ett större projekt om elevers förhållningssätt till litterära texter i gymnasieskolan. Hans artikel handlar om ovana läsare i en klass på handelsprogrammet och en på MP-programmet. Iser, Rosenblatt, McCormick fungerar som teoretiskt stöd. Fritidsläsning av skönlitteratur är uppenbarligen inte särskilt vanlig bland ungdomarna. Många är med andra ord ovana läsare. Författaren hänvisar till Jack Thomson (1987) som påpekat att mindre framgångsrika läsare tenderar att lägga skulden på sig själva när de inte förstår. De tycks anta att textens mening finns där, ty den verkar

ju uppfattas av en del andra som läst den. Dessa ovana läsare har, kanske man kan säga, aldrig hört talas om Iser och Rosenblatt.

Ovana läsare är i svenska skolor de elever som via läsförståelsetester har fastslagits vara det. Av de två klassernas trettiosex elever är elva ovana läsare. Alla elever fick besvara en enkät med arton frågor. De handlade bl.a. om daglig tid för läsning, om de tyckte om att läsa eller om de läser bara när det är nödvändigt, om det händer ofta att de inte läser ut en bok, etc. Det litterära verk som användes i studien är Nils Ferlins dikt *Barfotabarn* som eleverna fick läsa vid två tillfällen. I anslutning till enkäten ombads eleverna svara på frågan vad texten handlade om. Fem flickor och tre pojkar bland de elva ovana svarade på frågan. De fick tillbaka sina svar med kommentarer, och ombads läsa dikten på nytt och kanske ompröva sin första reaktion. En elev lämnar in blankt vid båda lästillfällena och fyra vidhöll att de ingenting förstod. De övriga åtta ändrade bara marginellt sin uppfattning vid det andra lästillfället. Thorson kunde urskilja exempel på efferent och estetisk läsning, samt i vissa fall en läsning som går från efferent till estetisk eller tvärtom. Han ger många belysande exempel på elevers receptioner.

Avslutningsvis konstaterar Thorson att han inte fann några tydliga skillnader mellan vana och ovana läsare – osäkerheten var så att säga jämnt fördelad. Samtal med forskaren ökade dock elevernas engagemang och litterära medvetenhet. En benämning som ”ovan läsare” bör kanske överges och helt andra frågor ställas, t.ex. om läsningens roll i olika ämnen, om hur eleverna förbereds för läsning av olika texter, om vad de får veta om textens estetiska strukturer och effekter. Man kan tänka sig att flera lärare skulle vilja ha sådana frågor belysta.

23 Mary Ingemansson (SLÅ) frågar redan i rubriken hur vi gör barn till goda litteraturläsare. Med ”goda” menar hon att barnen vill fortsätta läsa och uppleva läsning som ett medel för nya erfarenheter och kunskaper om livet. Hennes studie gäller barn i det som nu kallas ”mellanåren” – en rätt tveksam benämning som inte medger de analoga benämningarna ”lågåren” och ”högåren”. Det är givetvis inte Ingemanssons fel, men kanske Skolverket borde ta sig en funderare.

Ingemansson påpekar att elevernas intresse för film, TV- och dataspel kan bli ingångar till böckernas värld. Ett steg på vägen är också att uppmana lärare till ständig läsning av skönlitteratur, avsättning av tid för läsning och av pengar till bokinköp. Litteratursamtal och många andra bearbetningar är också nödvändiga förutsättningar. Själv använder hon Chambers’ frågor, som sägs gynna också svaga läsare. För analysen åberopas Appleyard, Chambers och särskilt Judith Langer. Ingemanssons forskningspro-

jekt gäller lite överraskande vilken historiemedvetenhet som barn kan utveckla och hur denna process påverkas av lärares användning av skönlitteratur som läromedel också i historia. Ingemansson har genomfört intervjuer med barn som läst en skönlitterär bok under sitt arbete med vikingatiden. Läsaren får bara ett exempel på elevreception. Den elvaåriga Emma anstränger sig på barns sätt att förklara hur hon menar. Vi får invänta fler elevers resonemang – projektets intervjuer är under bearbetning.

24 Susanne Schneider (SLÅ) hävdar att behandlingen av förintelslitteratur i skolan inte lockat många svenska forskare, trots att myndigheter och politiker talar om det nödvändiga i att vidga och fördjupa elevers förståelse av och känslomässiga inlevelse i förintelsen av många miljoner människor under andra världskriget. I USA är forskarintresset ett helt annat. Man har där funnit det viktigt att källgranska både faktatexter och skönlitteratur i ämnet. Schneider refererar särskilt till en amerikansk lärares, Beth Aviv Greenbaums bok *Bearing Witness* från år 2001 och ger genom den läsaren en inblick i Greenbaums undervisning om Elie Wiesels bok *Natten*. Denna bok utgör temat under en hel termin. Eleverna skriver loggbok ett par gånger i veckan. De uppmanas renskriva sina anteckningar, reflektera och utvidga sina texter på sätt som speglar inlevelse och förståelse. Intresserade lärare hänvisas således till Greenbaum.

25 Lotta Bergman (SLÅ) har undersökt svenskundervisningen – företrädesvis litteraturundervisningen – i fyra gymnasieprogram. Hon har observerat undervisning och intervjuat tjugofyra elever och fem lärare. Den bakgrund hon tecknar är den nya multimodala verklighet som dagens unga lever i. Denna verklighet har gett bränsle åt debatten om ”högt” och ”lågt”. Enligt en myndighet bör lärare se mer positivt på populärkulturens och nya medias möjligheter att fostra till ”aktivt, kreativt och differentierat meningsskapande” (*Att läsa och skriva*, 2003, s. 18).

Frågan är nu om lärare tar vara på denna möjlighet. Intervjuerna med fem svensklärare på olika program tyder snarast på att de flesta inte gör det. A-kursen tenderar på yrkesprogram att fokusera färdighetsträning, även om detta i något fall sker genom äldre litteratur. B-kursen förefaller i stort sett ha tolkats som traditionell litteraturhistoria och litteraturläsning. En lärare av de fem tycks dock ha som ambition att utgå från elevernas intressesfär. Men intrycket blir att ”högt”, dvs. den goda litteraturen och dess historia behåller sin hegemoniska ställning. Den ”ses som en neutral och stabil gemensam bas som kan motverka de moderna mediernas splittrande och passiviserande inflytande” (s. 39) – en inställning som Neil Postman skulle ha uppskattat.

26 Christian Mehrstam (SLÅ) diskuterar interaktionen mellan text och läsare som biaktiv. Judith Langer har i sin modell fokus på vad läsaren gör med texten – en enaktiv modell. Hos en tysk receptionsteoretiker Karlheinz Stierle (1980) finner Mehrstam fokus på vad texten gör med läsaren – dvs. en annan enaktiv modell. Stierle rör sig med begreppet *textens struktur* (som han kallar relevansfigur), som visar sig i textens inslag av *bestämtheter* och *obestämdheter*. Bestämtheter är det som textens säger explicit; obestämdheter är ungefär detsamma som Isers tomrum, dvs. ställen som läsaren ser sig nödsakad att fylla i. Textens relevansfigur styr läsaren i riktning mot förväntningar på vad som väntar. Dessa förväntningar kan dock komma på skam genom att nya bestämtheter bryter mot dem. Läsaren rycks då ur textens värld tillbaka till verkligheten, en rörelse som Stierle benämner *centripetal*. Men om läsarens förväntningar på texten hela tiden infrias, sker en motsatt rörelse, en *centrifugal* kraft som slungar läsaren djupare in i texten. (Man kan tycka att termvalet borde vara omvänt...)

När Langers läsarfokus kombineras med Stierles textfokus kan analysen av en text fördjupas. Mehrstam tillämpar denna kombination i en roande analys på åtta sidor av Pippi Långstrump, där Pippi sitter på en grind och är mer än vanligt anarkistisk.

27 Nils-Erik Nilsson och Sten-Olof Ullström (SmDi) tar itu med ett annat angeläget område. Denna gång gäller det inte litteraturläsning utan läroböcker. De sätter ett kritiskt fokus på läromedlens uppgifter och vill undersöka det de kallar "uppgiftskulturer". De följer Ongstad (2004) som identifierat uppgiftskulturer som mötesplatser för didaktikens centrala begrepp: undervisning, lärande och utvärdering. Liksom Ongstad kommer de att studera hur läromedel reflekterar olika institutionella förväntningar och vilka elevresponser som olika uppgifter prioriterar. Nilssons och Ullströms studie är således till skillnad från den mer frekventa klassrumsforskningen en analys av en bestämd sorts källor. Deras material är läromedel i svenska för grundskolans senare år och för gymnasiet. I dessa läromedel ska de spåra, analysera och kategorisera samtliga uppgiftstyper. De ska göra det med hjälp av textorienterad diskursanalys och kartlägga de underförstådda antaganden och förgivettaganden som uppgiftsformuleringarna avslöjar. Projektet befinner sig ännu på inventeringsstadiet, varför vi får avvakta resultaten.

28 Många artikelförfattare i *Utbildning och Demokrati* utgår från olika officiella texter. Gun Malmgren gör det i sin diskussion om svenskämnet som ett demokrati- och värdegrundsämne. Hon utgår från det vidgade språk- och

textbegreppet och hoppas att det på sikt ska förändra och bredda svenskämnet. Ett medel för att nå detta mål ser hon i ett nära samarbete mellan svenska och de estetiska ämnena. Den kulturutredning som 1995 lämnade sitt slutbetänkande talade om behovet av kulturell jämlikhet och om stärkandet av den kulturella stimulansen i förskola och skola. Alla kulturinstitutioner i samhället bör samverka för att nå detta mål. Barns rätt till kultur, språk och yttrandefrihet är fastslagen inom alla tänkbara instanser, bl.a. av FN:s Barnkonvention. Betänkandet resulterade i en proposition som betonade litteraturens och läsningens centrala roll i skolans arbete.

Malmgren diskuterar vidare, med utgångspunkt från en intervju med Louise Rosenblatt (år 2001), litteratur som kunskapskälla i skolans demokrati- och värdegrundsarbete. För Rosenblatt är det överordnade målet för all undervisning kampen för de demokratiska värdena i samhället. Skolans roll i samhället är om möjligt ännu viktigare nu än på trettioalet. 1938 var det odemokratiska krafter utifrån som hotade samhället, idag är det samverkande odemokratiska krafter inifrån som utgör hotet. Överallt förs en ideologisk kamp om innehållet i skolans undervisning.

Litteraturen kan i ett sådant läge få en avgörande roll. Rosenblatt är övertygad om att skönlitteratur kan hjälpa människor att utveckla sin empati, föreställningsförmåga och förmåga till perspektivbyten. Malmgren hänvisar för sin del till den danske forskaren Johan Fjord Jensen, som har diskuterat humanioras roll i det postindustriella samhället och hävdar att humaniora bör styras av fem kompetenser. De fyra första är de som är allmänt vedertagna, nämligen den historiska, den kommunikativa, den kreativa och den kritiska kompetensen. Risken är emellertid att dessa fyra utvecklas till snäv specialisering. Därför behövs den femte *humanistiska* kompetensen som både inbegriper de övriga och är en påminnelse om nödvändigheten av helhetssyn. Man kan ju hoppas att det inte kommer att behövas en sjätte kompetens med uppgiften att hålla övriga på rätt köl.

29 Birgitta Garme (U&D) hör också till staben av provkonstruktörer i Uppsala, en plats som handhar proven i svenska. Hon inleder sin artikel med en rad hänvisningar till olika myndighetsdokument för att sedan diskutera den demokratiska potentialen i de nationella prov som tillkom läsåret 1995/96.

Den demokratiska potentialen i att som elev bli bedömd kan för en läsare inte framstå som överväldigande. Emellertid pekar Garme på proven som en av garanterna för skolans likvärdighet, ett syfte som på sikt gynnar både lärare och elever. Proven har dessutom på grundskolan – i år 5, 6 och 9 – en tydlig diagnostisk prägel. Både lärare och elever får ta del

av resultaten och lära av dem. Visserligen får eleverna i år 9 också ett prov där deras läsförståelse, deras skrivande och deras muntliga framställning prövas. Detta prov är egentligen frivilligt, men många kommuner har bestämt att det ska genomföras. Det använda textunderlaget delas ut, läses och diskuteras före provet för att eleverna ska förstå vad som förväntas av dem. Tidpunkt och tidsåtgång för läsförståelseprovet och skrivprovet är fastställda på förhand, medan det muntliga provet kan genomföras när lärare och elever finner lämpligt. Underlaget består av korta bandade litterära texter som eleverna ska diskutera. Kriterier för bedömning är styrkan och trovärdigheten i elevernas argument. Det finns inga rätta eller felaktiga svar. På gymnasiet är proven obligatoriska och skrivtiden på det längre provet fem timmar. De exempel på innehåll som Garne ger visar på seriösa teman, ofta med etiska implikationer. Också här får eleverna texter i förväg.

Ur demokratisk synvinkel är det viktigt att proven är tillgängliga för alla elever. Det betyder att det måste finnas regelsystem för olika slag av handikappade elever. Bedömningen har fler syften än att stärka likvärdigheten. Den är också avsedd att hjälpa fram de kompetenser som av samhället har bedömts som nödvändiga. Dessa kompetenser återfinns i kursplanernas uppnåendemål och man kan väl anta att de ingående diskuteras av lärare och elever. Det är elevernas demokratiska rättighet att känna till bedömningskriterier. Också försök att bredda bedömningen pågår, t.ex. genom att låta elever delta mer aktivt. Det verkar rimligt att de kontrollerade ska ha inflytande på kontrollmedlen.

