

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Skrivstöttning i teori och praktik med exempel från Finland och Sverige

Rosvall, Camilla; Sturk, Erika; Magnusson, Ulrika; Rejman, Katarina; Björklund, Siv; Slotte, Anna; Kronholm, Annette; Heilä-Ylikallio, Ria

Published in:

Ämnesdidaktiska perspektiv på språk och litteratur: Åttonde nordiska konferensen för modersmålsdidaktisk forskning (NNMF8), Uppsala universitet, 24–25 november 2021

Published: 21/08/2023

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Please cite the original version:

Rosvall, C., Sturk, E., Magnusson, U., Rejman, K., Björklund, S., Slotte, A., Kronholm, A., & Heilä-Ylikallio, R. (2023). Skrivstöttning i teori och praktik med exempel från Finland och Sverige. In A. Billing, J. Wiksten Folkeryd, Å. af Geijerstam, Y. Hallesson, A. Nord, O. Nordberg, & A. Palmér (Eds.), Ämnesdidaktiska perspektiv på språk och litteratur: Åttonde nordiska konferensen för modersmålsdidaktisk forskning (NNMF8), Uppsala universitet, 24–25 november 2021 (pp. 225-244). (Texter om svenska med didaktisk inriktning). Institutionen för nordiska språk, uppsala universitet. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-502034>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Texter om svenska med didaktisk inriktning

Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning

Ämnesdidaktiska perspektiv på språk och litteratur

**Åttonde nordiska konferensen för
modersmålsdidaktisk forskning (NNMF8)**

Uppsala universitet

24–25 november 2021

Redaktörer

AnnaCarin Billing, Jenny Wiksten Folkeryd,
Åsa af Geijerstam, Yvonne Hallesson,
Andreas Nord, Olle Nordberg och Anne Palmér

NNMF/NNFF

Nordiskt nätverk för forskning i förstaspråksdidaktik (NNFF), tidigare *Nordiskt nätverk för modersmålsdidaktisk forskning* (NNMF), har som uppgift att skapa utrymme för forskning inom de nordiska modersmålsämnena, bland annat genom konferenser och publikationer. NNFF-nätverket består av medlemmar i nationella nätverk i Norden. Det omfattar för närvarande Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI), Netværk for Forskning i Danskfagenes Didaktik (DaDi), Netværk for Norskdidaktisk Forskning (NNDF) och MOD i Finland. Nätverket har som mål att anordna nordiska konferenser vartannat år.

Serien Texter om svenska med didaktisk inriktning

© Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning och författarna 2023
Skyddsomslag: © Henrik Zetterberg 2023 och Olaus Magnus 1539/Wikimedia Commons

Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet

ISSN 1651-9132

ISBN 978-91-986950-4-5 (tryckt publikation)

ISBN 978-91-986950-5-2 (digital publikation)

Tryckeri: XXX

Innehåll

Förord	5
Caroline Liberg: Literacypraktiker i skolans olika ämnen.....	9
Stefan Lundström: Ungdomars fiktionsvanor och ”det gemensamma” i ett utbildningsperspektiv.....	37
Dorthe Carlsen: Et meta­fagdidaktisk perspektiv på mundtlighed i danskfaget.....	63
Pia Cederholm: Förordet, flerspråkigheten och eleven: Om hur andra- språkselever konstrueras i läromedelstext	85
Kenneth Reinecke Hansen & Jan Fogt: Filmstilladser i skolen – og på læreruddannelsen: Lærer- studerendes stilladseringsstrategier i filmproduktionsforløb med grundskoleelever.....	111
Hege Myklebust: Å ta grep om samtalen: Korleis utviklar lærarstudentar evna til å leia læringsamtalar i norskfaget?	137
Andreas Nord, Simon Lindberg, Ann-Marie Eriksson, Camilla Grönvall Fransson, Ingrid Lennartson-Hokkanen & Marie Nelson: Språkhandledares gränsarbete: Dilemman i språkhandledning inom högre utbildning.....	159
Anne Palmér: Skriva verbalt eller nominalt? Ett lexikogrammatiskt perspektiv på skrivutveckling i årskurs 6.....	183

Magne Rogne: Tverrfaglege tema i norskfaget – ei læreplananalytisk tilnærming.....	205
Camilla Rosvall, Erika Sturk, Ulrika Magnusson, Katarina Rejman, Siv Björklund, Anna Slotte, Annette Kronholm & Ria Heilä-Ylikallio: Skrivstøtning i teori och praktik med exempel från Finland och Sverige	225
Stina-Karin Skillermark: Äldre litterära verk som litteraturserier: Om att skapa, omskapa och tillföra mening med utgangspunkt i <i>Lysistrate</i> och <i>En herrgårdssägen</i>	245
Gro Stavem & Håvard Skaar: Hva får elever til å lese på fritiden? Om lesemotivasjon, sjangervalg og mediebruk på 6. trinn	273

Förord

I november 2021 genomfördes den åttonde nordiska konferensen för modersmålsdidaktisk forskning, NNMF8, i Uppsala. Värddar var Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Institutionen för nordiska språk och Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet.

Det var in i det sista osäkert om konferensen verkligen skulle kunna genomföras. Den pågående covid-19-pandemin, som hösten 2021 var inne i sin fjärde våg, hade lett till återkommande restriktioner mot resor och möten i fysisk form. Men organisationskommittén bestämde sig tidigt för att hoppas på det bästa och planerade för en konferens på plats. Och det lyckades! Konferensen genomfördes helt enligt plan på plats på Campus Blåsenhus och Campus Engelska parken och med en konferensmiddag på Uppsala slott. Men det var på en knivsudd att det gick vägen – på grund av den ökade smittspridningen infördes i Sverige bara några veckor efter konferensen restriktioner som hade gjort det omöjligt att genomföra en konferens på plats.

För många var konferensen första chansen att delta i ett forskarmöte i fysisk form sedan covid-19-pandemins utbrott. Kanske var glädjen över att åter få träffas en av faktorerna som bidrog till en konferens med mycket god stämning. Trots de osäkra förutsättningarna hade 187 deltagare tagit sig till Uppsala, och under de två konferensdagarna 24 och 25 november var programmet välfyllt. Det hölls tre plenarföredrag och 81 sektionsföredrag, och 6 symposier med totalt 42 deltagande presentatörer hölls också. Dessutom genomfördes dagen före konferensen, den 23 november, en prekonferens för doktorander där 31 deltagare lade fram texter för diskussion.

Temat för konferensen var ”Ämnesdidaktiska perspektiv på språk och litteratur”. De tre plenarföreläsningarna belyste detta ur olika perspektiv. Päivi Juvonen, professor i svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet, talade om ”Språk och kunskapsutvecklande arbete: Om inkluderande undervisning för alla elever”. Caroline Liberg, professor emerita i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och lärprocesser vid Uppsala universitet, talade under temat ”Literacypraktiker i skolans olika ämnen”. Stefan Lundström, biträdande professor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet, höll ett plenarföredrag med temat ”När civilisationer faller: Ungdomars (ut)bildningsperspektiv”.

Konferensen välkomnade bidrag från alla områden inom temat, exempelvis forskning om flerspråkighet, literacy, läs- och skrivutveckling, muntlighet, bedömning, barn- och ungdomslitteratur, språk- och litteraturhistoria, modersmålsämnet som estetiskt ämne, läromedel, läroplaner och multimodalitet – och alla dessa områden täcktes. Många av dessa områden finns också representerade i denna volym som samlar ett dussin artiklar – baserade på tio presentationer och två av de tre plenarföredragen. Samtliga bidrag har genomgått dubbelanonym granskning med minst två externa granskare.

Vi vill avsluta detta förord med en rad tack.

- Tack till organisationskommittén som i sin helhet bestod av Oscar Björk, Jenny Wiksten Folkeryd, Åsa af Geijerstam, Olle Nordberg, Véronique Simon, Anne Reath Warren och Maria Westman från Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Yvonne Hallesson, Andreas Nord, Anne Palmér och Linnea Wenell från Institutionen för nordiska språk samt AnnaCarin Billing från Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Tack till alla som höll föredrag och presentationer, och inte minst till plenarföreläsarna Päivi Juvonen, Caroline Liberg och Stefan Lundström, som också gjorde värdefulla insatser som läsare på prekonferensen för doktorander. Som läsare på förkonferensen medverkade även Christina Olin-Scheller, Robert Walldén och Maria Westman som också varmt tackas för sin insats.
- Tack till alla de som ställt upp som granskare av abstract och av manus till volymen och därmed säkerställt en god vetenskaplig kvalitet.
- Tack till de många generösa finansörerna: Fakulteten för utbildningsvetenskaper och handledarkollegiet i didaktik vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet, Centre for Integrated Research on Culture and Society (CIRCUS) vid Vetenskapsområdet för humaniora och samhällsvetenskap vid Uppsala universitet, Svenska Akademien, Gun Widmarks fond vid Kungliga Gustav Adolfs Akademin och Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.

Slutligen vill vi också tacka det svenska nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI), som låter denna volym ingå i nätverkets serie *Texter om svenska med didaktisk inriktning*.

Vi i Uppsala lämnar nu över stafettpippen till Helsingfors universitet, som hösten 2023 arrangerar nästa konferens i serien. Överlämningen innebär också att en ny fas i konferensens historia inleds. Konferensen i Uppsala var

nämligen den sista som gick under beteckningen *NNMF*, medan konferensen i Helsingfors kommer att vara den första med beteckningen *NNFF*, som en återspeglning av att nätverket bakom konferensen numera går under namnet *Nordiska nätverket för forskning i förstaspråksdidaktik*.

På återseende!

Uppsala i juni 2023

Redaktörerna AnnaCarin Billing, Jenny Wiksten Folkeryd, Åsa af Geijerstam, Yvonne Hallesson, Andreas Nord, Olle Nordberg och Anne Palmér

Literacypraktiker i skolans olika ämnen

Caroline Liberg, Uppsala universitet

Abstract

Syftet med den här artikeln är att visa på likheter och skillnader som kan ses föreligga mellan olika skolämnens literacypraktiker i olika skolåldrar. Utifrån detta diskuteras när en mer ämnesspecifik literacy kan ses inträda i undervisningen i relation till en mer generell och inte ämnesspecifik literacy. Baserat på resultat från forskning som jag ansvarat för fokuseras fyra aspekter av dylika literacypraktiker. Det rör texter som elever möter i olika ämnen, texter elever skapar i olika ämnen, elevers rörelser i texter i olika ämnen samt former av meningsskapande som elever förväntas delta i. Resultaten visar att det är stor variation mellan ämnen när det gäller olika semiotiska resurser som karakteriserar texter elever möter inom dessa ämnen. Detsamma gäller texter eleverna själva skriver. Detta senare förekommer redan från tidig skolålder då elever använder mycket olika resurser i berättande texter respektive sakprosatexter. Vidare visar dessa undersökningar att elevers sätt att tala om och röra sig i texter de möter eller själva skriver försämras om dessa omfattar ett mer abstrakt och därmed ofta ett mer ämnesspecifikt språkbruk. En analys av kriterier för bedömning av godtagbara kunskaper (årskurs 1 och 3) och betygskriterier (årskurs 6 och 9) i den svenska läroplanen, Lgr22, visar att elever redan från årskurs 3 förväntas kunna röra sig i en stor mängd olika former av meningsskapande som i många fall är ämnesspecifika. I ljuset av dessa resultat diskuteras avslutningsvis inträdet för en mer ämnesspecifik literacy i undervisningen i relation till en ämnesgemensam literacy, dvs. en mer generell och inte ämnesspecifik literacy. En modell för detta presenteras som visar på att en ålders- och intressesituerad literacy omfattar en mer ämnesgemensam och generell literacy i de allra första skolåren, om än med ämnesspecifika inslag. Men redan från och med det tredje skolåret inträder på ett tydligt sätt en ämnesspecifik literacy som växer i styrka med stigande skolålder.

Ämnesspecifik literacy, läromedelstexter, elevtexter, elevsamtal, kursplaner

Introduktion

Under senare år har ett nytt forskningsområde vuxit fram som på engelska benämns ”disciplinary literacy” (ungefär ämnesspecifika literacypraktiker eller ämnesspecifika språkliga praktiker). Många studier om hur literacypraktiker ser ut i olika skolämnena har därmed genomförts, inte minst i Sverige. Men mer sällan ser vi i dessa studier jämförelser mellan olika ämnens literacy-

praktiker och hur de ser ut i olika skolåldrar. Av den anledningen är syftet med den här artikeln att visa på likheter och skillnader som kan ses föreligga mellan olika skolämnens literacypraktiker i olika skolåldrar, för att baserat på detta kunna diskutera när en mer ämnesspecifik literacy kan ses inträda i undervisningen i relation till en mer generell och inte ämnesspecifik literacy, en ämnesgemensam literacy. Dyliga likheter och skillnader behandlas ur fyra aspekter av dessa literacypraktiker:

- Texter som elever möter i olika ämnen och i olika skolåldrar.
- Texter som elever skapar i olika ämnen och i olika skolåldrar.
- Elevers rörelser i texter i olika ämnen och i olika skolåldrar.
- Olika former av meningsskapande som elever förväntas delta i i olika skolåldrar.

Dessa aspekter exemplifieras och diskuteras med hjälp av resultat hämtade från studier som företrädesvis genomförts inom projekt jag lett och avhandlingar jag varit handledare för. En central utgångspunkt för den forskning jag haft ansvar för är att den endast kan ge bilder av de verksamheter som studeras (Liberg, 2005a). Detta synsätt är inspirerat av, utan några andra jämförelser, hur Ludwig Wittgenstein beskriver sitt arbete i *Filosofiska undersökningar* (1953/1978, s. 8):

Om och om igen har jag från skilda håll kommit tillbaka till samma punkter, eller nästan samma, och nya skisser har uppstått. Ett otal av dessa feltecknade eller missvisande, behäftade med alla en dålig tecknares brister. Och när dessa kasserats, blev det kvar ett antal halvdana som nu måste ordnas och samtidigt ofta beskåras så att de kunde ge betraktaren en bild av landskapet. – Denna bok är alltså egentligen bara ett album.

Det album av bilder som kan skapas med hjälp av resultat från de studier som presenteras i den här artikeln kommer med andra ord att ligga till grund för en bild av hur man kan se på relationen mellan en ämnesspecifik literacy och en ämnesgemensam literacy och detta i förhållande till olika skolåldrar.

Texter elever möter i olika ämnen

I skolans värld åtskiljs ofta, exempelvis i svenska läroplaner, två huvudtyper av texter: skönlitteratur och sakprosatexter. De förra omfattar berättande text, lyrik och drama. De senare utgörs av texter där exempelvis fenomen och förhållanden beskrivs, förklaras, instrueras om, argumenteras om, utreds,

analyseras och liknande. Inte ovanligt är att i de tidiga skolåren fyller de berättande texterna en viktig roll för elevernas första möten med skolans undervisning om skriftspråket. Detta visade exempelvis Karin Jönsson (2007) i sin avhandling. De sakprosatexter eleverna möter i de första skolåren utgörs ofta av beskrivande faktatexter.

Inom projektet ”Elevers möte med skolans textvärldar”¹ skrev Agnes Edling (2006) sin avhandling. I den jämförde hon texter som eleverna mötte i undervisningen inom tre skolämnen i årskurserna 5 och 8 samt andra året på gymnasiet. I projektet deltog 139 elever varav drygt två tredjedelar var av läraren bedömda som lågpresterande och knappt en tredjedel högpresterande. I fokus för hennes studie stod svenska, samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen. De texter eleverna mötte i olika former av läromedel jämförde Edling med avseende på bland annat vilken grad av abstraktion de omspänner. Hon skilde i sin analys mellan tre abstraktionsgrader på de referenter som förekom i de undersökta texterna:

- Specifika och konkreta referenter som personer, saker, platser och tidpunkter (till exempel ”*Eva var i skogen igår och plockade bär*”).
- Generella referenter (till exempel ”*bärplockare bidrar årligen ...*”).
- Abstrakta referenter (till exempel ”... med en betydande andel till den *inhemska bärindustrin*”).

Den högsta andelen av specifika referenter och de lägsta andelarna av generella och abstrakta referenter återfanns i de skönlitterära texterna inom svenskämnet. En mindre andel specifika referenter och i stället fler generella och abstrakta referenter återfanns i sakprosatexterna inom de samhällsvetenskapliga ämnena. De naturvetenskapliga sakprosatexterna slutligen innehöll ytterst få specifika referenter. Andelen generella referenter var i stället mycket hög, medan andelen abstrakta referenter motsvarade det som återfanns i de samhällsvetenskapliga sakprosatexterna. En aspekt som bidrog till en högre grad av abstraktion var användning av nominaliseringar och adjektiviseringar. Edling visade att detta förekom i mycket låg grad i texterna i svenska, medan det i texterna i både de samhällsorienterande och naturorienterande ämnena var en betydligt högre grad av detta. Edling analyserade även i vilken mån det skedde skiften mellan de olika abstraktionsgraderna i texterna. I såväl texterna i svenska som de naturorienterande ämnena var det få sådana skiften. Texterna i de samhällsorienterande ämnena uppvisade däremot en hög grad

¹ Projektledare: Caroline Liberg. Projektet finansierades av Riksbankens Jubileumsfond 1999–2002/06.

av dylika skiften. Resultaten visade vidare att ju högre upp i skolan man kom, desto högre grad av abstraktion omspände texterna inom alla de tre undersökta ämnena.

Tar man sedan ytterligare steg och ser till de olika ämnen och ämnesområden som exempelvis ingår inom de naturorienterande ämnena respektive matematik, framträder tydliga skillnader när det gäller vilka språkliga drag som dominerar dessa. Sådana delstudier genomförde Tomas Persson (2016) och Ida Bergvall (2016) inom ramen för sina sammanläggningsavhandlingar i forskarskolan ”Forskerskola i ämnesspråk i matematiska och naturvetenskapliga praktiker”². Materialet i denna forskarskola utgjordes av stora databaser. Persson och Bergvall använde sig av databaser som omfattade uppgifter i naturorienterande ämnen och matematik som ingick i den stora internationella undersökningen TIMSS (The Trends in International Mathematics and Science Study) för årskurs 8 vid den mätning som genomfördes 2011. Studierna av språkliga drag i dessa uppgifter baserades på ett socialsemiotiskt perspektiv som det skrivs fram inom Systemisk-funktionell lingvistik (SFL; exempelvis Halliday, 1978; Halliday & Matthiessen, 2004). De tre metafunktionerna som inom SFL ses som meningsskapandets grundläggande funktioner, operationaliserades i dessa studier till fyra meningsdimensioner (Bergvall et al., 2016; Persson et al., 2016):

- Packning: andelen substantiv och långa ord (ideationell metafunktion)
- Precision: andelen adjektiv, adverb, räkneord, beskrivande namn och particip (ideationell metafunktion)
- Personifiering: andelen personliga pronomen och egennamn (interpersonell metafunktion)
- Presentation: andelen passiver och bisatser (textuell metafunktion).

Uppgifterna analyserades med en automatisk språkklassificering kombinerat med en manuell analys av vissa drag. De naturorienterande ämnena i TIMSS var biologi, fysik, kemi och geovetenskap. I den delstudie som behandlade dessa TIMSS-uppgifters språkliga drag visade Persson et al. (2016) bland annat att i biologiuppgifterna var packningen hög medan graden av precision och personifiering var låg. Ett exempel på en uppgift i biologi som visar på dessa drag är ”Livmodern är en del i däggjurens fortplantning. Nämn en funktion som livmodern har.” (Skolverket, 2014a, s. 33). Fysikuppgifterna hade tvärtom en låg grad av packning men högre precision och personifiering.

² Projektledare Caroline Liberg. Projektet finansierades av Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén 2010–2014/16.

Men såväl biologi- som fysikuppgifterna låg på en medelnivå för presentationen. I kemi låg packningen och preciseringen på en medelnivå medan personifiering och presentation var hög. En kemiuppgift som visar på detta är: ”Beskriv en sak som du kan observera som visar att energi har frigjorts vid en kemisk reaktion.” (Skolverket, 2014a, s. 95). Uppgifterna i geovetenskapen låg genomgående på en medelnivå med undantag för personifieringen som var låg.

De fyra ämnesområden i matematik i TIMSS-uppgifterna, som Bergvall et al. (2016) studerade, var aritmetik, statistik, geometri och algebra. Den automatiska analysen kombinerades med en manuell kvalitativ analys av de tre dimensionerna packning, precisering och presentation med avseende på om de gav uttryck för ett ämnesspecifikt eller vardagligt innehåll. Resultaten av dessa analyser visade att uppgifterna i aritmetik hade lågt packningsvärde medan precision och personifiering var höga och presentationen låg på medelnivå. Statistikuppgifterna hade däremot höga värden för alla meningsdimensionerna och var även de ordrikaste. Exempel på en statistikuppgift är:

En automat innehåller 100 karameller. När man vrider om ett handtag kommer det ut en karamell. Automaten innehåller en blandning av samma antal blå, rosa, gula och gröna karameller. Sara vred om handtaget och fick en rosa karamell. Därefter vrider Karl om handtaget. Hur sannolikt är det att Karl får en rosa karamell?

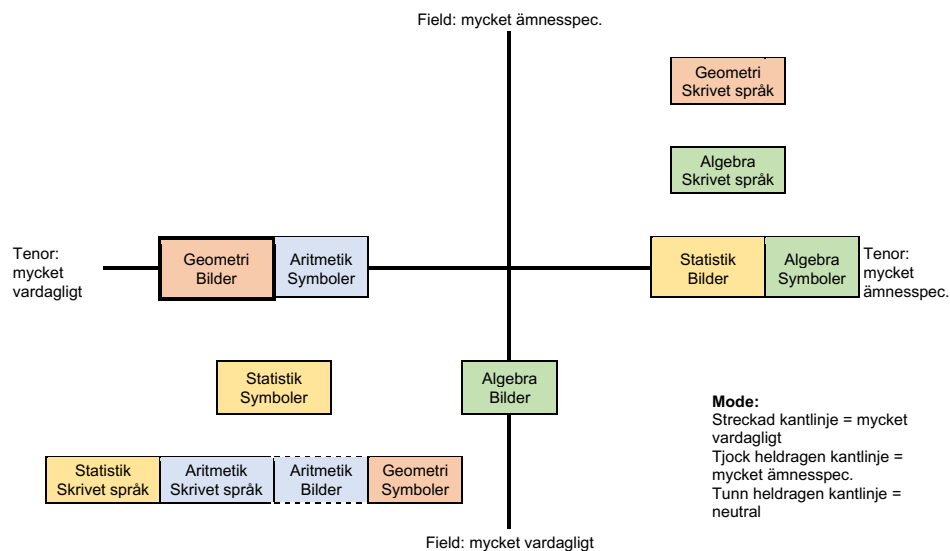
- A Det är säkert att hans karamell är rosa.
- B Det är mer sannolikt än det var för Sara.
- C Det är exakt lika sannolikt som det var för Sara.
- D Det är mindre sannolikt än det var för Sara.

(Skolverket, 2014b, s. 107)

Gemensamt för uppgifterna i aritmetik och statistik var att de innehöll mycket vardagliga ord och gav därmed uttryck för ett inte så ämnesspecifikt språk. I geometri låg uppgifterna på medelnivå för alla dimensioner förutom för personifiering som låg på en låg nivå. Algebra var det ämnesområde som hade låga värden för alla dimensioner förutom för packning som låg på medelnivå. Exempel på en algebrauppgift är: ” $k = 7$ och $l = 10$. Vad är värdet av P om $P = 3kl/5$?” (Skolverket, 2014b, s. 49). Om än uppgifterna inom båda dessa ämnesområden hade relativt sett låga värden för alla meningsdimensionerna, innehöll de många ämnesspecifika ord och uttryck. Bergvall (2016) analyserade också den rikliga förekomsten av matematiska symboler och visualiseringar i matematikuppgifterna med hjälp av de fyra meningsdimensionerna. En sammanställning av resultaten från analyserna av verbal-

språket, symboler och visualiseringar diskuterade hon sedan i termer av de olika matematikområdenas register. Dessa register bestod av en kombination av resultaten från de fyra meningdimensionerna och deras respektive meta-funktion. Något förenklat kan man säga att de tre metafunktionerna realiserar vad man språkar om, s.k. ”field”, de relationer man har till sina medaktörer, s.k. ”tenor”, samt på vilket sätt och i vilka sammanhang detta försiggår, s.k. ”mode” (se vidare exempelvis Halliday & Hasan, 1989, s. 38ff). Denna kombination av resultaten visualiserade Bergvall med hjälp av en registerrymd med skalor som rörde sig från mer vardagligt innehåll till mer ämnes-specifikt (se figur 1).

Figur 1. Registerrymd för olika språkliga resurser inom matematikområdena aritmetik, statistik, geometri och algebra i TIMSS 2011, årskurs 8 (Bergvall, 2016, s. 77).



Av denna registerrymd framgår att alla de undersökta semiotiska resurserna i aritmetik gav uttryck för ett ganska vardagligt innehåll. För algebra däremot var det ett nästan motsatt förhållande med undantag för bilderna som användes inom detta ämnesområde. Både geometri och statistik visade vidare upp en mer blandad bild för de tre typerna av semiotiska resurser.

Variationen är med andra ord stor när det gäller olika semiotiska resurser som karaktäriserar olika ämnen och även olika områden inom ett ämne som matematik. Det ställer därmed krav på att elever har tillgång till en bred

repertoar av semiotiska resurser för att under exempelvis en dag gå från ämne till ämne i de olika lektioner de deltar i (till exempel Liberg, 2021).

Texter elever skapar i olika ämnen

I texter elever skapar i olika ämnen genom sitt skrivande kan deras användning av olika semiotiska resurser studeras. Inom projektet ”Funktion, innehåll och form i samspel. Elevers textskapande i tidiga skolår”³ stod detta i fokus för studiet av elevers skrivande i två klasser där eleverna följdes från årskurs 1 till och med årskurs 3. I de berättande texterna visade bland annat Anna Nordlund (2016) hur elever som skrev texter med en tydlig handling använde fler typer av grundläggande berättartekniska resurser än de elever som skrev texter utan handling eller med en otydlig handling. Det gällde exempelvis användandet av en struktur med inledning, förveckling och upplösning där beskrivningar och händelser bands samman med både tidssamband och orsakssamband. Vidare använde dessa elever en jag-berättare eller en allvetande berättare på ett sätt som gjorde det lätt att följa med i handlingen. Det förekom även ett par exempel på hur elever gjorde ett funktionellt skifte i berättarposition från en allvetande berättare till en jag-berättare för att gestalta hur huvudpersonen i händelseförloppet upplevde händelserna. En annan resurs som en del av dessa elever använde sig av var att återge vad karaktärer upplever och ser, hur de känner sig och liknande. Vidare var händelsetyperna i dessa texter med tydlig handling fler och mer utvecklade i jämförelse med texterna utan eller med en otydlig handling. Ett exempel på en händelsetyp som en elev använde var: avresa – en svår uppgift – lösning av uppgiften – räddning – hjältens belöning. Alla dessa berättartekniska resurser bidrog således på olika sätt till att skapa texter med en tydlig handling. De bilder som eleverna ritade till sina berättande texter vid två av skrivtillfällena undersöktes vidare av Elin Westlund (2013) inom ramen för hennes examensarbete. Analysen av dessa illustrationer baserades på ett social-semiotiskt perspektiv på multimodalitet i kombination med hur relationen mellan illustrationer och skrift såg ut. Resultaten visade på en repertoar av åtta tecknarpositioner eleverna antog. Dessa rörde sig från att på ett enkelt sätt avporträttera karaktärerna till att berätta något, som ett händelseförlopp, i illustrationen.

³ Projektledare: Caroline Liberg. Projektmedlemmar: Jenny W. Folkeryd, Åsa af Geijerstam och Anna Nordlund. Projektet finansierades av Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén 2013–2016/18.

Sakprosatexterna som dessa elever skrev bestod framför allt av faktatexter inom de naturorienterande och samhällsorienterande ämnena. Baserat på en analys av elevernas ordanvändning i dessa sakprosatexter konstaterade Åsa af Geijerstam (2016) att den i många texter bestod av ett ganska omfattande ämnesspecifikt språk. I samklang med denna studie visade Liberg (2014, 2015) i en annan undersökning av dessa faktatexter att de dominerades av ett ämnesspecifikt faktainnehåll. Ungefär hälften av alla sakprosatexter eleverna skrev inom detta projekt innehöll enbart ett sådant innehåll och påminde starkt om texter som finns i encyklopedier. Av den anledningen benämnde Liberg dessa texter som att de var skrivna med en encyklopedisk ämnesstämma. Ungefär en femtedel av texterna återspeglade vidare en encyklopedisk stämma med personifiering. Det innebar att de bland annat innehöll generella och personifierade deltagare som *du*, *man* och *vi/vår*. Ytterligare en ämnesstämma var den encyklopediska med personifiering och perspektivering som omfattade cirka en fjärdedel av texterna. Det som tillkom i dessa texter var en stämma där vissa fenomen sågs ur olika perspektiv. Det var framför allt texterna skrivna inom det samhällsorienterande ämnesområdet där de här två senare ämnesstämmorna förekom. Några få texter innehöll en encyklopedisk stämma med personifiering, perspektivering och framtidsdesign. I tillägg till tidigare stämmor innehöll dessa texter ett perspektiv på hur framtiden skulle kunna te sig. Jenny W. Folkeryd (2014) undersökte vidare hur eleverna strukturerade innehållet i dessa sakprosatexter genom en analys av uppbyggnaden av makro- och mikroteman samt förekomst av en innehållslig röd tråd mellan temana och användandet av expansioner på lokal textnivå. Som Folkeryd visade är det stor variation mellan elevernas texter med allt från texter med få teman, ingen röd innehållslig tråd och en mycket enkel eller ingen expansion på lokal textnivå till texter med många teman, röd innehållslig tråd och med komplexa utvecklingar på lokal textnivå. Den här senare formen var den mest vanligt förekommande bland de åtta typer Folkeryd identifierade. Mer generellt gällde emellertid att texter med en innehållslig röd tråd dominerade oavsett om de hade få eller många teman eller enkel eller komplex expansion på lokal textnivå. Elevernas illustrationer till texterna med ett naturvetenskapligt innehåll undersöktes vidare av Westlund (2022) inom ramen för hennes sammanläggningsavhandling. I en av sina delstudier identifierade hon sju olika sätt för hur naturkunskapsinnehållet representerades i elevernas illustrationer (Westlund, 2018):

- Teori, ett innehåll som reducerats till dess mest generella aspekter
- Naturlig upplevelse, ett innehåll som det ses med egna ögon

- Händelse, ett innehåll där rörelse och perspektiv synliggörs
- Konst, ett mer abstrakt och/eller sensoriskt innehåll
- Person, ett förmänskligande av innehållet
- Attitydframkallande, ett innehåll som ger uttryck för illustratörens inställning till innehållet
- Kulturarv, en metaforisk betydelse istället för vetenskaplig.

Resultaten av dessa studier av semiotiska resurser som eleverna använde sig av i sitt skrivande och illustrerande i tidig skolålder sammanfattades i en modell bestående av fyra huvudtyper av resurser (till exempel Liberg et al., 2022). I likhet med Bergvall et al:s (2016) och Persson et al:s (2016) studier av språkliga drag i TIMSS-uppgifter baserades denna modell på ett social-semiotiskt perspektiv (se ovan). De tre metafunktionerna operationaliserades i denna modell på följande sätt:

- Resurser för att uttrycka och berika ett innehåll (ideationell metafunktion): exempelvis vardagsord, skolord/ämnesspecifika ord, bildspråk, litterära uttryck, fasta uttryck, ordvariation, ordpackning, analytiska och transaktionella⁴ processer i illustrationer
- Resurser för att utvidga ett innehåll på lokal nivå (ideationell metafunktion): exempelvis expansioner, framförställda och efterställda bestämningar, miljö- och personbeskrivningar, variation/skifte i berättarperspektiv
- Resurser för att skapa en relation till läsaren (interpersonell metafunktion): exempelvis förstärkande och värderande ord och uttryck, gradering, sinnesintryck, berättarperspektiv och synvinkelteknik (fokalisation), inbjudande eller hämmande interpersonlig kontakt i illustrationer
- Resurser för att skapa en röd tråd, ett koherent eller sammanhängande innehåll på en global nivå (textuell metafunktion): exempelvis global struktur i sakprosatexter, dramaturgisk kurva i berättande texter, makro- och mikroteman, tids-, orsaks- och motsatssamband på global nivå, det generella eller ideala upptill och det mer specifika nedtill i illustrationer.

Denna modell användes vidare som innehåll i en fortbildningsinsats där 14 lärare deltog i sex seminarier om bedömning av elevers skrivande i tidiga

⁴ En transaktionell process är när någon eller något påverkar någon eller något annat i bilden i form av exempelvis en blick.

skolår (till exempel Liberg et al., 2022; Liberg & Folkeryd, 2022). De mest framträdande förändringarna i lärarnas sätt att tala om elevernas texter efter fortbildningen rörde att de

- talade om fler aspekter av elevtexterna och gjorde det på ett mer initierat och detaljerat sätt
- oftare använde sig av ett formellt metaspråk
- oftare konkretiserade sina uttalanden genom att hämta exempel från elevernas texter och vid några få tillfällen även förklara det metaspråkliga begreppet de använt
- till vissa delar skilde mellan berättande texter och sakprosatexter genom att använda ett mer texttypsspecifikt metaspråk.

De här fyra uppsättningarna med resurser baseras på en teoretisk ram som lyfter fram meningsskapandets grundläggande funktioner. Fördelen med detta är att de kan breddas och förfinas för att anpassas till skrivande i högre skolår (se till exempel Christie, 2012; Humphrey, 2017; Liberg et al., 2022; Macken-Horarik et al., 2018).

Ett exempel på hur elever med stigande ålder breddar sin repertoar av användningen av resurser för att skapa en relation till läsaren återfinns i Folkeryds (2006) avhandling. I den undersökte hon elevers texter skrivna i svenska i årskurserna 5 och 8 samt andra året på gymnasiet inom ramen för det tidigare nämnda projektet ”Elevers möte med skolans textvärldar”. Dessa texter undersöktes med avseende på användning av värderande resurser med en av Folkeryd till svenskt material anpassad version av Appraisal-analys (Martin & White, 2005). Folkeryd identifierade bland annat fyra huvudtyper av mönster i elevtexterna. Dessa benämndes på ett sätt som visade på om och i vilken grad texterna ger läsaren en guidning i ett känslomässigt landskap:

- ”No track or map”. I dessa texter användes inga eller få värderande resurser och inga eller få instanser av gradering (låg volym). Det var också liten lexikalisk variation rörande de eventuella uttryck som förekom.
- ”On a single track looking for a map”. Oftast användes en viss typ av värderande resurser. Både explicita och implicita uttryck förekom, där explicita ofta stödde den attitydmässiga tolkningen av implicita uttryck. Få instanser av gradering förekom (låg volym). Den lexikaliska variationen var liten.
- ”Exploring the tracks given the map”. Två eller alla tre typer av värderande resurser användes. Både explicita och implicita uttryck

fanns. De explicita uttrycken stödde ofta den attitydmässiga tolkningen av implicita uttryck. Gradering användes (medelhög till hög volym). Viss lexikalisk variation förekom.

- ”Embracing the tracks given the map”. Alla tre typer av värderande resurser användes. Både explicita och implicita uttryck fanns. De explicita uttrycken stödde ofta den attitydmässiga tolkningen av implicita uttryck. En dynamisk användning av gradering och lexikalisk variation fanns.

Resultaten pekade på att med stigande ålder blev det allt vanligare att använda fler värderande resurser.

Inom ramen för samma projekt undersökte af Geijerstam (2006) i sin avhandling elevernas texter i de naturorienterande ämnena i årskurserna 5 och 8 med avseende på genre och genresteg samt grad av abstraktion, täthet och användningen av expansioner. Resultaten visade att för en och samma skrivuppgift kunde olika elever skriva i olika genrer. I årskurs 8 använde eleverna sig även av mer avancerade genrer än eleverna i årskurs 5. Däremot hade texterna generellt ofta svagt utvecklade genresteg. Textstrukturen utvecklades inte heller nämnvärt vid jämförelse mellan texter från årskurs 5 och 8. Även andelen expansioner var genomgående låg i texterna från båda årskurserna, till och med lägre i årskurs 8. Högre grad av abstraktion, teknikalitet och täthet identifierades emellertid i texterna från årskurs 8 än i texterna från årskurs 5.

Skrivandet är med andra ord en väg för eleverna att bearbeta och visa upp sina kunskaper i alla ämnen. Bland annat visade Graham et al. (2020) i en metastudie av skrivande i ämnena matematik, samhällsvetenskap och naturvetenskap att elever från tidiga såväl som senare skolåldrar, förstärkte sitt lärande genom skrivandet om ett ämnesinnehåll. Men som resultat från ovan presenterade studier visat, ser dessa elevtexter redan i tidig ålder olika ut med avseende på de semiotiska resurser som eleverna använder i berättande texter och sakprosatexter skrivna inom de naturorienterande respektive samhällsorienterande ämnesområdena.

Elevers rörelser i texter i olika ämnen

Skrivandet är som sagt ett sätt bearbeta och visa upp sina kunskaper. Ett annat sätt är de samtala eleverna kan föra om de texter de läst eller själva skrivit. Detta var ytterligare en aspekt som undersöktes inom ramen för det tidigare nämnda projektet ”Elevers möte med skolans textvärldar”. I de studier som

genomfördes inom detta projekt utvecklades begreppet textrörlighet som benämning för elevernas sätt att tala om lästa och skrivna texter (till exempel Liberg, 2004). I detta projekt omfattade textrörligheten för det första förmågan att röra sig på ytan respektive djupet i texten samt att kunna distansera sig och förhålla sig kritisk till texten, så kallad textbaserad rörlighet. För det andra rörde det förmågan att röra sig ut från texten mot sina egna erfarenheter, så kallad textrörlighet utåt. Slutligen omfattade textrörlighetsbegreppet förmågan att tala om syftet med texten och tänkbara mottagare för den, så kallad interaktiv textrörlighet. I sin avhandling hade Edling (2006) fokus på de lågpresterande elevernas textbaserade textrörlighet. Hon visade att när dessa elever talade om texter som de läste i svenska visade de i genomsnitt upp en högre textbaserad rörlighet än den de hade när de talade om texter de läst inom de samhällsorienterande ämnena. När de talade om texter inom de naturorienterande ämnena sjönk denna form av textrörlighet ytterligare något. Inom alla ämnen och med stigande ålder blev det fler och fler av dessa elever som visade upp en allt lägre grad av textbaserad rörlighet. Det innebär att det finns avgörande skillnader mellan hur elever är förmögna att möta och bemöta texter de läser i olika ämnen. En möjlig förklaring till denna skillnad som Edling lyfte fram var den olikhet i abstraktionsgrad hon fann i sina studier av dessa texter (se ovan). Motsvarande resultat fann Folkeryd (2006) i sin avhandling där hon studerade elevernas skrivande i svenska och användning av värderande uttryck. De elever som använde mycket av sådana uttryck hade också en hög textrörlighet avseende alla de tre typerna av detta när de talade om sina skrivna texter. Det omvända gällde också, det vill säga de elever som hade få värderande uttryck i sina texter uppvisade en låg textrörlighet i samtal om sina skrivna texter. Det förekom emellertid också några elever som använde sig av få värderande uttryck i sina texter men när de talade om dem uppvisade de en hög textrörlighet. I samtalen eleverna förde om de texter de skrivit i de naturorienterande ämnena identifierade af Geijerstam (2006, s. 145) i sin avhandling fyra huvudtyper av sätt att röra sig i dessa texter med avseende på alla de tre typerna av textrörlighet:

1. Frånkopplad: Eleven har mycket svårt att säga något alls om sin text, vare sig om innehållet, varför den skrivs eller vad man associerar till.
2. Kringgående rörelse: Låg textbaserad rörlighet, men eleven kan i viss mån associera ut från texten eller resonera runt textens funktion eller form.
3. Viss rörelse: Medelhög textbaserad rörlighet och eleven är medvetenhet om funktion eller form för texten.
4. Dynamisk: Hög textbaserad rörlighet och eleven visar även viss medvetenhet om textens funktion eller form.

Vidare visar af Geijerstam att elever som hade en hög grad av expansioner i sina texter också hade en högre grad av textbaserad rörlighet än övriga elever. De lågpresterande eleverna uppvisade däremot en låg textbaserad rörlighet när det gällde texter de skrivit med en hög grad av abstraktion.

Textrörlighetsbegreppet har sedermera utvecklats på olika sätt för att studera elevers rörelser i såväl samtal som skrivande i olika ämnen (till exempel Liberg et al., 2012; Liberg, 2020). Den teoretiska ramen för detta begrepp är ett didaktiskt baserat receptionsteoretiskt perspektiv (Liberg, 2001, 2019). I detta perspektiv står mötet med texten/skrivuppgiften i centrum och det meningsskapande som utvecklas i mötet (Hur?) mellan läsare/skrivare (Vem?) och det erbjudna textinnehållet eller den erbjudna skrivuppgiften (Vad?). Detta perspektiv använde Ida Bergvall (2016) och Tomas Persson (2016) som teoretisk ram för att undersöka elevernas resultat på de TIMSS-uppgifter Bergvall och Persson studerade i sina avhandlingar. Bland annat visade Bergvall att färre elever klarade uppgifterna i matematik när dessa framför allt omfattade ett ämnesspecifikt register i algebra (skrivet språk och symboler) och i geometri (skrivet språk). En förklaring hon lyfte till detta resultat var att sådana mer ämnesspecifika uppgifter utgjorde en ny form av diskurs som var mindre bekant för eleverna. Ett mer generellt mönster Persson fann var att uppgifter i de naturorienterande ämnena som hade hög grad av personifiering och presentation hade en negativ inverkan på elevernas förmåga att klara dessa uppgifter. Baserat på andra studier diskuterade Persson detta i termer av att omfattande användning av personifiering (här egennamn och personliga pronomen) såväl som en hög grad av presentation (här passiver och underordnande satser) kan dölja och störa vad själva den naturvetenskapliga uppgiften går ut på.

Sammantaget visar dessa studier på att elevernas textrörlighet ofta minskar när texter de möter eller själva skriver omfattar ett mer abstrakt och därmed ofta ett mer ämnesspecifikt språkbruk. Detta gäller särskilt för elever som inte är så självständiga och inte har så mycket förkunskaper om den ämnesspråkliga praktiken.

Olika former av meningsskapande elever förväntas delta i i olika skolåldrar

En fjärde och sista aspekt av literacypraktiker som ska behandlas här rör vilka former av meningsskapande elever i svensk grundskola förväntas delta och röra sig i. Exempel på vanliga former av meningsskapande är att berätta, beskriva, instruera, förklara och argumentera (Liberg, 2005b). I en pågående

studie av Lgr11 (Skolverket, 2019) och Lgr22 (Skolverket, 2021) har jag analyserat vilka former av meningsskapande eleverna förväntas delta i för att nå de kunskapskrav (Lgr11) respektive de kriterier som är uppställda för godtagbara kunskaper i årskurserna 1 och 3 samt betygskriterier för betygen E till A i årskurserna 6 och 9 (Lgr22). Dessa former av meningsskapande har i analysen operationaliserats i termer av vad som ska göras, det vill säga vilka verb som används i kunskapskraven respektive kriterierna och betygskriterierna. Ett exempel hämtat från ämnet matematik för årskurs 6 och betygen E, C och A i Lgr22 är (formerna för meningsskapande är fetade):

Eleven **visar** grundläggande (E)/goda (C)/ mycket goda (A) kunskaper om matematiska begrepp samt **använder** och **beskriver** begrepp och samband mellan begrepp inom områdena taluppfattning och tals användning, algebra, geometri, sannolikhet och statistik samt samband och förändring med tillfredsställande (E)/god (C)/mycket god (A) säkerhet.

Nominaliseringar har i tillämpliga fall tolkats som sin motsvarande verbform. Ett exempel är ”anpassning” i följande utdrag från ämnet engelska i årskurs 9 betyget A i Lgr22:

Eleven **formulerar** sig även med flyt och viss **anpassning** till syfte, mottagare och situation.

Resultaten från denna undersökning exemplifieras här med resultaten från analysen av Lgr22. Som framgår av exemplet ovan i matematik i årskurs 6 förekommer samma former av meningsskapande i de tre betygen. Det finns emellertid några få undantag från denna praxis. Det rör för det första ämnet teknik i årskurs 9 där elever för att nå betyget A ska ”visa” på andra lösningar, vilket inte krävs för de lägre betygen. De andra undantagen återfinns i ämnet engelska för årskurs 9 där elever för betyget E inte behöver nå kraven som anges i exemplet ovan. Detta gäller för både muntliga och skriftliga framställningar. Det som i alla andra fall skiljer betygen åt, är exempelvis hur självständigt eller utvecklat meningsskapandet ska genomföras (se ovan i exemplet med matematik från årskurs 6).

I tabell 1 ges en översikt över dessa resultat där ämnen har förts samman till ämnesgrupper med undantag för ämnet matematik. En anledning till dessa grupperingar var att samma former av meningsskapande ofta återkom inom ämnena i respektive ämnesgrupp. Former av meningsskapande som förekom i fler än ett ämne och hade minst tio förekomster ges egna beteckningar och rader i denna tabell. Totalt rörde det sig om 322 förekomster. Övriga 199

förekomster återfanns oftast i bara ett ämne med några undantag. Dessa undantag rörde former av meningsskapande som förekom i högst tre ämnen och med färre än tio förekomster. Trots dessa undantag benämns dessa former ”ämnesunika” i tabellen. Förutom de 11 formerna av meningsskapande som i tabellen har egna beteckningar tillkommer 63 olika former inom den ämnesunika gruppen. Totalt rör det sig med andra ord om 74 olika typer av former av meningsskapande som eleverna förväntas röra sig inom.

Tabell 1. Översikt över former av meningsskapande som förekommer i Lgr22 i ämnet matematik (Ma åk. 3, 6, 9), naturorienterande ämnena (Na: biologi, fysik, kemi och teknik åk. 3, 6, 9), praktiska och estetiska ämnena (PrE: bild, hem och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik samt slöjd åk. 6, 9), samhällsorienterande ämnena (So: geografi, historia, religion och samhällskunskap åk. 3, 6, 9), språk (Spr: engelska och moderna språk åk. 6, 9), svenskämnen (Sv: svenska och svenska som andraspråk åk. 1⁵, 3, 6, 9).

Verksamheter	Ma n=76	Na n=99	PrE n=80	So n=69	Spr n=61	Sv n=136	Totalt n=521
”resonera”	7 %	16 %	5 %	35 %	2 %	15 %	13 %
”använda”	21 %	12 %	8 %	9 %	11 %	6 %	11 %
”visa”	7 %	10 %	-	29 %	-	8 %	9 %
”beskriva”	12 %	18 %	8 %	16 %	-	-	8 %
”genomföra”	-	11 %	9 %	-	-	3 %	4 %
”välja”	7 %	2 %	10 %	-	3 %	3 %	4 %
”anpassa”	-	-	9 %	-	7 %	4 %	3 %
”värdera”	4 %	6 %	6 %	-	2 %	-	3 %
”läsa”	-	-	-	-	7 %	6 %	2 %
”samtala”	3 %	-	-	6 %	-	4 %	2 %
”formulera”	1 %	2 %	5 %	-	-	1 %	2 %
ämnesunika	39 %	22 %	41 %	6 %	69 %	50 %	38 %
Totalt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

I ”resonera” (n=70) ingår även de meningsskapande formerna ”argumentera”, ”diskutera”, ”granska”, ”motivera”, ”föra resonemang” och ”framföra (åsikter)”, där ”föra resonemang” står för tre fjärdedelar av alla förekomster.

⁵ I och med den revision av Lgr11 som skedde 2016 har kunskapskrav införts för läsförståelse i årskurs 1. Ett syfte med detta är att så tidigt som möjligt fånga upp elever som inte knäckt skriftkoden på ett åldersrelevant sätt.

Dessa former av meningsskapande förekom i alla ämnesgrupperna och i de allra flesta ämnen med några få undantag för några av de praktiska och estetiska ämnena samt moderna språk. Eleven ska kunna resonera om någon aspekt av ämnet i fråga. Dessa former var vanligast i årskurs 9 och i viss mån i årskurs 6. Enstaka förekomster fanns också i årskurserna 1 och 3 i svensk-ämnena samt årskurs 3 i matematik. I de samhällsorienterande ämnena var detta en mycket vanlig form av meningsskapande. Ett exempel från religion betyg A i årskurs 9 är:

Eleven för välutvecklade resonemang om likheter och skillnader i centrala tankegångar och religiösa praktiker mellan och inom olika religioner samt om vad religion och livsåskådning kan betyda för människor.

Ytterligare en form av meningsskapande som var väl företrädd i alla ämnesgrupper var att eleverna ska kunna ”använda” något som är typiskt för ämnet i fråga (n=55). Ett exempel är matematikämnet där eleverna ska kunna använda matematiska begrepp och samband (se exempel ovan). Det var endast i ämnena idrott och hälsa, musik och teknik där denna form av meningsskapande inte förekom. Det fanns företrädd i alla årskurser med en viss tonvikt för de lägre årskurserna. Att ”visa” var också en vanligt förekommande form av meningsskapande, om än inte företrädd i de praktiska och estetiska ämnena och språkämnena (n=46). Annars fanns den inom alla andra ämnen och alla årskurser. I de allra flesta fall gäller det för eleven att visa kunskaper och i några fall rör det att visa lösningar (teknik) och läsförståelse och ordförråd (svenskämnena). Vanligast förekom detta meningsskapande inom de samhällsorienterande ämnena. Ett exempel hämtat från ämnet historia betyg A i årskurs 9 är:

Eleven visar mycket goda kunskaper om händelser, aktörer och förändringsprocesser under olika tidsperioder samt om historiska begrepp. Till detta hör att eleven visar kunskaper om särskilt centrala historiska skeenden, däribland Förintelsen.

I ”beskriva” (n=44) ingår även några få instanser av ”exemplifiera” och ”dokumentera”. Eleverna ska kunna beskriva, exemplifiera eller dokumentera något som är typiskt för det aktuella ämnet, vilket framgår av exemplet ovan i matematikämnet för årskurs 6. Detta meningsskapande förekom inom de flesta ämnen i alla ämnesgrupper och företrädesvis i årskurserna 3 och 6.

Något färre förekomster återfanns bland de övriga formerna av meningsskapande. En av dessa var ”genomföra” som också innehöll ”utföra” (n=22). Eleven ska kunna utföra undersökningar, fältstudier, observationer, experiment och teknikutvecklings- och konstruktionsarbeten inom de naturorienterande ämnena. Vidare ska eleven kunna genomföra aktiviteter i idrott och hälsa, sång- och spelstämmer i musik samt framställningar i svenskämnen. Detta meningsskapande förekom från årskurs 3 och uppåt. Ett exempel från ämnena biologi, fysik och kemi i årskurs 3 är:

Utifrån tydliga instruktioner utför eleven enkla fältstudier, observationer och experiment.

En inte heller så väl företrädd form av meningsskapande var ”välja” (n=21). Om än den ingick i nästan alla ämnesgrupper, återfanns den bara inom något eller ett par ämnen inom respektive ämnesgrupp. Eleverna ska kunna välja strategier, metoder, handlingsalternativ, tillvägagångssätt, innehåll och information. Vanligast förekom detta i årskurserna 6 och 9 och i de praktiska och estetiska ämnena. Ett exempel från bildämnet betyg A i årskurs 6 är:

Under arbetsprocessen formulerar och väljer eleven handlingsalternativ som leder framåt.

Meningsskapandet ”anpassa” förekom i ämnena bild, idrott och hälsa, musik och engelska samt svenskämnen och i årskurserna 6 och 9 (n=17). Eleven ska anpassa det som är i fokus i ämnet, till syftet med detta, i det sammanhang det ingår i eller till mottagare av detta. Ett exempel hämtas här från ämnet engelska betyg A i årskurs 9:

I interaktion i olika sammanhang uttrycker sig eleven tydligt och med flyt samt med viss anpassning till syfte, mottagare och situation.

Att ”värdera” förekom framför allt i årskurserna 6 och 9 och inom de naturorienterande ämnena utom teknik samt i ämnena matematik, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa och engelska (n=15). Eleven ska kunna värdera aktiviteter, arbetsprocesser, innehåll, resultat, strategier, undersökningar samt val och handlingar. Ett exempel från ämnet biologi i årskurs 6 betyget A är:

Eleven värderar resultaten och beskriver på ett välutvecklat sätt undersökningarna.

Att ”läsa” texter av olika slag är en form av meningsskapande som bara förekom i språk- och svenskämnen och i dessa ämnen från årskurs 1 och uppåt (n=12). Ett exempel från svenskämnen i årskurs 3 är:

Eleven läser bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt.

Formen av meningsskapandet ”samtala” återfanns i matematik, alla samhällsorienterande ämnen samt svenskämnen och företrädesvis i de lägre årskurserna (n=11). En instans av godtagbara kunskaper för alla de samhällsorienterande ämnena i årskurs 3 är ett exempel:

Eleven samtalar om människors livsfrågor och levnadsvillkor samt om miljöfrågor och andra samhällsfrågor ur olika perspektiv.

Att ”formulera” fanns bara i några få ämnen: matematik, teknik, bild, slöjd och svenskämnen och företrädesvis i årskurserna 6 och 9 (n=10). Eleven ska formulera handlingsalternativ, innehåll och modeller som framgår av exemplet ovan hämtat från bildämnet i årskurs 6.

Som framgår av tabell 1 karaktäriseras ämnena och ämnesgrupperna av något olika former av meningsskapande. I matematikämnet är det vanligast att eleven ska kunna ”använda” olika matematiska begrepp, formler, modeller och liknande och ”beskriva” något inom ämnet. Vidare är det de som här benämns som ämnesunika former som är de allra mest framträdande i matematik. Dessa är även i många fall typiska för ämnet: ”avbilda”, ”avläsa”, ”beräkna”, ”dela upp”, ”föreslå”, ”instrueras”, ”konstruera”, ”lösa”, ”mäta”, ”sortera”, ”redogöra”, ”redovisa” och ”uppskatta”. Ytterligare några av dessa ämnesunika former förekommer även i andra ämnen: ”fråga”, ”hantera”, ”jämföra”, ”namnge”, ”skapa” och ”svara”.

Framträdande i de naturorienterande ämnena är, som i matematikämnet, meningsskapandet att ”beskriva” och ”använda” något som är i fokus i ämnet. Men här tillkommer även att ”resonera” om saker och ting inom dessa ämnen. De ämnesunika formerna är relativt få: ”söka”, ”undersöka” och ”utforska”. Vidare finns det i denna grupp några former som också förekommer i ytterligare något eller några andra ämnen: ”planera”, ”förklara”, ”pröva och ompröva” samt ”svara”.

De praktiska och estetiska ämnena karaktäriseras framför allt av de ämnesunika formerna som också i de flesta fall är typiska för dessa respektive ämnen: ”formge”, ”framställa”, ”förebygga”, ”komponera”, ”samma”, ”tillaga”, ”urskilja”, ”uttrycka”, ”utveckla”. Bland dessa ämnesunika former

förekommer några som delas med andra ämnen: ”hantera”, ”jämföra”, ”planera”, ”pröva och ompröva” och ”skapa”.

I de samhällsorienterande ämnena förekommer däremot nästa inga ämnesunika former av meningsskapande. Den enda som är helt unik för de samhällsorienterande ämnena är ”analysera”. De andra ämnesunika formerna ”fråga” och ”förklara” förekommer också inom andra ämnen. De samhällsorienterande ämnena kännetecknas i stället av det meningsskapande som också förekommer inom andra ämnen och då framför allt av att ”resonera”, ”visa” och ”beskriva”.

I språk- och svenskämnen är det tvärtom de ämnesunika formerna som dominerar. Det unika för språkämnen är att ”formulera sig”, ”föra framåt”, ”förbättra”, ”förstå”, ”hitta”, ”lyssna”, ”tolka”, ”underlätta” och ”uttrycka sig”. De unika formerna i svenskämnen är ännu fler till antalet och omfattar att ”be”, ”berätta”, ”följa normer/regler”, ”förbereda”, ”ge”, ”korrigera”, ”läsa om”, ”presentera”, ”sammanfatta”, ”skriva”, ”stava”, ”strukturera”, ”söka”, ”ta”, ”uppmärksamma” och ”återge”. Några av dessa ämnesunika former delas med andra ämnen, nämligen ”fråga”, ”jämföra” och ”kommentera”. I tillägg till detta framträder ”resonera” som ett betydande meningsskapande i svenskämnen.

I svenskämnen, matematik och de praktiska och estetiska ämnena är det med andra ord en mängd olika former av meningsskapande eleverna ska kunna delta i, närmare bestämt 30, 27 respektive 23. Antalet former av meningsskapande inom övriga ämnen är betydligt färre. I de naturorienterande ämnena är det 15 former, i språkämnen är det 13 och i de samhällsorienterande ämnena är det endast nio.