Mångkulturalitet

30 Ett storskaligt, nyligen sjösatt projekt är Bengt Linnérs och Boel Westerbergs, som diskuteras i SmDi. Linnérs och Westerbergs arbete ingår i ett forskningsprojekt vid högskolan i Malmö med rubriken *Studier i mångfaldens och de många kulturernas skola*. Detta projekt engagerar både forskare och forskningsstuderande och därtill lärarstuderande som uppmanas skriva sina examensarbeten i anslutning till temat om skolans mångfald.

Linnér och Westerberg ska följa två klasser under deras tre år på gymnasiet, en klass på det samhällsvetenskapliga programmet och en klass på ett yrkesprogram. Deras fokus kommer att ligga på undervisningen i svenska i båda klasserna samt respektive karaktärsämnen (för samhällsstuderande innebär det samhällskunskap och religionskunskap). Linnér och Westerberg har sökt skolor utifrån det som de kallar "kulturell heterogenitet" och således inte enbart utifrån etnisk mångfald. Det finns en poäng i det. I många av dagens klasser är blandningen av elever med olika socioekonomisk, etnisk och kulturell bakgrund ett faktum. Dessutom före-

kommer förstås elever av olika kön och elever med erfarenhet från olika ungdomskulturella grupperingar. Det är som författarna säger ”en ojämnt fördelad tillgång på kommunikativa redskap” i nästan varje klass.

Författarna har valt en kärntrupp om tio till tolv elever som de ska följa nära under de tre åren. De vill kontrastera den officiella retorikens tal om mångfald, integration, etc. mot vad som faktiskt händer i kulturheterogena skolmiljöer. De undrar om och när mångfald kan tas till vara på positiva sätt och om och när den i stället blir problem. De vill veta hur lärare motiverar sitt val av innehåll och hur ungdomarnas pågående identitetsskapande tar sig uttryck. Den empiriska delen av projektet beräknas vara avslutad vårtermen 2006. Slutrapporteringen blir något att se fram mot.

31 Margareta Petersson (U&D) diskuterar i sin artikel demokrati och mångkulturalism. Hon ger exempel på ordböckers neutrala beskrivningar av fenomenet för att sedan diskutera den amerikanska och kanadensiska utvecklingen. Det var i USA och Kanada man började använda begreppet ”multiculturalism” som ett beskrivande begrepp för en växande samhällsföreteelse. Det existerade uppenbarligen olika kulturer och fokus kom att ligga på skillnader mellan dem. Mycket snart fick begreppet en starkt normativ innebörd och kom nu att syfta på något för samhället positivt, som något att skydda mot kränkningar med hjälp av lagar och förordningar. Det blev dock uppenbart att många kom att uppfatta det som ett problem som kräver en lösning. Men lösningsförslagen har sett lite olika ut beroende på förslagsställarnas politiska hemvist.

Petersson stöder sig på några engelska forskare, när hon beskriver fem förhållningssätt:

- a) En konservativ hållning som närmast förordar inskolning av de avvikande i en europeisk medelklassnorm. Olika problem knyts till individer och inte till samhällsstrukturer eller politik;
- b) En essentiell kultursyn, där man odlar föreställningar om en historisk homogen kulturell autenticitet, där den egna gruppens kulturella identitet utvecklats;
- c) En liberal hållning som understryker både likheter mellan människor och behovet av en gemensam kultur som bör förmedlas via utbildningssystemet;
- d) En pluralistisk syn, där skillnader lyfts fram och ibland exotiseras; i skolan bör man undervisa om alla dessa delkulturer;
- e) En kritisk mångkulturalism, som utgår från Frankfurterskolans kritiska teori, där värderingar understryks och arbetet på att förverkliga dem pågår. Engagemanget för social rättvisa och nödvändig förändring är stort. I skolsammanhang betonas här metoder mer än innehåll.

Petersson för också en intressant diskussion om autenticitet och hybriditet i det globala perspektivet. Hon återvänder dock till skolan och dess värdegrund och frågar sig vilket mångkulturalitetsbegrepp som härskar där. Hon vill framöver undersöka denna sak och då studera frågan om svenskämnet kan få en viktig roll i detta sammanhang.

32Berit Lundgren (SmDi) presenterar intervjuer och observationer från arbetet med alfabetisering och inlärandet av svenska som andraspråk. Hon har med hjälp av tolk intervjuat femton vuxna kvinnor, varav två litterata. Hennes syfte är att beskriva samspelet mellan skolan och de vuxna som lär sig svenska. Dessa invandrare har lång personhistoria, sociokulturella erfarenheter och kompetenser, som uppenbarligen sällan tas till vara i undervisningen.

Lundgren beskriver kvinnornas känsla av utanförskap, deras känsla av att inte duga i det nya samhället, liksom deras känsla av egen otillräcklighet och tröghet, när de inte lär sig så snabbt som de tror att de borde. Det förefaller som om undervisningsgrupper som dessa på många sätt är satta på undantag. Undervisningslokalerna ligger i detta fall i en källarlokal. Inte alla lärare har formell utbildning.

Med utgångspunkt från bl.a. Vygotskijs emfas på språks och tänkandes tillblivelse i sociala och funktionella sammanhang beskriver Lundgren två lektioner med helt olika innehåll. Den första resulterar i ett misslyckat försök att lära eleverna svenska tempusskillnader. Den andra läraren utgår från två fotografier på temat vatten. En bild visar en kvinna som under primitiva och arbetskrävande omständigheter hämtar vatten ur en brunn; den andra bilden visar en segeljolle på sjön. Bilden av den vattenhämtande kvinnan stimulerar eleverna till ett livligt samtal. De känner igen sig och alla har minnen från vattenhämtning. De talar dels svenska, dels egna språk; de hjälper varandra ivrigt att finna ord. Kort sagt kan här bevittnas en fungerande språkinläringssituation, som utgår från det dessa kvinnor kan – inte från det de inte kan.

33Jan Einarsson (U&D) har skrivit en intressant men rätt snårig artikel med fokus på identitetsbildning och klasstillhörighet. Hans text handlar inte om mångkulturalitet i gängse mening, utan snarare om den mångkulturalitet som samhällen kan uppvisa också utan invandrare. Han diskuterar en mängd företeelser, bl.a. den kvantitativa forskningens positivistiska kvantifieringsideal, under vars färla han själv arbetade med det av Bengt Loman ledda jättestämman "Talsyntax" på sjuttioalet. Einarsson beskriver vidare hur sociolingvistikens gått över till hermeneutiska metoder och ett kvalitativt ideal. Han diskuterar sedan utförligt det numera

tabubelagda klassbegreppet och den ökande tendensen till eufemistiska omskrivningar av gamla yrkesbenämningar och begrepp som uppfattas mer som ideologiska markeringar än som deskriptiva benämningar.

I sociologins och sociolingvistikens statistiska tabeller byttes klassbegreppet (efter amerikanskt mönster) ut mot benämningar som social stratifiering och socialgrupper. Socialgrupper döptes sedan om till socioekonomiska grupper, varav man räknade till fjorton stycken som dock delades in i tre eller fyra stora grupper, varmed man i princip var tillbaka till tre, fyra samhällsklasser.

'Klass' markerar i marxistisk mening samhällsgruppernas relation till ägandet av produktionsmedlen. Det fanns (och finns) en ägande klass och en egendomslös. I dagens globala värld är skillnaden mellan rika och fattiga länder, mellan rika och fattiga människor en ständigt ökande skillnad. Einarsson ger några exempel på statistik från FN:s *Human Development Report*, som 1999 rapporterade att inkomstskillnaden mellan världens rikaste och fattigaste länder vuxit från 30 mot 1 år 1960 till 60 mot 1 år 1990. På fyra år under nittioalet mer än fördubblade de tvåhundra rikaste människorna i världen sin förmögenhet till 1042 miljarder dollar år 1998, vilket motsvarar inkomsten för 41 procent av världens befolkning. Ökade ekonomiska klyftor kan skönjas i alla länder – också i Sverige.

Emellertid är klasserna inte lika homogena som förr. Individualiteten har ökat. Men klasskillnader är uppenbara i rekryteringen till högre studier, där barn till högre tjänstemän fortfarande är överrepresenterade medan arbetarbarn är underrepresenterade. Dock är akademiker idag inte ett lika exklusivt begrepp som förr då det bara fanns ett fåtal. Idag går 30 procent av en årskull vidare till högre studier; regeringen har dessutom som mål att 50 procent ska vidareutbilda sig på högskolenivå.

Efter mer statistik kommer Einarsson fram till att identitet idag byggs upp av klass men också av genus och etnicitet – och inte minst språk. Men individer har också kontaktnät och inom dem finns normer, som individen helt eller delvis kan anamma. Einarsson har flera sidor med skisser på hur individen erövrar sin identitet genom att ingå i olika sociala konstellationer, där till sist också makt dyker upp som gestaltande faktor. Emellertid är klassbakgrunden den med starkast styrpotential för hur våra liv ska gestaltas.

I kvantitativa studier är "klass" ännu ett användbart begrepp, men hur är det i kvalitativa sammanhang? Einarsson ger ett exempel på hur man skulle kunna arbeta med kvalitativa data och klasstillhörighet. Forskaren skulle nämligen kunna genomföra samtalsstilistiska studier av en grupp individer och studera den mängd icke språkliga variabler som samverkar med de språkliga.

Einarsson påpekar att rektorer och lärare motsätter sig ”rotandet” i elevers bakgrund. Men han anser att det är dags att bryta detta tabu. I bandade samtalsintervjuer med tvåhundra femtio ungdomar inom ramen för ett större språkprojekt visade ungdomarna ingen som helst motvilja mot att utförligt redogöra för sina liv och sin bakgrund. Slutsatsen blir att vi genom att veta mer om våra elevers bakgrund kan ge dem mer hjälp.

Receptet liknar delvis det som Au på Hawaii och Moll i Tuscon (se ovan, s. 43) använt sig av, men ingenstans antyder Einarsson att forskare och lärare bör utnyttja hemmiljön som avstamp för elevers lärande.

Sammanfattning

Indelningen av de artiklar som presenterats i denna sista del av rapporten ska uppfattas som rätt tentativ. Vissa artiklar har ingen tydlig hemorts rätt under någon av de rubriker som använts. Emellertid framgår att det finns ungefär lika många projekt om litteraturläsning som om skrivande. Svenskämnets centrala inslag: språk och litteratur belyses sålunda noggrant. Trots allt tal om ett vidgat textbegrepp är antalet artiklar som berör detta fenomen relativt få. I och för sig kan förstås Elmfeldts och Erixons projekt om elevers skrivande i olika medier, liksom Ylva Hård af Segerstads och Sylvana Sofkova Hashemis analyser och utvecklingsarbeten när det gäller datorstöd inordnas under ett vidgat textbegrepp. De beskriver ju unga människors aktiviteter i dagens digitala medier. Nu är de dock som synes placerade som ”skrivartiklar”, eftersom de trots allt handlar om skrivande.

Det framgår av genomgången att projekten har mycket olika omfattning. Dels är de enskilda projekten olika, när det gäller själva forskningsfrågans bredd, planerad tidsåtgång och antalet inblandade personer och variabler. Dels är det också en fråga om hur långt forskarna har kommit i sina respektive arbeten. Dessa förhållanden har gett olika längd på presentationerna. De forskare som kommit längre har helt enkelt mer att rapportera. Det är heller inte säkert att de som befinner sig i början av sitt arbete kommer att fullfölja just det projekt som beskrivs. Det händer att folk byter forskningsfokus efter ett tag.

Det totala innehållsomfånget i artiklarna är dock rätt imponerande. De sträcker sig från studier av vad som språkligt händer i klassrum, skolor och ungdomars fritidsliv till noggranna kartläggningar av skrivna och muntliga alster och till diskussioner om vanliga skriftspråksfel och betygskriterier. Det vore intressant om kommande nummer av SmDi också kunde ge utrymme åt en diskussion mellan forskare med olika inriktning. Personligen skulle jag gärna höra vad t.ex. Hedeboe och Elmfeldt/Erixon skulle ha att säga varandra.

Det går att urskilja att flera av de här kort refererade didaktiska projekten har en tydligt analytisk-deskriptiv inriktning. Forskarna vill veta hur det förhåller sig inom ett visst fält. De försöker också spåra orsakerna till varför det ser ut som det gör. En del andra har en mer normativ inriktning. Dessa forskare är ofta övertygade om vad som behöver göras i undervisningssammanhang och argumenterar för det. Nu utesluter givetvis inte en normativ inriktning analyser. En detaljerad analys av någon typ av missförhållanden kan ha föregått den normativa hållningen. Dessutom går, som påpekats, utvecklingen av undervisningen hand i hand med fortsatt analys. För de lärare som ägnar sig åt aktionsforskning är det en nödvändighet. I vilket fall som helst behövs för undervisningsutveckling både deskriptiva, analytiska och normativa ansatser.