Ser man till årskurserna domineras de godtagbara kunskaperna i årskurs 1, som endast rör svenskämnen och mer specifikt läsförståelse, av de ämnesunika formerna av meningsskapande (60 %). I denna årskurs ingår 10 olika former. De godtagbara kunskaperna i årskurs 3, där alla ämnen utom de praktiska och estetiska ämnena samt språkämnen ingår, karaktäriseras även de av de ämnesunika formerna av meningsskapande (43 %). I tillägg till detta kommer att ”använda” som en framträdande form i denna årskurs. Antalet former av meningsskapande har nu ökat dramatiskt och uppgår till 40. I årskurs 6 minskar andelen ämnesunika former om än den gruppen omfattar en tredjedel av alla instanser (34 %). Att ”resonera” och ”beskriva” framträder nu mer tydligt med var sin dryg tiondel i denna årskurs. Antalet former har inte ökat så mycket i jämförelse med årskurs 3. De uppgår här i årskurs 6 till 45. Ungefär som i årskurs 6 utgör de ämnesunika formerna cirka en tredjedel (37 %) av instanserna i årskurs 9. Till detta kommer att ”resonera” som

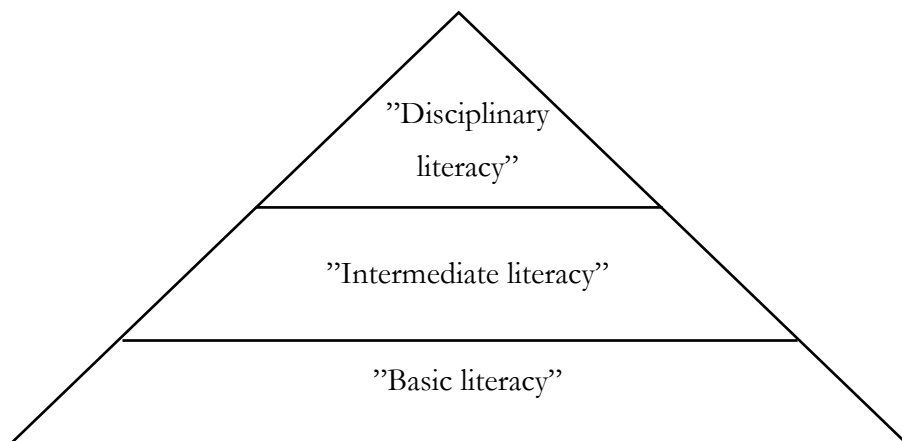
uppgår till två femtedelar (20 %). Antalet former har nu ökat till 51 i årskurs 9.

Redan från årskurs 3 förväntas eleverna med andra ord röra sig i, delta i och vara medskapare av, en stor mängd olika former av meningsskapande som i många fall är ämnesunika.

Ämnesspecifika och ämnesgemensamma literacypraktiker

En fråga som lyfts inom forskningen om språkliga praktiker i olika ämnen rör när dessa praktiker blir så ämnesspecifika att de ser olika ut på ett avgörande sätt. Ett par forskare som bidragit på ett förtjänstfullt sätt till denna diskussion är Cynthia Shanahan och Timothy Shanahan. Baserat på bland annat studier av hur ämnesexperter och ämneslärare läser texter i matematik och samhälls- och naturorienterade ämnen menar de att en mer disciplinärt baserad undervisning ("disciplinary literacy") bör inträda i de övre mellanåren och de högre skolåren (motsvarande ungefär högstadiet och gymnasiet för svenska förhållanden) (Shanahan & Shanahan 2008). I de allra första skolåren menar de att eleverna utvecklar en grundläggande literacy ("basic literacy") som innebär att kunna avkoda, känna igen högfrekventa ord som förekommer i alla sorters texter och förstå grundläggande skriftspråkliga text- och texttypskonventioner. Därefter tar en så kallad mellanliggande literacy ("intermediate literacy") sin början. Den utgörs av literacyfärdigheter som förekommer i olika men ännu inte så ämnesspecifika verksamheter. Den innebär att eleven kan använda sig av generella textförståelsestrategier och ha en vidare ordförståelse än tidigare. Slutligen kommer den disciplinära literacyförmågan ("disciplinary literacy") som omfattar mer sofistikerade och inte generella literacyfärdigheter och rutiner. De menar vidare att i ett amerikanskt perspektiv, avtar undervisning i hur man stödjer denna literacyutveckling dramatiskt med stigande ålder. Det leder till att undervisningen i mer ämnesspecifika språkliga praktiker är underförsörjd. Detta sätt att se på literacyundervisningen visualiserar de med en pyramid (se figur 2). Shanahan och Shanahan vill med denna modell visa på den alltmer ämnesspecialiserade literacyundervisningen såväl som det avtagande undervisningsstödet för elevernas utveckling av en sådan förmåga. Risker med en sådan pyramidmodell är emellertid att den kan ge uppfattningen att det ena stadiet avlöser det andra. Det är emellertid inte det som Shanahan och Shanahan tycks avse när man läser den skrivna texten i deras artikel.

Figur 2. Den alltmer ökande specialiseringen av literacyutvecklingen (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 44).

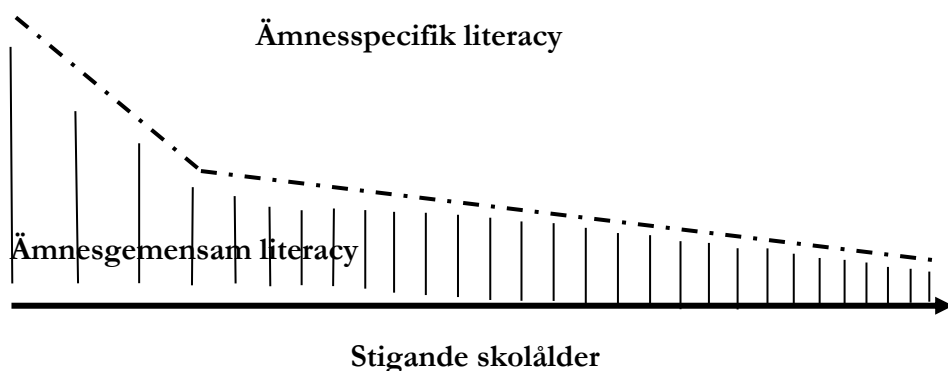


För att undvika denna risk, kan denna förändring i stället visualiseras som en horisontell framväxt. I tillägg till detta och baserat på de studier som presenterats i denna artikel vill jag hävda att det ämnesspecifika inträder i betydligt tidigare åldrar, om än inte lika sofistikerat som det disciplinärt ämnesspecifika Shanahan och Shanahan talar om. Detta är inte sällan även intressestyrt. Redan i förskoleåldern kan barn ha avancerade ämnesintressen som gör att de både kan uttala utan problem och så småningom läsa av mycket ämnesspecifika ord och uttryck. Ett sådant exempel hämtat från personlig erfarenhet är barns intresse för dinosaurier med namn på dessa varelser som *Euoplocephalus*, *Pachycephalosaurus* och *Triceratops*. Andra exempel från tidiga skolår är tidigare presenterade studier av elevtexter som uppvisar dels olika uppbyggnad av faktatexter respektive berättande texter (Folkeryd, 2014; Nordlund, 2016), dels en relativt sett hög andel ämnesspecifika ord i faktatexterna (af Geijerstam, 2016). Ämnesspecificitet i termer av abstraktionsgrad skiljer vidare ämnen och ämnesområden åt i texter som eleverna möter i undervisningen på ett tydligt vis redan i årskurs 5 (Edling, 2006). På andra sidan kan man se att eleverna redan tidigt har lättare att röra sig på olika sätt i berättande texter än mer ämnesspecifika sakprosatexter. Men redan i årskurs 3 förväntas de kunna delta i och vara medskapare av en mängd olika former av meningsskapande som också i många fall är ämnesunika, för att uppnå de godtagbara kunskaper som föreskrivs i Lgr22.

För att tydliggöra att detta är en förändring där varje ålder karaktäriseras av sin specifika ämnesspecificitet, väljer jag att tala om en ålders- men även

intressēsituērad utveckling. Jag menar vidare att det är betydelsefullt att identifiera denna ålders- och intressēsituērade ämnesspecialisering för att för det första kunna ge blivande och verksamma lärare redan i de tidiga skolåren den kunskap de behöver för att kunna stödja elevernas ämnesspecifika literacyutveckling. Ett sådant exempel är den studie som presenterats tidigare om lärares bedömning av elevtexter och hur de utvecklar ett mer texttyps-specifikt metaspråk (Liberg et al., 2022). För det andra bidrar ett sådant synsätt till att ge eleverna en betydligt längre och mer successiv utvecklingsväg in i de mer sofistikerade ämnesspecifika och disciplinära literacypraktikerna som Shanahan och Shanahan (2008) talar om. I figur 3 visas en sådan modell som visualiserar utveckling i ett horisontellt plan.

Figur 3. En modell rörande relationen mellan ämnesgemensam och ämnesspecifik literacy med stigande skolålder.



Denna ålders- och intressēsituērade literacy antas i denna modell omfatta en mer ämnesöverskridande eller ämnesgemensam undervisning i de allra första skolåren, om än med ämnesspecifika inslag. Men redan från och med det tredje skolåret antas denna undervisning bli alltmer ämnesspecifik. Den streckade linjen mellan dessa båda typer av literacy avser illustrera att inträdet för den mer ämnesspecifika literacyn kan se olika ut för olika ämnen och för olika områden inom ett och samma ämne. Den kan också se olika ut för olika elever och hur självständigt de förmår delta i och vara medskapare av olika literacypraktiker. De vertikala strecken inom den ämnesgemensamma literacyn avser indikera att det ämnesgemensamma i många fall gäller för vissa grupper av ämnen, men inte för alla ämnen och att det ämnesgemensamma med åren blir mer och mer ämnesgruppsspecifikt.

Båda dessa literacys omfattar i alla åldrar ett antal olika grundläggande färdigheter (jämför Liberg & Säljö, 2020). Det gäller för det första förmågan att möta och bemöta den alfabetiska skriftkoden och andra typer av visuella koder som illustrationer, symboler, formler, tabeller och diagram (till exempel Bergvall, 2016) och kunna följa de regler som gäller dessa olika symbolsystem. Här visar exempelvis Jönsson (2006) på hur det tidiga knäckandet av den alfabetiska koden inkluderas i ett litteraturarbete. Förutom lärarens stöd för kodknäckandet får eleverna stöd för detta av ett intresseväckande ämnesinnehåll i skönlitteraturen. Men med stigande ålder blir en del av dessa visuella koder alltmer ämnesspecifika som exempelvis Bergvall (2016) visar angående symbolanvändningen i algebra och bilder i statistik (se figur 1 ovan). Både den ämnesgemensamma och den ämnesspecifika literacyn förutsätter vidare förmågan att röra sig i innehållet i texter och textuppgifter utifrån olika positioner och med kritisk och kreativ blick med hjälp av olika och med åldern alltmer ämnesspecifika strategier (ungefär hög textbaserad rörlighet). Det gäller vidare förmågorna att förstå syftet med texter och textuppgifter samt knyta an till egna erfarenheter och skapa ett intresse och engagemang för dem (ungefär hög interaktiv textrörlighet respektive hög textrörlighet utåt). Såväl den ämnesgemensamma som den ämnesspecifika literacyförmågan omfattar med andra ord att knäcka koder och kunna skapa mening med både kritisk och kreativ blick inom en mängd olika verksamheter eller literacypraktiker vilket gör eleverna till aktörer i ett samhälle och en kultur som är starkt skriftspråksberoende och mediebaserat.

Slutord

Undersökningar som genomförts inom olika projekt och avhandlingar presenterade i denna artikel indikerar att det ämnesspecifika i literacypraktiker i skolans olika ämnen inträder redan i tidig skolålder. Men dessa indikationer behöver utforskas vidare. Av den anledningen är det önskvärt att fler komparativa studier genomförs som fokuserar både det ämnesgemensamma och det ämnesspecifika mellan och inom olika ämnen. Vidare är det önskvärt att dessa studier inkluderar frågor om i vilken mån en ålders- och intresse-situerade ämnesspecifika literacyförmåga är överförbar mellan ämnen. Detta skulle vara viktiga bidrag till frågan om på vems axlar uppdraget angående den ämnesgemensamma respektive ämnesspecifika literacyundervisningen ska vila. Vilka eller vilket ämne ska ta hand om detta? Det skulle även vara viktiga bidrag till att ge lärare ännu mer och detaljerad kunskap om hur de kan ge elever ett stöd som sträcker sig från tidig skolålder och upp genom

åren för att utveckla en alltmer ämnesspecifik literacyförmåga, det vill säga stöd för att antråda och utvecklas i det Kjell Lars Berge (2005, s. 164) talar om som en textkulturell bildningsresa:

Ved å tre inn i skolen blir man deltaker i en tekstkulturell dannelsesreise fra det hjemlige, naive og naturlige til det fremmede, komplekse og kulturelle.

Litteratur

- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskefaget* (s. 161–188). Fagbokforlaget.
- Bergvall, I. (2016). *Bokstarligt, bildligt och symboliskt i skolans matematik. En studie om ämnesspråk i TIMSS*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Bergvall, I., Folkeryd, J. W., & Liberg, C. (2016). Linguistic features and their function in different mathematical content areas in TIMSS 2011. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 21(2), 45–68.
- Christie, F. (2012). *Language education throughout the school years: A functional perspective*. John Wiley & Sons.
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Folkeryd, J. W. (2006). *Writing with an attitude: Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Folkeryd, J. W. (2014). Hjärtan, hjul och himlakroppar: Innehåll i elevers sakprosa-texter på lågstadiet. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter – litteratur- och språkdiraktik i Norden. Elfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning* (s. 115–130). Göteborgs universitet.
- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- af Geijerstam, Å. (2016). The guys have a mantle and a tunic – vocabulary use in informational writing in early school years. Paper presenterat i workshop vid *15th international conference of the EARLI-SIG: Writing*, Liverpool.
- Graham, S., Kiuvara, S. A., & MacKay, M. (2020). The Effects of Writing on Learning in Science, Social Studies, and Mathematics: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179–226.
<https://doi.org/10.3102/0034654320914744>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. University Park Press.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.

- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. (3 utg.). Arnold.
- Humphrey, S. (2017). *Academic literacies in the middle years: A framework for enhancing teacher knowledge and student achievement*. Routledge.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F–3*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Liberg, C. (2001). Svenska läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I K. Naucér (Red.), *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 108–128). Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Sigma Förlag.
- Liberg, C. (2004). Rörelse i texter, texter i rörelse. I I. Bäcklund, U. Börestam, U. Melander Marttala & H. Näslund (Red.), *Text i arbete/Text at work. Festskrift till Britt-Louise Gunnarsson, den 12 januari 2005* (s. 106–114). ASLA & Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Liberg, C. (2005a). Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning. I I. Carlgren, I. Josefson & C. Liberg (Red.), *Forskning av denna världen II: Om teorins roll i praxisnära forskning* (s. 82–104). (Rapport 2005, 4.) Vetenskapsrådet.
- Liberg, C. (2005b). Forms of meaning making as a resource in the ongoing meaning making – to seize the moment in a pedagogical context. I K. L. Berge & E. Maagerø (Red.), *Semiotics from the North: Nordic Approaches to systemic functional linguistics* (s. 111–122). Novus Press.
- Liberg, C. (2014). Att tala om innehåll och ämnesstämmor i elevtexter i tidiga skolår. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frødis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 141–156). Novus Forlag.
- Liberg, C. (2015). Voices and Writer Positions in Science Texts written by Students in Early Grades. Paper presenterat vid *The 11th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA)*. Helsingfors.
- Liberg, C. (2019). Textrörlighet, läsförståelsestrategier och didaktiska val. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s. 145–168). Gleerups Utbildning AB.
- Liberg, C. (2020). Skrivrörlighet, språkliga resurser och textmedvetenhet. I K. Forsling & C. Tjernberg (Red.), *Skrivundervisningens grunder* (s. 19–34). Gleerups Utbildning AB.
- Liberg, C. (2021). Literacypraktiker och ämnesspråk. I M. Andrée, G. Bladh, I. Carlgren & M. Tväråna (Red.), *Ämneslärares arbete: Didaktiska perspektiv* (s. 295–319). Natur och kultur.
- Liberg, C., Folkeryd, J. W., af Geijerstam, Å., & Nordlund, A. (2022). Teachers' talk about young students' writing of narrative and informational texts. *Writing & Pedagogy*, 13(1), 181–206. <https://doi.org/10.1558/wap.21544>
- Liberg, C., & Folkeryd, J. W. (2022). Lärares samarbete i textsamtal. Möjligheter till fördjupad förståelse av elevers skrivkompetens. I R. Solheim, H. Otnes, & M. O. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, sambandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 141–161). Universitetsforlaget.

- Liberg, C., af Geijerstam, Å., Folkeryd, J. W., Bremholm, J., Hallelsson, Y., & Holtz, B.-M. (2012). Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I S. Matre & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! 1. Paper presented at Skriv! Les! Nordisk forskerkonferans om skrivning og lesing* (s. 65–81). Akademika forlag.
- Liberg, C., & Säljö, R. (2020). Grundläggande färdigheter – att bli medborgare. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (5:e utg., s. 403–424). Natur & Kultur.
- Macken-Horarik, M., Love, K., Sandiford, C., & Unsworth, L. (2018). *Functional Grammaticals. Re-conceptualizing Knowledge about Language and Image for School English*. Routledge.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Nordlund, A. (2016). Berättarteknik i elevberättelser från tidiga skolår. *Forskning om undervisning & lärande*, 4(2), 46–67.
- Persson, T. (2016). *De naturvetenskapliga ämnesspråken: De naturvetenskapliga uppgifterna i och elevers resultat från TIMSS 2011 år 8*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Persson, T., af Geijerstam, Å., & Liberg, C. (2016). Features and Functions of Scientific Language(s) in TIMSS 2011. *NorDiNa – Nordic Studies in Science Education* 12(2), 176–196. <https://doi.org/10.5617/nordina.2425>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Skolverket (2014a). *TIMSS 2011. Uppgifter i naturvetenskap, årskurs 8*. (Internationella studier. Rapport nr 403.) Fritzes.
- Skolverket (2014b). *TIMSS 2011: Uppgifter i matematik, årskurs 8*. (Internationella studier. Rapport nr 401.) Fritzes.
- Skolverket. (2019). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11 (reviderad 2019). <https://www.skolverket.se/get-File?file=4206>
- Skolverket (2021). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022, Lgr22. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022>
- Westlund, E. (2013). *Tio tecknarpositioner: En semiotisk analys av elevers tidiga multimodala textskapande*. [Examensarbete inom lärarutbildning, Uppsala universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-198758>
- Westlund, E. (2018). Visual formation of science content in young students' multimodal compositions. Seven content representations. *Journal of Visual Literacy*, 18(4), 294–316. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2018.1532761>
- Westlund, E. (2022). *Drawing Science. Visual content formation in young students' multimodal science compositions*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Wittgenstein, L. (1953/1978). *Filosofiska undersökningar*. Thales.

Författarpresentation

Caroline Liberg är professor em. i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och lärprocesser vid Uppsala universitet. Centrala frågeställningar i hennes forskning rör vad det innebär att bli deltagare och medskapare av olika tal- och skriftspråkliga praktiker, hur dessa praktiker konstitueras och språkligt realiseras samt vilka normer och värden de vilar på.

Ungdomars fiktionsvanor och ”det gemensamma” i ett utbildningsperspektiv

Stefan Lundström, Luleå tekniska universitet

Abstract

I artikeln redovisas resultatet från ett genomfört projekt där tre svensklärare, två forskare och en skolbibliotekarie tillsammans har arbetat fram, genomfört och utvärderat en undervisningsdesign för svenska i gymnasieskolan. Syftet med designen var att, med utgångspunkt i elevers erfarenheter av fiktionsanvändning på fritiden, skapa undervisning som lärare och elever upplever som relevant i det nya medielandskapet och som ökar elevernas motivation och kunskapsutveckling. I projektet har ett inkluderande synsätt på text och läsning använts och ett explorativt förhållningssätt till undervisningen har applicerats. Frågeställningarna rör dels elevers attityder till svenskämnet och dess innehåll samt deras uppfattningar om sig själva som läsare, dels projektgruppens förståelse av den genomförda undervisningsdesignen. Det material som analyseras består av enkäter, elevuppsatser och en inspelning från en workshop med projektdeltagarna. I huvudsak analyseras materialet genom reflexiv tematisk analys, men analysen har också kvantitativa inslag. De teoretiska perspektiv som har varit vägledande för projektet och som också används i artikeln är dels multiliteracies, dels ämnesdidaktiska aspekter av lärares kunskapsbas. Projektet bygger även på teoretiska perspektiv på undervisningsdesign. Resultaten visar att det finns fördelar med att använda elevers erfarenheter av fiktioner på fritiden för att nå engagemang och kunskapsutveckling, men också att deras attityder till läsning är mycket svåra att förändra. Undervisningsmetoden synliggör också utmaningar i relation till ämnesplanen i svenska för gymnasieskolan och studien problematiserar vad ämnets innehåll och metoder kan vara. Undervisningsdesignens implikationer formuleras i tre tentativa designprinciper för vidare studier.

Fiktion, lärares kunskapsbas, medielandskapet, multiliteracies, undervisningsdesign

Inledning

Det är lätt att ansluta sig till föreställningen att bildningen är hotad i vår tid. Människor läser allt färre böcker, falska nyheter sprider sig snabbt i sociala medier och komplex forskning har svårt att nå ut annat än som fragment som kan skapa säljande rubriker. I boken *Till bildningens försvar* (2019) påtalar Sverker Sörlin i detta sammanhang vikten av ”det gemensamma” som grund

för bildning. Undertiteln *Den svåra konsten att veta tillsammans* antyder att den gemensamma kunskapen inte självklart uppstår. Den måste skapas och återskapas. Den gemensamma kulturen är föränderlig och olika på olika platser, men till dess kännetecken hör trots det stabilitet, konstaterar Sörlin vidare. Emellertid är en relevant fråga om det i en tid som präglas av globalisering, snabba medieförändringar och heterogena kunskapsmönster (jämför Hargreaves, 1998) går att tala om något gemensamt i ett undervisningsperspektiv på samma sätt som tidigare. När människor i olika åldrar och med olika intressen använder medier på olika sätt, medan geografiska avstånd och tillgång till medier inte särskiljer dem längre, finns det anledning att också utmana föreställningar om var och hur ”det gemensamma” skapas och vad det kan vara.

I föreliggande artikel avhandlas ett genomfört utvecklings- och forskningsprojekt inom gymnasieskolans svenskämne, där frågan om vad som är gemensamt och för vem har varit en av ingångarna. Med en praktiktäna skol-forskningsansats har tre gymnasielärare i svenska, en skolbibliotekarie och två forskare tillsammans skapat, genomfört och utvärderat en undervisningsdesign som tog sin utgångspunkt i en kartläggning av elevers fritidsanvändning av fiktioner i olika medier. Projektets startpunkt var i de deltagande lärarnas önskan att möta en läspraktik i förändring och att i högre grad nyttja de erfarenheter som eleverna bär med sig till klassrummet, för att på så sätt skapa ökade förutsättningar för lärande. Målet med projektet var att skapa en undervisningsdesign som upplevdes vara relevant av både lärare och elever i relation till medielandskapets förändrade läspraktiker och som medförde förändrade attityder till läsning och till svenskämnet hos eleverna.

Artikelns syfte är att bidra med kunskap om vad resultatet blir av att använda elevers fritidserfarenheter av fiktionstexter i olika medier som grund för undervisning i gymnasieskolans svenskämne. De forskningsfrågor som studien avser besvara är följande:

- Hur ser gymnasieeleverna i projektet på sig själva som läsare, i vid bemärkelse, och vilka förändringar sker när undervisningen skapas med utgångspunkt i deras fiktionserfarenheter från fritiden?
- Hur förstår lärare i projektet sina erfarenheter av att använda elevers fritidsfiktioner som utgångspunkt för undervisning i svenska som förstaspråk?

Tidigare forskning

I skolans uppdrag, och särskilt inom undervisningen i svenska som förstaspråk, ryms sedan länge skapandet av ”det gemensamma”, exempelvis i form av förmedlande av kulturarv, men de erfarenheter eleverna i ett och samma klassrum har gällande fiktionstexter i olika medier skiljer sig i hög grad mellan individer (Lundström & Svensson, 2017a). Att förändringshastigheten tycks accelerera i och med digitala medier gör också att det blir allt svårare för styrdokument att spegla de textpraktiker vi lever i (jämför Simões och Cosson, 2020). Det är därför, enligt Ng och Graham (2016), brådskande att studera hur lärare kan förberedas för att undervisa om läsande och skrivande samtidigt som nya aspekter av literacy tas i beaktande. Bland dessa literacy-aspekter finns en välutvecklad metaförståelse för språkets alla modaliteter och möjligheter i dagens medielandskap (Green & Krogh, 2020).

Under senare tid har relationen mellan literacy och läslust uppmärksammas i allt högre grad. Enligt PISA-undersökningarna har svenska ungdomars läslust dalat påtagligt under 2000-talet (Skolverket, 2019), samtidigt som läsning i klassrummet har minskat under samma period (Vinterek et al., 2020). Lärare ser också utmaningar med den minskade läsvanan hos ungdomar (Svensson, 2014). Gymnasieungdomar ägnar i genomsnitt mindre än en timme per vecka till läsning av skönlitteratur på fritiden och hälften av ungdomarna läser ingen sådan alls (Lundström & Svensson, 2017a). Alla dessa resultat gäller emellertid typografisk, tryckt text.

Jenkins (2006) har lyft vikten av att se medieanvändning i ett konvergensperspektiv, där medier konvergerar både till form och till innehåll, och där användarna av medier både producerar och konsumerar i relation till ett visst innehåll. Tidigare forskning (se till exempel Lundström & Svensson, 2019, 2020) har visat att deltagande i *textuniversum* är en viktig aspekt av konvergenskulturen idag. När en berättelse, eller delar av en berättelse, återskapas i nya versioner, ofta i andra medier och med andra modaliteter och semiotiska resurser, kan dessa berättelser sägas utgöra ett textuniversum. En person som är intresserad av Harry Potter kan läsa böckerna, spela spelen, se filmerna, skriva fanfiction, åka på cosplay-festivaler och så vidare. Möjligheterna till olika slags deltagande och meningsskapande i Harry Potters textuniversum är så pass omfattande att det är ett rimligt antagande att inga personer kommer att ha exakt samma erfarenheter av Harry Potter.

Begreppet textuniversum vidareutvecklar Jenkins begrepp *transmedia storytelling* (2006, 2007) genom att fokusera nödvändiga kompetenser för deltagande. Deltagande kräver förmågor att integrera olika språk, modaliteter och semiotiska system. Integreringen sker i relation till andra deltagare och

berättelserna utvecklas därför i sociala sammanhang. På så sätt har deltagandet fler dimensioner än läsning av typografisk text och kräver därför fler kompetenser (Lundström & Olin-Scheller, 2010, 2014; Lundström & Svensson, 2020).

Diskrepansen mellan fritidens och skolans användning av fiktioner har belysts i flera tidigare studier (Lundström, 2020; Lundström & Svensson, 2017a; Svensson, 2014). Gällande deltagande i textuniversum inom skolundervisning är forskningen emellertid mer begränsad. I ett par studier (Lundström & Svensson, 2017b; Svensson & Lundström, 2019) diskuteras textuniversum som en pedagogisk strategi för undervisning med litterära klassiker som utgångspunkt, men i dessa saknas empiri från klassrum. I en studie med tydligare empirisk förankring har Svensson och Haglind (2020) visat att gymnasieelever uppskattar arbete med olika berättelser inom ett textuniversum i svenskundervisningen, men också att lärare uppfattar det som svårt att arbeta med olika medier och estetiska uttryckssätt. Föreliggande studie utgör ett praktikinära bidrag till denna forskning genom att analysera utfallet av ett arbete med en undervisningsdesign där textuniversum har varit ett centralt inslag. I och med att projektet härrör från lärares upplevda behov av utveckling har den kunskap som nås en tydlig och konkret relevans för undervisningspraktiken (Rönnerman, 2018; Wang & Hannafin, 2003).

Teoretiska utgångspunkter

I föreliggande praktikinära designforskningsprojekt har teori dels funktion som grund för designen, dels som ett perspektiv för att analysera och förstå vad resultatet av genomförandet blir. Det *multiliteracies*-perspektiv som används har båda dessa funktioner. I analysen används även didaktisk teori för att förstå hur lärares professionella kunskapsbas utvecklas. Dessa två perspektiv redogörs för i detta avsnitt. Till dessa kommer teoretiska perspektiv rörande designforskning, vilka presenteras i relation till redogörelsen för undervisningens genomförande i nästkommande avsnitt.