Inom den normativt orienterade forskningen gäller det ständigt återkommande kravet elevers delaktighet i klassrumshändelser. *Flerstämmighet* och dialogicitet har blivit fältropen. Såväl Skolverket som en del författare antyder att sådant finner man lättast i yngre årskurser. Man skulle som läsare vilja önska sig att de också utredde varför det förhåller sig så, om det nu gör det. Ty det är slående att merparten forskare är inriktade på gymnasieskolan och numera särskilt på yrkesförberedande program. Bara en handfull artiklar behandlar frågor om förskola och grundskola. Det förefaller egendomligt, eftersom flera författare mer eller mindre explicit påpekar att grunden till gymnasieelevers kunskaper i och attityder till svenskämnet har murats i grundskolan. Men denna snedfördelning av forskningsansatser kan ju ha med anslagsbeviljanden att göra.

Man kan anta att också de många referenserna till (och ibland reverenserna inför) läroplan, kursplaner och kommentarmaterial har med anslagen att göra. Myndighetsdokumenten påvisar de ideala förhållningssätt som lärare och elever bör inta, samtidigt som både officiella och massmediala rapporter om diverse missförhållanden i skolan haglar. Det kan innebära att det råder en stark myndighetsstyrning av forskningen. Personligen är jag överraskad över forskarnas följsamhet. Jag får bekänna att jag som lärare alltid sett läro- och kursplanedokuments största dygd i just deras mångtydighet och vaghet – något som gav alla lärare, oavsett inriktning, stöd för undervisningshandlingar. Abstraktioner och vagheter förefaller i sammanhanget naturliga. Ty dokumenten är resultat av kompromisser – eller som Herwig Blankertz (1987) kallade det: ”resultat av för tillfället slutförd maktkamp”.

I och för sig är dagens läroplaner och kursplaner mer effektiva som styrdokument. Men de är det på grund av den genom de obligatoriska uppnåendemålen införda resultatstyrningen. Samtidigt har just dessa skapat ett jätteproblem för många elever som befinner sig mycket långt från målen.

De får hjälp, men den de får är uppenbart otillräcklig. Många lärare kan säkert med mig intyga att om en grupp med svaga elever överstiger tio, förlorar man alltid någon. Med andra ord borde dessa elever undervisas i små grupper om sju till åtta elever av de mest engagerade lärare som går att uppbringa. Det blir dyrt, men uppnåendemålen är kanske värda priset?

När det gäller det vidgade textbegreppet är förstas nya digitala medier och det som Frankfurterskolan en gång kallade "kulturindustrin" en central fråga. Sammantaget påverkar de tydligen elevers skrivande i skolan och man kan förstas fråga vad dessa faktorer gör med deras tankeförmåga. Det ska som sagt bli spännande att ta del av Elmfeldts och Erixons slutrapport.

När det gäller andra medier som teater och drama tycks amnesin åter ha slagit till. Ty redan på sjuttioalet kallades en del svensklärare till dåligt upplysta lokaler, där de fick sitta på gröna mattor och berätta allt om sitt inre för varandra (inom parentes sagt den långtråkigaste av sysselsättningar). I skolor kom det däremot att sjuda av liv. Dramasalar inrättades och inreddes, scener snickrades, rekvisita tillverkades, projekt skissades och scenframställningar flödade. Jag minns att vi tog vara på alla tänkbara tillfällen att engagera eleverna i framföranden. FN-dagen celebrerades liksom vanliga högtider, våren hälsades med sång, olika ämnen bidrog till lärdomar och festligheter.

Svensklärare lät hela klasser framträda. Jag minns ett framförande av Trymskvädet, för att den starke gosse som spelade Tor som typ visade sig vara helt kongenial med asaguden. Tor säger i kvädet när han blivit uppmanad att klä ut sig till Freja: "Omanlig mände asarna kalla mig, om jag klädde mig i kvinnokläder". Och när gossen fått klart för sig innehållet, sa han indignerat: "Vadå? Ska jag klä ut mig till tjej?"

Vi funderade ett tag på att återinföra Mickelsmäss, eftersom det just tidigt på hösten var brist på saker att celebrera, men lade istället vår energi på att förmå Stockholms skolförvaltning att ge oss tillstånd att använda läromedelspengarna för inköp av en båt (Mälaren låg nära). Förhandlingar fördes, alla ämnesföreträdare skrev inlagor, där de beskrev de fördelar som just deras ämne skulle få del i om blott båten fanns. Den döptes i förväg till det ståtliga namnet Fantasia. Det var under Sia-reformens år, vilket medgav flera uttal.

Kort sagt håller jag med Eva Kristina Olsson om det utvecklande och roliga i teateraktiviteter. Firandet av många och återkommande fester med dramainslag borde vara ett naturligt inslag – och har faktiskt också visat sig vara ett mycket engagerande och därtill lärorikt inslag i skolors liv. Men tiderna förändrades; dramasalar blev datasalar eller helt enkel klassrum i trångbodda skolor; rekvisitan packades ner och alla kulörta lyktor släcktes. Inte blev det roligare.

Svengelskan vinner terräng?

Man anser sig ha goda grunder att tro att svensklärare har en mer välutvecklad puristisk språkkänsla än andra lärare, men så tycks dessvärre inte vara fallet överallt. Jag kan hålla med om att det vore bra om ett ord som "literacy" kunde få en lika behändig svensk motsvarighet – "litteraritet" har både för många stavelser och t.n. "Medialitet" (i stället för det föreslagna "mediacy") är i så fall väsentligt bättre. Men handen på hjärtat, behöver vi verkligen verb som *appropriera* och *mediera* eller adjektiv som *immersiv* eller particip som *situerad*? De är uppenbart onödiga försvenskningar av engelska ord. "Appropriate" kan bl.a. översättas med "tillägna sig" och i just den betydelsen används "appropriera" i svenska texter; "mediera" används utan vidare som synonym till det svenska verbet "förmedla" – dessutom ligger det ljudmässigt nära ett numera godtagbart svenskt verb som "medialisera". En mening som "budskapet medierades genom medialisering" blir faktisk smått löjlig. Verbet till "immersiv" betyder neddoppa i någon form av vätska och substantivet används i teknisk svenska inom optiken. Men i en av de ovan behandlade texterna syftar det på att en films eller boks handling har förmågan att få en tittare eller läsare totalt försjunken. "Situerad" syftar sedan länge i svenskan på en person som är välsituerad, dvs. en man eller kvinna med goda ekonomiska förutsättningar. I texter av idag är vad som helst situerat var som helst med betydelsen att fenomenet i fråga alltid är lokaliserat till en viss plats eller kontext – en elev till sitt klassrum och sin bänk, ett litteratursamtal till en viss situation. (Möjligen kan man godta 'immersiv'...)

Om tanken är att också lärare och "en intresserad allmänhet" ska kunna läsa forskningsrapporter om lärares liv och arbete och elevers skolvardag, borde författarna se till att de förmedlas på så begripligt språk som möjligt, kan man tycka. Se upp – annars kan en ny Jaggernautvagn rulla fram, omöjlig att stoppa!

En personlig epilög

Jag har redan framhållit min uppskattning av Pedagogiska gruppens betydelse i svenskdidaktiska sammanhang. Jan Thavenius och Gun Malmgren har gjort viktiga analyser av det historiska kursplanefältet och kanonbegreppet. Tor Hultman byggde upp en framgångsrik forskarskola i Malmö, jämsides med sitt arbete som nordist. Rätt nyligen har han också skrivit Svenska Akademiens språklära (2003). Lars-Göran Malmgren har gjort banbrytande insatser med sina receptions- och undervisningsstudier. Runt dem har förstås funnits ännu fler, som kan ta åt sig äran av gruppens framgångar. Förutom att de själva således har utfört ett sällsynt gediget arbete inom olika genrer – didaktiska och språkvetenskapliga – har de också handlett andra

och inspirerat ännu fler till att följa den inslagna vägen. Det har, enligt deras politiska ståndpunkt, inte bara handlat om att förklara utbildning utan också om att förändra den.

Det är med ett visst beklagande jag får säga att jag ändå inte håller med dem om allt. Som elev skulle jag t.ex. ha avskytt att inte genast få läsa en bok till slut, vilket ju barnen i årskurs fem hos Jan Nilsson inte fick. En barndomsupplevelse som etsat sig fast har med färdigläsning av fängslade böcker att göra. Jag läste under ett lov ut första delen av Lisa Tetzlers *Sotarpojken* och kunde knappt bärga mig tills biblioteket öppnade igen, så att jag kunde få låna andra delen. Jag cyklade dit vid första tillfälle och möttes av beskedet att boken ännu inte fanns på svenska. Det var ett riktigt dråpslag och ett kännbart uteblivande av en "immersion".

Sedan kan man undra om inte Malmgren et al, i likhet med en del andra receptionsteoretiker målat in sig i ett hörn genom att presentera en så strikt modell för den ideala läsarens förhållningssätt. Det finns, signaleras det, rätta sätt att läsa.

Den ideala läsare ska i texten allra först känna igen egna upplevelser, vilket i sin tur ska verka som ett incitament för att läsa vidare. Han eller hon ska därefter sätta in sin personliga historia i de strukturella och historiska förhållanden som denna historia har utspelats i. Tanken är att litteraturen ska bidra till spårandet av samhällets ojämlika maktförhållanden och kanske väcka läsarnas vilja att göra något åt det. Dessutom ska dessa läsare under tiden börja intressera sig för författarens stilistiska grepp och jämföra med andra författares hantverk. Hela modellen är på så sätt en sorts "script" (jfr s. 84), där läraren stegvis ska föra sina elever in i en allt mognare reception. Det är liksom bäddat för besvikelser.

Är det överhuvudtaget möjligt att presentera denna ideala läsutveckling för elever och låta dem praktisera den mot allt större färdighet? Ja, jag tror det på sätt och vis. Men det skulle för Malmgren vara att störa den personliga läsarten i de funktionella sammanhang han vill befrämja och dessutom skulle en sådan ansats närma sig formalistiska förhållningssätt. Och personligen kan jag se riskerna i ett sådant tillvägagångssätt. Rutinmässigt återkommande behandling av litteratur kan inte vara något att sträva mot. Det finns ett otal sätt att bearbeta lästa texter – sätt som är avhängiga av textens karaktär, den aktuella situationen och inte minst de elever som läser den. Lärare är säkert betjänta av modeller för litteraturläsning – men det ska vara modeller (i plural). Varken lärare eller elever gynnas av en modell med hegemoniska anspråk – vare sig det gäller litteraturbearbetning eller skrivundervisning.

En av svårigheterna med erfarenhetspedagogisk undervisning är, som jag ser det, själva begreppet. Jag är böjd för att i likhet med Scheller (s. 73f)

tala om de mer eller mindre reflekterade upplevelser som elever för med sig till skolan. Där kan de bearbetas och kanske bli till erfarenheter. Det är sant att många gymnasieelever vill att deras fritidskonsumtion ska finnas representerad i skolan. I flera av de artiklar som diskuterats ovan har elever muttrat över innehållet i de böcker de förväntas läsa i skolan. De efterlyser just texter från sin egen fritidskultur och upplevelsevärld. Andra elever tar, som vi sett, helt sonika med sig vanor från sina fritidssysslor till skolan, t.ex. talspråksinfluerat skriftspråk.

Med risk att låta som Neil Postman tror jag ändå att skolan bör anlägga en viss moteld. Skolan har av staten bestämda utbildningsuppgifter, som t.ex. att se till att elever når uppnåendemålen och bl.a. lär sig skriva kritiskt argumenterande texter. I många fall är det som elever ska lära sig i skolan mycket väsensskilt från det de sysslar med på ledig tid. Jag tror (som Vygotskij) att skolan ska bjuda unga människor på utmaningar som kan få dem att utvecklas och växa.

Det är givet att många unga människors fritidssysselsättningar också kan vara utvecklande. I Gun Malmgrens avhandling ges exempel på just det. Men här vill jag ge ett exempel på ett projekt av många liknande, som ett lärarlag en gång genomförde. Det var ett projekt med en praktiskt taget obefintlig anknytning till elevers erfarenheter.

Med Lgr-69 infördes ett valbart ämne vid sidan av de traditionella. Det kallades "Konst" och valdes i en sexparallellig skola av ett knappt tiotal elever – en flicka och i övrigt pojkar. Det som lockade dessa mycket skolfrånvarande elever var inte möjligheten till estetiska fördjupningar utan i stället den kravlöshet, som de trodde borde karakterisera ett sådant ämne. Ett av konstprojekten innebar produktionen av några ljudbildband för skolans depåer. I produktionsarbetet var allt elevernas ansvar: texten, bildskapandet och besluten om antalet bildrutor och deras innehåll, komponerandet av musik, fotograferingen och monteringen av bilderna, inspelningarna av ljud.

Ett av de elevproducerade banden handlade om den nordiska skapelsemyten. Eddatexten införskaffades och lästes i syfte att skriva om den på modernare språk. Men eleverna fäste sig vid den ursprungliga texten och ville behålla den. De var, skulle man kunna säga, "impade" av völvan. "Allra först fanns inte något" stod sig slätt mot "Arla i urtid fanns ingenting". Lekfullheten fick ta sig uttryck i bild- och ljudillustrationer. Många av pojkarna hade läs- och skrivproblem, men faktum är att de på det slutliga ljudbandet (och efter ett oändligt antal omtagningar) läste som änglar med röster som interfolierades av egenkomponerad musik (t.ex. med hjälp av rytm- och klanginstrument eller, där kosmiska utomjordiska ljud behövdes, med hjälp av fysikens tongenerator) och en del inlånad musik (allt från *True love* till Albinonis *Adagio*).