Ett sätt att hantera den divergens som finns mellan elevers olika kunskaper är att, som The New London Group (1996) förespråkar, fokusera elevers många olika språkliga erfarenheter, inkluderat såväl skapande som mottagande av kultur och såväl digitala som multimodala uttrycksformer. Detta synsätt undergräver koncept som gemensam kultur, men ger samtidigt den situerade praktiken, exempelvis klassrummet, tillgång till många sorters kunskap utan att osynliggöra de olika subjekten och de system för meningsskapande som de verkar i (Gee 2000, 2004). Detta multiliteracies-perspektiv

menar Cope och Kalantzis (2000) borde utgöra utgångspunkten för undervisning, eftersom den alltid bär på en mängd språk, erfarenheter och intelligenser genom eleverna. När undervisningsdesignen skapades var ett sådant synsätt vägledande för projektgruppen. Genom att kartlägga elevernas bakgrund gällande möten med fiktion i olika medier kunde undervisningens praktik byggas med utgångspunkt i just dessa elevers erfarenheter och kunskaper.

Multiliteracies-perspektivet innehåller dock många olika aspekter, snarare än att utgöra ett homogent teoretiskt ramverk. För att förstå undervisningsdesignens funktion har i artikeln Luke (2000) använts som fond. Luke urskiljer tre viktiga kunskapsområden för multiliteracies-perspektivet. För det första behövs kunskap om olika kommunikationssystem och den miljö de är inbäddade i. För det andra behöver deltagare behärska tekniska och analytiska färdigheter för att använda systemen i olika kontexter. För det tredje behövs en förståelse för hur systemen relaterar till makt. Styrdokumenten för förstaspråksundervisning i svenska berör, om än i begränsad omfattning, de två första av dessa genom att exempelvis vidga textbegreppet, medan maktförhållanden endast indirekt synliggörs genom att verbalspråket har en särställning i svenskämnets kursplaner. Undervisningens ambition var att i högre grad erkänna värdet i de erfarenheter eleverna bär med sig, för att på så sätt utmana de maktstrukturer som skolpraktiken ofta innebär, samtidigt som eleverna utmanades att bredda sina repertoarer genom att möta nya system och kontexter som de inte är vana vid. Multiliteracies är således både en ingång till undervisningsdesignen och ett perspektiv för att förstå elevers och lärares erfarenheter av genomförandet i artikelns analyser.

I sitt ramverk för att förstå lärares professionskompetens beskriver Shulman (2004) undervisning som en pedagogisk tankegång som äger rum utifrån lärarens kunskapsbas. Den *förståelse* som läraren har av ett ämnes syften och strukturer transformeras till undervisningskontexten. I *transformationen* ingår bland annat att förbereda material, att välja metoder och att adaptera innehållet till de elever som undervisningen involverar, vilket kräver förståelse av sambandet mellan ämnesinnehåll och pedagogiska aspekter. Den observerbara aktiviteten i undervisningen, *instruktionen*, inkluderar såväl organiseringen av arbetet som den faktiska undervisningen. I föreliggande studie är alla dessa faser relevanta, men analysen görs av det som sker efter instruktionen, nämligen *utvärderingen* och *reflektionen* över hur undervisningssituationen fungerade och vad den uppnådde, vilket i sin tur leder till en *ny förståelse* av ämnet. Shulman poängterar att den beskrivna processen inte har fasta steg och inte är linjär på det sätt som blir fallet då den beskrivs i en skriftlig repre-

sensation. Det är inte heller så att alla faser i processen går igenom systematiskt i varje undervisningserfarenhet som en lärare har. I studien har emellertid reflektionen systematiserats med syfte att kunna utveckla beprövad erfarenhet (se vidare under Metod och material).

Shulman använder begreppet *pedagogical content knowledge*, PCK, för att benämna den specifika professionskunskap som lärare besitter. Denna kunskap är ett studieobjekt i föreliggande studie, med särskilt fokus på det Shulman kallar kunskap om praktiken, det vill säga de maximer som vägleder lärares dagliga arbete och som utgör den unika professionskompetensen. Eftersom studien även fokuserar elevers erfarenheter av den genomförda undervisningen kompletteras PCK med andra ämnesdidaktiska perspektiv, där frågan om *vem* som ska undervisas och vilka erfarenheter de bär på ges större utrymme än i Shulmans modell (jämför Jank & Meyer, 1997).

Inom multiliteracies-perspektivet betraktas eleverna som subjekt som (åter)skapar kultur, i stället för att se kultur som någonting stabilt som ska överföras till dem. Detta synsätt stämmer väl överens med Applebee, Burroughs och Stevens (2000; se även Applebee, 1996) uppfattning om läroplanen som en samtalsdomän där eleverna deltar i omkonstruerandet av traditioner, vilka ses som kulturella redskap för att skapa mening i världen. Omkonstruerandet inkluderar nytt material, men också traditioner i ljuset av nya idéer. Traditioner ger oss något att förhålla oss till samtidigt som de hela tiden är dynamiska och återskapas genom deltagande. Ju mindre förutbestämda svaren är, desto troligare är det att läroplanen fungerar som en dialog där samtalen är utforskande och har betydelse för eleverna. Enligt Applebee, Burroughs och Stevens skapar detta en kunskapsutveckling som de benämner *knowledge-in-action*. I utvecklandet av en sådan kunskap är lärares kunskapssyn och agerande centralt. I artikelns analyser används därför detta perspektiv för att avgränsa och konkretisera lärarnas PCK.

Undervisningsdesignens genomförande

För att skapa förståelse för den undervisningsdesign som har genomförts redogörs i detta avsnitt för processens utseende. I det genomförda utvecklingsprojektet har forskare och verksamma lärare arbetat tillsammans för att förena teoretiska och praktiska aspekter av undervisning i en klassrums-kontext (Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004; McKenney & Reeves, 2019). Genom att skapa och testa en undervisningsdesign systematiskt nås vetenskaplig och beprövad kunskap om sätt att undervisa. Projektets avsikt var att göra eleverna till deltagare i kunskapstraditioner genom att starta i det som är

bekant för dem för att sedan leda dem mot det främmande och på så sätt skapa knowledge-in-action.

Genomförandet bestod av tre faser; analys av elevernas medievanor och -erfarenheter och skapande av en undervisningsdesign, genomförande av undervisningsdesignen samt utvärdering av och reflektion över genomförandet (jämför Kennedy-Clark, 2013; McKenney & Reeves, 2019). I den *första fasen* bidrog forskarna med teoretiska fundament och lärarna med praktisknära didaktiska perspektiv (jämför Carlgren, 2017). Med utgångspunkt i den tidigare forskning som har gjorts formulerades följande antaganden som grund för undervisningsdesignen:

- Med medielandskapets förändringar har det blivit allt svårare att göra relevanta didaktiska val beträffande undervisning som handlar om fiktioner. Utökade repertoarer av fiktioner i undervisningen behöver prövas.
- Det nya medielandskapet kräver delvis nya strategier och kompetenser för fiktionsanvändning. Dessa behöver även utvecklas i skolan.
- Att utgå från de kunskaper och erfarenheter elever bär med sig till skolan ökar möjligheten till lärande i relation till viktiga kommunikativa kompetenser som uttrycks i läroplanen.

När eleverna påbörjade sina gymnasiestudier kartlades deras erfarenheter av fiktionstexter med hjälp av livsläsloggar (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011), en enkät om medievanor samt en essäuppgift under rubriken ”Jag – en läsare”. Dessa analyserades av projektets två forskare och av skolbibliotekarien. Den sistnämnda bidrog även med kunskaper om ungdomskultur och om vilka praktiska möjligheter som fanns att nyttja olika material som blev synliga i elevernas medievanor. Föreliggande artikels första frågeställning, det vill säga hur eleverna ser på sig själva som läsare och hur detta förändras under projektiden, besvaras med hjälp av denna kartläggning samt en uppföljande enkät som gjordes i slutet av projektiden, knappt ett och ett halvt år efter den första kartläggningen.

Eftersom kunskapen om relationen mellan elevers texterfarenheter från fritiden och lärande i skolan fortfarande är begränsad hade den undervisningsdesign som utarbetades delvis en explorativ karaktär, snarare än att, som ofta är fallet i designforskning (jämför McKenney & Reeves, 2019), utgå från formulerade designprinciper som testas. Enligt Rijlaarsdam et al. (2017) handlar designprinciper om att definiera aktiviteter för att stimulera inläring hos elever. Principerna är emellertid kontextberoende och inte alltid lätta att föra över till andra sammanhang, vilket gör det nödvändigt att också ta

hänsyn till och redovisa de kontexter som projektets resultat uppstår i. Undervisningsdesign är snarare en komplex, formativ process än ett försök att hitta en perfekt modell, men avsikten är trots det att skapa principer som minskar slumpmässiga faktorer i undervisningen (Engeström, 2011; Reigeluth, 1999), och som kan fortsätta att utveckla praktiken. Detta synsätt var också ingången till projektets första fas.

Den *andra fasen* bestod av undervisningens genomförande. I denna fas hade lärarna det huvudsakliga ansvaret, men även skolbibliotekarien bidrog med undervisningsinslag. Eleverna gavs genom texter i olika medier möjlighet att använda fiktioner som de delvis kände igen från fritiden för att överbrygga diskrepansen mellan skola och fritid. Under genomförandefasen träffades lärare, skolbibliotekarien och forskare regelbundet för att planera och följa upp undervisningen. Denna fas analyseras dock inte explicit i föreliggande artikel.

Den *tredje fasen* innebar att resultatet av undervisningsdesignens genomförande utvärderades genom reflektion av lärarna, skolbibliotekarien och forskarna tillsammans. Detta skedde i workshop-form, med särskilt fokus på lärarnas förståelse av undervisningens genomförande och elevernas kunskapsutveckling. I detta skede återvände forskarna och lärarna explicit till det identifierade praktikrelaterade problem som var projektets startpunkt, nämligen hur elevers erfarenheter från fritiden bättre kan nyttjas i skolan, för att förstå på vilket sätt designen möter detta (jämför Kennedy-Clark, 2013). Föreliggande artikels andra frågeställning besvaras genom analys av deltagarnas reflektion under den avslutande workshopen. De reflekterande samtalen kretsade dels kring resultaten av de genomförda kartläggningarna i början av elevernas gymnasietid och efter knappt tre terminer, dels kring undervisningsdesignens genomförande. Sambandet mellan design och utfall fungerade vägledande för formulerandet av möjliga övergripande designprinciper med målet att dessa ska fungera även i andra sammanhang än de undersökta kontexterna (McKenney & Reeves, 2019). Dessa principer diskuteras i artikelns avslutande del.

Metod och material

Det studerade projektet har genomförts inom ramen för den statliga satsningen *Utveckling, Lärande, Forskning*, som bland annat har som syfte att stärka den vetenskapliga grunden i skolan. Undervisningen har ägt rum i tre klasser på teknikprogrammet under elevernas första tre terminer i gymnasieskolan. Genomförandet har resulterat i ett omfattande material, bland annat i form

av elevers representationer av kunskaper, inspelade workshopar med lärare, skolbibliotekarien och forskare, lärares loggböcker, elevenkäter och lektionsplaneringar. I denna artikel begränsas analysen till att gälla tre olika material för att kunna besvara frågeställningarna.

Det första materialet består av resultaten av en digital elevenkät som undersökte medievanor och attityder till skolämnet svenska och dess innehåll. Enkäten genomfördes första gången när eleverna påbörjade sina gymnasiestudier, vilket resulterade i svar från 94 elever. En attitydundersökning med samma frågor upprepades i slutet av termin 3, vilket resulterade i svar från 78 elever. I resultaten jämförs de två omgångarna för att se på vilket sätt projektet eventuellt har förändrat elevernas attityder. Vissa frågor ger kvantifierbara data och för att utläsa signifikanta förändringar mellan de två enkätomgångarna har t-tester genomförts, där p -värde=0,05 har använts som kritisk gräns. Då de numeriska värdena i sig inte är intressanta för studien redovisas i resultaten elevernas attitydförändringar som signifikanta eller inte. Som sådana har värdena betydelse för att dra slutsatser om på vilket sätt designen har lyckats förändra attityder och därmed för vilka designprinciper som kan formuleras.

Det andra materialet är de essäer som eleverna skrev under rubriken ”Jag – en läsare” när de påbörjade sina gymnasiestudier. Essäerna skrevs under lektionstid och är förhållandevis korta, med i genomsnitt cirka 350 ord. 84 elever lämnade in uppgiften. Essäerna analyserades genom reflexiv tematisk analys (Braun & Clarke, 2022). Denna metod innebär i detta fall att forskarna och lärarna har samarbetat i analysprocessen för att konstruera en djupare förståelse av datan, snarare än att hitta meningsskonsensus. I en reflexiv tematisk analys ska teman, enligt Braun och Clarke (2019, 2022), ses som analytiskt konstruerade mönster av delade uppfattningar (patterns of shared meaning) i en kunskapande process och inte som någonting som existerar i materialet för forskaren att hitta. I en första analys av texterna var målsättningen att skapa ett underlag till undervisningsdesignen. Det centrala koncept som analysen organiserades kring (Braun & Clarke, 2019) var därför elevers uppfattning om läsande, vilka typer av berättelser de tyckte om och vad som fick dem att läsa. Analysen upprepades av artikelförfattaren inför skrivandet av föreliggande artikel genom en systematisk kodning i flera steg. Inledningsvis lästes materialet översiktligt igenom med utgångspunkt i artikelns syfte för att formulera forskningsfrågor. Därefter gjordes ett första urskiljande av det material som var relevant för att besvara frågeställningarna. Detta material kodades ett andra varv för att urskilja teman. I tabell 1 visas kodningsexempel till de tre teman som var relevanta att konstruera i relation till det centrala

konceptet. I artikelns första resultatdel illustreras temana med hjälp av empiriska exempel från materialet.

Tabell 1. Kodningsexempel från elevernas essäer under rubriken ”Jag – en läsare”.

<i>Tema</i>	<i>Empiriska exempel</i>
<i>Den tråkiga läsningen</i>	”Det har blivit tråkigare och jag kan inte hålla focus på boken jag läser”
<i>Mediekonvergensen</i>	”tror jag att jag främst kommer läsa romaner och böcker som även finns som en film eller serie”
<i>Läsa för att lära</i>	”Ett bra verk för mig är något som får en tänka”

Även det tredje materialet har analyserats med hjälp av reflexiv tematisk analys, men i detta fall enbart av artikelförfattaren. Materialet består av en ljudinspelad workshop genomförd av projektets deltagare i syfte att utvärdera och reflektera över den genomförda undervisningen för att skapa ny förståelse (jämför Shulman, 2004) för betydelsen av att bygga undervisningen på elevernas fritidserfarenheter av fiktionstexter. Inspelningen är 3 timmar och 46 minuter lång. Workshopen genomfördes som en diskussion med utgångspunkt i de loggböcker som lärarna förde under genomförandefasen och de utförda kartläggningarna. Samtalet leddes av artikelförfattaren, som således har påverkat det centrala koncept (Braun & Clarke, 2019) som reflektionerna kretsade kring, dock inom de ramar som loggböckerna, enkäterna och elevernas essäer skapade. I artikelns andra resultatdel redovisas den tematiska analysen av workshopen. Fyra teman visade sig relevanta för att besvara artikelns andra frågeställning. I tabell 2 redovisas kodningsexempel för varje tema.

Tabell 2. Kodningsexempel utifrån workshop för att utvärdera utvecklingsprojektet.

<i>Tema</i>	<i>Empiriska exempel</i>
<i>Arbetslust hellre än läslust</i>	”Arbetslust, inte läslust”
<i>Lärlust</i>	”Vi ska skapa lust hos lärare”
<i>Korta vägen till kunskapsutveckling</i>	”Den här gruppen som inte hade så bra ingångsvärde i gymnasiet har kommit så här långt i den här uppsatsen, det är häftigt faktiskt.”
<i>Litteratur Text</i>	”Vi stryker över ordet litteratur. Vi använder text. Vi använder berättelser.”

Etiska överväganden

Studien följer de principer för god forskningssed som har utarbetats av Vetenskapsrådet (2017). Detta innebär att eleverna har informerats om projektets syfte och genomförande samt att de har gett sitt samtycke till att använda det insamlade materialet i forskningssyfte. Eleverna har haft möjlighet att återta sitt samtycke genom att meddela sin lärare eller någon av forskarna, vilket dock inte har skett. I resultatredovisningen nedan anges inte elevnamn, då avsikten med den tematiska analysen inte är att urskilja enskilda individers uppfattningar.

Detsamma gäller för studiens övriga deltagare. De är dock snarare att betrakta som medforskare i projektet än som informanter, eftersom de både är initiativtagare till utvecklingsprojektet och delaktiga i analysarbetet under genomförandet. De är inte medförfattare i föreliggande artikel, men då det är fallet i andra publikationer med utgångspunkt i projektet kan de knappast betraktas som anonyma, vilket de också är medvetna om. I den deltagande praktikinära forskningen är det därför av yttersta vikt att etiska perspektiv ständigt är närvarande i processen (Banegas & Villacañas de Castro, 2015). I projektet innebär det bland annat att elevers kunskapsrepresentationer, här i form av essäer, anonymiseras när de arkiveras som forskningsmaterial och att deltagarna vid workshoppar undviker att nämna saker som gör elever identifierbara, exempelvis namn. Enskilda elever går således inte att identifiera i materialet.

Elevers uppfattningar om svenskämnet och läsning

I detta avsnitt redogörs för den analys som har gjorts av hur eleverna ser på sig själva som läsare och vilka attityder de har till svenskämnet samt vilka förändringar som har skett efter tre terminer. Dessa resultat utgjorde en viktig ingång till undervisningsdesignen och var även en central utgångspunkt för lärarnas reflektioner om undervisningsdesignen vid den workshop som genomfördes i slutet av projektet och som redovisas under nästa resultatavsnitt.

Analysen av elevernas essäer under rubriken ”Jag – en läsare” resulterade i tre teman som benämns *Den tråkiga läsningen*, *Mediekonvergensen* och *Läsa för att lära*. Det första av dessa, *Den tråkiga läsningen*, stärker tidigare studier (till exempel Lundström & Svensson, 2017a; Skolverket, 2019) som visar att läslusten inte är framträdande hos ungdomar, men visar också att skolan, åtminstone för vissa elever, har haft en negativ effekt för läsintresset. En elev

konstaterar att ”En läsuptäckt jag gjorde i skolan var att det var riktigt tråkigt att läsa” och en annan att ”Jag hatade läsläsböckerna vi hade i skolan, speciellt de i lågstadiet. De var tråkiga och lättlästa”. Orden tråkigt och uttråkad är relativt vanligt förekommande i texterna och en elev skriver att ”läsning av böcker är slöseri med tid”. Att läsningen sker institutionaliserat verkar ha betydelse när en elev konstaterar att ”Det är aldrig roligt att läsa en bok om man blir tvingad till det”. Även om det i materialet finns exempel på positiva aspekter av läsning, exempelvis att man kan ”känna känslor” eller ”Tycka om karaktärerna” visar analysen att de negativa uppfattningarna är avsevärt mer framträdande.

Det andra temat rör genomslaget av ett konvergensperspektiv på medier. I de fall elever säger att de läser sker det inte sällan i relation till något annat medium. Exempelvis skriver en elev att ”Jag hade valt en bok från min favoritspelserie Halo. Det var den bästa boken jag någonsin hade läst” och en annan att ”jag främst kommer läsa romaner och böcker som även finns som en film eller serie”. Dessa exempel tyder på att eleverna är deltagare i textuniversum, det vill säga att deras intresse för fiktioner är transmediala och de därför behöver kunskaper för att använda olika kommunikationssystem i olika kontexter (jämför Luke, 2000). Deltagarperspektivet blir också synligt i yttrandet att läsning är en ”social företeelse”, även om eleven inte fördjupar innebörden av detta.

I flera fall innebär resonemangen att den tryckta boken konkurreras ut, som när en elev skriver att hen ”Läser inte boken, eftersom [hen har] sett filmen” och en annan att ”man får en mycket bättre känsla om man ser filmer/serier istället för böcker”. Trots detta går det att utläsa att böcker fortfarande har hög status. En elev erkänner värdet av läsande när hen konstaterar att ”när jag inte har något att göra kollar jag mobilen istället för att läsa eller göra något annat vilket egentligen är dåligt” och en annan att ”det finns såklart mycket att lära sig från vissa böcker”. Utifrån yttrandena förefaller det som om eleverna väl känner till läsandets och bokens höga status, men de ser detta snarare som absoluta sanningar än som ett uttryck för ett maktförhållande inom skolsystemet (jämför Luke, 2000). Deras position som icke-läsare förknippas därför med någonting negativt.

En förlängning av denna aspekt är att bokläsande verkar ses som en generationsfråga. I en text konstateras att ”alla gamla verkar gilla böcker av någon anledning” och flera elever tror att de kommer att läsa fler böcker när de blir äldre, samtidigt som flera lyfter erfarenheter av bokläsning från yngre år. Det förefaller vara just i tonåren som andra medier prioriteras. Oavsett hur deras

läsande kommer att se ut i framtiden är det tydligt att den tryckta boken har liten betydelse i jämförelse med andra medier i elevernas liv just nu.

Det tredje temat, Läsa för att lära, nyanserar de bilder som det första och det andra temat visar. I den mån som läsning förekommer är det i första hand som en källa till kunskaper om verkligheten. En elevs lästa texter har ”gått från vara ganska fantasiinriktade till mer verklighetsbaserade” och en annan vill läsa om ”verklighetsbaserade händelser så man kan relatera”. En rörelse från barndomens fantastiska berättelser mot faktaböcker, självbiografier, sociala medier och annat som uppfattas som realistiskt är tydlig när eleverna har blivit äldre. Läsning av typografisk text får en instrumentell prägel när den blir ”ett sätt att ta in information och inte som något att uppleva utan då ser jag helst bara på serier istället” och ”det känns bättre att läsa om man vet att man får ut något från det”. Temat visar alltså att eleverna i första hand förknippar begreppet läsning med informationsinhämtning och inte med upplevelser av berättelser. Olika medieringstyper kontextualiseras således till olika funktioner som texter kan ha.

Sammanfattningsvis visar essäerna att skolläsningen skiljer sig från fritidens läsning i det att den uppfattas som monomodal, tråkig och ger i bästa fall information, medan fritiden präglas av multimodalitet och är inriktad på upplevelser. En rimlig slutsats ur ett multiliteracies-perspektiv är att tidigare skolerfarenheter har åskådliggjort vilka kommunikationssystem som erkänns i skolan och att eleverna har lärt sig att skilja dessa från sina fritidserfarenheter. Eleverna har därför vid starten av sina gymnasiestudier en viss deltagarposition i fritidspraktiken och en annan i skolpraktiken (jämför Luke, 2000).

Som ett komplement till essäerna fick eleverna besvara en enkät, vilken sedan upprepades i slutet av termin tre. I dessa fick de bland annat på en fyrgradig skala ta ställning till vad de tyckte om några aspekter som relaterar till svenskämnet och läsning. Av enkäterna framgår att det finns en signifikant positiv förändring avseende vad eleverna tycker om svenskämnet i skolan. Däremot har inte projektet signifikant förändrat deras attityd till att läsa litteratur, varken i skolan eller på fritiden. I undervisningsdesignen har eleverna även arbetat med att skriva faktabaserade utredningar med utgångspunkt i för dem bekant material, men inte heller attityden till detta har förändrats.

Andra frågor i enkäten handlade om huruvida eleverna såg sig själva som läsare och som bra i svenska samt om de ansåg att det är viktigt att vara bra på svenska. Av tabell 3 framgår att andelen som ser sig själva som läsare är låg, medan många uppfattar att de är bra i svenskämnet och att det är viktigt att vara bra på svenska. Även angående dessa aspekter är förändringarna små

mellan de två mättillfällena. En skönjbar tendens är att något fler förefaller uppfatta sig som bra i svenska när deras egna erfarenheter har utgjort utgångspunkt för undervisningen.

Tabell 3. Elevers uppfattning om kunskaper i svenska. Tabellen redovisar antalet och andelen svar i varje kategori. Elever som svarat ”Vet inte” redovisas inte.

Fråga	”Ja” vid elevernas gymnasiestart	”Ja” i slutet av den tredje terminen	”Nej” vid elevernas gymnasiestart	”Nej” i slutet av den tredje terminen
Ser du dig själv som läsare?	20 (21 %)	14 (18 %)	60 (64 %)	49 (63 %)
Är du bra i svenska?	61 (65 %)	58 (74 %)	20 (21 %)	14 (18 %)
Är det viktigt att vara bra på svenska?	66 (70 %)	60 (77 %)	12 (13 %)	11 (14 %)
n=	94	78	94	78

I den andra enkätomgången ingick en fråga med fritextsvar om, och i sådana fall hur, elevernas uppfattning om svenskämnet hade förändrats under deras gymnasietid. En tydlig majoritet svarade ”Nej” på denna fråga, men 15 av de 78 elever som besvarade enkäten lyfte ändringar som kan tolkas som positiva. Flera av dem uttryckte att ämnet har blivit roligare än tidigare. Det finns även elever som lyfter att de har ”fått en större uppfattning om vad som ingår i ämnet svenska” och att det ”inte har varit lika mycket av samma saker som jag har gjort sen 3an”. Dessa kommentarer tyder på att vissa elever ser ett svenskämne med en större bredd än tidigare, men sammantaget visar enkäterna att endast små förändringar i elevernas attityder har uppnåtts under projektiden, trots att ett av målen var just att kunna förändra elevers attityder till läsning. I detta avseende kan inte undervisningsdesignen sägas ha uppnått sitt mål, vilket diskuteras vidare i artikelns avslutande del.

Lärares förståelse av undervisningsdesignens genomförande och resultat

Den förståelse som lärarna har av vad den genomförda undervisningsdesignen har inneburit visar en mer komplicerad bild än den ovan redovisade. Shulman (2004) menar att den specifika yrkeskunskap som lärare har om undervisningspraktiken är en förutsättning för att skapa förståelse för under-

visningens behov, villkor och resultat. För att systematisera denna kunskap med avsikten att också kunna sprida den till andra lärare genomfördes en workshop i samtalsform där lärarna, skolbibliotekarien och forskarna deltog. Samtalets huvudfokus var vad vi har lärt oss genom projektet och vad vi vill föra vidare till andra utifrån projektet. Analysen av detta samtal har resulterat i fyra teman, vilka presenteras nedan.

Arbetslust hellre än läslust

Det första temat ifrågasätter uppdraget att arbeta med läslust i svenskämnet. Resultatet kan sammanfattas i att det är möjligt att arbeta för att eleverna ska uppfatta sig som bra i ämnet svenska, men att ”lust-begreppet är problematiskt”, som en av lärarna säger. Alla lärarna är överens om att det är ett ”konstigt” uppdrag att arbeta med och att liknande uppdrag saknas i andra ämnen. En av lärarna konstaterar också att det känns viktigare att åstadkomma ett ökat självförtroende i relation till svenskämnet än att förflytta deras läsaridentitet. De upplever att det har varit en utmaning att vidga elevernas syn på vad som kan vara text, eftersom eleverna ”sitter fast i de traditionella begreppen” i sin syn på vad läsning och text är. Särskilt de som är bokläsare förefaller ha haft svårt att acceptera att svenskämnet i undervisningsdesignen i hög grad handlade om medieformer som låg närmare andra elevers erfarenheter.

Mot detta ställer lärarna att ”fler har fått känna att [de] har något att bidra med på svenskan”. Även om elevernas inställning till svenskämnet har utvecklats i en positiv riktning under projekttiden är lärarnas bild att ”de flesta kommer inte att tycka att svenska är kul på teknik[programmet]”. Med erfarenheterna från projektets genomförande konstaterar emellertid en av lärarna att ”Vi kanske inte behöver lyfta eleverna till där svenskämnet är, utan kan lyfta svenskämnet till eleverna”. Genom detta skapas i klassrummen ”Arbetslust, inte läslust”, vilket lärarna ser som centralt för uppdraget att utveckla kunskaper inom svenskämnets ramar.

I lärarnas uttalanden syns explicit en förståelse för hur utbildningssystemet relaterar till maktperspektiv och hur svårt det kan vara att förändra attityder (jämför Luke, 2000), men med den didaktiska *Vem*-frågan som utgångspunkt ser de även möjlighet att förskjuta svenskämnet så att elevernas erfarenheter får betydelse. Även om undervisningsdesignen inte kan sägas ha skapat läslust har projektet skapat en ny förståelse för vad svenskämnets lust-uppdrag kan innebära.

Lärlust

”Är det mer ett identitetsskifte av oss själva?”, frågar sig en av lärarna när elevernas läslust diskuteras. Läraren upplever att det ”var jobbigt för mig att upptäcka att jag var så konservativ när det gäller litteratur, för min självbild var att jag inte var konservativ”. Genom arbetet med elevernas erfarenheter har bilden av den egna kunskapsbasen utmanats, vilket också har lett till ett lärande hos läraren: ”Jag har lärt mig att värdera andra textformat än den traditionella boken, att det också är en rik litteratur”. I samtalet framträder att lärarna har gjort en omvänd resa gentemot eleverna. När undervisningen startar i det som är bekant för eleverna innebär det också att innehållet är främmande, om än i olika grad, för lärarna. Insikten att ”jag måste fortbilda mig själv” upplever en av lärarna som krävande till en början:

Det skulle vara jättehärligt om man bara kunde luta sig tillbaka och tänka att om jag ska hänga med behöver jag bara spela lite mer spel och hänga över mina tonåringars axlar och också dricka monster-dricka, men det är ju inte så enkelt. Det är så komplext.

I Shulmans (2004) sätt att se undervisning som en pedagogisk tankegång ingår en ständig utveckling av lärares kunskapsbas. Projektet har på ett påtagligt sätt synliggjort lärarna som lärande subjekt i de kommunikationssystem för meningsskapande (jämför Gee, 2000) som har använts, vilket har varit utmanande. Det finns dock ingenting i samtalet som tyder på att lärarna ångrar arbetsinsatsen och den nya förståelse av svenskämnet som har åstadkommit genom projektet. I stället pratar de om att de har nått en ”lärlust” som de gärna vill sprida till andra lärare. Projektets lärare upplever dock att ”det blir en polarisering” i det vidare svensklärarkollegiet och att skolans hela ämneslag aldrig skulle ha ”kommit överens om vad text är”. Att dessa utmaningar finns verkar dock inte ha överraskat lärarna. De talar om svensk-lärare som en konservativ grupp och en av lärarna konstaterar att hon tidigare själv ”har föredragit de traditionella formaten utifrån argumenten att det är så mycket intryck [i nya medier]. Berättelsen kommer inte i fokus”. Med erfarenheterna av projektet har den positioneringen reviderats kraftigt mot att ha en inkluderande syn på kommunikationssystem och deras inbäddning (Luke, 2000).

Korta vägen till kunskapsutveckling

Det tredje temat anknyter till undervisningsdesignens kunskapsambition. När resultaten från de båda enkätomgångarna jämförs diskuterar lärarna om det kan vara så att de ”jobbar på fel sätt, att [de] inte ska gå vidare [med designens arbetssätt]”, men diskussionens slutsats blir att enkäten ”säger bara någonting om hur [eleverna] ser på sig själva. De har ändå lärt sig”. Även om projektet inte verkar ha förändrat elevers läsaridentitet i någon större utsträckning är det alltså lärarnas övertygelse att kunskapsutvecklingen har varit framgångsrik.

Alla tre lärarna gör bedömningen att deras klasser var att betrakta som normala teknikklasser vid gymnasiestudiernas start, vilket på denna skola innebär att eleverna har förhållandevis lång väg för att nå kunskapsmålen i svenska. I samband med att samtalet under workshopen berör en av de sista uppgifterna i undervisningen, en utredande uppsats om Batmans textuniversum, konstaterar en av lärarna att när eleverna har ”kommit så här långt i den här uppsatsen, det är häftigt faktiskt”. De andra instämmer i att kunskapsutvecklingen har varit god och att det sannolikt beror på att undervisningsdesignen flyttar svenskämnet mot praktiker som eleverna är bekanta med sedan tidigare. När arbetsmaterialet är bekant blir vägen till det avsedda lärandet kortare, exempelvis när eleverna skriver uppsatser med utgångspunkt i Batman-texter. En lärare konstaterar att

med de vanliga metoderna, om vi kallar alla andra metoder för de vanliga metoderna, går det så mycket hjärnkraft till att förstå Singoalla [...] Nu får de ju ganska lustfyllt ta till sig Batman. [...] Den här metoden gör att man utverkar undervisningstid och processtid i hjärnan för att faktiskt förstå vad en frågeställning är och sedan prova på. De får använda hjärntid, arbetstid, processtid till att förstå vad den främmande källhänvisningen är för något och laborera kring det. Lägga den tiden på det främmande.

Lärarens yttrande tangerar i detta fall de tekniska och analytiska färdigheter som Luke (2000) ser som centrala i ett multiliteracies-perspektiv. Genom att förförståelsen är god lägger eleverna tid på att utveckla det som undervisningen avser bidra med i stället för att den genom ett främmande innehåll skapar en tröskel som eleverna har svårt att komma över.

Batmantexter i olika medier har också varit ingången till att arbeta med litterära analyser. Även här ser lärarna tydliga vinster relaterat till kunskapsutveckling:

De här litterära begreppen som jag har slitit mitt hår med, just de här tema, motiv, budskap, där det ska tolkas, det har varit så himla, himla svårt. Även

kopplingar och mönster har ju varit jättesvårt, men de här kan det faktiskt och det gör att de i bedömningen hamnar ett snäpp bättre. Vi trodde i betygsättningen att vi hamnade ett halvsteg högre i snitt.

Centralt i undervisningsdesignen har varit att inte stanna vid det eleverna är bekanta med, utan att deras referensramar ska vidgas från de tidigare erfarenheterna. I arbetet med Batmans textuniversum har även äldre texter ingått, vilket en av lärarna menar ”var en stor utmaning för eleverna på många sätt”. En aspekt av textuniversum är att berättelser re-presenteras utifrån olika perspektiv i olika tider och olika sammanhang. Att exempelvis jämföra hur Batman-karaktären och den värld han lever i kan tolkas beroende på berättelsens tillkomsttid innebär att eleven både får möta det som är bekant och det som är främmande. En av lärarna konstaterar att detta har möjliggjort att eleverna utifrån en viss text kan ”göra kopplingar till sig själva, till verkligheten och till andra medier”. En annan lärare instämmer och konstaterar att

i alla andra grupper [...] vet vi hur svårt det har varit då det ska tolkas mellan raderna, bortom raderna. De här eleverna kan det här och de kan också applicera det på litteratur som de bär med sig. De blandar ju nu och för dem är inte det något konstigt. För dem är det en arbetsmetod.

Metoder för kunskapsrepresentation var också någonting som lärarna diskuterade. Deras uppfattning är att innehållet i sig skapade ett samtalsklimat i klasserna där fler elever deltog när de upplevde att de kunskaper de bar på hade ett värde i skolan. ”Det blev mycket mer diskussioner när vi körde Batman”, konstaterar en av lärarna. Lärarnas förståelse av undervisningsdesignen innebär att eleverna skapade en samtalsdomän där de blir deltagare i traditioner (Applebee, 1996; Applebee et al., 2000), men traditionen är en annan än den som vanligtvis förekommer inom ämnet.

Vissa elever, framför allt de som tidigare var de duktigaste i svenska upplevde enligt lärarna att ämnet blev svårare genom att innehåll och kunskapsrepresentation blev något annat än de var vana vid. En slutsats från workshopen är därför att även om elevernas egna erfarenheter utgör grund för undervisningen kommer aldrig alla elevers erfarenheter att kunna inkluderas. Eleverna har också mångåriga erfarenheter av svenskämnet och de som har lyckats bäst tidigare kommer antagligen inte att önska förändringar, tror lärarna. Trots detta ser de tydliga vinster med nya sätt att representera kunskap. Att arbeta med exempelvis poddar är inte unikt för detta projekt, men en lärare konstaterar att ”det har varit viktigt för många elever, för deras

självförtroende” att arbeta med muntliga medier som de är vana vid från sin fritid. Samtidigt känner en av lärarna smärta över insikten att hon tidigare ”har satt fel betyg på vissa elever, för de har liksom inte fått visa vad de har kunnat”. Det är ett tydligt exempel på den nya förståelse av svenskämnet som projektet har utvecklat.

Litteratur Text

”Vi stryker över ordet litteratur. Vi använder text. Vi använder berättelser”, säger en av lärarna när gruppen under workshopen arbetar med att skapa en definition av den metod som undervisningsdesignen har testat. ”Ja, litteratur är redan förpestat”, fyller bibliotekarien i, väl medveten om den provokativa formuleringen. I undervisningen har lärandemålen varit primära, medan litteraturen, i betydelsen tryckt, typografisk text, har varit ett medium bland andra och inte har givits den tyngd som den har i svenskämnets ämnesplan. I stället har projektet utgått från det transmediala berättande som äger rum inom ett textuniversum. Det fjärde temat konstrueras runt lärarnas förståelse av detta.

Som framgår av det tredje temat upplever lärarna att kunskapsutvecklingen har varit god. ”När vi gräver där eleverna står lär vi oss de olika textformaten, att vi kan använda dem och att de är värdefulla. Vi kan nå de litterära målen ändå”, säger en av lärarna och visar därigenom hur multiliteracies-perspektivets fokus på olika kommunikationssystem och deras inbäddning i praktiker får betydelse (jämför Luke, 2000). Det inledande arbetet med att kartlägga elevernas erfarenheter lyfts av både lärarna och skolbibliotekarien som en nyckel. Erfarenheterna går inte att gissa sig till, utan om undervisningen ska bygga på elevernas många språkliga erfarenheter, vilket multiliteracies-perspektivet förespråkar, behöver inventeringen göras med varje klass. Med anledning av de möjliga scenarion som inventeringar skulle kunna resultera i ställer bibliotekarien frågan om ”vi kan ha undervisning utan att ens ha med ordet bok, alltså mer information och text”. Lärarna menar att det går att nå en lång rad mål i svenskämnet utan att använda litteratur, men att det samtidigt inte är avsikten att byta ut litteraturen mot annat. Med undervisningen eftersträvar de att textrörlighet ska gå lättare och hänvisar till Judith Langers forskning. Stoffet, och de olika sätten att mediera det på, är utbytbar, men inget är exkluderat. Det är själva ”variationstanken” som är i fokus. En av lärarna ställer arbetet med Batmans textuniversum mot det ”race genom epokena” som hon har upplevt att svenskundervisningen kan bli och som hon menar blir stressande för både eleverna och lärarna. I stället har designen inneburit ”hjälp [...] att hålla fokus på vilka färdigheter eleverna ska få”.

Samtidigt lyfter bibliotekarien, som har arbetat med att sammanställa elevernas erfarenheter från fritiden och att ta fram lämpliga texter utifrån dessa, att ”det här kanske är första gången [eleverna] har fått veta att de tankar de har faktiskt är de tankar som svenskläraren frågar efter”.

För att beskriva undervisningsdesignens effekter använder gruppen under workshopen begrepp som erkännandekultur och tillåtande samtalsklimat. Designen kan därför sägas skapa en samtalsdomän där eleverna nyttjar möjligheten att vidareutveckla sitt deltagande i en tradition som är subjektivt relevant, det vill säga skapar *knowledge-in-action* (Applebee et al., 2000). Denna slutsats kan dras utifrån hur lärarna talar om undervisningens genomförande, men återigen behöver det lyftas att detta i liten grad återspeglas i elevenkäterna.

En av de största utmaningar som projektet har mött handlar om att få tillgång till och kunna använda texter som bygger på elevernas texterfarenheter. Upphovsrättsliga skäl gör att det är svårt att använda exempelvis film och spel i undervisningen och i de fall det går att lösa är det ofta förenat med höga kostnader. Lärarna upplever därför att de inte har kunnat nå så långt som de önskade i att möta eleverna, trots att de lagt ned mycket tid och pengar på att försöka. Emellertid är slutsatsen hos både läraren och bibliotekarien att det är värt kostnaderna. I stället för att ”svenskämneslaget ofta landar i att man köper jättemycket av någonting och så lånas bara en del av det [--] används skattemedlen direkt till elev. Det blir mer träffsäkert”. Bibliotekarien menar att när inköp görs till projektet ”shoppar [han] i hålen” som finns i samlingarna sedan tidigare. Med de resultatförbättringar som lärarna tycker sig se är gruppens gemensamma uppfattning att de kostnader som är förenade med inköp i själva verket är kostnadseffektiva på sikt, då de sannolikt leder till en ökad måluppfyllelse.

Diskussion

Vid projektets start formulerades tre utmaningar som undervisningsdesignen avsåg att arbeta med. Den första utmaningen handlade om medielandskapets snabba förändringar, vilka gör det svårare för styrdokument för svenskundervisningen att vara relevanta (Simões & Cosson, 2020) och svårare för lärare att göra relevanta didaktiska val (Ng & Graham, 2016). I ämnesplanen för svenska i gymnasieskolan har skönlitteraturen en särställning jämfört med andra medier för fiktionsförmedling. Den särställningen matchar inte ungdomars medieanvändning på fritiden, där skönlitteraturen spelar en liten roll, åtminstone kvantitativt (Lundström & Svensson, 2017a).

När lärarna i projektet önskar transformera ett undervisningsinnehåll som speglar elevernas fritid, där olika kommunikationsformer ges samma värde och där rörligheten mellan olika texter och olika medier är central, blir det därför ett problem i relation till styrdokumentet. Med multiliteracies som utgångspunkt för undervisningsdesignen har de didaktiska frågorna *vad* och *hur* besvarats på ett sätt som inte till fullo överensstämmer med ämnesplanen. Framför allt blir de essentialistiska inslagen om vad undervisningen ska innehålla svåra att hantera i relation till vilka eleverna är och vilka erfarenheter de har, vilket gör knowledge-in-action svårt att åstadkomma. Även om lärarna arbetar efter läroplanens intentioner skaver den nya förståelse för svenskämnet som projektet har resulterat i åtminstone mot vissa formuleringar i den. När lärarna dessutom uppfattar att de i högre grad kan nå flera av de kunskapskrav som ämnesplanen innehåller med hjälp av ett multiliteraciesperspektiv som tar tillvara elevernas språkliga erfarenheter, där skönlitteraturen spelar en liten roll, hamnar de till viss del i ett urvalsdilemma i den pedagogiska tankegångens transformationsfas. Mot detta kan anföras att skönlitteraturen under lång tid har varit ett av svenskämnets centrala innehåll. Det är därför rimligt att argumentera för att det är just den traditionen som ska bevaras, även om lärarna inte gör det utifrån deras PCK efter genomförandet. Det riskerar dock att lämna stora kunskapsluckor hos elever när vissa av medielandskapets huvudsakliga kommunikationssätt inte återfinns i något av skolans ämnen på något substantiellt sätt. Att lämna till ungdomar att på egen hand utveckla analytiska färdigheter för att kunna använda språkliga system i många olika kontexter (jämför Luke, 2000) förefaller riskfyllt. Den PCK som lärarna efter projektet bär tyder på att svenskämnet med ganska små medel kan få en viktig funktion här.

Om det enbart är medieringsformen skönlitteratur som är utgångspunkten för den svåra konsten att veta tillsammans i svenskämnet riskerar ”det gemensamma” att utebli. Genom de genomförda enkätundersökningarna har det blivit tydligt att det är få elever som upplever läslust när det gäller böcker och också att det är mycket svårt att ändra den attityden genom undervisning. Med den systematiserade erfarenhet som undervisningsdesignen i föreliggande projekt innebär förefaller det vara ett uppdrag som har mycket små möjligheter att lyckas. Lärarna ser i stället vinster med att motverka litteraturens särställning till förmån för ett vidare textbegrepp, för att lättare kunna skapa arbetslust som leder till att eleverna blir deltagare i traditioner (jämför Applebee et al., 2000). Kopplingarna mellan läslust och läsförmåga är starka, men läslust är inte det enda, och utifrån den genomförda designen inte det rimligaste, sättet att skapa läsförmåga. Under instruktionsfaserna, det vill säga

de observerbara aktiviteter som undervisningen genererar, upplevde lärarna att eleverna många gånger visade arbetslust när innehållet sträckte sig över flera medier, vilket också bekräftas i utvärderingen i och med den signifikant förändrade syn på svenskämnet som eleverna fick under projektet. I lärarnas nya förståelse av svenskämnets möjligheter och uppdrag efter projektets genomförande är därför arbetslust ett väsentligt mer relevant begrepp än läslust. Det är rimligt att anta att det synsättet framledes kommer att utgöra en viktig del av deras PCK. Den första designprincipen som projektet har resulterat i och som här lyfts som tentativ för vidare studier är därför:

- Utöka repertoaren av fiktioner och använd elevernas erfarenheter av olika medier för att skapa arbetslust och därmed göra dem till deltagare i traditioner.

Den andra utmaningen innebär att det behövs nya strategier och kompetenser för fiktionsanvändning i pedagogiska sammanhang (Elf, Bulfin & Koutsogiannis, 2020; Green & Krogh, 2020). För lärarna i projektet innebär det att de behövde utveckla en ny förståelse för svenskämnet, i linje med det valda multiliteracies-perspektivet. Inventeringen av elevernas erfarenheter av fiktioner bekräftade förekomsten av det konvergensperspektiv där berättelser förmedlas transmedialt som tidigare forskning har lyft (Jenkins 2006, 2007; Lundström & Svensson, 2019, 2020). För att möta detta arbetade lärarna och bibliotekarien med att transformera Batman som textuniversum till undervisningen på det sätt som tidigare forskning har menat kan fungera gynnsamt för kunskapsutveckling (Lundström & Svensson, 2017b; Svensson och Haglind, 2020; Svensson & Lundström, 2019). Det går visserligen att invända att Batmans textuniversum inte tillhörde alla elevers erfarenheter och att inventeringar av denna typ riskerar att snarare synliggöra heterogenitet än gemensamma erfarenheter, men alternativet att utgå från ett i förväg givet innehåll utan att ta hänsyn till den didaktiska *vem*-frågan har enligt projektets lärare tidigare skapat dåliga förutsättningar för knowledge-in-action. Instruktionstillfällena i projektet skapade en samtalsdomän som var bekant för många av eleverna, där deras kunskaper erkändes som betydelsefulla, vilket resulterade i att fler deltog i samtalen och fler nådde längre i sina kunskapsrepresentationer än vad som är vanligt i undervisningsgrupper enligt lärarnas bedömning. Projektets andra designprincip för vidare studier är därför:

- Skapa samtalsdomäner med innehåll som är bekant för eleverna för att göra elever till deltagare i traditioner.

Genom att starta kunskapsutvecklingen i de kommunikationssystem och de tekniska och analytiska färdigheter (jämför Luke, 2000) som eleverna har med sig till klassrummet upplevde lärarna att vägen förkortas till det som är främmande för eleverna, vilket svarar mot projektets tredje utmaning. Detta innebär dock att den särställning verbalspråket har i ämnesplanerna och, som resultatet har visat, i lärarnas initiala förståelse av svenskämnet, utmanas. Inom multiliteracies är kommunikationssystem kopplade till makt och Luke (2000) ser det som en viktig kompetens att kunna förstå på vilket sätt makt utövas i olika praktiker. Det arbete som har bedrivits för att utveckla just detta inom projektet har dock haft en begränsad framgång. Även vid projekt-tidens slut är eleverna i huvudsak bärare av traditionella synsätt på text och läsning. Lärarnas nya förståelse av svenskämnet återspeglas alltså i förhållan-devis liten grad hos eleverna, vilket antyder styrkan i traditionens makt, men också behovet av att vidareutveckla designen genom att prova andra sätt att transformera förståelsen av maktperspektiv inom kommunikationspraktiker till undervisningen. Trots detta finns utifrån lärarnas slutsatser anledning att lyfta kunskapsutvecklingen i en tredje designprincip för vidare studier:

- Starta undervisningen i de kompetenser och strategier för medie-användning som eleverna är mest bekanta med för att effektivare kunna introducera det som är främmande.

”Det gemensamma”, som Sörlin (2019) så förtjänstfullt har lyft fram som bildningens grund, har alltid varit svårt att definiera och bestämma. Ofta kopplas det, helt relevant, till föreställningar om kulturarv och bildning, men lika ofta väcks frågan, lika relevant, om vem som bestämmer vad som ska vara ”det gemensamma”. Ofta förefaller ”det gemensamma” handla om ett kulturarv som många inte alls känner någon tillhörighet till, medan det som många faktiskt har som gemensam erfarenhet snarast ses som motsatsen till bildning. Det konvergensperspektiv på medie- och fiktionsanvändning som det genomförda projektet har använt skapar ett annat sätt att se på ”det gemensamma”. Synsättet innebär att det förändrade medielandskapet inte skapar något fundamentalt nytt. I stället innebär det förändrade sätt att delta i redan befintliga traditioner. När eleverna i projektet skapar knowledge-in-action i relation till svenskämnet krav gör de det genom att se på film, spela datorspel, läsa grafiska romaner *och* genom att läsa tryckt skönlitteratur. Den svåra konsten att veta tillsammans har möjligen blivit ännu svårare med alla möjligheter som står till buds i dagens medielandskap, men projektets övergripande slutsats är att det gör det än viktigare att utmana föreställningar som sätter gränser för vad ”det gemensamma” bör vara.

Litteratur

- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as Conversation: Transforming Traditions of Teaching and Learning*. University of Chicago Press.
- Applebee, A. N., Burroughs, R., & Stevens, A. S. (2000). Creating Continuity and Coherence in High School Literature Curricula. *Research in the Teaching of English*, 34(3, Feb 2000), 396–429.
- Banegas, D. L., & Villacañas de Castro, L. S. (2015). A look at ethical issues in action research in education. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 58–67.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.
- Carlgrén, I. (2017). Forskning som utvecklar undervisningen. I I. Carlgrén (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning: Exemplet learning study* (s. 175–184). Gleerups.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Changing the role of schools. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (s. 117–144). Routledge.
- Elf, N., Bulfin, S., & Koutsogiannis, D. (2020). The Ongoing Technocultural Production of L1: Current Practices and Future Prospects. I B. Green & P.-O. Erixon (Red.), *Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post-)National L1 Subjects in New and Difficult Times* (s. 209–234). Springer.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628.
- Frydensbjerg Elf, N. (2012). Medieundervisning i modersmålfaget – på vej mod multimodale perspektiver. I N. Frydensbjerg Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolan – fins den* (s. 92–121). Novus.
- Gee, J. P. (2000). New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (s. 43–68). Routledge.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. Routledge.
- Green, B., & Krogh, E. (2020). Curriculum Inquiry, Didaktik Studies and L1 Education: Framing and Informing the L1 Subjects. I B. Green & P.-O. Erixon (Red.), *Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post-)National L1 Subjects in New and Difficult Times* (s. 17–37). Springer.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna sambället*. Studentlitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. I Uljens, M (Red.). *Didaktik* (s. 47–74). Studentlitteratur.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.

- Jenkins, H. (2007). Transmedia Storytelling 101 [Blogginlägg]. Hämtad 2022-06-01 från: http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html
- Kennedy-Clark, S. (2013). Research by Design: Design-Based Research and the Higher Degree Research student. *Journal of Learning Design*, 6(2), 26–32.
- Luke, C. (2000). Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (s. 67–88). Routledge.
- Lundström, S. (2020). Intrig och interaktivitet: Om litterära värden i rollspel. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 1(2020), 60–68.
- Lundström, S., & Olin-Scheller, C. (2010). Narrativ kompetens – en förutsättning i multimodala textuniversum? *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3–4(2010), 107–118.
- Lundström, S., & Olin-Scheller, C. (2014). Playing fiction: The use of semiotic resources in role play. *Education Inquiry*, 5(1), 149–166.
- Lundström, S., & Svensson, A. (2017a). Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning & lärande*, 5(2), 30–51.
- Lundström, S. & Svensson, A. (2017b). Fiktioner och textuniversum. I B. Ljung Egeland, C. Olin-Scheller, M. Tanner & M. Tengberg (Red.), *Textkulturer: Tofte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning* (s. 157–173). Karlstads universitet.
- Lundström, S., & Svensson, A. (2019). Kärlek och galenskap – intertextualitet i Anne på Grönkulla och Batman som textuniversum. I A. Nordenstam & S. Parmenius-Swärd (Red.), *Digitalt* (s. 44-59). (Svenskläraryörelingens årsskrift 2018.) Svenskläraryörelingen.
- Lundström, S., & Svensson, A. (2020). Worlds of many languages: Transformations in fictional text universes. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 152–169.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research*. Routledge.
- Mossberg Schüllerqvist, I., & Olin-Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan: Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Studentlitteratur.
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93.
- Ng, C. & Graham, S. (2016). Engaging Readers in the Twenty-First Century: What we know and Need to Know More. I C. Ng & B. Bartlett (Red.), *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century* (s. 17–46). Springer Nature.
- Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing? *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, 2, 5–29.
- Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Rietdijk, S., & van Weijen, D. (2017). Reporting design principles for effective instruction of writing: Interventions as constructs. I R. Fidalgo, K. R. Harris & M. Braaksma (Red.), *Design Principles for Teaching Effective Writing* (s. 280–313). Brill.

- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning. *Utbildning och lärande*, 12(1), 41–54.
- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teacher, Learning, and Learning to Teach*. Jossey-Bass.
- Simões, L., & Cosson, R. (2020). From Grammar to Socio-Interactionism: L1 Education in Brazil. I B. Green & P.-O. Erixon (Red.), *Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post-)National L1 Subjects in New and Difficult Times* (s. 39–60). Springer.
- Skolverket. (2019). *PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Skolverket.
- Svensson, A. (2014). The media habits of young people in Sweden: Using fictional texts in a school and a recreational context. *Education Inquiry*, 5(3), 337–357.
- Svensson, A., & Haglind, T. (2020). Textuniversum och gränsöverskridande lärande: Att arbeta med kreativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning. I N. Elf, T. Høeg, K. Kabel, E. Krogh, A. Piekut & H. Rørbech (Red.), *Gränsegångare og gränsedragningar i nordisk modersmålsfag* (s. 165–183). Syd-dansk Universitetsforlag.
- Svensson, A., & Lundström, S. (2019). Text Universe – A Pedagogical Strategy to Teach Literary Classics. I S. Bagga-Gupta, G. Messina Dahlberg & Y. Lindberg (Red.), *Virtual Sites as Learning Spaces: Critical Issues on Linguaging Research in Changing Eduscapes* (s. 153–180). Palgrave Macmillan.
- Sörlin, S. (2019). *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans*. Natur och kultur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2020). The decrease of school related reading in Swedish compulsory school: Trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 1–15.
- Wang, F., & Hannafin, M. (2003). Importance of design-based research for technology-enhanced learning environments. I A. Rossett (Red.), *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (s. 1813–1816). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Författarpresentation

Stefan Lundström är biträdande professor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Hans forskning handlar främst om lärande i relation till ungdomars medievanor i och utanför skolan. I flera projekt har han också bedrivit designbaserad praktikinära skolforskning tillsammans med lärare för att utveckla undervisning.

Et metafagdidaktisk perspektiv på mundtlighed i danskfaget

Dorthe Carlsen, UC SYD

Abstract

I dette bidrag præsenteres et bud på fire forskellige metadidaktiske forståelser af, hvad der karakteriserer forskellige fagdidaktiske forståelser af undervisning i mundtlighed i danskfaget. Lærere foretager hver dag en lang række fagdidaktiske valg. Disse valg er betinget af både læreplan, eleverne i klassen, skolekulturen og meget mere. Men valgene er også udtryk for forskellige prioriteringer i faget og forskellige forståelser af, hvad der er vigtigt i undervisningen i faget. Det gælder også forskellige begrundelser for, hvorfor det er vigtigt at undervise i mundtlighed samt forskellige bud på, hvad der er væsentligt indhold i mundtlighedsundervisningen i danskfaget. Eksisterende forskning i mundtlighed i danskundervisningen interesserer sig kun i ringe grad for mundtlighedsdidaktik i sådan et metadidaktisk perspektiv. Samtidig tyder undersøgelser på, at der er behov for, at både undervisning i mundtlighed og mundtlighed i undervisningen bør vises mere opmærksomhed. Og hvis undervisning i og med mundtlighed skal fremmes, må der også kunne reflekteres herom teoretisk.

De metadidaktiske forståelsesmåder er et forsøg på at stille forskellige mundtlighedsdidaktiske perspektiver i forhold til hinanden. De fire forståelsesmåder kaldes henholdsvis mundtlighed i dansk som kulturfag, mundtlighed i dansk som praktisk-musisk fag, mundtlighed i dansk som brugsfag og mundtlighed i dansk som samfundsfag. Forståelsesmåderne bidrager således til forskning i mundtlighed i danskundervisningen med et fagdidaktisk teori- og begrebsapparat. Samtidig kan forståelsesmåderne bidrage til lærerens muligheder for at reflektere over og argumentere for didaktiske valg i mundtlighedsundervisningen for i sidste ende at styrke lærerens fagdidaktiske dømmekraft.