På grund av inspelningstekniska problem (skolklockor och annat) fick en hel del av arbetet utföras efter skoltid och ibland på lördagar. Eleverna skrev också arbetsuppgifter till bandet till andra lärares och elevers fromma. Premiären var storstilad, med rektor och andra honoratiores som lärarna lyckats skrapa ihop till en publik, som på förhand uppmuntrats vara hänförd.

Ingenting av detta byggde på elevernas upplevelser eller erfarenheter från deras fritid. De hade förstås erfarenheter av ljudbildband, som de i jämförelse med Motorsågsmassakern vanligen bedömt som urtråkiga. Möjligen kan de ha uppskattat mytens mer våldsamma inslag, men i så fall behöll de det för sig själva. Det hände att några av dessa pojkar i sina raggarbilar senare återvände till skolan, gjorde en sväng i lärarrummet och kom med en förfrågan: "Öh, använder ni dom där ännu?"

Erfarenhetspedagogisk undervisning har som begrepp vunnit allmänt burskap som något annat än färdighetsträning och undervisning i och om kanonlitteratur. De två senare är deskriptiva termer, medan 'erfarenhetspedagogik' har ett tydlig preskriptivt tonfall. I och för sig placerar Lars-Göran Malmgren denna undervisningstyp inom reformpedagogiken, men det förefaller idag lite senkommet att tala om såväl reformpedagogik som progressivism. I USA förlorade 'progressivismen' som positiv benämning i värde redan på 1930-talet, då den kom att förknippas med en vänsterpolitisk och rent av samhällsfarlig orientering. I stället talade man om 'child-centered education' eller bara om 'new education', företeelser som sin tur på femtiotalet förklarades vara osträngta och antiintellektuella undervisningsformer.

Jag har överhuvudtaget svårt för etiketter. De har en tendens att inskränka och mästra eller för den delen tänjas ut till meningslöshet. Det viktiga är och måste vara undervisningens innehåll, där deskriptiva men i grunden värdeladdade begrepp som delaktighet, synlighet och tätt återkommande möjligheter att lyckas är honnörsord. När man studerar rapporter över lärares aktionsforskning är det just försöken att få eleverna delaktiga som erkända, viktiga och högst påtagliga bidragsgivare till undervisningsaktiviteterna som står i centrum. Jag påminner om Marilyn Cochran-Smiths uppfattning om aktionsforskning (jfr också s. 116).

Lärarna då?

De beskrivna forskningsprojekten har ibland pekat ut missförhållanden i undervisningen. Det har handlat om skrivundervisning som antingen är obefintlig eller meningslös, om behandlingen av litteraturläsning som slutar i ett stort frågetecken och missnöjda elever. Det har handlat om uteblivna dialoger och missade möjligheter att ta vara på det som kallas "ungdomars fritidsintressen". Det har handlat om efterlysning av lärares engagemang i film och teater, etc.

I kommentarmaterial till kursplaner brukar finnas påpekanden om att forskningsrön fortlöpande inarbetas i anvisningarna. För lärare kan det upplevas som smått hotfullt, eftersom de sällan får veta vilka dessa rön är, varifrån de kommit och hur de kommit till. Det är inte uteslutet att de forskningsansatser och resultat som diskuterats här kommer att inarbetas i en ny omgång kursplaner, och ge upphov till påbud som t.ex.:

Lärare skall – förutom att ge sina elever meningsfulla och funktionella uppgifter för att utveckla deras språk – också:

- se upp med de tendenser till kopiering och sampling som "elevforskningen" pekat på,
- förse eleverna med nödvändiga verktyg för ett alltmer utvecklat skriftspråk, ett alltmer utvecklat ... etc., etc.,
- initierat och kunnigt diskutera och analysera film, teater och andra estetiska praktiker med sina elever,
- se till att eleverna sjsätter spännande projekt,
- sätta sig in i elevernas språkbruk på fritiden och ta vara på kreativa innovationer,
- lyfta fram och seriöst bearbeta elevernas textproduktion,
- diagnosticera och evaluera sina elevers arbeten,
- ge svaga elever extra och effektiv hjälp,
- få alla elever att förstå, acceptera och tillämpa värdegrundens teser,
- visa stor beläsenhet inom både äldre och modernare skönlitteratur,
- vara insatt i dagens receptionsteorier, diskutera dem med eleverna och tillämpa dem i undervisningen.

Visst är allt detta synnerligen önskvärt, men sammantaget kan det icke desto mindre ge upphov till didaktisk osäkerhet: "Djupt gräver sig ovissheten ned bland svensklärarna..."

REFERENSER

Denna litteraturförteckning omfattar den allmän- och ämnesdidaktiska facklitteratur som nämns i rapportens del 1-3, skrivna av Gerd B. Arfwedson. En del av de verk som förtecknas här ingår också i Per Olov Svedners övergripande svenskämnesdidaktiska litteraturförteckning, som avslutar denna rapport (s. 161-172).

- Abbott A (1988): *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago.
- Adelmann K (2002): *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnarbegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö.
- Alvermann D E m.fl. (1996): Middle and high school students' perceptions on how they experience text-based discussions: A multicase study. *Reading Research Quarterly*, nr 31, s.244-267.
- Applebee A N (1974): *Tradition and reform in the teaching of English*. Urbana Illinois.
- Applebee A N (1977): ERIC/RSC report: The elements of a response to a literary work: What we have learned. *Research in the Teaching of English*. No 11.
- Applebee A N (1996): *Curriculum as Conversation*. Chicago.
- Appleyard J A (1991/1994): *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge, New York, Melbourne.
- Arfwedson G (2005): *Didaktiska examensarbeten i lärarutbildningen för förskola, grundskola, fritidshem, gymnasium, etc.* Stockholm.
- Arfwedson G B (2000): *Reformpedagogik och samhälle*. En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet. *Studies in Educational Sciences* 25. Stockholm.
- Arnman G & Jönsson I (1983): *Segregation och svensk skola*. Lund.
- Arnman G & Jönsson I (1986): *Olika för olika*. Lund.
- Ask S (red.) (2005): *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus*. Svenskläraryrkeförbundet, SLÅ, 2005. Stockholm.
- Aspelin K & Lundberg B A (1974): Till Roman Jakobsons poetik. I: K Aspelin & B A Lundberg (red.), *Poetik och lingvistik*. Stockholm.
- Att läsa och skriva* (2003). Myndigheten för skolutveckling. Stockholm.
- Au K H (1979): Using the experience-text-relationship with minority children. *Reading Teacher* 32(6), s. 677-679.
- Au K H (1980): Participant structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology and Education Quarterly*. Nr 11, s.91-115.
- Bakhtin M (1986): *Speech genre and other essays*. Austin, University of Texas.
- Bakhtin M (1997): Frågan om talgenrer. I: E Haettner Aurelius & T Götselius (red.), *Genreteori*, s.203-239. Lund.

- Bakhtin M. (1981): *The dialogic imagination*. Austin, University of Texas.
- Ball S (1984): Conflict, panic and inertia: mother tongue teaching in England 1970-1983. I: W Herlitz m.fl. (red.), *Mother Tongue Education in Europe*. Studies in Mother Tongue Education 1, VALO-M. Enschede.
- Ball S (1987): English Teaching, the State and Forms of Literacy. I: S Kroon & J Sturm (red.), *Research on Mother Tongue Education in an International Perspective*. Studies in Mother Tongue Education 3, VALO-M. Enschede.
- Ball S (1990): Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. I: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, nr 2.
- Barr R (2002): Research on the Teaching of Reading. I: Richardson V (Ed.), *Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition*. AERA, Washington.
- Bender Peterson S & Lach M A (1990): Gender stereotypes in children's books: their prevalence and influence on cognitive and affective development. *Gender and Education* 1990:2.
- Bengtsson M (1991): Från oedipal rivalitet till att bygga självet. Om könsocialisation och social förändring från 1950-talet till 1970/80-talet. I: A Löfgren & M Norell (red.), *Att förstå ungdom*. Stockholm.
- Bereiter C (2002): *Education and mind in the knowledge age*. London.
- Bergöö K (2005): *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö högskola.
- Bernstein B & Lundgren U P (1983): *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm.
- Bernstein B (1974): Kritisk granskning av begreppet Kompenserande undervisning. I: B Loman (red.), *Barnspråk och klassamhälle*. Lund.
- Bernstein B (1975): *Class, Codes and Control*. London.
- Bjerrum Nielsen, H & Rudberg M (1988): Kjönnssocialisering i og utenfor skolen. I: I Göransson m.fl. (red.), *Pojkar och flickor – tillsammans eller var för sig*. Lund.
- Blankertz H (1987): *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm.
- Bleich D (1986): Gender Interests in Reading and Language. I: E A Flynn & P P Schweickart (red.), *Gender and Reading. Essays on Readers, Texts and Contexts*. Baltimore & London.
- Bloom H (1994): *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. New York.
- Boëthius U (1990): Högt och lågt inom kulturen. Moderniseringsprocessen och de kulturella hierarkierna. I: J Fornäs & U Boëthius (red.), *Ungdom och kulturell modernisering*. FUS-rapport nr 2. Stockholm.
- Brink L (1991): Litterär kanon i det svenska gymnasiet 1905-45. I: G Malmgren & J Thavenius (red.), *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund.
- Brink L (1992): *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar 1910-1945*. Uppsala.
- Brink L (2005): Bröderna Lejonhjärta. En receptionsstudie i årskurs 3. I: L Kåreland (red.), *Modig och stark – eller ligga lågt*.
- Broady D & Palme M (red.) (1986): *Pierre Bourdieu. Kultursociologiska texter*. Stockholm.
- Broady D (1980): Den dolda läroplanen. I: *KRUT nr 16/1980*.
- Broady D (1990): *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm.

- Brodow B & Rininsland K (2005): *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund.
- Brodow B (1983): Låt ordet bli kött. I: *Svenska i skolan 15/1983*.
- Chambers A (1993/1998): Böcker inom oss. *Om boksamtal*. Stockholm.
- Coates J (1993): *Women, Men and Language. A Sociolinguistic Account of Gender Differences in Language*. London.
- Cochran-Smith M & Lytle S L (1993): *Inside/outside: Reader research and knowledge*. Teachers College Press. New York.
- Cochran-Smith M (1985): *The Making of a Reader*. Norwood, UK.
- Connell R W (1995): *Masculinities, Knowledge, Power and Social Change*. Berkeley, Los Angeles.
- Connell R W (1998): Teaching the boys: New research on masculinity and gender strategies for schools. Teachers College Record. New York.
- Connell R W (1999): *Maskuliniteter*. Göteborg.
- Culler J (1980): Literary Competence. I: J P Tompkins (red.), *Reader-response Criticism*. Baltimore.
- Culler J (1980): Prolegomena to a theory of reading. I: S R Suleiman & I Crosman (red.), *The Reader in the Text*. Princeton.
- Dahl K L & Freppon P A (1995): A comparison of inner-city children's interpretation of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly*, nr 30, s.50-74.
- Dahlberg G (1989): Språk och socialisation. Om barns sätt att skapa mening i tillvaron. I: C Sandqvist & U Teleman (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund.
- Dahlberg G, Moss P & Pence A (2001): *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm.
- Danielsson A (1988): *Tre antologier – tre verkligheter*. Lund.
- Delnoy R m.fl. (red.) (1988): *Portraits in Mother Tongue Education. Teacher diaries as a starting point for comparative research into standard language teaching in Europe*. Studies in Mother Tongue Education 2, VALO-M, Enschede.
- Dickinson D K & Smith M W (1994): Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, s.104-122.
- Dyson A H (1993): *Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School*. New York.
- Dyson A H (1997): *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York.
- Dysthe O (1996): *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund.
- Eeds M & Wells D (1989): Grand Conversations: An exploration in meaning construction in literature study groups. *Research in the Teaching of English*, nr 23, s.4-29.
- Eggert H & Rutsky M (red.) (1978): *Literarisches Rollenspiel in der Schule*.
- Einarsson J & Hultman T G (1984): *Godmorgon pojkar och flickor*. Stockholm.
- Elmfeldt J (1990): *När flickor tystnar*. Lund.
- Elmfeldt J (1991): Populär kärlek. I: A Löfgren & M Norell (red.), *Att förstå ungdom*. Stockholm.

- Elmfeldt J (1997): *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm.
- Englund B (1997): *Skolans tal om litteratur*. Stockholm.
- Erixon P-O (2004): *Drömmen om den rena kommunikationen. Dikt skrivning som pedagogiskt arbete i gymnasieskolan*. Lund
- Fjord Jensen J (1987): *Det tredje. Den postmoderne utfordring*. Valby, Amadeus.
- Freire P (1971): *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, UK.
- Gallas K (1994): *The language of learning. How children talk, write, dance, draw and sing their understanding of the world*. New York, London.
- Gallimore R & Goldenburg C (1992): Mapping teachers zone of proximal development: a Vygotskian perspective on teacher and teacher training. I: F Oser, A Dick & J L Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis*. San Fransisco.
- Gilligan C (1985): *Med kvinnors röst. Psykologisk teori och kvinnors utveckling*. Stockholm.
- Goodson I (1988): *The Making of the Curriculum*. London.
- Greenbaum B A (2001): *Bearing Witness: Teaching about the Holocaust*. Portsmouth, New Hampshire.
- Grogarn M (1979): *Dålig läsning*. Lund.
- Grossman P L (2002): Research on the Teaching of Litterature: Finding a Place. I: Richardson V (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*.
- Gudmundsdóttir S (2002): Narrative research on school practice. I: Richardson V (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*.
- Göransson A L (2004): *Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning*, Malmö.
- Hallberg K (1984): Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*.
- Halliday M A K (1994): Muntlige og skriftlige måter å mene på. I: K L Berge (red.), *Å skape mening med språk*. Oslo.
- Hansson G (1959): *Dikten och läsaren*. Uppsala, Stockholm.
- Hansson G (1988): *Inte en dag utan en bok. Om läsning av populärfiktion*. Linköping Studies in Arts and Science. Linköping.
- Hargreaves A (1994): *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. London.
- Hargreaves A (1998): *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund.
- Hargreaves A (2004): *Läraren i kunskapssamhället*. Lund.
- Herlitz W (1986): Standard Language Teaching in Europe: Preliminary Results of a Comparative Approach. I: S Kroon & J Sturm (red.), *Research on Mother Tongue Education in an International Perspective*. Studies in Mother Tongue Education 3. VALO-M, Enschede.
- Herlitz W (1990): Comparing Mother Tongue Education in Different European Countries: Levels of Comparative Analysis. I: R Delnoy & S Kroon (red.), *Tisvildeleje Papers*. Occational Papers in Mother Tongue Education 2. VALO-M, Enschede.
- Herlitz W m.fl. (red.) (1984): *Mother Tongue Education in Europe*. Studies in Mother Tongue Education 1. VALO-M, Enschede.
- Hetmar V (1996): *Litteraturpaedagogik og elevfaglighed*. Köpenhamn.

- Holland J (1983): Sociala skillnader och förståelse av innebörder. I: B Bernstein & U P Lundgren (red.), *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm.
- Holland N (1975): *5 Readers Reading*. New Haven.
- Holmberg O & Malmgren L-G (1979): *Språk, litteratur och projektundervisning*. Stockholm.
- Holmberg O (1988): *Videoväld och undervisning*. Lund.
- Holmberg O, Lindberg U & Lundberg F (1982): *Tonår*. Lund.
- Holmberg O, Malmgren G & Malmgren L-G (1983): Liv och läsare. I: *Skönlitteratur på bibliotek*. Stockholm.
- Holmberg O, Malmgren G & Malmgren L-G (1983): Liv och läsare. I: D Hallberg m.fl. (red.), *Skönlitteratur på bibliotek. Rapporter från folkbiblioteksutredningen om inköp, lån och läsning*. Stockholm.
- Holmgren O & Malmgren G (1982): *Populära hjältar och gamla klassiker – om att läsa litteratur på fritiden och i skolan*. Lund.
- Holquist M (1990): *Dialogism, Bakhtin and His World*. London, New York.
- Hultman T G & Einarsson J (1984): *God morgon pojkar och flickor*. Lund.
- Hultman T G & Wählin K (1991): De centrala proven i svenska – stöd eller hinder i undervisningen? I: G Malmgren & C Sandqvist (red.), *Skrivpedagogik*. Lund.
- Hultman T G (2003): *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm.
- Hyde S (1992): *Sharing power in the classroom*. London.
- Hägerfelth G (2004): *Språkpraktiker i naturkunskap i mångkulturella gymnasieklassrum – en studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Malmö.
- Illich I (1971): *De-schooling Society*. New York.
- Iser W (1976): *Der Akt des Lesens*. München.
- Iser W (1978): *The Act of Reading. A theory of aesthetic response*. London.
- Jackson P (1968): *Life in Classrooms*. Chicago.
- Jakobson R (1974): Lingvistik och poetik. I: K Aspelin & B A Lundberg (red.), *Poetik och lingvistik*. Stockholm.
- Jank W & Meyer H (1991): *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main.
- Kantor R, Miller S & Fernie D (1992): Diverse paths to literacy in a preschool classroom: A sociocultural perspective. *Reading Research Quarterly*, nr 27, s.184-201.
- Kåreland L & Lind-Munther A (2005): Förskolan som litterär miljö. I: L Kåreland (red.), *Modig och stark – eller ligga lågt*. Stockholm.
- Kåreland L (2005): Frihet eller närhet. Om Benny och Malla. I: L Kåreland (red.), *Modig och stark – eller ligga lågt*. Stockholm.
- Kåreland L (red.) (2005): *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm.
- Kosik K (1978): *Det konkretas dialektik*. Göteborg.
- Kristeva J (1974): *Revolution in Poetic Language*. New York.
- Krogh E (2000): Danskfagets utfordring. I: K Esmann m.fl. (red.), *Dansk i Dialog*. Dansklærerforeningen. Köpenhamn.
- Langer J A (1992): *Literature Instruction. A Focus on Student Responses*. New York/ Cambridge.

- Langer J A (2005): *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg.
- Larsson K (1989): "Språket, vetandet och inläringen". I: C Sandqvist & U Teleman (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund.
- Lee C D (1993): *Signifying as a scaffold for literary interpretation. The pedagogical implication of an African American discourse genre*. NCTE Report nr 26. Urbana, Illinois.
- Liberg C (2003): Skola i utveckling. I: *Det leksamma allvaret – fyra språkutvecklingsmiljöer. Myn-digheten för skolutveckling*, Stockholm (s.93-113).
- Lindberg U & Lundberg F (1980): *Historia och erfarenhet*. Lund.
- Lindberg U, Malmgren L-G & Thavenius J (1981): *Fisk och drömmar*. Lund.
- Linnér B & Malmgren L-G & Thavenius J (1982): *Litteratur och historisk förståelse*. Lund.
- Linnér B & Malmgren L-G (1980): *Litteratur och social förståelse*. Lund.
- Linnér B & Malmgren L-G (1982): *Litteratur och erfarenhet*. Lund.
- Linnér B & Malmgren L-G (1983): *Litteratur och läsutveckling*. Lund.
- Linnér B & Malmgren L-G (1986): *Svenska läsare*. Lund.
- Linnér B (1984): *Litteratur och undervisning – om litteraturläsningens institutionella villkor*. Mal-mö.
- Linnér B m.fl. (1982): *Litteratur och historisk förståelse*. Lund.
- Lundberg F & Lindberg U (1980): *Historia och erfarenhet*. Lund.
- Malmgren G & Malmgren L-G (1991): *Swedish Mother Tongue Education during three decades – a story of conflicts*, ett bidrag till IMEN:s konferens i Rom 1991.
- Malmgren L-G & Thavenius J (1977): Anteckningar från krisdebatten. I: J. Thavenius (red.), *Svenska i verkligheten*. Författarförlaget.
- Malmgren G & Thavenius J (red.) (1991): *Svenskämnet i förvandling*. Historiska perspektiv – ak-tuella utmaningar. Lund.
- Malmgren G (1982): *Min framtid – en analys av högstadieelevers uppsatser om framtiden. Delrap-port från Projekt Segregation och särbehandling i grundskolan och Projekt Svenska*. Lund.
- Malmgren G (1982): Under hjulet – om läsning av en roman i en vuxenklass. I: O Holmberg & G Malmgren (red.), *Populära hjältar och gamla klassiker*. Lund.
- Malmgren G (1984): Harmoni eller kunskapsutveckling? I: I Josefsson (red.), *Språk och erfaren-het*. Stockholm.
- Malmgren G (1985): *Min framtid. Om högstadieelevers syn på framtiden*. Lund, Stehag.
- Malmgren G (1991): Svenskämnetns identitetskriser – moderniseringar och motstånd. I: G Malmgren & J Thavenius (red.), *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund.
- Malmgren G (1992): *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Pedagogiskt ut-vecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:188.
- Malmgren G (1992): *Svensklärare i gymnasieskolan*. Lund.
- Malmgren L-G & Nilsson J (1992): *Kulturmöten och kulturkollisioner*. Litteraturläsning på mel-lanstadiet. Rapport 3, Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:183. Lund.
- Malmgren L-G & Nilsson J (1992): *Linn på fredsstigen*. Litteraturläsning på mellanstadiet. Rap-port 2, Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:182, Lund.

- Malmgren L-G & Nilsson J (1993): *Litteraturläsning som lek och allvar – om tematisk litteraturläsning på mellanstadiet*. Lund.
- Malmgren L-G & Van de Ven P H (1990): *Kalle – A Reader's Portrait*. Occasional Papers in Mother Tongue Education 4, IMEN-rapport, VALO-M, Enschede.
- Malmgren L-G & Van de Ven P H (1990): *Reading Literature in Comprehensive School*. Occasional Papers in Mother Tongue Education 1, IMEN-report, Enschede.
- Malmgren L-G & Van de Ven P H (1992): *Valet på Isis*. Litteraturläsning på mellanstadiet. Rapport 1. Lund.
- Malmgren L-G (1977): *Göran Palms LM-böcker – två industrireportage och deras mottagande*. Stockholm.
- Malmgren L-G (1982): Pedagogiskt riktad textanalys – vad är det? I: A Kittang & U Lie (red.), *Litteraturforskning og litteraturformidling*. Bergen.
- Malmgren L-G (1983): *Litteraturreception och litteraturpedagogik*. Lund.
- Malmgren L-G (1984): *Den konstiga konsten – om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund.
- Malmgren L-G (1985): Läsarens behov och textens utmaningar. I: J Thavenius & B Lewan (red.), *Läsningar*. Stockholm.
- Malmgren L-G (1986): *Den konstiga konsten*. Lund.
- Malmgren L-G (1987): *Elevers samtal om litteratur*. Lund.
- Malmgren L-G (1988): *Svenskundervisningen i grundskolan*. Lund.
- Malmgren L-G (1989): Den tidiga läsutvecklingen i ett utvecklingsperspektiv. I: C Sandqvist & U Teleman (red.): *Språkutveckling under skoltiden*. Lund.
- Marshall J D (1987): The effects of writing on students' understanding of literary texts. *Research in the Teaching of English*, 21, s.30-63.
- Martinsson B-G (1989): *Tradition och betydelse*. Linköping.
- Martinsson B-G (1991): Gymnasiets litteratursyn vid sekelskiftet. I: G Malmgren & J Thavenius (red.), *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund.
- McCormick K (1994): *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester & New York.
- McLaren P (1988): Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy. *Harvard Educational Review*, Vol 58, nr 2.
- Millard E (1997): *Differently Literate. Boys, Girls and the Schooling of Literacy*. London, Philadelphia.
- Moll L C (1990): *Vygotsky and education*. Cambridge, UK.
- Moll L C (2002): Through the Mediation of Others: Vygotskian Research on Teaching. I: Richardson V (Ed.), *Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition*.
- Molloy G (2002): *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm och Lund.
- Moehl B & Schack M (1981): *När barn läser. Litteraturupplevelse och fantasi*. Hedemora.
- Nilsson I (1995, 1996): Artiklar om didaktik i *Didactica Minima* nr 34 resp. 39.
- Nilsson N-E (2002): *Skriv med egna ord! En studie av läroprocesser, när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö.

- Nystrand M (1997): *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language Learning in the English Classroom*. Columbia univ., New York.
- Ongstad S (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen.
- Palm G (1978): *Kritik av kulturen*. Stockholm.
- Palm G (1983): 80-talet skamlöst avpolitiserat. DN 21/8 1983.
- Postman N & Weingartner C (1971): *Teaching as a Subversive Activity*. Penguin.
- Postman N (1981): The Day Our Children Disappear: Predictions of a mediaecologist. *Kappan* 62(5), s.382-86.
- Reggio Children & Project Zero (red.) (2006): *Att göra lärande synligt. Barns lärande – individuellt och i grupp*. HLS Förlag, Stockholm.
- Richards I A (1929): *Practical Criticism. A Study of Literary Judgment*. (omtryckt i London 1959).
- Richardson V (red.) (2002): *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. Washington D.C.: AERA.
- Rosenblatt L M (1938/1976/1978/1994): *The Reader, The Text, The Poem. The Transactional Theory of Literary Work*. London & Southern Illinois University.
- Rutter M et al. (1979): *Fifteen Thousand Hours*. Secondary schools and their effects on children. London.
- Scheller I (1981): *Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie*. Königstein.
- Scheller I (1982): Lehrerhaltungen und was andere davon wahrnehmen. I: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 34, Årgång 10.
- Scheller I (1986): Szenisches Spiel. I: D Lenzen, *Encyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 3. Stuttgart.
- Schön D A (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York.
- Schön D A (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco.
- Schou S (1980): Periodestudier – identitetssögen eller erkendelse. I: Mortensen & Hauberg (red.), *Tekst/Historie*. Köpenhamn.
- Shulman L S (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective. I: M C Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Third Edition, s.3-36. New York.
- Skoledage 1 og 2* (1979). Köpenhamn.
- Skolverket (1996): *Kursplaner*.
- Smidt J (1989): *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fandt*. Oslo.
- Smith M W (1989): Teaching the interpretation of irony in poetry. *Research in the Teaching of English*, nr 23, s.254-272.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg – Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande från Läs- och skrivkommittén. Stockholm.
- Spenke C (1982): *Läsa, lära, förstå. En studie av läsning och litteratur i gymnasieskolan*. Lund.
- Starrsjö S (1987): *Inledning, Svenskläraren*, 1987, nr 2, s.2.