Fagdidaktik, metafagdidaktik, mundtlighedsdidaktik, danskfaget

Indledning

Med denne artikel søger jeg at bidrage til udviklingen af det mundtlighedsdidaktiske felt ved at fremstille fire fagdidaktiske forståelser af mundtlighed i danskundervisningen, idet jeg hævder, at der er brug for et metafagdidaktisk blik på mundtlighed for at kunne diskutere danskfagets mundtlighedsundervisning og for at understøtte lærerens fagdidaktiske valg og dermed styrke lærerens fagdidaktiske dømmekraft.

De forskellige mundtlighedsdidaktiske forståelser er udviklet med afsæt i min afhandling *Dansksdidaktiske forståelsesmåder*, hvori jeg fremstiller fire forskellige fagdidaktiske forståelser af danskfaget på baggrund af teoretisk analyse af eksisterende forskning samt empiriske undersøgelser af, hvordan danskfaget kommer til udtryk i det lærere siger og gør gennem observationer og interviews (Carlsen, 2021). I denne artikel fokuseres på mundtlighedsdidaktikken. Mundtlighedsdidaktikken betragtes som et element i danskfagsdidaktikken på lige fod med for eksempel litteraturredidaktik og skrivedidaktik. Det er en pointe, at alle disse del-didaktikker reflekterer en samlet forståelse af faget og undervisningen heri. Ikke ved addition, men ved, at hver forståelsesmåde er udtryk for tolkningen af forskellige dimensioner af faget som reflekterer en særlig forståelse af fag, skole og undervisning.

Undersøgelsen og fremstillingen søger at anlægge et metaperspektiv på forskellige mundtlighedsdidaktiske svar på spørgsmål som hvad skal der undervises i, hvordan og hvorfor. Det vil sige at undersøge og fremstille meta-fagdidaktiske perspektiver på mundtlighedsdidaktik ud fra spørgsmålet: Hvad karakteriserer forskellige fagdidaktiske forståelser af mundtlighed i danskfaget?

Mundtlighed i danskfaget

Mundtlige kompetencer er en af fire grundlæggende kompetencer (læse, lytte, skrive, tale), som eleverne skal undervises i på alle klassetrin i dansk. Af formålsparagraffen for danskfaget i grundskolen fremgår: ”Eleverne skal i faget dansk styrke deres beherskelse af sproget og fremme deres lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 3), og af læreplanens kompetencemål fremgår det, at eleverne i danskundervisningen for eksempel skal lære ”at udføre en mundtlig fremlæggelse”, ”have metoder til mundtlig formidling” og ”udvikle viden om forskellige mundtlige udtryksformer”. De skal også lære at ”bruge kropssprog og stemme i oplæsning og mundtlig fremlæggelse” og ”have viden om talens virkemidler” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 4).

Mundtlighed er et omfattende og komplekst genstandsfelt, som griber ind i mange dele af danskfaget, for eksempel når vi gennemfører en litteratursamtale eller lader eleverne diskutere i grupper. Vi øver også faglige fremlæggelser, lejlighedstaler og underviser i forskellige argumentationstyper. Vi dramatiserer uddrag af litterære tekster og hverdagsituationer.

I den mundtlighedsdidaktiske forskning står forskellige teorier side om side, for eksempel teorier og fagdiscipliner som retorik, kommunikationsvidenskab, sociolingvistik, pragmatik og dramaturgi. Men hverken retorikken, pragmatikken eller sociolingvistikken er fagdidaktikker. De er forskellige sprogvidenskabelige tilgange til det mundtlige sprogarbejde. I sin planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning i mundtlighed må læreren ikke blot vælge, hvilke sprogvidenskabelige tilgange der er relevante i en given undervisningssituation; læreren må også didaktisere indhold og faglige metoder – og endelige må læreren kunne begrunde, hvorfor netop dette indhold gøres til indhold i mundtlighedsundervisningen og hvordan. Sådanne begrundelser beror på forestillinger om, hvad det er særligt vigtigt at lære i danskfaget og i skolen. Det er disse forestillinger og begrundelser, der sættes fokus på i denne fremstilling.

Metadidaktisk forskning i mundtlighed

Den teoretiske ramme for de fire forståelsesmåder er metadidaktik. Metadidaktik forstås med reference til blandt andet Carl Aage Larsen (1969), Frede V. Nielsen (1994) og Sigmund Ongstad (2006, 2012, 2014) som den teoretiske behandling af didaktikken. Metadidaktikken har fag- og almen-didaktikken som studieobjekt og er systematisk beskrivende. Jan Håkansson og Daniel Sundberg efterlyser i en oversigt over forskning i undervisning og læring udvikling af metadidaktik, der kan stille forskellige didaktiske positioner i forhold til hinanden og på den måde udvikle feltets kundskabsbase (Håkansson & Sundberg, 2012, s. 22).

Forskning i mundtlighed i modersmålsundervisning er et voksende felt. Haugsted konstaterede i 1999 ud fra sin skelnen mellem undervisning *i* og *med* mundtlighed, at mundtlighed er kernen i selve vores forståelse af, hvad undervisning er, men at mundtlighed paradoksalt nok ikke fylder meget som indhold og genstandsfelt i danskundervisningen (Haugsted, 1999). Dette bekræfter også senere studier fra andre lande (for eksempel Penne & Hertzberg, 2015; Svenkerud et al., 2011; Wilkinson et al., 2017).

Inspireret af blandet andre Olga Dysthe (1997), Neil Mercer og Karen Littleton (2007) og Rupert Wegerif (2016) sættes inden for den mundtlighedsdidaktiske modersmålsforskning øget fokus på ”dialogisk undervisning” og ”udforskende dialog” (Dam-Christensen, 2021; Dysthe et al., 2020; Høegh, 2018; Kvistad, 2021; Rasmussen, 2019; Rasmussen & Rødnes, 2020; Skaftun & Wagner 2019). Denne forskning understreger vigtigheden af, at eleven gennem dialogen og støttet af læreren tilegner sig kompetencer til at tænke

og lære gennem udforskning af fænomener og problemer. Den udforskende og undersøgende samtale, hvor eleverne forholder sig åbent og nysgerrigt til hinandens ytringer ved at stille spørgsmål og bygge videre på hinandens udsagn, peges på som særligt læringsfremmende, men sjældent forekommende (Dam-Christensen, 2021; Howe & Abedin, 2013; Sæbø et al., 2021).

Flere peger endvidere på, at lærere og elever forbinder arbejdet med mundtlighed med fremlæggelser (Penne & Hertzberg, 2015; Svenkerud, 2013). Det skaber for meget fokus på overfladisk gengivelse af viden og mindre vægt på dybdelæring (Gamlem & Rogne, 2016).

Den eksisterende og ekspanderende forskning i mundtlighed i L1 fokuserer på det, jeg kalder specifikke områder af det modersmålsdidaktiske felt (for eksempel klasserumsdialog, gruppesamtale og fremlæggelse), mens metaafgdidaktiske studier af, hvorfor lærere vælger som de gør, er sparsomme. Tina Høegh peger i *Mundtlighed og fagdidaktik* på, at lærere (og forskere) vælger ud fra forskellige formål med mundtlighedsundervisning i skolen (Høegh, 2018, s. 26). Med reference til Mads Haugsted (1999) og til Maggie MacLure (1994) fremhæver hun fire forskellige forestillinger om, hvorfor skolen beskæftiger sig med mundtlighed. De fire forestillinger benævnes: i) Mundtlighed som personlig vækst, ii) Mundtlighed som kulturel transformation, iii) Mundtlighed som læring og iv) Mundtlighed som funktionel kompetence (Høegh, 2018, s. 27). Disse forestillinger er ikke blot bud på, hvad mundtlighed i L1 er og skal være. De rummer også forskellige bud på, hvad skolens opgave er og forskellige forestillinger om, hvorfor det er vigtigt at undervise i mundtlighed i skolen. Som Tina Høegh understreger, har vi brug for sådanne forskellige forståelser, fordi skole, uddannelse og mundtlighed har mange forskellige formål og som lærere og læreruddannere må vi kunne få øje på disse formål og forholde os ”kritisk opmærksomt” hertil (Høegh, 2018, s. 28). Tina Høegh udfolder dog ikke de fire forskellige forestillinger. Der er behov for at udfolde de forskellige forståelser yderligere, hvis de skal kunne anvendes som analytisk optik for forskere og som pædagogisk sigtepunkt for lærere. De fire forståelsesmåder som præsenteres i denne artikel er et forsøg på at bidrage til sådan en udfoldelse.

Som nævnt henter Høegh de fire forestillinger hos Maggie MacLure (1994), hvorfor det er relevant at undersøge MacLures beskrivelser nærmere. Maggie MacLures beskrivelser tager afsæt i en uddannelsessociologisk nysgerrighed. Uddannelsessociologien beskæftiger sig især med uddannelse som samfundsinstitution og søger at forklare udviklingen i et uddannelsesvæsen som skolen ud fra for eksempel sociale og samfundsmæssige mekanismer. For MacLure

betyder det, at hun er optaget af, hvordan undervisning og begrundelser for undervisning afspejler forskellige samfundsopfattelser. I *Talking in Class: Four Rationales for the Rise of Oracy in the UK* (MacLure, 1994) spørger MacLure: "how we might characterise these different versions; what interests (and whose interests) are served by each?" (MacLure, 1994, s. 139). Hvad er det for uddannelsespolitiske rationaler, der ligger i forskellige svar på disse spørgsmål? Hun identificerer historisk fire uddannelsessociologiske perspektiver på og begrundelser for undervisning i mundtlighed i L1: Oracy for Personal Growth, Oracy for Cultural Transformation, Oracy for Learning og Oracy for Functional Competence (MacLure, 1994). Perspektiverne fremkommer gennem hendes læsning af rapporter og forskningstekster. MacLure afrunder sin fremstilling med en opfordring til at søge ind i klasserummet for at undersøge hvilket rationale der eksplicit eller tavst styrer læreres (og elevers) gørem (MacLure, 1994, s. 153).

Man kan sige, at udviklingen af fire fagdidaktiske forståelsesmåder med særligt henblik på mundtlighed i danskundervisningen på mange måder tager denne udfordring op. De fire metadidaktiske forståelsesmåder på mundtlighedsundervisning er både teoretisk og empirisk funderede. Samtidig adskiller de fire forståelsesmåder sig fra MacLures ved at de hviler på et fagdidaktisk teoretisk grundlag og ikke et sociologisk. Det vil sige, at jeg er optaget af, hvordan lærere begrunder deres undervisning i mundtlighed fagdidaktisk. Jeg forsøger at identificere normative svar på hvad der skal undervises i skolens danskundervisning i mundtlighed, hvorfor og hvordan set i relation til skolens samlede pædagogiske opgave. Skolefag er fag i skolen og derfor indlejret i og underlagt skolens pædagogiske opgave. Derfor er det teoretiske afsæt for forståelsesmåderne didaktisk og pædagogisk, og de fire forståelsesmåder kan derfor supplere MacLures sociologiske beskrivelser.

Lærers fagdidaktiske valg

Læreren vælger, hvilke tekster, eleverne skal læse og tale om, læreren udarbejder aktiviteter, giver bedømmelser og stiller opgaver. På den måde foretager læreren hele tiden fagdidaktiske valg. Disse valg er ikke altid eksplicitte, men engang imellem må læreren stoppe op og reflektere herover. Det kan for eksempel skyldes oplevelsen af uoverensstemmelse mellem tidligere reflekterede erfaringer og nuværende erfaringer. Metadidaktiske perspektiver kan her bruges som et redskab, der kan befordre og udfordre lærers selv-refleksion. Processen kan lede til mere bevidste didaktiske beslutninger og dermed til udvikling af læreren som didaktisk reflekteret

professionel (Uljens, 1997, s. 251). Inden for forskning i lærerkompetencer peges netop på betydningen af lærerens forståelser af fag og af skolens opgave som afgørende for den undervisning, de bedriver (Biesta et al., 2015, s. 624). Fremstillingen af forskellige fagdidaktiske perspektiver på mundtlighed i danskundervisning skal således bidrage til refleksion over samt diskussion og styrkelse af lærerens mundtlighedsdidaktik.

Fire mundtlighedsdidaktiske forståelser

I det følgende præsenteres forskellige forståelser af og begrundelser for, hvorfor det er vigtigt at undervise i mundtlighed i modersmålsundervisningen.

Først præsenteres en synoptisk oversigt (Tabel 1) over væsentlige dimensioner i de forskellige mundtlighedsdidaktiske perspektiver. De fire mundtlighedsdidaktiske forståelser er baseret på fremstillingen af fire danskdidaktiske forståelsesmåder (Carlsen, 2021) og en videreudvikling af de fire mundtlighedsdidaktiske perspektiver, som jeg tidligere har udviklet sammen med Lene Illum Skov (Carlsen & Skov, 2022). Forståelsesmåderne er teoretiske konstruktioner, der adskiller sig på væsentlige fagdidaktiske dimensioner som for eksempel i synet på skolens pædagogiske opgave og undervisningssyn. Forståelsesmåderne er ikke bygget op over dikotomier, men de er alligevel spændt ud mellem for eksempel at have en tyngde på individet og det enkelte barns personlige udvikling eller på udvikling af fællesskabet. Forståelsesmåderne er også spændt ud mellem en prioritering af inddragelse af æstetiske og litterære tekster i undervisningen henholdsvis inddragelse af praktiske tekster og fagtekster. De fire forståelsesmåder forstås som væsentlige og ligeværdige perspektiver på mundtlighedsdidaktik i danskfaget.

Tabel 1. Fire fagdidaktiske forståelsesmåder med særligt henblik på mundtlighed

Forståelses- måde Dimension	Kulturfag	Praktisk- musisk fag	Brugsfag	Samfundsfag
Skoleideal	Dannelsens skole Vekselvirkning mellem indførelse af elever i og udvikling af fælles kultur	Livets skole Elevers alsidige, personlige udvikling og vækst	Samfundets skole Elevers udvikling af højeste mulige kompetencer og faglighed	Demokratiets skole Udvikling af elevernes kritiske forhold til sig og frihed til at forandre
Undervisning	Vise	Være	Socialisere	Forandre
Indhold	Eksemplariske tekster Æstetiske tekster	Elevenes egne erfaringer Fortælling	Modeltekster, praktiske tekster	Autentiske situationer Praktiske tekster
Mundtlighed	Mundtlighed er dialogisk Flerstemmighed Finde sin egen stemme og kunne skifte perspektiv til andre stemmer Fortolkningsfællesskaber Sprogets sociale funktion	Personlig vækst Egen sprogbrug og ekspressivitet At finde og forme sin personlige stemme Identitetsudvikling Sprogets psykologiske funktion	Mundtlighed som funktionel kompetence Fokus på mundtlige genrer Sprog i brug	Mundtlighed som kulturel transformation Sprogbrug, sprogrøller og positionering Autentisk kommunikation Praksisfællesskaber Diskurser
Undervisningsformer	Spørgende og dialogiske undervisningsformer	Bearbejdende og praktisk orienterede undervisningsformer	Instruerende og bearbejdende undervisningsformer	Dialogiske og bearbejdende undervisningsformer
Arbejdsformer	Faglige metoder	Kreativt skabende	Stilladsering, modellering	Undersøgelser baseret

Forståelsesmåderne fremstilles således som bud på, hvordan man fagdidaktisk kan tænke og tale om mundtlighedsdidaktik i skolefaget dansk. Beskrivelsen af hver forståelsesmåde følges op af et empirisk eksempel på, hvordan forståelsesmåden kan komme til udtryk. De empiriske eksempler stammer fra projektet *Meget mere mundtlighed*. Projektet er et forsknings- og udviklingsprojekt gennemført i regi af Universitetsskolen ved UC SYD (www.universitetsskolen.dk). Siden 2017 har vi som forskere, læreruddannere, lærere og lærerstuderende i Universitetsskolen samarbejdet om at udvikle den fagdidaktiske forståelse af og undervisning i mundtlighed i danskfaget, både i læreruddannelsen og i skolen. Forsknings- og udviklingsprojektet er gennemført som et kvalitativt, handlingsvejledende projekt (Thisted, 2018, s. 106), der sigtede på at generere ny viden gennem processer, som samtidig udvikler, afprøver og forbedrer didaktiske design. Det empiriske arbejde har været baseret på en antropologisk tilgang (Hastrup, 2010) med brug af lærerdagbøger, videoobservation og interviews. I projektet er arbejdet med afprøvninger, eksperimenter og udvikling af didaktiske greb om lytning (Skov, 2022), faglig fremlæggelse (Christiansen, 2022), kritisk gruppesamtale (Dam-Christensen, 2022), reflekterende klassesamtale (Denning & Ipsen, 2022) samt deltagelsesmuligheder (Skovsted & Iversen, 2022).

I nærværende fremstilling genbesøges delprojekterne med henblik på at undersøge hvilke forskellige forståelser af mundtlighedsdidaktik, der karakteriserer disse. Dette gøres gennem nærlæsning og tekstanalyse, hvor det undersøges hvad, der gøres til indhold i undervisningen, hvordan og hvorfor.

Mundtlighed i dansk som kulturfag

Som en fagdidaktiske forståelsesmåde sigter 'dansk som kulturfag' på, at eleverne skal lære at forstå og fortolke menneskelivet og dets kulturprodukter. Kulturprodukter er produkter af menneskers handlinger, som artefakter, sprog og kunstværker. De kan være resultatet af mange forskellige praksisser – både hverdagspraksisser og kunstneriske praksisser. Netop i danskundervisningen får eleverne anledning til selv at skabe kulturprodukter, når eleverne fortæller eller laver drama. Herved får eleverne mulighed for at erfare kultur som både noget man gør og som resultatet af denne gøren. I centrum for faget står udviklingen af elevens personlige og kulturelle identitet, det vil sige forståelsen for og erfaringen af, at man selv er både betydnings-skabende og betydningstolkende.

Dansk som kulturfag bygger på forestillingen om skolen som tilværelsesoplysning og tilværelsestolkning. Skolen er 'livets skole' (von Oettingen, 2017, s. 205).

Når læreren tolker dansk som kulturfag er idealet, at der sker en vekselvirkning mellem indføring af eleverne i fælles kultur og udvikling af elevernes egen kultur. Inden for dette fagdidaktiske perspektiv på mundtlighed i dansk-faget kan den ellers så udskældte IRE-struktur have sin berettigelse, idet den "tramper den faglige sti" (Høegh, 2018, s. 153). Læreren kan for eksempel gennem dialogen vise, hvordan man som læser undersøger en tekst, hvilke spørgsmål der er gode at stille, og hvordan man indgår i en dialog om teksten. Derved inviterer læreren eleverne med ind i læsningen og viser, hvordan man læsende, prøvende og tolkende går i dialog med kulturproduktet.

Æstetiske tekster

I indholdsvalget lægges vægt på eksemplariske tekster, og arbejdet med æstetiske tekster prioriteres højt. Gennem et bevidst tekstvalg, som giver noget at udforske og samtale om, tilrettelægger læreren i dette fagdidaktiske perspektiv på mundtlighed således litterære samtaler som styrker elevernes indlevelse og deres læsning med fordobling (Steffensen, 2001). Arbejdet med litteraturen og andre æstetiske tekster rummer særlige dannelsesmuligheder – indlevelse, afstandtagen, perspektivskifte – og dermed en mulighed for at eleverne kan få en oplevelse af sig selv, den anden, de andre og den verden, de lever i.

Æstetiske tekster kræver en ganske særlig læsemåde. Martin Blok Johansen og Margrethe Sønneland har begge udforsket og udfordret tekstvalget i L1 ved at argumentere for brug af komplekse tekster og tekster, der bygger på uforudsigelighed og defamilisering (Johansen, 2015, s. 6; Johansen, 2019, s. 145-149; Sønneland, 2018) – og dermed noget at udforske og samtale om.

Litteratursamtalen

Fordi litteraturen spiller en særlig rolle i dette perspektiv på mundtlighed, indtager litteratursamtalen som aktivitet også en særlig plads. Man går i dialog med teksten, med sig selv, med den og de andre. Og med verden. Læreren kan gennem samtalen guide eleverne igennem teksten med henblik på at tolke denne. Lærerens spørgsmål, optag og værdsætning gør, at eleverne både udtrykker deres egen tolkning af teksten og møder kulturens tekster.

Marie Dahl Rasmussen viser, at i elevs gruppesamtaler finder kollektive fortolkningsprocesser i høj grad sted som kumulative elaborerende samtaler,

hvor elevernes bidrag fremstår som forskellige brikker af observation og fortolkning, der står side om side som i en kollage (Rasmussen, 2019). Hun viser, at læreren for eksempel kan opfordre eleverne til at arbejde dialogisk med fortolkningsprocesserne gennem oplæsning og parafrase. Gennem pauser, tone, tryk og genfortælling skaber eleverne sammenhænge mellem tekstens verden og egne erfaringer (Rasmussen, 2019).

Dette at give teksten krop og stemme har også Tina Høegh arbejdet med. Hun skriver om mundtlig fortolkning i praksis, at mundtlige studier af teksten handler på den ene side om undersøgelse af teksten som performance og på den anden side om den litteratursamtale, der udspiller sig rundt om (Høegh, 2018, s. 204). Høegh foreslår som et didaktisk greb mundtlige afprøvning af tekstens mening, fordi ”lyden af mening i oplæsninger og imitationer giver materiale at forhandle om” (Høegh, 2018, s. 214).

Reflekterende klassesamtale

I *Meget mere mundtlighed* er delprojektet om den reflekterende klassesamtale et eksempel på, hvordan denne forståelsesmåde kan komme til udtryk i undervisningen. Rikke Denning og Max Ipsen tager afsæt i et litteraturforløb i danskundervisningen og viser, hvordan indholdsvalg og faglige aktiviteter hænger sammen: ”Komplekse tekster fører til komplekse samtaler” (Denning & Ipsen, 2022, s. 101). De identificerer i deres empiriske materiale fire forskellige samtalestrukturer i litteraturundervisning, hvoraf den reflekterende samtale er den ene. Denne samtalestruktur elaboreres og beskrives således:

I-R-R-R, ’den reflekterende samtale’. Læreren skaber et fælles refleksionsrum med udgangspunkt i elevernes udsagn ved at initiere og dernæst lade eleverne respondere på lærerens og hinandens udsagn, så de får indsigt i hinandens refleksioner og støttes i at respondere på disse (Denning & Ipsen, 2022, s. 107)

Læreren tilrettelægger samtalen med brug af forskellige spørgsmålstyper, som støtter eleverne i at reflektere. Det kan være fortolkningsmæssigt åbne spørgsmål som ”Er personen i *Tunnel* modig?”, indlevelsesspørgsmål som ”Hvilken stemning oplever du i teksten?” eller metarefleksive spørgsmål som ”Hvilken del af samtalen flyttede din forståelse af teksten og hvorfor?” (Denning & Ipsen, 2022, s. 113). I projektet finder læreren også inspiration til samtaler om tekster og de spørgsmål, som æstetiske tekster stiller, i den filosofiske samtale (Schaffalitzky, 2021).

Mundtlighed i dansk som praktisk-musisk fag

Danskfaget kan også forstås som et kunstnerisk fag, det vil sige et fag, hvor et kunstnerisk indhold er i fokus, hvor eleverne udtrykker sig i kunstnerisk form, og hvor aktivitetsformerne i høj grad indebærer kunstnerisk virksomhed. I denne forståelsesmåde står oplevelse og virkelyst helt centralt sammen med et mål om at udvikle elevernes fantasi. I denne fagdidaktiske forståelsesmåde lægger læreren vægt på, at skolens danskundervisning skal sætte fokus på elevens sprogbrug og ekspressivitet som en vigtig del af udviklingen af den personlige identitet. Skolens opgave betragtes som en dannelsesopgave:

Skolen danner, fordi den er med til at forme og udvikle kognitive færdigheder og kompetencer, men også musiske, æstetiske, kropslige, digitale og håndværksmæssige færdigheder, holdninger og kompetencer (von Oettingen, 2017, s. 206).

I denne forståelse af faget vil læreren begrunde sin undervisning i mundtlighed med, at det er skolens opgave at ”fremme den enkelte elevs alsidige udvikling”, og ”skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi” (Folkeskoleloven, §1, stk. 2). Nøgleord er elevens eget sprog og egen sprogbrug, identitetsudvikling, kreativitet og fantasi. Målet er elevens personlige vækst, det hele menneske, og dette nås bedst gennem et stærkt samspil mellem hoved, hænder og hjerte. Perspektivet udspringer af en erfaringspædagogisk tradition fra blandt andre John Dewey. Undervisning i mundtlighed i danskundervisningen fokuserer på det enkelte barn og dets vækstmuligheder.

Mange forskellige mundtlige tekster

Når læreren tilrettelægger undervisning i mundtlighed ud fra denne forståelse, skal der gives plads til, at elevens mundtlige fantasi og kreativitet får mulighed for at vokse og udvikle sig i mødet med mange forskellige mundtlige tekster. Læreren lægger i sit indholdsvalg vægt på, at eleverne får indblik i en mangfoldighed af udtryksformer – og derved bedre vil være i stand til at vælge sin egen udtryksform. Haugsted (1999, s. 45) taler om “mundtlighedspluralisme”.

I denne forståelse lægges via sprogpsykologiske tilgange vægt på, at sproglig og psykologisk udvikling er uadskillelige. Selv om mange forskellige tekster har plads i undervisningen, lægger læreren særligt vægt på arbejdet med den mundtlige, personlige fortælling. Når jeg udtrykker mig, fortæller jeg mig selv. For at holde styr på sig selv og sin væren i verden organiserer mennesket sine erfaringer i tid og rum og kobler dem sammen i narrativer. Når mennesket

fortæller historier om sig selv og om verden, opbygger det sin egen identitet. Den mundtlige fortælling repræsenterer med sin strukturering af tid og handling en anden tænkemåde end for eksempel den reflekterende og argumenterende samtale. Elevernes egne fortællinger analyseres, evalueres og udvikles, men overordnet set er fortællingerne elevens eget udtryk – det er et jeg, der udtrykker sig – og evalueringen må derfor have fokus på at understøtte elevens eget udtryk. Det kan man for eksempel gøre ved hjælp af det psykologiske begreb ”bevidning”, der sætter fokus på accept af at være den man er (Fibiger, 2020, s. 46).

Kreativt og skabende arbejde

Kreative og skabende arbejdsformer dominerer denne mundtlighedsdidaktik. Læreren lægger vægt på, at eleverne arbejder med alle sanser åbne og opmuntrer eleverne til at udtrykke deres egne erfaringer, oplevelser, tanker og følelser. Sanser og sanselighed forstås i bredere forstand som også synsindtryk, tonesprog, krop, lugt og smag.

Undervisningen sker i en vekselvirkning mellem det impressive og det ekspressive. Gennem undersøgende, eksperimenterende og skabende arbejdsformer får eleverne mulighed for at lege med sproget og selv afprøve mange forskellige mundtlige udtryk. Det kan ske såvel i digte og poetisk leg som i hverdagsfortællinger. Dramatisering, rollespil og en legende tilgang kan bruges til at afprøve og eksperimentere med forskellige udtryksformer.

I *Mundtlighed og fagdidaktik* supplerer Tina Høegh forståelsen af danskfaget som et tekstfag med en mere procesrettet forståelse, der indirekte kritiserer mange års fokus i mundtlighedsarbejdet i danskfaget på analyse og fortolkning af tekster (”tekster som genstande”) (Høegh, 2018, s. 13). Hun fremhæver, at mundtlige tekster er noget, man gør. Denne mere processuelle forståelse af tekstarbejde stemmer særligt godt overens med dette fagdidaktiske perspektiv på mundtlighed, hvor læreren vil lægge vægt på, at man udvikler sin identitet ved at eksperimentere og gøre sig erfaringer.

Når eleverne i undervisningen får mulighed for at arbejde skabende, får de mulighed for at give udtryk for, hvordan de opfatter verden. Skabende processer er langsomme processer. Og såvel langsomhed som proces er centrale omdrejningspunkter i denne forståelsesmåde.

Min analyse viser, at ingen af delprojekterne i *Meget mere mundtlighed* placerer sig inden for denne forståelsesmåde. Men i andre projekter, hvor vi har undersøgt, hvordan dansklærere underviser i mundtlighed, har vi set eksempler på, hvordan lærere arbejder indgående med udvikling af elevens

personlige fortællinger (se for eksempel casebeskrivelse i Carlsen og Skov, 2022, s. 18).