- Stierle K (1980): The reading of fiction texts. I: Suleiman & Crossman (red.), *The Reader in the Text: Essays on audience and interpretation*. New Jersey: Princeton.
- Stone J (2003): Unpacking the social imaginering of literacy education. A case study. *English Education*, NCTE 36(1), s.35-55.
- Svedner P-O (1981): *Svenska med innehåll*. Stockholm.
- Svedner P-O (1999): *Paper från didaktiskt seminarium* (otryckt). Uppsala.
- Svedner P-O (2000): Svensksdidaktiken – en väg till ökad ämnesmedvetenhet. *Svenskläraren* nr 1/2000.
- Svenskläraren* 3/1970, Redaktionell kommentar, s.3.
- Svensson C (1985): *The Construction of Poetic Meaning*. Malmö.
- Tabachnick B R & Zeichner K (Eds) (1991): *Issues and practices in enquiry-oriented teacher education*. London.
- Tarschys K (1955): *Svenska språket och litteraturen. Studier över modersmålsläsningen i högre skolor*. Stockholm.
- Teleman U (1979): *Språkrätt*. Lund.
- Teleman U (1991): *Lära svenska*. Stockholm.
- Thavenius J & Aulin-Gråhamn L (2003): *Kultur och estetik i skolan (KES)*. Lund.
- Thavenius J (1975): Om litteraturundervisningens genombrott vid sekelskiftet. I: R Arvidsson m.fl. (red.), *Diktaren och hans formvärld*. Malmö.
- Thavenius J (1981): *Modersmål och fadersarv*. Stockholm.
- Thavenius J (1983): *Liv och historia*. Stockholm.
- Thavenius J (1991): *Klassbildning och folkuppfostran*. Stockholm.
- Thavenius J (1991): Modersmålet – från redskap till bildningsmedel. I: G Malmgren & J Thavenius (red.), *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund.
- Thavenius J (1992): *Tankar om litteraturens och läsningens framtid*. Rapporter om utbildning nr 2/1992. Lärarhögskolan i Malmö.
- Thavenius J (1995): *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm.
- Thavenius J (red.) (1976): *Svenskämnets kris*. Lund.
- Thavenius J (red.) (1999): *Svenskämnets historia*. Lund.
- Thomson J (1987): *Understanding Teenagers' Reading. Reading Processes and the Teaching of Literature*. Melbourne.
- Thorson S (1985): Högläsning är inte bara att läsa högt. *Svenskläraryrkeförbundet årskrift*. 1995.
- Thorson S (red.) (2004): *Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. Göteborg.
- Tompkins J P (1980): The reading in history, the changing shape of literary response. I: J P Tompkins (red.), *Reader-response Criticism*. Baltimore.
- Torell Ö (2002): *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport 12, Mitthögskolan i Härnösand.
- Ulfgard M (2002): *För att bli kvinna – och av lust: en studie i tonårsflickors läsning*. Stockholm.
- Ullström S-O (2002): *Likt och olikt. Strindbergbildens förvandlingar i gymnasiet*. Symposium.
- Ursing A M (2004): *Fantastiska fröknar: studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur*. Symposium.

- Utbildning & Demokrati*. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Volym 12, nr 2/2003. Örebro.
- Van de Ven P H (1987): *Stability and Change in Mother Tongue Education*. Lund.
- Vygotskij L S (1978): *Mind in society*. Cambridge, Harvard University Press.
- Vygotskij L S (1999): *Tänkande och språk*. Göteborg.
- Vygotskij, L. S. The Collected Works of L S Vygotskij.
 Vol. 1 (1987): *Problems of general psychology*. New York, Plenum.
 Vol. 2 (1993): *The fundamentals of defectology*. New York, Plenum.
 Vol. 3 (1997): *Problems of the theory and history of psychology*. New York, Plenum.
 Vol. 4 (1997): *The history of the development of higher mental functions*, New York, Plenum.
 Vol. 5 (1998): *Child psychology*. New York, Plenum.
 Vol. 6 (1999): *Scientific legacy*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic/Plenum.
- Vygotsky L S (1974): *Taenkning og sprog*. Köpenhamn.
- Wernersson I (1977): *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg.
- Wertsch J V (1991): *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard.
- Willis P (1981): *Fostran till lönearbete*. Göteborg. (På engelska 1977 med titeln *Learning to Labour*.)
- Willis P (1991): Ungdomars symboliska arbete. I: A Löfgren & M Norell (red.), *Att förstå ungdom*. Stockholm.
- Wolf L (1989): *Fyra studier kring skönlitteraturen i skolan*. Högskolan i Sundsvall/ Härnösand.
- Wählin K & Asplund Carlsson M (1994): *Barnens tre bibliotek. Läsning av fiktionsböcker i slukaråldern*. Stockholm.
- Ziehe T (1986): Inför avmystifieringen av världen. Ungdom och kulturell modernisering. I: M Löfgren & A Molander (red.), *Postmoderna tider*. Stockholm.
- Ziehe T (1986): *Kulturanalyser*. Stockholm.
- Ziehe T (1989, 1994): *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm.

Ämnesdidaktisk litteratur i svenska – ett försök till förteckning

Per Olov Svedner

Denna litteraturlista utgår från den definition av ämnesdidaktik i svenska som jag tidigare använt (t ex i *Svenskläraren* 1/2000): den studerar (=beskriver och analyserar) svenskundervisningens innehåll, utformning och aktörer (=lärare och elever) i relation till skilda typer av förutsättningar. Ofta använda frågor är Vad? Varför? För vilka? Hur? Jag har tidigare urskilt följande aspekter av den (SL 1/00):

1. Forskning med inriktning på ämnesinnehåll och ämnesutveckling
2. Forskning som beskriver och analyserar undervisningsprocesser
3. Forskning med inriktning på elever och lärare

De tre aspekterna skiljs inte åt i denna lista, men man kan lätt konstatera att alla tre är företrädda.

Ämnesdidaktik som speciell vetenskaplig disciplin är något nytt men forskning som stämmer med definitionen har tidigare bedrivits inom andra vetenskaper, främst inom litteraturvetenskap, nordiska språk och pedagogik. Detta märks i listan bl.a. genom att avhandlingar publicerats i dessa ämnens rapportserier.

Dessutom finns ett omfattande material som inte är avhandlingar eller artiklar med vetenskapliga ambitioner. Undervisningen i svenska med dess olika moment har nämligen länge beskrivits och diskuterats i framför allt tidskrifterna *Svenskläraren* (SL) och *Svenska i skolan* (Sis) (den senare av-somnad) samt i *Svenskläraryörens* årskrift (SLÅ).

Omfånget och ambitionsgraden i dessa framställningar är mycket växlande. Det har ofta varit fråga om ambitiösa beskrivningar och förslag men de har sällan haft vetenskapliga ambitioner. Dock har de haft stor betydelse som stimulans och stöd för lärares praktiska undervisning. Det vore därför fel, anser jag, att utesluta dem från denna lista, vars syfte bl.a. är att vara en direkt hjälp för lärare. Dock måste det som tas med uppfylla vissa kvantitativa och kvalitativa krav. Men urvalet, sådant det nu föreligger, är naturligtvis mitt subjektiva.

En viktig fråga är vilken indelning av materialet man skall använda när man ställer samman en lista av denna typ. Jag har valt att utgå från ämnesinnehållets olika delar. Först kommer framställningar som gäller ämnet som helhet, därefter sådana som är inriktade på separata delar av det: litteraturstudiet, de språkliga momenten och massmedier av olika slag samt sådan undervisning som gäller talandet och skrivandet inom ämnet. Vissa andra kategorier har också tillfogats: språkutvecklande undervisning, tema och projekt. Slutligen har jag tagit med några texter som beskriver svenskdidaktik i sig i form av översikter och begreppsdefinitioner.

Inom dessa avdelningar skiljer jag, där så är möjligt, rubrikmässigt mellan sådana undersökningar som är av mer vetenskaplig karaktär, framför allt avhandlingar och rapporter, och sådana framställningar som beskriver eller ger förslag till konkret undervisning och alltså hör till den andra ovan nämnda gruppen. Man kan förenklat säga att den första kategorin har tyngdpunkten på de didaktiska frågorna Vad? Varför? och För vilka?, medan den senare har betoningen på Hur?-frågan. Naturligtvis är gränserna flytande.

Någon tidsgräns har jag inte tillämpat, men naturligtvis finns det en tydlig tonvikt på de senaste 10-15 åren, eftersom det är då det mer systematiska didaktiska studiet av undervisningen tar fart. Jag har dock tagit med även sådana äldre texter som jag anser är viktiga för förståelsen av ämnets utveckling.

Många invändningar kan naturligtvis göras mot denna lista, inte minst därför att det inte finns någon tradition att bygga på. Urvalet är i vissa delar mycket subjektivt, och mycket finns säkert publicerat på för mig okända ställen. Särskilt gäller detta sådana framställningar som behandlar grundskolans tidiga år, speciellt de som beskriver och analyserar läsinlärningsmetoder och lässvårigheter. Man får därför ta listan för vad den är: ett första försök att skapa en överblick till hjälp för lärare och forskare.

1. Svenskämnet som helhet – undersökningar, uppslag, debatt

Ask, S. (2005). Fler elever förstår inte vad de läser men det har lärarna inte upptäckt /resultat av utvärdering med 7 000 elever, 348 lärare/. *SL* 1/05.

Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö Studies in Educational Sciences no 20. Malmö högskola: lärarutbildningen.

Brodow, B. (1996). *Perspektiv på svenska. I: Helheten II: Momenten*. Solna: Ekelunds förlag.

Hill, M. (2000). "Hästen stod i stallet..." men var det verkligen en häst? /elevuppfattningar om svenskämnet/. *SLÅ* 2000.

Holmberg, L. & Lindell, E. (1994). *Svenska mitt i skolan. Undervisning – utvärdering – utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, O. m fl (1986). Råkor i trängsel – om svenskämnet i ett didaktiskt perspektiv. I Marton, F.(red). *Fackdidaktik. Vol II*. Lund: Studentlitteratur.

- Karlsson, M. & Sundberg, A.-L. (2004). *Svenska – så gör vi ämnet hanterligt och lustfyllt*. Solna: Förlagshuset Gothia/Ekelunds förlag.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Didaktikseminariet.
- Malmgren, G. (2003). Svenskämnet som demokrati- och "värdegrundsämne". *Utbildning och demokrati* 2/2003.
- Malmgren, G. (1999). Svenskännets framtid. *SLÅ* 99.
- Malmgren, G. & Thavenius, J. (red)(1991). *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G. (1988, 1992, 1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Martinsson B.-G. (1996). Ett skolämnes utveckling speglad i valet av läromedel. *Utbildning och demokrati* 3/96
- Moberg, I. (1989). *Vad myran ser. En svensklärares credo*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Molloy, G. (2003). Det nya (svensk)ämnet för båda könen. *SLÅ* 2003.
- Norström, L. (1995). *Svenskännets röda tråd. Möt skönlitteraturen och engagemanget i samtal och skrivundervisning*. Solna: Ekelunds Förlag.
- Persson, M. (red) (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Russdal-Hamre, B. (2005). Danmark detaljstyr mest, Sverige minst /jämförelse mellan läroplanernas läs- och skrivdelar i Danmark, Norge, Sverige och Finland/. *SL* 3/05.
- Settergren, P. (1986). *Kulturmodellen. En väg för svenskämnet*. Stockholm: Liber 1986.
- Svar på tal. Om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter* (1982). Red: K.Dahl. Stockholm: SÖ & Liber.
- Svenskännets kris* (1976). Lund: LiberLäromedel.
- Stenhag, G. & Svedner, P.O. (1976,1977). Stoffstyrning, färdighetsträning och elevmedverkan – några synpunkter på uppläggningsen av svenskämnet. *SL* 6/76, 1/77.
- Svedner, P.O. (1996). Ambitioner och strategier i modersmålet – ett försök till ämnesanalys. *Utbildning och demokrati* 3/96
- Svedner, P.O. (1999). *Svenskämnet och svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala.
- Svenska i grundskolan*. (1997). G.Ejeman & G.Molloy (red). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning* (1977). Red: J.Thavenius. Stockholm: Författarförlaget.
- Tarschys, K. (1955). *"Svenska språket och litteraturen". Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Teleman, U. (1991). *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 75. Uppsala: Almqvist & Wiksell Förlag.
- Thavenius, J. (red)(1999). *Svenskännets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tinglev, I. (2005). *Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. Umeå universitet.
- Tinglev, I. (2005). Svenskundervisning för alla elever? *SL* 3/05.
- Verkligheter och visioner. Red: T. Althén & I. Nettervik. *SLÅ* 1987.

- Visioner och verklighet. Om svenskämnet från år 1 till 12* (1989). Red: P. Settergren & I. Moberg. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Ågren, M. (1996). Ett gångbart svenskämne – som 26 grundskollärare ser det. *Utbildning och demokrati* 3/96.

2. Litteraturläsning

2.1. Större undersökningar

- Andersson I. (1986). *Läsning och skrivning. En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982*. Pedagogiska institutionen. Umeå universitet.
- Asplund Carlsson, M. (1996). Bara läten eller rakt in i hjärteroten? Lärarstudier och litteraturförståelse. *Utbildning och demokrati* 3/96.
- Asplund Carlsson, M. (1999). "Skönheten och odjuret" i förskolan /förskolebarns litteraturreception/. *Didaktisk tidskrift* 4/99.
- Brink, L. (1992). *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar 1910-1945*. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi, Uppsala universitet.
- Dahlgren, G. & Olsson, L.-E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg Studies in Educational Sciences 51.
- Danielsson, A. (1988). *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945-1975*. Lund: Lund University Press.
- Edqvist, S.-G. (1996). "Flanör" – "skeptiker" – "stilstil". Om bilden av Hjalmar Söderberg i läroböcker och litteraturvetenskapliga handböcker. *SL* 4/96.
- Ekholm, S. (2001). Fantasylitteraturens roll i modern svenskundervisning. *SL* 4/01.
- Elmfeldt, J. (1997). *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Englund, B. (1997). *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Eriksson, K. (2002). *Life and fiction. On intertextuality in pupils' booktalk*. Linköping studies in arts and science, 251.
- Erixon, P.-O. (2004). *Drömmen om den rena kommunikationen. Diktskrivning som pedagogiskt arbete i gymnasieskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2002*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 3. Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Grogarn, M. (1979). *Dålig läsning. Bakgrund, läsförmåga och läsinträsse hos elever på Fo- och V-linjerna i gymnasieskolan*. Lund: LiberLäromedel.
- Hansson, G. (1959, 1970). *Dikten och läsaren. Studier över diktopplevelsen*. Stockholm: Prisma.
- Hansson, G. (1975). *Läsning och litteratur. Svensk skola i internationell belysning, II*. Stockholm: A & W.
- Isling, Å. (1989). Från Luther till LTG. *Sis* 1-2/89.

- Jacobsson, M. (2001). Från skandalroman till lämplig läsning. Inlemmandet av Det går an i gymnasiet litterära kanon. I Burman, L.(red), *Carl Jonas Love Almqvist – diktaren, debattören, drömmaren*. Föreläsningar och essäer utgivna av Almqvistsällskapet. Almqviststudier 3.
- Kussak, Å. (1999). *Litterära skoltexter. En studie av läseböcker för grundskolans högstadium och motsvarande skolformer och stadier 1950-1975*. Skrifter utgivna av Avd. för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala, 41, samt Stockholm Library of Curriculum Studies, vol 4. HLS Förlag.
- Kåreland L. (red.) (2005): *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. & Björk, M. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Linnér, B. (1984). *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*. Malmö: Liber.
- Malmgren, L.-G. & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar. Om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Martinsson, B.-G. (1989). *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiet litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping: Tema Kommunikation, Linköping universitet.
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: LH Stockholm. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande (även utgiven på Studentlitteratur).
- Ollén, B. (red) (1996). *Från Sörgården till Lop-nor. Klassiska läseböcker i ny belysning*. Skrifter utgivna av Svenska Barnboksintitutet, 57. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Spenke, C. (1982). *Läsa, lära, förstå. En studie av läsning och litteratur i gymnasieskolan*. Lund: Gleerups.
- Svensson, C. (1988). *Att ge mening åt skönlitteratur - om barns och ungdomars utveckling till läsare*. Linköping: Tema Kommunikation, Universitetet i Linköping.
- Svensson, C. (1993). Dimensioner i barns och ungdomars litterära symboltolkningar. *SLÅ* 93.
- Svensson, C. (1985). *The Construction of Poetic Meaning. A cultural-developmental study of symbolic and non-symbolic strategies in the interpretation of contemporary poetry*. Stockholm: Liber.
- Taube, K. (1995). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Thavenius, J. (1989). *Litteraturundervisningen i Sverige 1800-1859*. En bibliografi. Stockholm/Stehag: Symposion Bokförlag.
- Thorson, S. (2000). Studenten och litteraturen. Om blivande svensklärares syn på skönlitteratur och litteraturläsning. *SLÅ* 2000.

- Torell, Ö. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture. Institutionen för humaniora vid Mitthögskolan.
- Ulfgard, M. (2002). *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*. Falun: B.Wahlströms förlag.
- Ullström, S. (2002). *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. Stockholm/Ste-hag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Wolf, L. (1997). Begreppet litterär kompetens som litteraturpedagogisk inspiration. En översikt och några frågeställningar. *Didaktisk tidskrift* 3-4/97.
- Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

2.2. Undervisningsförslag och undervisningsbeskrivningar

- Anderson, P. (2002). Om att – på “ren svenska” – pissa sig loss /att arbeta med Populärmusik från Vittula i skolan/. *SL* 1-2/02.
- Bingefors, N.(1993). Kejsaren av Portugallien – hur en roman blir tre filmer. *SLÅ* 93.
- Björk, M. & Ekenvall, M.(1990). Text och tanke. Ett exempel på fördjupad läsupplevelse med hjälp av läsdagbok. *SL* 4/90.
- Blomqvist, K. & Corneliusson K. (1993). ”Aktiv romantik” i två T 2:or. *Sis* 4/93.
- Branje Nielsen, I. (2004). Arbeta med Harry Martinson i skolan. *SL* 3/04.
- Brink, L. (2000). Barn och böcker – aktuella tendenser och favoriter. *SL* 1/00.
- Brodow, B. & Rininsland, K. (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekengren, H.-E. & Lorentzson-Ekengren, B.(1985). *444 litteraturrektioner. Idéer och uppslag för svenskklärare på gymnasieskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ekström, G. (1993). Boksamtalet – kan det utveckla läsaren och läsandet? *Sis* 1/93.
- Ewerth, S. (1997). Historiska romaner - ett temaarbete. *SL* 3/97.
- Ewerth, S. (1995). Kriminalromaner på dyrbar lektionstid? *SL* 5/95.
- Fredriksson, K.G. & L. (2002). Deckaren i skolan – varför och hur. *SL* 1-2/02.
- Gunnarsson Contassot, M. (1995). Robinsonader. *Sis* 1/95.
- Heith, A. (2003). Den sakliga stilen gör boken speciell /uppslag för arbetet med Mannen utan öde/. *SL* 1/03.
- Helmerson, E.(1988). Christie, Chandler och Bond i en elteleetta. *Sis* 1/88
- Holtz, B.M. (1998). Poesi - en kulturell språkupplevelse. Erfarenheter från ett diktprojekt i en mångkulturell klass. *SL* 1/98
- I språkets rum. Vägar till textförståelse* (1985). Red: K. Dahl. Stockholm: Liber.
- Karlsson, J. (1997). ”Bra bok det här – men när skall vi ha svenska?” /läsprojekt kring Prästungen/(1997). *SL* 5/97.
- Kjersén-Edman, L. (1983). Läs med list och lust. *Sis* 15/83.
- Kronmarker, M. (2003). *Tala om texter. Om konsten att coacha, närläsa och ge gensvar*. Fojo och Högskolan i Kalmar.
- Lindhagen, M. (1993). *En säck full med sagor*. Solna: Ekelund.

- Litteraturläsning. Tre uppsatser om litteraturläsning* (1995). Lund: Centrum för didaktik.
- Lundqvist, Ulla (1984). *Litteraturundervisning. Modeller och uppslag för lärare*. Malmö: Liber.
- Lundquist, Ulrika (2000). Lotofagera på Kurbitsgränd – en odyssey i Avesta. *SL 2/00*.
- Lundquist, Ulrika. (2004). Att läsa skönlitteratur liknar kärlek. *SL 2/04*
- Markstedt, C.-J. (2005). En bok för identifikation, ställningstagande och ett gott skratt /elever läser Ett öga rött/. *SL 1/05*.
- Melander, S. (1987). Slopa skolans kontrollfrågor. Öppna för personliga samtal. *Sis 30/87*.
- Molloy, G. (1996). *Reflekerande läsning och skrivning. Årskurs 7-9*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (1983). Fröding i nian. *SL 1/83*.
- Molloy, G. (1988). "Far och jag" – textanalys kombinerat med skrivandet. *SL 3/88*
- Nederdal, G.-B. (2000). Litteraturläsning i åk 5 – att läsa en gemensam författare. *SL2/00*.
- Norberg, I. (red)(2005). *Läslust och läsläst. Idéer för högstadiet och gymnasieskolan*. Bibliotekstjänsts förlag.
- Palm, C. (1993). "Låt våra dikter springa i luftens skimrande dagar" – arbete med lyrik på lågstadiet och i årskurs 4. *Sis 4/93*.
- Priou, I. (1998). Att erövra Utvandrarna. *SL 3/98*
- Sellman, L.(1996). Att skriva om litteratur. *SL 1/96*
- Stanger-Eriksson, A. (2002). Läslust och läsglädje /om läskampanj i Botkyrka/. *SL 1-2/2002*.
- Svedner, P.O. (2001). Litteraturens möjligheter – och litteraturundervisningens. *SL 1/01*.
- Wickman-Skult, A. (2004). "Nu vet vi mera om öar." Att arbeta metodiskt med en roman /Flugornas herre/. *SL 1/04*
- Wolf, L. Poesi skall läsas med list och lust. *SL 2/04*
- Wolf, L. (1997). *Till dig en blå tussilago. Att läsa och skriva lyrik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Wählin, K. (red) (1988). *Tid att läsa. Tid att tänka. Om litteraturarbete i skolan*. Stockholm: A & W.

3. Svenska språket/grannspråken som undervisningsobjekt: teori och praktik

- Brodow, B. (red)(2000). *Retoriken kring grammatiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, L. Absolutist, anpassare eller avståndstagande? – om gymnasieelevers attityder till dialekt. *SL 4/01*.
- Fransson, M. (2001). *Grammatikundervisning – på gott eller ont? En undersökning av attityder till grammatik och språklig kompetens i grundskolans år nio*. Institutionen för Humaniora och Samhällsvetenskap, Högskolan i Kalmar.
- Hultman, T.G. (1985). Skolan och svenskans beskrivning. *Svenskans beskrivning 15*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hultman, T.G. (2000). Att växa eller krympa med grammatik. *SLÅ 2000*.
- Kroksmark, T. (red) (1993). *Fem uppsatser om grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lewander, M. (2002). Nu är det dags för bilbesiktning! /om grammatikens funktion och berättigande/. *SL 5/02*.

- Linnér, M. & B. (1992). *Gleder mig till svar - en bok att glädjas åt. Elever i Norden skriver till varandra*. Stockholm: Föreningen Norden.
- Mähl, P. (1991). Grammatik eller semantik, är det frågan? *SLÅ* 91.
- Nettervik, I. (1988). Grannspråksundervisning - funderingar och uppslag. *SLÅ* 1988
- Nilsson, J. (2001). *Funktionell grammatik. Om möjlighet till en meningsfull grammatikundervisning*. Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet.
- Næsten som hjemme – om stoff och metoder i grannspråksundervisningen* (1996). Förf: M.Linnér, H.Møller, B.Øygarden. København: Nordisk Ministerråd, Nordisk Forlagshus.
- Rogström, L. (2004). Långt borta och nära – om grammatik och lärandeidentitet. *SLÅ* 2004.
- Svedner, P.O. (2002). Hundra år av språksyn. Om språkstudiets plats i svenskämnet. *SL* 5/02.
- Teleman, U. (red)(1987). *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Svenska språknämnden.
- Teleman, U. (1979). *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets*. Lund: LiberLäromedel.

4. Massmedierna i svenskundervisningen

4.1 Teorier, undersökningar, debatt

- Dahlgren, L.O. (1989). Läsa tidning för att lära. *Sis* 3/89.
- Feilitzen, C. von, Forsman, M. & Roe, K. (1993). *Våld från alla håll – forskningsperspektiv på våld i rörliga bilder*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Fjellberg, G. (1996). Mediaundervisning – vad är det? *Sis* 2/96
- Hillve, P. (1994). Tv-forskarens och den ärade publikens dilemma. *SLÅ* 94.
- Holmberg, O. (1994). *Ungdom och media. Om reception på bio och i TV*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, O. (1988). *Videovåld och undervisning*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Werner, A. (1996). *Barn i TV-åldern. Vad vet vi om mediernas inflytande?* Lund: Studentlitteratur.

4.2 Tidningarna i undervisningen: beskrivningar, förslag

- Andersson, M. & Dahlström, L. (red)(1992). *Dagstidningen. En ny lärobok varje dag*. Malmö: Gleerup 1992.
- Lindblom-Ahlm, A.(1989). Så här arbetar vi med tidningar/lägstadiet. *Sis* 3/89.
- Subenko, G. (1996). Dagstidningar och svenskämnet – en käck idé eller en väg till delaktighet? *Sis* 2/96
- Thronson, J. (1989). Med dagstidningar på mellanstadiet. *Sis* 3/89.

4.3 Bildmedierna i undervisningen: beskrivningar, förslag

- Bolin, G. (1994). I fiktionens våld. Våldsvideo, ungdomar och kulturell produktion. *SLÅ* 94.
- Lindgren, Å. (1999). Att arbeta med film i svenskundervisningen. *SL* 3/99.
- Niclasson, S. (1999). En filmtripp /arbete med film i grundskolans senare årskurser/. *SL* 3/99.
- Nordström, M. (1998). Hollywoodfilmer och såpoperor i litteraturundervisningen. *SLÅ* 1998.
- Oliv, T. (1997). Att göra film i skolan. *SL* 1/97.
- Sahlin, Å. (2003). Samtal kring filmer skapar kontakt. *SL* 2/03.