Mundtlighed i dansk som brugsfag

Når mundtlighed forstås ud fra dansk som brugsfag lægges især vægt på udvikling af elevens sprogskyndighed og kommunikative kompetencer. Eleverne skal kunne læse, skrive, fremføre og anvende tekster. Tyngdepunktet i denne fagdidaktiske forståelsesmåde er identificering af, hvilke kompetencer eleven har brug for nu og i sit fremtidige liv for at kunne udfolde både sit personlige potentiale og udfylde sin samfundsmæssige rolle.

Lærere, der fortolker fagets og undervisningens opgave på denne måde, vil lægge vægt på, at det er vigtigere i elevernes livsperspektiv, at de kan holde en bryllupstale og gennemføre en jobsamtale end at de kan tale om litteraturhistorie.

Med brugsbegrebet lægges vægt på gøren og praktisk handlen og på udvikling af brugbare kompetencer. Eleverne skal tilegne sig grundlæggende viden, færdigheder og kompetencer for at udvikle deltagelsesmuligheder – privat og offentligt. Det betyder, at eleverne skal lære at kommunikere varieret og udtrykke sig præcist for at øge deres deltagelsesmuligheder i job, liv og samfund.

Det kræver, at eleverne udvikler stærke literacy-kompetencer, og det skal eleverne lære i skolen. Samtidig har skolen et ansvar for at alle elever inviteres ind som deltagere i skolens danskundervisning. Al fagundervisning er også sprogundervisning. Inspirationen hentes blandt andet fra den australske genrepædagogiske tilgang med vægt på synliggørelse af fagsprog, stilladsering og modellering (Gibbons, 2016). Læreren må spørge sig selv: Hvilket sprog har eleverne brug for, for at kunne deltage i den faglige samtale? (Høegh, 2018, s. 140).

Set fra denne forståelsesmådes perspektiv er skolens opgave at forberede eleverne på videre uddannelse: ”Skolens (ud)dannelse er vejen ind i samfundets forskellige muligheder, roller og funktioner” (von Oettingen, 2017, s. 209). Eleven skal i danskundervisningen opnå brugbare kompetencer, men må selv vælge, hvordan disse skal bruges i et videre liv – ikke nødvendigvis til det, samfundet anser for nyttigt, men til det, der er meningsfuldt for den enkelte. Men ’at kunne vælge’ kræver brugbare kompetencer – uden disse, er der intet reelt valg.

Tekster i brug

Indholdsmæssigt prioriteres praktiske tekster sammen med fokus på læsning, skrivning og mundtlighed. I denne forståelse af mundtlighed i danskfaget er det oplagt, at eleverne arbejder med professionelle tekster hentet fra den virkelighed, de møder uden for skolen, og dermed rækker skolens mundtlighed og mundtlige kompetencer også ud over skolen. Eleverne skal ikke blot tilegne sig mundtlige færdigheder, de skal i et funktionelt perspektiv kunne anvende disse færdigheder, også i en ikke-skolerelateret kontekst. De relevante mundtlige praktiske tekster er for eksempel berettende tekster (det kan være elevernes egne beretninger fra en sommerferie), instruerende tekster (som for eksempel lærerens opgaveinstruktion), beskrivende/informerende tekster (for eksempel en fremlæggelse), forklarende tekster (for eksempel årsagsforklaringer, når lærer eller elever forklarer, hvordan noget hænger sammen) samt argumenterende tekster (for eksempel en diskussion). Konteksten spiller en stor rolle, idet sprog og tekster altid anvendes med et bestemt formål, som har betydning for, hvilke sproglige valg vi foretager.

Undervisningsformer præget af stilladsering og modellering

I en sådan danskdidaktisk forståelsesmåde vil stilladsering, hvor "an adult or 'expert' helps somebody who is less adult or less expert" (Wood et al., 1976, s. 89) være helt central (Fjørtoft, 2014, s. 18). I klassen har samtalen afgørende betydning for, om en elev får faglig succes (Gibbons, 2016). Forståelsen af mundtlighed i dansk som brugsfag falder i tråd med "dialogisk pædagogik" (Dysthe et al., 2020). I et undervisningsperspektiv har dialogen i modsætning til samtalen et mål (ofte lærerens), og dermed er der andre forventninger til dialogen end til (hverdags)samtalen (Alexander, 2008, s. 104). I dialogen skal eleverne kunne formulere sig i et relevant fagsprog.

Gennem stilladsering og modellering må læreren udstyre eleverne med støttende strukturer, stilladser, som er nødvendige for at eleven kan udvikle sig fagligt og tilegne sig fagsprog inden for et givent emne. Læreren må modellere, det vil sige demonstrere, hvordan sprog og mundtlige tekster er bygget op alt efter deres formål, for eksempel med modeltekster.

Læreren skal undervise eleverne i forskellige samtaleformer, så de udvikler et repertoire, der gør dem i stand til at bruge den mundtlige samtale i læreprocesser og i samtaler uden for skolen. Eleverne skal lære, hvordan man fører en dialog om et fagligt emne, og at måden, hvorpå de deltager i mundtlig kommunikation har betydning for, hvilke former for læreprocesser der finder sted. Læreren må derfor have en række samtalealternativer til forskellige formål (Svenkerud, 2013). Det kan for eksempel være ved brug af rollekort,

der kan støtte samtaler med forskellige formål. I mundtlighedsundervisningen arbejdes således med mere generiske modeller. Det gælder eksempelvis argumentation (Reznitskaya & Wilkinson, 2017) og udforskende samtale (Mercer & Littleton, 2007). Faglige metoder og kulturteknikker gøres i høj grad til indhold i undervisningen. Metoder, som den enkelte skal tilegne sig for at udvikle sig kompetent – individuelt, men med henblik på at kunne indgå i forskellige sociale fællesskaber.

At kunne deltage i danskfagets tekstsituationer

I et delprojekt i *Meget mere mundtlighed* har Charlotte Christiansen sammen med en lærer arbejdet med at udvikle eksplicit undervisning i at bruge sproget ”smidigt og effektivt i danskfagets tekstsituationer” (Christiansen, 2022, s. 63). I projektet udvikledes et bud på, hvordan mundtlighedsundervisning kan tilrettelægges med afsæt i den genrepædagogiske Teaching-Learning-Cycle. Formålet var at undervise eleverne i, hvordan de formulerer sig i et danskfagligt talesprog ”så de kan begå sig i mundtlige tekstsituationer i dansk” (Christiansen, 2022, s. 63). Det vil sige, at lære at indgå som legitime deltagere i skolens (sekundære) diskurs.

Forløbet udspringer af praksis og observationer af, at eleverne har svært ved at formulere sig i et fagligt talesprog. Elevernes erfaringer stammer fra situationer, hvor de fremlægger for læreren og klassekammerater. Den dobbelte modtagersituation spænder ben for elevernes arbejde med at lære at formulere sig fagligt. Med inspiration fra genrepædagogisk skriveundervisning vælges modeltekster, som eleverne kan bruge som forbilleder for deres egne produktioner. Modelteksterne er et afsnit af tv-serien *1800-tallet på vrangen* om forfatteren Mathilde Fibiger og et afsnit af tv-serien *Store danske videnskabsmænd* om Tycho Brahe. Begge tekster er autentiske mundtlige tekster fra DR2.

Begreber som processer, deltagere og omstændigheder hentes fra den systemisk funktionelle lingvistik og bruges til at sætte ord på sproget i modelteksten. Med afsæt i en analyse og dekonstruktion af den mundtlige modeltekst udvikler eleverne deres egne mundtlige fagtekster. Det konkluderes på baggrund af analyser af elevproduktionerne, at den genrepædagogiske tilgang ”ruster eleverne til nye mundtlige fremstillingssituationer” (Christiansen, 2022, s. 77).

Mundtlighed i dansk som samfundsfag

Dansk som samfundsfag hviler på tanken om, at skolens vigtigste opgave er at bidrage til elevernes demokratiske dannelse. Det gør den ved, at skolens kultur og samværsformer afspejler en demokratisk samværsform i omgangstone og samtaleform (von Oettingen, 2017). Eleverne skal udvikle kompetence til stillingtagen og at kende egne værdier. Demokratisk dannelse og medborgerskabsdannelse ses som en måde at være og lære på (Korsgaard, 2005; Solhaug, 2013). Eleverne skal lære at ”forholde sig” (Solhaug, 2013, s. 188). Det vil ikke sige, at eleverne skal lære at forholde sig på én bestemt måde, men lære at forholde sig åbent og aktivt. En sådan forholden sig-indstilling kan udvikles ved at lade eleverne deltage i kritiske diskussioner i skolen.

Formålet med danskfagets mundtlighedsundervisning er, set fra dette perspektiv, at eleverne udvikler kompetencer til at tage stilling og gøre deres indflydelse gældende i forskellige arenaer. Undervisningen skal bidrage til, at eleverne bliver aktive samfundsborgere og bidrager aktivt til forandring af samfundet. Det kan blandt andet ske ved at lade eleverne deltage i forskellige diskussioner og debatter i skolen.

Den lærer, der indtager dette perspektiv i sin forståelse af mundtlighedsundervisning, vil lægge vægt på at eleverne lærer at bruge sproget til at give udtryk for egne meninger og holdninger, men også at de lærer kritisk literacy (Gee, 2011), det vil sige udvikler evne til kritisk sproglig refleksion og til at undersøge, hvordan sprog bruges som magtmiddel og til manipulation.

Dette mundtlighedsdidaktiske perspektiv har rod i 1970’ernes kritik af klasserumskulturen. Blandt andre har Hugh Mehan (1979) og senere Martin Nystrand (2006) beskrevet klassesamtalen ved en triadisk IRE-struktur: Samtalen Initieres (I) gennem lærerens spørgsmål, eleven Responderer (R), læreren Evaluerer (E). I 1970’erne blev strukturen kritiseret for at reproducere samfundets etablerede magtstrukturer og for at favorisere middelklassens sprokcode.

Autentiske tekster

I dette mundtlighedsdidaktiske perspektiv falder indholdsvalget overvejende på autentiske mundtlige tekster. Det er mundtligt sprog i brug. Eleverne skal lære at kommunikere, begå sig i og kritisk forholde sig til de mundtlige tekster, de vil møde uden for skolen. Det kan være jobsamtalen, den faglige formidling eller debatmødet. Autentiske tekster i autentiske kommunikations-situationer er ambitionen, men den kan være vanskelig at indfri – ikke mindst

når det drejer sig om mundtlige tekster, der i sagens natur er flygtige. Det kan være vanskeligt at ”rekonstruere kommunikationsfællesskaber” i skolen (Hansen, 2015, s. 52). Arbejdet med autentiske tekster i skolen kan let blive uautentisk og som-om. Det drejer sig derfor om også at bruge netop skolens rum og kultur som en øvebane i demokratiske mundtlige tekster, eksempelvis debatterende og argumenterende tekster i elevrådet.

Produktive arbejdsformer og medbestemmelse

Inden for denne forståelse af mundtlighedsdidaktikken vil læreren tilrettelægge undervisningen, så eleverne i vid udstrækning inddrages i beslutninger både vedrørende temaer og valg af redskaber. Dette kan foregå i direkte demokratiske processer, hvor hvert hoved tæller en stemme. Ligesom i mundtlighed i dansk som praktisk-musisk fag er der i dette mundtlighedsdidaktiske perspektiv fokus på det produktive, undersøgende og skabende arbejde. Men her spiller kommunikationssituationen en mere fremtrædende rolle: Hvem siger hvad til hvem, hvordan, hvorfor og med hvilken virkning? Der lægges vægt på, at mundtlige tekster er tekster, der indgår i kommunikationssituationer med en eller flere deltagere, hvor de vil have en tilsigtet virkning. Jeg henvender mig til den anden med en intention. Det kan være at regulere handlinger ved at give ordrer. Det kan også være for at fremstille en mening eller holdning eller for at informere om dette eller hint. Mens drama i danskfaget som praktisk-musisk fag bruges til at eksperimentere med det personlige udtryks emotive sprogfunktion, bruges drama i dansk som samfundsfag som øvelse i kulturel transformation.

Læreren fungerer i dette perspektiv som en slags reformator eller transformator, der kan opfordre eleverne til at tage kampen op i et ’emancipatorisk sigte’. Det vil sige, at læreren gennem sit eget engagement også kan støtte eleverne i at deltage i offentlige debatter og diskussioner og derved at lade deres stemme blive hørt. Samtidig lægger læreren i dette perspektiv vægt på at have et ligeværdigt forhold til eleverne.

Udvikling af elevernes kritiske faglige samtale

I *Meget mere mundtlighed* har Eva Dam-Christensen sammen med lærerstuderende og lærere arbejdet med at udvikle elevernes kompetencer til at deltage i kritisk faglige gruppesamtaler (Dam-Christensen, 2022). Eleverne undervises i at samtale. Den kritiske faglige samtale er således undervisningens genstandsfelt (Dam-Christensen, 2022, s. 81). For at kunne undervise eleverne i samtalen, må eleverne have noget at samtale om og her prioriteres

praktiske tekster, men samtalen må også kunne fastholdes og analyseres. Her arbejdes med tre didaktiske tiltag: i) observation af samtalen med henblik på samtalens form og indhold, ii) lydoptagelse af gruppesamtale med henblik på de individuelle udsagn og iii) lydoptagelse og transskription af gruppesamtale med henblik på at få øje på sammenhæng eller mangel på samme i samtalens udsagn (Dam-Christensen, 2022, s. 95). Udviklingen af denne mundtlighedsdidaktik begrundes med at eleverne bør tilegne sig kommunikations-kritiske kompetencer og at de bør have eksplicit viden om, hvad de kan bruge en kritisk samtale til – ”at kunne se bag om, undersøge, vurdere og kritisk diskutere” (Dam-Christensen, 2022, s. 81).

Et teoretisk bud med praktisk betydning

De mundtlighedsdidaktiske forståelser er i sig selv teoretiske konstruktioner. Men det betyder ikke, at de er løsrevet fra praksis. I praksis vil lærere ofte veksle mellem de forskellige formål med mundtlighedsundervisningen. De forskellige måder at forstå danskfaget og mundtlighedsundervisning på kan imidlertid bruges til at analysere, vurdere og reflektere over gennemført undervisning. Det gælder både forskeren, der arbejder med at beskrive, forstå, forklare eller forandre mundtlighedsundervisning, og det gælder den lærer, der planlægger, gennemfører, evaluerer og udvikler sin undervisning.

Den metadidaktiske teori (de fire perspektiver på mundtlighed i dansk-undervisningen) kan bidrage til at ordne og bedømme ens erfaringer – men teorien kan også bruges til at overveje og træffe beslutninger om fremtidig undervisning.

Om eleverne arbejder med rim og remser, politiske debatter eller indgår i litteratursamtale om komplekse æstetiske tekster er lærerens fagdidaktiske valg. Læreren træffer hele tiden valg. Læreren vælger og derfor er der behov for at stille forskellige fagdidaktiske positioner i forhold til hinanden og udvikle det modersmålsdidaktiske felts kundskabsbase (metafagdidaktik). De ovenstående forståelsesmåderne er teoretisk forskellige, men i lærernes undervisningspraksis kombineres de som sagt ofte. Det metafagdidaktiske blik kan bruges til at diskutere og argumentere for disse valg og dermed til at styrke lærerens dømmekraft.

Didaktiske greb, principper for undervisning i mundtlighed og med mundtlighed, bud på en filosofisk eller udforskende samtale og forskellige spørgsmålstyper er ikke ”bare” gode bud på, hvordan lærere kan gribe undervisningen i mundtlighed i danskundervisningen an. De bærer noget med sig: en didaktisk tænkning og dermed et normativt bud på, hvad fag og skole er

og skal være. Og disse bud skal lærere have sprog for at kunne diskutere og argumentere for (eller imod). Et metafagdidaktisk sprog kan bidrage hertil.

Litteratur

- Alexander, R. J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking classroom talk* (4. udg.). Dialogos.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 21(6), 624-640.
<http://doi:10.1080/13540602.2015.1044325>.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner, BEK. nr. 1217 af 19/08/2020. GSK Fælles mål i Dansk (emu.dk).
- Carlsen, D. (2021). *Danskidaktiske forståelsesmåder* [Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet].
- Carlsen, D., & Skov, L. I. (2022). Hvad taler vi om? Fire mundtlighedsdidaktiske perspektiver. I Skov, L. I. (Red.), *Meget mere mundtlighed* (s. 15-38). Akademisk Forlag.
- Christiansen, C. (2022). Fagsproglige mundtlige fremlæggelser i dansk. I L. I. Skov (Red.), *Meget mere mundtlighed* (s. 63-79). Akademisk Forlag.
- Dam-Christensen, E. (2021). *Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen: Et didaktisk designeksperiment i udskolingslevers faglige gruppesamtaler i dansk-faget*. [Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet].
- Dam-Christensen, E. (2022). Den kritiske faglige samtale. I L. I. Skov (Red.), *Meget mere mundtlighed* (s. 79-98). Akademisk Forlag.
- Denning, R. C., & Ipsen, M. (2022). Den reflekterende klassesamtale. I L. I. Skov (Red.), *Meget mere mundtlighed* (s. 101-122). Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Dysthe, O., Ness, I. J., & Kirkegaard, P. O. (Red.) (2020). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Fibiger, J. (2020). At fortælle sig selv ind i en verden af narrativer. I Brodersen, P. (Red.), *Fortæl: Det narratives betydning for elevens oplevelse, forståelse og dannelse* (s. 21-50). Hans Reitzels Forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Folkeskoleloven (2020). LBK nr 1396 af 28/09/2020
- Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. (2016). *Dybdelæring i skolen*. Dafolo.
- Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and method*. Routledge.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen: Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum* (2. udg.). Samfundslitteratur.
- Hansen, T. I. (2015). *Dansk*. Klim.

- Hastrup, K. B. (2010). Feltarbejde. I Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 55-80). Hans Reitzels Forlag.
- Haugsted, M. Th. (1999). *Handlende mundtlighed: Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Høegh, T. (2020). Om mundtlig performance og dialogisk undersøgelse i undervisning. *Sprogforum: Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 26(70), 15-22. <https://doi.org/10.7146/spr.v26i70.131581>
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Forskning om undervisning och lärande – en internationell och nationell översikt: Huvudrapport från CARL-projektet (Comparative Analysis of Research on teaching and Learning)*. Linnéuniversitetet.
- Johansen, M.B. (2015). ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås”. Når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-20
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse: At lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.
- Korsgaard, O. (2005). Transformation of the Concept of People. I Kemp, P. (Red.), *History in Education* (s. 83-90). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kvistad, T. (2021). ”Dere skal være enige med meg også!” Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7792>
- Larsen, C. A. (1969). Didaktik. Om didaktikken som planlægningsvirksomhed og om dens systematiske placering i pædagogikken. I Jensen, E. (Red.), *Didaktiske emner: Belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C. A. Høeg Larsen* (s. 18-38). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- MacLure, M. (1994). Talking in Class: Four Rationales for the Rise of Oracy in the UK. I Stierer, B., & Maybin, J. (Red.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice* (s. 139-156). Maidenhead.
- Mehan, H. (1979). “What time is it, Denise?”: Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 285-294.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children’s Thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikdidaktik*. Christian Ejlers’ Forlag.
- Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412.
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring: Om didaktisering av kunnskap. I Ongstad, S. (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland* (s. 19-57). Universitetsforlaget.

- Ongstad, S. (2012). Morsmålsdidaktikk som fag og forskningsfelt i overnasjonalt perspektiv. I Ongstad, S. (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (s. 21-46). Novus AS.
- Ongstad, S. (2014). Fem bidrag innen sammenlignende fagdidaktikk: Forsøk på å se noen begrepsmessige sammenhenger. *Cursiv*, 13, 177-202.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Mundtlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Rasmussen, M. D. (2019). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprosesser i grundskolens litteraturundervisning*. [Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet].
- Rasmussen, I., & Rødnes, K. A. (2020). Dialog + microblogging = flerstemmighet? I Dysthe, O., Ness, I. J., & Kirkegaard, P. O. (Red.), *Dialogisk pedagogik, kreativitet og læring* (s. 217-249). Klim.
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The most reasonable answer: Helping students build better arguments together*. Harvard Education Press.
- Schaffalitzky, C. (2021). Learning to Facilitate Dialogue: On Challenges and Teachers' Assessments of Their Own Performance. *Educational Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2007854>
- Skaftun, A., & Wagner, Å. (2019). Oracy in year one: A blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Skov, L. I. (2022). Lytteundervisning og utvikling af lyttestrategier. I L. I. Skov (Red.), *Meget mere mundtlighed* (s. 47-61). Akademisk Forlag.
- Skovsted, S. B., & Iversen, R. A. (2022). Mulighed for mundtlighed. I L. I. Skov (Red.), *Meget mere mundtlighed* (s. 123-142). Akademisk Forlag.
- Solhaug, T. (2013). Trends and Dilemmas in Citizenship. *Norddidactica*, 1, 180-200.
- Steffensen, B. (2001). *Når børn læser fiktion – grundlaget for den ny litteraturpædagogik* (2. udg.). Akademisk Forlag.
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå som en slapp potet" – elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), Artikel 2. <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2011). Oplæring i muntlige ferdigheter. *Studies in Education*, 32, 35-49.
- Sæbø, J. U., Skaftun, A., & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8311>
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Thisted, J. (2018). *Forskningsmetode i praksis: Projektorientert videnskapsteori og forskningsmetodikk* (2. udg.). Munksgaard.
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I Uljens, M. (Red.), *Didaktik – teori, refleksion, praktik* (s. 166-197). Studentlitteratur.

- von Oettingen, A. C. (2017). De der lever sammen, må også gå i skole sammen: Dannelse, paradokser og idealer. I Moos, L. (Red.), *Dannelse: Kontekster, visioner, temaer og processer* (s. 193-217). Hans Reitzels Forlag.
- Wegerif, R. (2016). Applying dialogic theory to illuminate the relationship between literacy education and teaching thinking in the context of the Internet Age. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16(2), 1-21.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.07>
- Wilkinson, I. A. G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., Kim, M., & Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: Changing teacher's beliefs and practices through professional development in language arts classroom. *Language and education*, 31, 65-82.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Forfatterpræsentation

Dorthe Carlsen er docent ved Institut for læreruddannelse ved professionshøjskolen UC SYD samt projektleder for UC SYD's Universitetsskoler, der er et integreret samarbejde mellem skoler, læreruddannelse og forskning. Hendes forskningsfelter er danskfagets didaktik, literacy og læremidler.

Förordet, flerspråkigheten och eleven

Om hur andraspråkselever konstrueras i läromedelstext

Pia Cederholm, Uppsala universitet

Abstract

Föreliggande studie utforskar hur språkliga och innehållsliga val i läromedel samverkar för att konstruera textens läsare, eleven. Materialet består av förorden i fem olika läroböcker skrivna för gymnasiet kurser i svenska som andraspråk. Dessa fem korta texter undersöks utifrån en socialsemiotisk förståelse av språket som en uppsättning resurser för att skapa mening mellan textens avsändare och dess mottagare.

Forskningsfrågan om hur den flerspråkiga eleven konstrueras i läromedelsförorden besvaras genom en kombination av tematisk innehållsanalys och språklig analys. För den språkliga analysen används analysverktyg från den interpersonella metafunktionen i systemisk-funktionell lingvistik, SFL, avseende texternas språkhandlingar, modalitet och uttryck för appraisals. Sådana språkliga fenomen studeras genom tre teman: tilltalet till eleven, författarens närvaro i texten och utgångspunkter för att adressera eleven.

Den tematiska innehållsanalysen visar att eleven främst adresseras utifrån sitt förmodade utvecklingsbehov i svenska och sin förmodade ambition att klara kursen. I kombination med en språklig analys belyser innehållsanalysen vidare hur eleven genomgående tilltalas som ett *du* medan författaren ömsom ställs i förgrunden, ömsom blir mindre synlig. Sammanfattningsvis kan undersökningen visa på en ambivalens i tilltalet till den flerspråkiga eleven. Vissa språkliga resurser används för att engagera läsaren medan andra tvärtom begränsar möjligheterna till dialog med såväl läromedelstextens avsändare som dess bakomliggande språksyn. Att elevens kunskaper i svenska är otillräckliga blir en diskurs som kontrasterar mot en annan, där flerspråkighet ses som en kompetens. Endast ett av fem förord erkänner elevens flerspråkighet som en värdefull tillgång.

Flerspråkighet, andraspråksundervisning, läromedel, SFL

Inledning och bakgrund

En text är en avgränsad kommunikativ händelse som kan definieras genom sin funktion, ”doing some job in some context” för att citera Halliday och Hasan (1989, s. 10; se även Englund & Ledin, 2003; Helgesson et al., 2017). I det följande analyseras förorden i fem läroböcker för gymnasiekurser i

svenska som andraspråk utifrån antagandet att dessa korta texter ”har ett jobb att göra” och att den utformning som de fått därför kan blottlägga diskurser med relevans för undervisningen och elevens ställning i förhållande till den.

Svenska och svenska som andraspråk är två skilda gymnasieämnen, även om kursplanerna har många likheter och det nationella kursprovet i kurs 1 respektive kurs 3 är desamma. Inför ansökan till högskolestudier värderas ett slutbetyg i kursen Svenska 3 lika högt som slutbetyg i Svenska som andraspråk 3. Även om målet med andraspråksundervisningen således kan förefalla vara identiskt med målet för svenskkurserna, ser vägen till målet olika ut. Det är därför befogat med olika läromedel för svenska och svenska som andraspråk.

Principerna för vilka elever som ska läsa svenska som andraspråk är oklara och ofta ifrågasatta men i praktiken avgörs det av huruvida eleven, som kan vara född i Sverige eller invandrad under någon tidpunkt fram till för några år sedan, bedöms ha ett modersmål som inte är svenska (Sahlée, 2017). Ändå kan eleven själv uppge svenska som sitt starkaste språk (Bijvoet & Fraurud, 2016). Det rör sig därför om en synnerligen heterogen elevgrupp, där den enda gemensamma nämnaren tycks vara att elever som läser svenska som andraspråk, hädanefter *sva*, betraktas som flerspråkiga i förhållande till en enspråkig svensk norm.

För den elev som står i begrepp att påbörja någon av de tre gymnasiekurserna i svenska som andraspråk kan det ha stor betydelse om eleven genom undervisningen konstrueras som en person med bristfälliga kunskaper och förmågor eller som en person med värdefulla tillgångar. Det är, menar Allan Luke, en fråga om demokratiska rättigheter, där skolan kan motverka orättvisor eller reproducera dem:

That is, discourse in institutional life can be viewed as a means for the naturalization and disguise of power relations that are tied to inequalities in the social production and distribution of symbolic and material resources. (Luke, 1995, s. 12)

Föreliggande studie syftar till att genom en analys av både innehåll och språkliga uttryck i läromedelsförord undersöka hur den flerspråkiga eleven konstrueras, det vill säga vilken identitet som eleven erbjuds och vilka förväntningar som finns på elevens förkunskaper och ambitioner.

Tidigare forskning

Jim Cummins hör till dem som framhållit hur viktigt det är för individen att få utveckla sin flerspråkiga identitet i skolan, eftersom flerspråkigheten är en ”personlig, kognitiv och kunskapsmässig tillgång” (2017, s. 304). Ändå kan flerspråkiga elever bemötas som om deras bakgrund tvärtom skulle innebära en belastning (Nilsson & Bunar, 2016). I en sådan *bristdiskurs* konstrueras eleven som missgynnad i förhållande till en enspråkig norm som upprätthålls genom utbildningssystemets praktik (Hedman & Magnusson, 2018; Tesfahuney, 1999).

Andraspråksforskning har internationellt fokuserat på barn till migranter eller minoritetsgrupper, det vill säga barn som talar ett språk i hemmet och ett annat i skolan (till exempel Cummins, 2000; García & Wei, 2018). Även i Sverige har forskningen främst handlat om barn, särskilt nyanlända barn, medan forskning om nyanlända gymnasieelevers lärande varit mer sparsam (Axelsson & Juvonen, 2016) eller också haft nyanlända elever på gymnasiets språkintruktionsprogram i fokus (Winlund, 2021).