5. Undervisning om hur man talar och skriver

5.1 Större undersökningar, teoretiska ansatser

- Adelmann, K. (2002). Att lyssna till röster. *Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Lärarutbildningen vid Malmö högskola.
- Anward, J. (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber Läromedel.
- Basfärdigheter i svenska. *Diskussionsunderlag* (1976). Stockholm: SÖ och Liber.
- Bergman-Claeson, G. (2003). *Tre lärare – tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala universitet, Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden. Rapport 2003:1
- Bergöö, K., Jönsson K. & Nilsson, J. (1997). *Skrivutveckling och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. (1992). Elevers möte med en text: skrivning och fördjupad läsupplevelse /exempel från årskurs 3/. *Didaktisk tidskrift* 1/92.
- Erixon, P.-O. (2003). Klockan klämtar i internetgalaxen – något om tillståndet i gymnasieskolans skrivundervisning. /om Internet-användningens inverkan på skolans skrivundervisning/ *Didaktisk tidskrift* 4/03.
- Garme, B. (1988). *Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser*. Malmö: Liber.
- Grundin, H. (1975). *Läs- och skrivförmågans utveckling genom skolåren*. SÖ-rapport. SÖ och Liber.
- Hammarbäck, S. (2004). Svaga stavare och oskickliga pennförfare /jämförelse mellan Cederblads stavundersökning 1933 och verkstadslever 1978-80/. *SLÅ* 2004.
- Hellspong, L. (2002). Retorik och didaktik. *SLÅ* 2002.
- Hultman, T.G. & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber-Läromedel.
- Karlsson, A.-M. (2002). Nätdagböcker – privata anteckningar eller publicistiska produkter? *SL* 3/02.
- Larsson, K. (1984). *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber förlag.
- Larsson, K. (1984). *Lite om samtal, läsundervisning och språkutveckling*. FUMS-rapport 121/84.
- Lundin, B. (2000). Kamratresponser i teori och praktik /undersökning bland studenter/. *SL* 4/00.
- Lötmarker, L. (2004). *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skrivanvisningar för läroverkens svenska uppsatsskrivning*. Lundastudier i nordisk språkvetenskap, A:61. Institutionen för nordiska språk.
- Malmgren, G. & Sandqvist, C. (red) (1991). *Skrivpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Markstedt, E. (2005). Skriva på nätet. *SL* 2/05.
- Nilsson, J. (1992). Varför skriver man i skolan? *Sis* 2/92.
- Nilsson, N.-E. (2002). *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola, 3.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, nr 51.
- Nyström, C. (2002). Vilka texter ska skolan satsa på? Några tankar om hur skrivundervisning kan organiseras i gymnasieskolan. *SL* 1-2/02.

- Olsson Jers, C. (2000). *Mållös eller mål med mening. Responssituationer efter muntlig framställning*. Magisteruppsats. Malmö högskola.
- Palmér, A. (1999). *Tankar om tal – lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning*. Svenska i utveckling 10, FUMS-rapport 193.
- Palmér, A. & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2005). *Bedömning av elevtext. En modell för analys. Svenskämnet i år 8, 9 och gymnasiet*. Stockholm: Ntur och Kultur.
- Pettersson, Å. (2001). Innehållet är avgörande – men formen är ingen färglös kroppstrumpa. *SL* 2/01.
- Renberg, B. (2001). Bedömning – för betygsättning eller språkutveckling? *SL* 3/01.
- Strömquist, S. (1987). *Styckevis och delt. Om styckeindelningens roll i skrivprocessen och bruket av nytt stycke i svenska elevuppsatser*. Språkvårdssamfundets skrifter, 19. Uppsala: Liber.
- Thorson, S. (1996). Högläsning är inte bara att läsa högt. /lärares hantering av bilderbok, lågstadiet./ *Didaktisk tidskrift* 3/96
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska*. Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.

5.2 Talträning: beskrivningar och förslag

- Backlund, B. (1991). *Inte bara ord. En bok om talad kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Beranius, K. (2002). Retorik som den röda tråden från förskolan till och med år 9 i Älvdalsskolan. Ett projekt som manar till efterföljd? *SLÅ* 2002.
- Ekenwall, M. (1997). *Retoriken i praktiken*. Göteborg: Utbildningsstaden.
- Hansson, T. (1993). Debatt och rollspel i åk 9. *SL* 1/93.
- Renberg, B. (2002). Jack Dempsey och retoriken /om retorik i undervisningen/. *SLÅ* 2002.
- Skiöld, B.-A. (1980). Tiga eller tala? Erfarenheter och iakttagelser från ett behandlingsförsök med talhämmande vuxenstuderande. *SLÅ* 1980.
- Strömquist, S. (1996). *Talaraskolan. Talprocessen – teori och tillämpning*. Lund: Gleerups.

5.3 Drama: beskrivningar och förslag

- Ekstrand, G. & Janzon, U.-B. (1995). *Pedagogiskt drama*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Garcia, B. (1995). Stordammen och dramaarbetet – om drama som arbetsform i en grundskola. *Sis* 4/95.
- Hägglund, K. & Fredin, K. (1993). *Dramabok*. Stockholm: Liber utbildning.
- Lindvåg, A. (1978). *Roller och relationer. Handbok i pedagogiskt drama*. Gävle: Skolförlaget.
- Rydman, A.-M. (1995). Att få flickor att våga genom drama. *Sis* 4/95.
- Starrsjö, S. (1985). Drama i undervisningens tjänst. Om drama som ett sätt att undervisa i grundskolan. *SLÅ* 85.

5.4 Skrivträning: beskrivningar och förslag

- Alvåker, L. (1988). Processinriktad skrivning på mellanstadiet. *SL* 1/88.
- Arkhammar, B.-M. (1988). *Skrivkamrater. Introduktion i ett processororienterat skrivande*. Stockholm: A&W.

- Arkhammar, B.-M. (1988). *Ett år med skrivprocessen. Klassrumserfarenheter av processororienterad skrivundervisning från L,M,H,Gy,Vux,Fb*. Stockholm: A & W.
- Avrin, M. (2000). Respons för nybörjarskribenter /6-10 år/. *SL 4/00*.
- Bahrke, Å. (2000). Gensvar – den personliga kontakten lärare-elev. *SL 4/00*.
- Boglund, A. (1990). Låt skrivundervisningen bli en insideraffär! *SL 4/90*.
- BretonBruning, I. & Ahlin, A.-B. (2005). Hur vi arbetade med beskrivningar /år 2/. *SL 4/05*.
- Ekvall, U. (1997). Grammatik, textanalys och skrivundervisning. Om försök till integration i årskurs 6. *SLÅ 97*.
- Elevtexter sedda med andra ögon /Lena Köster och Göran Greider/. *SL 3/01*.
- Elliot, I. (1994). Att skriva medan man läser – beskrivning av en arbetsmodell. *SL 2/94*.
- Glücksam, P. (1993). "Verkstad för potentiell litteratur." *Sis 4/93*.
- Johansson, H. (1993). *Elever skriver och lär. Exempel på utvecklande arbetsformer i klassrummet*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Markstedt, E. (2005). Skriva på nätet. *SL 2/05*.
- Mral, B. (2002). Att skriva för nätet – en retorisk utmaning. *SLÅ 2002*.
- Mårtensson, L. (1991). Utredande texter på mellanstadiet. *SL 2/91*.
- Roland, K. (2001). Bemötas eller bedömas? Ett sätt att arbeta med utvärdering i svenska i år 1-5. *SL 3/01*.
- Strömquist, S. (1993). *Skrivprocessen. Teori och tillämpning*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

6. Språkutvecklande undervisning (även i andra ämnen än svenska)

- Afzelius, A. & Josefsson, L. (1998). På Agnebergsgymnasiet drömmar vi fortfarande om att skriva i alla ämnen. *SL 3/98*.
- Asplund Carlsson, M. (2004). Leka-språka-lära, ett projekt för att: göra, veta, förstå /samverkan förskola-bibliotek/. *SL 4/04*.
- Björk, M. (1999). På vilket sätt bidrar läs- och skrivprocesser till elevers lärande i undervisningen inom alla ämnen? Vad Skolverkets kvalitetsgranskning kom fram till och vad detta innebär för svenskämnet. *SLÅ 1999*.
- Bratt, B. (1977). *Tala, leva, lära. Om språk, kommunikation och arbetsformer i undervisningen*. Lund: LiberLäromedel.
- Det leksamma allvaret – fyra språkutvecklande miljöer* (2003). Myndigheten för skolutveckling: stödmaterial. U 03:017.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- af Geijerstam, Å., Edling, Å., Wiksten, J. & Liberg, C. (2002). En elev, en vecka och två texter – perspektiv på mötet mellan elev och textkultur /om skrivande i olika ämnen/. *SL 5/02*.
- Jörgel-Löfström, C. (1987). Att skriva i olika ämnen. *SL 2/87*.
- Liberg, C. (2000). Den livsvida och livslånga läs- och skrivutvecklingen och svensklärares uppdrag. *SLÅ 2000*.
- Madsén Sandström, I. (1996). *Skriva för att lära. Skrivande och samtal som redskap för en bättre undervisning*. Kristianstad: Högskolan, Centrum för kompetensutveckling.

Molloy, G. (2003). Det nödvändiga samtalet. *Utbildning och demokrati* 2/2003.
 Stenhag, G. & Svedner, P.O. (1980). Språket – alla lärares gemensamma ansvar. *Språkvård* 1/80.

7. Tema och projekt: beskrivningar och förslag

Arkhammar, B.-M. (1993). Tema antivåld – en annorlunda skolvecka. *SL* 2/93.
 Bengtsdotter, V. (1996). Förbjuden kärlek /tema i gy-skolan/. *Sis* 4/96
 Bergqvist, K. (1991). Att "ha ett läsprojekt" och "göra en pjäs". Om deltagares definitioner av skolarbete. *SLÅ* 91.
 Bommarco, B. (1995). Att arbeta med teman i svenskundervisningen. *Sis* 1/95.
 Branje, I. & Gustavsson, S. (1995). Tematisk litteraturläsning under kurs A. *Sis* 1/95.
 Dahlqvist, F. (1996). Tema – igår, idag, i morgon. *Sis* 4/96
 Ferm, K. & Nylén, C. (1995). De tio budorden i vår tid – temaarbete kring femte budet. *Sis* 1/95.
 Gröning, I. & Hagberg-Persson, B. (1997). Samarbetsinläring – ett sätt att aktivera grupparbete. *SL* 3/97.
 Jönsson, K. (1988). Barn och vuxna – ett läsprojekt i åk 2. *Sis* 2/88
 Jönsson, K. (1989). "Jag" – ett arbete i åk 1. *Sis* 2/89.
 Klittmark, C. (1998). Moberg och svenskt 1800-tal – ett ämnesövergripande projekt. *SL* 3/98
 Linnér, M. & B. (1989). Med lågstadiet i backspegeln – ett mellanstadieprojekt. *Sis* 1-2/89.
 Lorentzson-Ekengren, B. (1984). Remarque i So 1. *SL* 2 och 4/84.
 Malmgren, L.-G. & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar. Om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
 Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
 Skogberg, A. (1984). Tolkiens Bilbo i åk 7. *SL* 1/84.

8. Ämnesdidaktisk litteratur i svenska: översikter, definitioner

Garme, B. (1994). Vad och hur – didaktikens grundfrågor. *SL* 2/94.
 Hultman, T.G. (1994). Ämnesdidaktik i svenska i lärarutbildning och forskning. *SL* 4/94.
 Liberg, C. (2000). Svenska med didaktisk inriktning /presentation av ämnet sådant det utformats i Malmö/. *SL* 1/00.
 Lundqvist, Ulla (2000). Fackpedagogerna har slagit till igen! *SL* 2/94.
 Nilsson, I. (2000). Didaktikens bakgrund och utveckling. *SL* 3/94
 Perspektiv på didaktik. Red: S. Ask. *SLÅ* 2005.
 Svedner, P.O. (1995). Läsningen, läsaren och texten – tre trappsteg till litteraturredidaktiken. *Utbildning och demokrati* 2/95.
 Svedner, P.O. (2000). Svenskdidaktiken – en väg till ökad ämnesmedvetenhet. *SL* 1/00.

För att stimulera till diskussion om det utbildningsvetenskapliga området och dess fortsatta utveckling har Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet bitt några forskare att belysa olika teman med anknytning till kommitténs uppdrag.

I denna rapport beskriver Gerd B Arfwedson litteraturläsningen i skolan, från gymnasium till förskola. Rapporten innehåller även en presentation av nationella nätverk och andra former av samarbete kring svenskämnets mångfaldiga didaktiska problematik, med tonvikten på beskrivningen av dagens utvecklingstendenser. Rapporten avslutas med en översikt över ämnesdidaktisk litteratur i svenska.



Regeringsgatan 56 103 78 Stockholm Tel 08-546 44 000 Fax 08-546 44 180 vetenskapsradet@vr.se www.vr.se

Vetenskapsrådet är en statlig myndighet som utvecklar och finansierar grundforskning av högsta kvalitet inom alla vetenskapsområden. Vetenskapsrådet arbetar med forskningsfinansiering, strategi och analys samt forskningsinformation. Målet är att Sverige ska vara en ledande forskningsnation.

ISSN 1651-7350

ISBN 91-7307-093-9