De elever som läromedlen i den här undersökningen riktar sig till är varken barn eller nyanlända utan elever i övre tonåren eller vuxna som behärskar svenska ”på nästan infödd nivå” (Ekberg, 2013). De är alltså förhållandevis väletablerade i språket, åtminstone i det talade språket, vilket bevisas av att de har kvalificerat sig för studier på gymnasienivå genom slutbetyg från svensk grundskola eller grundläggande vuxenutbildning. Många av dem har inte heller självklar tillgång till sitt förstaspråk i hemmet, eftersom de kan ha anlänt till Sverige utan familj. I synnerhet gäller detta de många ensamkommande unga från flyktningvågen 2015, som några år senare behövde klara gymnasiets sva-kurser för att få permanent uppehållstillstånd enligt den så kallade Gymnasielagen (SFS 2017:353). Denna juridiska omständighet påverkar villkoren för eleven i klassrummet, där undervisande lärare och i förlängningen läromedelsförfattaren kan sägas bära visst ansvar för om eleven får en framtid i Sverige eller inte. Någon studie av hur läromedel skrivna för den gruppen av flerspråkiga elever konstruerar sina läsare tycks inte föreligga. Däremot har flera forskare påtalat klyftan mellan två motsatta förhållningssätt till elevens flerspråkighet inom undervisningen i svenska som andraspråk: en pluralistisk diskurs där flerspråkigheten ses som en tillgång kontrasterar mot en bristdiskurs där eleven framför allt ska sträva efter att inkluderas i det svenska samhället genom att lära sig bättre svenska (till exempel Hedman & Magnusson, 2018; Hedman & Magnusson, 2021; Wedin, 2021).

När det gäller den svenska läromedelsforskningen har det konstaterats att den tidigare varit omfattande men på senare tid lidit av viss ensidighet, med tyngdpunkten på sociokulturell analys i allmänhet och undersökningar av könsrepresentation i synnerhet (Oates et al., 2021). Andraspråkselevens möte med läromedelstexten har undersökts i förhållande till perspektiv som läs-förståelse (Reichenberg, 2000) eller ideologisk påverkan (Mattlar, 2008). Att i läromedelsstudier utgå från systemisk-funktionell lingvistik är inte helt ovanligt. Ett exempel är Ulrika Magnussons (2015) analys av grammatiska metaforer i läromedelstexter. Ett annat exempel är Mariana Sellgrens (2019) analys av hur samband och orsaker framställs i geografiläroböcker. Däremot saknas studier som utifrån en interpersonell textanalys undersöker hur eleven konstrueras i läromedelstext.

Just förord i läromedel har inte studerats i någon större utsträckning. I Christoffer Dahls avhandling (2015) om hur litteraturstudier legitimeras i läromedel för svenska på gymnasiet ingår visserligen förord som en del av materialet. Hans studie skiljer sig dock från föreliggande undersökning på tre viktiga punkter: de läroböcker som analyseras är skrivna för ämnet svenska, inte för svenska som andraspråk; läroböckerna är primärt skrivna under den förra läroplanen, Lpf 94 (Skolverket, 1994), inte de innevarande ämnesplanerna i Gy 2011 (Skolverket, 2011), och de har fokus på litteraturdidaktik, inte på konstruktionen av eleven. Dahls definitioner av läromedelsförord är däremot tillämpliga här. Med hänvisning till Selander (1988) betecknas förord som *pedagogisk text* i motsats till annan sakprosa. Med hänvisning till Englund (1997) kallar Dahl förord för *pedagogiska primärtexter* i motsats till både primärtexter (litterärt texturval) och sekundärtexter (kommenterande metatexter). Dessutom använder Dahl begreppet *paratexter*, med hänvisning till Genette (1997), för omslag och förord som ”introducerar och anger vilka perspektiv som prioriteras i läromedlen” (Dahl, 2015, s. 27).

Teoretiska perspektiv

Systemisk-funktionell lingvistik, SFL, innefattar en socialemiotisk språksyn där ordförråd och grammatik ses som medel för meningsfull kommunikation. Grundläggande är en förståelse för att det som sägs eller skrivs inte är en passiv återspeglning av något annat utan tvärtom skapar en verklighet med hjälp av de språkliga resurser som står till buds i en viss situation (Holmberg et al., 2019). Alla texter kan därmed förstås som resultatet av språkliga, eller *lexikogrammatiska*, val.

Inom systemisk-funktionell lingvistik är detta utgångspunkten – att språkliga val görs i syfte att åstadkomma vissa betydelser. Dessa betydelser realiseras genom tre så kallade metafunktioner: den *ideationella* som uttrycker erfarenheter, den *interpersonella* som reglerar relationen mellan talare och lyssnare eller mellan skribent och läsare, och den *textuella* som organiserar informationen (Halliday & Matthiessen, 2014; Holmberg et al., 2019; Holmberg & Karlsson, 2019).

Föreliggande studie utgår analytiskt enbart från en av metafunktionerna i SFL, den interpersonella. Ett interpersonellt perspektiv tillåter ett närstudium av de lexikogrammatiska val som formar interaktionen med mottagaren, i detta fall den flerspråkiga eleven. Läsaren, eller ”textanvändaren”, är central i systemisk-funktionell analys, menar Hans Landqvist (2017), eftersom alla texter är både finala och adressiva:

Finalitet hos texter innebär att de tänkta mottagarna måste uppfatta yttrandena som avslutade och att mottagarna därmed kan ge respons på dem. *Adressivitet* innebär att texter alltid riktar sig till någon eller några mottagare, som förväntas ge respons på den aktuella texten [...] (Landqvist, 2017, s. 51)

Teorin om textens adressivitet går tillbaka till Bachtin (1986), som placerar texten mitt emellan skribenten (jag) och läsaren (den andre) då texter i likhet med varje annat yttrande ”alltid är riktade till någon och pockar på reaktioner” (Ajagán-Lester et al., 2003, s. 208). Denna inneboende dialogicitet hos texter får didaktiska konsekvenser när texterna används i utbildningssyfte genom att skribenten (läromedelsförfattaren) bjuder in en specifik läsare (eleven) med yttranden som genom sin utformning möjliggör en viss respons.

Material och metod

De fem läromedelsförord som utgör materialet har analyserats med två metoder. Först tillämpades en tematisk innehållsanalys som resulterade i upprättandet av 41 olika kategorier, vilka samlades under sex innehållsliga teman. Tre av dessa teman fördjupades därefter och undersöktes närmare med hjälp av analysverktyg från SFL som synliggör hur en rad interpersonella drag kommer till uttryck i språket. Dessa omfattar språkhandlingar, modalitet och appraisal-drag.

Studiens urval av läromedel

Fem förlag kan anses dominera den svenska läromedelsmarknaden på gymnasienivå i dag: Studentlitteratur, Gleerups, Liber, Sanoma samt Natur & Kultur. Av dessa har samtliga utom Natur & Kultur minst en lärobok eller läroboksserie som vänder sig specifikt till sva-kurserna på gymnasiet och/eller i vuxenutbildningen med den uttalade ambitionen att omfatta hela kursinnehållet enligt gällande läroplan, Gy 2011. Från vardera av de fyra förstnämnda förlagen har en lärobok i sva valts ut. Ytterligare en lärobok från ett mindre förlag, NA Förlag, har lagts till på samma grunder som de övriga, så att de fem läroböcker som ingår i undersökningen representerar bredden i de sva-läromedel som finns att tillgå i början av 2020-talet.

I två fall hade endast boken för kurs 1 i en planerad serie hunnit utkomma (Sanomas *Svenska impulser SVA* respektive Gleerups *Nästa steg*) och då blev det självklart att ta med just dessa två. Ett förlag hade nyligen utkommit med den sista boken i en serie och då valdes den (Liber *Formativ svenska som andraspråk*). Urvalet har alltså av delvis naturliga skäl gjorts så att böckerna, och därmed deras förord, riktar sig till olika delar av de tre gymnasiekurserna, vilket framgår av tabell 1. Den första kolumnen anger den förkortning som kommer att användas för att hänvisa till materialet, en förkortning konstruerad av två bokstäver ur titeln följt av ett tal: 1 står för kurs 1, 23 för kurs 2 och 3 i samma bok, 123 för alla tre kurserna och så vidare.

Tabell 1. Översikt över läromedel som ingår i materialet.

	Titel	År	Förlag
Si1	Svenska impulser 1 – SVA	2018	Sanoma
Ns1	Nästa steg Svenska som andraspråk 1	2019	Gleerups
Sp123	Språkporten Svenska som andraspråk 1 2 3	2018	Studentlitteratur
Sv23	Svenska som andraspråk 2 & 3	2015	NA Förlag
Fs3	Formativ svenska som andraspråk 3	2020	Liber

Tabell 1 synliggör hur vissa förlag väljer att samla flera kurser i samma lärobok medan andra gör en bok för varje kurs. Detta innebär att böckernas förord inte kan anses helt jämförbara. Å andra sidan har kurserna kanske inte så stor betydelse för förordens utformning, vilket visas av att förordet i Fs3 är närmast identiskt med förorden i seriens första och andra del, riktade till kurs 1 respektive 2 (Eklund & Rösåsen, 2017 respektive 2018). Att läromedelsförorden i undersökningen skiljer sig åt sammanhänger snarare med att de har olika förlag, författare och syn på lärobokens uppgift.

Fem förord som korpus

Materialet omfattar sålunda förorden i fem läroböcker enligt tabell 1. Sammantaget blir det en korpus på 1 535 ord, en textmassa som trots sitt begränsade omfång möjliggör analys både som helhet och som fem separata texter enligt tabell 2. I antalet ord ingår rubriker, underrubriker och författarnamnen, här benämnda *avsändare*. Även antalet stycken har beräknats men där ingår inte rubriker, underrubriker eller avsändare.

Tabell 2. Översikt över förordens utformning och omfattning.

	Rubrik	Avsändare	Ord	Stycke	Yttrande	Mening
Si1	Till eleven	författarnas för- och efternamn i kursiv	285	6	11	26
Ns1	Välkommen till nästa steg!	författarens för- och efternamn	209	5	7	30
Sp123	Till eleven	författarens för- och efternamn	410	9	13	32
Sv23	Välkommen till svenska som andraspråk 2 & 3!	[saknas]	488	5	13	38
Fs3	Grattis	författarnas förnamn föregångna av ett snedstreck och med &-tecken mellan	143	4	5	29
Totalt			1 535	29	49	31

Textmassan har inför analysen delats in i *yttranden* enligt vad O'Connor och Joffe beskriver som en ad hoc-princip där segmenteringen inte bestäms på förhand. I stället identifieras ”segments the researcher determines to be conceptually meaningful” (O'Connor & Joffe, 2020, s. 6). I det här fallet innebär det att meningar som utan men kan separeras från varandra får bilda egna yttranden medan meningar som innehållsligt hänger samman hålls ihop till ett och samma yttrande. Då kan ett yttrande exempelvis se ut så här:

Boken ger dig gott om möjligheter att möta, producera och analysera muntligt och skriftligt språk, och i boken får du ofta arbeta tillsammans och föra diskussioner med dina kurskamrater. Detta är viktigt både för din och dina kurskamraters språk- och ämnesinläring och ger dig möjligheter att även reflektera över både din egen och andras språkanvändning. (Sv23)

Totalt resulterade segmenteringen i 49 enskilda yttranden där det längsta yttrandet omfattar 95 ord och det kortaste 2 ord medan genomsnittet är 31 ord. Medelvärde avrundat till heltal för antal ord i varje enskilt förord anges i tabell 2.

Exemplet ovan innehåller 55 ord i två grafiska meningar, vardera med två huvudsatser. Eftersom den andra meningen tydligt hänger samman med den första har de räknats som ett yttrande. Campbell et al. (2013) diskuterar fördelar och nackdelar med ett sådant förfarande, där innebörden får styra var gränsen mellan analysens enheter ska dras. Jämfört med en mer mekanisk avgränsning blir materialet mer lätthanterligt även om det också resulterar i att enheterna kommer att variera avsevärt i längd. I den här studien kan ett yttrande därför bestå av en eller flera grafiska meningar, eller till och med av en ofullständig mening, men inget yttrande har fått bli så kort att det inte rymmer något som är intressant för en tematisk innehållsanalys.

Förhållandet mellan antal stycken å ena sidan och antal yttranden å andra sidan belyser hur olika tät eller luftigt förorden förpackar informationen. Av tabell 2 kan utläsas hur exempelvis Fs3 har nästan lika många stycken som yttranden, 4 respektive 5, medan Sv23 har 13 yttranden i 5 stycken. Delvis kan sådana skillnader vara en effekt av den varierande längden på förorden. Två av dem har över fyrahundra ord medan övriga inte når upp till trehundra ord. Just Fs3 är också kortast med endast 143 ord.

Tematisk innehållsanalys av förorden

En tematiseringsprocess innebär ett sökande efter mönster ”som på bästa sätt sammanfattar det man upptäckt i sitt empiriska material” (Svensson, 2019, s. 142). Forskaren studerar materialet noga för att se vilken typ av innehåll som återkommer, varpå detta sammanförs till teman (Braun & Clarke, 2006). Analysen har i det här fallet begränsats till enbart textlingvistiska element, vilket innebär att multimodala inslag i förorden, såsom layout, typsnitt och färgsättning, inte har beaktats.

En sådan tematisering av textmaterialet genomfördes inledningsvis, så att återkommande innehåll fördes samman till teman. Dessa teman fick i sin tur omfatta olika typer av yttranden, här benämnda kategorier. Den tematiska

innehållsanalysen resulterade i upprättandet av 41 kategorier ordnade under sex övergripande teman:

1. Tilltalet till eleven
2. Författarens närvaro i texten
3. Utfästelser om lärobokens innehåll och effekter
4. Utgångspunkter för att adressera eleven
5. Den aktuella lärobokens särskilda legitimitet
6. Kärnan i sva-ämnet.

Inom det första temat, tilltalet till eleven, ryms alla tillfällen då läsaren omnämns direkt, till exempel med ett personligt pronomen, eller indirekt, via ett verb i imperativ eller en hälsningsfras riktad till eleven. Det andra temat fångar på motsvarande sätt in spår av avsändarens närvaro eller frånvaro. Hit räknas därför både personliga pronomen, författarnamn, imperativformer, hälsningsfraser och värderande uttryck men även tillfällen när språkliga val ställer avsändaren i bakgrunden, exempelvis genom passivkonstruktioner utan agent. I yttranden där författarnärvaron är mer implicit kan i stället läroboken ta rollen som avsändare och i formell mening vara den som utlovar något om innehållet och effekterna, tema 3. Det fjärde temat belyser de utgångspunkter som används när författaren, synlig eller dold, vänder sig till eleven. Att det är intressant hänger samman med hur avsändaren behöver förankra tilltalet till eleven i någon förmodad egenskap hos denna. Valet av utgångspunkt säger i sin tur något om hur författaren ser på sin läsare. Tema 5 rör formuleringar som syftar till att framhålla den aktuella lärobokens förtjänster och motivera till användning av den. I tema 6 samlas alla yttranden som på något sätt ringar in ämnet svenska som andraspråk på gymnasienivå. Det kan handla om att en viss sorts kunskap eller färdighet lyfts fram som ämnets kärna.

Samtliga sex teman skulle kunna utforskas vidare men här har tre av dem valts ut för en fördjupning med stöd av analysverktyg från systemisk-funktionell lingvistik, nämligen tema 1, 2 och 4. Eftersom konstruktionen av eleven står i fokus för studien och språkliga resurser för att upprätta relationer mellan förordens författare och läsare då blir avgörande, kan dessa tre teman ses som mest intressanta.

Interpersonell textanalys: språkhandlingar, modalitet och appraisal

Hur en part talar till en annan part och vilka möjligheter den andre därmed får att bemöta detta blir inom SFL en realisering av den interpersonella meta-

funktionen med dess *språkhandlingar* (Halliday & Matthiessen, 2014). Språkhandlingar kan analyseras i dialoger med flera deltagare men också i tryckt text (Fairclough, 2003, s. 109). Huvudsyftet med en sådan interpersonell textanalys är att undersöka relationen mellan skribenten och läsaren (Holmberg, 2019, s. 111). Även om den monologiska förordstexten skiljer sig från en dynamisk och oförutsägbar samtalssituation går det att identifiera olika utspelsdrag och möjliga responsdrag. Med verktyg från SFL kan man avgöra vilken respons som på grammatiska grunder är rimlig, trots att mottagarens svar inte dokumenteras. Interpersonella språkhandlingar fungerar nämligen så att ”varje utspelsdrag öppnar både för ett förväntat och ett alternativt responsdrag” (Holmberg & Karlsson, 2019, s. 36).

Inom SFL räknar man med fyra grundläggande typer av språkhandlingar: frågor, påståenden, uppmaningar och erbjudanden. En språkhandling syftar till att antingen *ge* något till motparten (påståenden och erbjudanden) eller *kräva* något från motparten (frågor och uppmaningar). Motparten kan då i sin tur välja mellan att bekräfta eller ifrågasätta påståendet, acceptera eller avvisa erbjudandet, svara på frågan eller avstå, åta sig det uppmaningen kräver eller vägra (Holmberg & Karlsson, 2019, s. 36–37; Holmberg, 2019; jämför Salomonsson, 2022, som endast räknar med tre språkhandlingar: påståenden, frågor och uppmaningar). I den här undersökningen har språkhandlingar i förordstexterna identifierats för att klarlägga vilka möjligheter mottagaren har att bemöta utspelsdraget.

Att interpersonella språkhandlingar blir utspelsdrag riktade till en mottagare hänger samman med det som inom SFL benämns *subjekt* och *finit*. Subjektet i en interpersonell betydelse är samma satsdel som subjektet i traditionell satsanalys och finit motsvarar predikatets finita verb. I påståendesatser och frågesatser är det just subjektet och finitet som gör språkhandlingarna ”förhandlingsbara, dvs. öppna för respons” (Holmberg & Karlsson, 2019, s. 37). För mottagaren finns efter ett utspelsdrag två möjligheter. Antingen ger man den respons som förväntas eller så utnyttjar man språkhandlingens subjekt och finit för att invända, protestera eller tacka nej med hjälp av ett alternativt responsdrag (Holmberg & Karlsson, 2019). När utspelsdraget utgörs av ett påstående kan mottagaren acceptera informationen, vilket är det förväntade responsdraget, eller ifrågasätta den, något som då blir det alternativa responsdraget. En sådan alternativ respons måste återanvända utspelsdragets subjekt och finit. Om utspelsdraget lyder *X är y* så behöver det alternativa responsdraget innehålla både subjektet *x* och finitet *är*. *Nej, x är inte y*. I analysen har språkhandlingars val av subjekt och finit klarlagts i syfte att avgöra vilka responsdrag eleven skulle kunna utnyttja efter-

som subjektet och finitet redan i utspelsdragets val av språkhandling begränsar urvalet av möjliga responsdrag.

Bland alla de val som lexikogrammatiken erbjuder finns möjligheten att välja inkongruenta uttryck och exempelvis formulera en uppmaning som ett påstående (Holmberg & Karlsson, 2019). Detta resulterar i en *interpersonell grammatisk metafor* (Holmberg, 2019). Uppmaningen är då det kongruenta uttrycket som förkläs i påståendets inkongruenta, ”metaforiska”, uttryck. I stället för den kongruenta uppmaningen *Säg till killarna att sluta snärta!* uttrycks samma innehåll metaforiskt genom påståendet *Du kan börja med att säga till killarna att sluta snärta* (Yassin, 2019, s. 120). Den här förskjutningen får betydelse för vilka responsdrag som blir möjliga. Att vägra lyda en uppmaning är mycket enklare än att ifrågasätta ett påstående som döljer en uppmaning eftersom språkhandlingens verkliga innebörd då först måste dekonstrueras fram. Daroon Yassin påpekar att det är ”vanligt att uppmaningar realiseras metaforiskt, till exempel med en påståendesats” just i situationer ”där avsändaren vill undvika att framstå som alltför påträngande” (Yassin, 2019, s. 120).

En annan aspekt av det spelutrymme som finns för att skapa interpersonell betydelse är *modalitet* (Halliday & Matthiessen, 2014; Holmberg & Karlsson, 2019). Modalitet kan uttryckas genom lexikogrammatiska val avseende satsens finit. Här har i synnerhet de modala verben identifierats, till exempel *får*, *kan*, *ska*, *bör* och *måste*. För att återanvända Daroon Yassin exempel ovan är det skillnad mellan *Du kan (börja med att) säga till killarna att sluta snärta* och *Du måste (börja med att) säga till killarna att sluta snärta*. Denna skillnad beror på att finitet *kan* ger uttryck för en låg modalitetsgrad medan *måste* uttrycker en hög modalitetsgrad (Yassin, 2019, s. 120).

Även satsens subjekt kan utnyttjas för att realisera modalitet. En *modalitetsmetafor* framhäver eller döljer subjektet, exempelvis genom att framställa en subjektiv bedömning som ett objektivt faktum (Holmberg & Karlsson, 2019, s. 69; Holmberg, 2019). Karin Helgesson (2019) som undersökt språket i platsannonser ger följande exempel på en objektiv modalitetsmetafor: *Det är önskvärt att du har fem års erfarenhet*. Uttryckt med en subjektiv modalitetsmetafor lyder det kravet *Vi vill att du har fem års erfarenhet* medan en kongruent modalitet gör läsaren till subjekt: *Du bör ha fem års erfarenhet* (Helgesson, 2019, s. 128).

Utöver modalitetsstyrda val av subjekt och finit finns möjligheten att modifiera betydelsen medelst *interpersonella satsadverbial*. Typiska sådana i svenskan är uttryck för sannolikhet som *nog*, *kanske*, *förmodligen* och *säkert*, uttryck för vanlighet som *ibland*, *ofta* och *alltid*, uttryck för förpliktelse eller villighet som *gärna* och *helst*, uttryck för intensitet som *nästan*, *absolut* och *natur-*

ligtvis, uttryck för relativ tid som *då*, *snart*, *fortfarande* och *redan* och uttryck för talarattityd som *lyckligtvis* och *tyvärr* (Holmberg & Karlsson, 2019, s. 68; Holmberg, 2019, s. 107).

Ytterligare en dimension av intresse för analysen är inslag av *appraisal*, värderande språkbruk. Uttryck för *appraisal* innefattar alla de språkliga resurser vi kan aktivera för att vända oss till mottagaren och färga kommunikationen med känslor i form av *affekt*, *bedömning* och *uppskattning*. Affekt innebär att en personlig känsla beskrivs i positiva eller negativa ordalag, bedömning att mänskligt beteende beskrivs som positivt eller negativt och uppskattning att en sak eller en företeelse utmålas som bra eller dålig. Dessutom kan vi höja eller sänka intensiteten i de värderingar som uttrycks genom så kallad *gradering*. Genom att beskriva något som *mycket svårt* höjer vi värderingsvolymen medan formuleringen *ganska svårt* i stället sänker den (Martin & White, 2005; Folkeryd, 2006; Folkeryd, 2015). Genom ramverket för *appraisal* synliggörs således avsändarens attityd, engagemang, värderingar, ställningstaganden och subjektiva närvaro i texten (Folkeryd, 2015; Holmberg, 2019).

Syftet med interpersonell textanalys, sammanfattar Per Holmberg, är att systematiskt undersöka hur både skribenten och läsaren framträder i texten, vilka värderingar som uttrycks, hur starkt eller tydligt de uttrycks och vilka möjligheter läsaren ges till respons (Holmberg, 2019, s. 111). Med analysverktyg från SFL kan vi

kartlägga hur textens följd av satsgrammatiska val [...] på ett semantiskt plan är ett spel med olika drag med vilka skribenten inbjuder läsaren att delta. Interpersonell textanalys är med andra ord en analys av hur texten skapar såväl en skribent-i-texten som en läsare-i-texten. (Holmberg, 2019, s. 111)

Föreliggande studie belyser hur relationen mellan avsändaren/författaren å ena sidan och läsaren/eleven å andra realiseras genom de lexikogrammatiska resurser som språkhandlingar, modalitet och uttryck för *appraisal* erbjuder.

Resultat

Efter att de fem förorden i materialet har undersökts med hjälp av både tematisk innehållsanalys och den systemisk-funktionella lingvistikens interpersonella språkliga resurser kan frågan nu besvaras om hur den flerspråkiga eleven konstrueras. Resultatet nedan fokuserar i tur och ordning på tilltalet till eleven, författarens närvaro i texten och utgångspunkter för att adressera eleven.

Tilltalet till eleven

Tilltalet till eleven tar sig olika uttryck i förorden. I materialets korpus (den totala textmassan) kunde fyra olika typer av tilltal urskiljas och de har därför sorterats under fyra olika kategorier. I tabell 3 anges förekomst av de olika tilltalstyperna i de 49 yttrandena. En specifik form av tilltal kan förekomma flera gånger inom samma yttrande men räknas då bara en gång. Procenttalet i den sista kolumnen visar hur vanligt förekommande tilltalstypen är.¹

Tabell 3. Typer av läsartilltal med exempel och förekomst.

Typ av läsartilltal	Exempel	Yttrande	%
explicit personligt, singular	du, dig, din (pronomen)	39	80
explicit personligt, plural	ni, er (pronomen)	2	4
implicit personligt	Lycka till! (utrop)	8	16
distanserat	eleven, sig, sitt	3	6

Att det *du* som dominerar i läsartilltalet syftar på eleven är uppenbart. I två av förorden tilltalas läsaren otvetydigt som elev genom rubriken ”Till eleven” (se tabell 2) men även i de tre övriga framgår det från början att förordet vänder sig till just en elev.

I tabell 3 framgår också att ett explicit personligt tilltal till ett *du* helt dominerar. Det återfinns i 39 av 49 yttrandena. Räknas dessutom varje enskild förekomst av *du/dig/din/ditt/dina* blir värdet tresiffrigt eftersom *du*-tilltalet tenderar att upprepas inom ett och samma yttrande. Det upprepade *du*-tilltalet kan ses som en resurs för att åstadkomma närhet (Holmberg & Karlsson, 2019). Två exempel får illustrera hur textens avsändare gång på gång vänder sig till läsaren med ett upprepat *du*:

Du får många konkreta tips på hur du blir en säkrare och tryggare talare, hur du utvecklar ditt skrivande i olika sammanhang och hur du blir en mer aktiv och kritisk läsare av såväl skönlitteratur som sakprosatexter. (Si1)

Där hittar du hela boken inläst så att du kan läsa och lyssna samtidigt. Välj själv om du vill följa texten i boken eller på skärmen. (Sp123)

Motsatsen, det distanserade tilltal som innebär att läsaren omtalas mer indirekt, återfinns endast i tre yttrandena. Av dessa består två av rubriken ”Till eleven” som används i två av förorden (se tabell 2), medan det tredje utgörs

¹ Här, liksom i tabell 4 och 5, har procenttalen avrundats till heltal.

av *sig* och *sitt* i ett yttrande som i övrigt vänder sig till duet. Här rör det sig troligen om en anpassning till konstruktionen med formellt subjekt, ”Det handlar om att ...”, snarare än om en strävan att skapa distans till läsaren:

Det handlar om att bygga upp ett större ordförråd, öva på att tala och hålla muntliga presentationer, samt att lära sig att läsa allt mer avancerade texter och utveckla sitt skrivande. Det kommer du att få göra i det här läromedlet.
(Ns1)

Att eleven inkluderas med sina klasskamrater i ett explicit personligt men pluralt *mi* är också ovanligt. Vanligare är då implicit personliga tilltalsformer. Det kan gälla inledande formuleringar som ”Välkommen till [bokens titel]!” eller avslutande ”Lycka till!”. I samtliga fall kan avsändaren betraktas som underförstådd medan läsaren, alltså eleven, placeras i huvudrollen.

I citatet nedan är finit som är kopplade till subjektet *du* understruken oavsett om dessa tillhör huvudsatsen eller bisatsen:

Alla kapitel i boken innehåller uppgifter där du får träna dig i ordkunskap och grammatik, och varje kapitel avslutas med att du får reflektera över din språk- och ämnesinläring. I slutet av läroboken finns bedömningsmatriser som berättar för dig vad du behöver kunna och göra för att få det betyg du strävar mot. Sist i boken finns dels ett index över ord som används i boken och som du kan behöva slå upp när du läser, dels ett personregister och ett verkregister över personer och verk som nämns i boken. (Sv23)

Av de understrukena finiten ovan är *får*, *behöver* och *kan* modala verb. När modala verb utgör satsens finit tvingar det mottagaren att vid en eventuell respons utgå från samma modala verb, i stället för att återanvända huvud verbet, *träna*, *reflektera*, *kunna* och så vidare (Holmberg & Karlsson, 2019). Därigenom kan elevens möjligheter att svara på textens tilltal ses som begränsad.

Författarens närvaro i texten

Temat författarens närvaro i texten sorterades också in i fyra olika kategorier vilka redovisas i tabell 4. Både explicit och implicit närvaro förekommer som synes även om yttranden där författarens närvaro döljs är betydligt vanligare. *Appraisal*, språkbruk för att uttrycka värderingar, har här delats upp i två olika typer. Ett av förorden, Sv23, har brutits ut ur materialet med hjälp av den egna kategorin *anonym appraisal*. Det hänger samman med att det förordet

saknar utskrivna avsändare (se tabell 2). Läsaren kan alltså inte dra någon självklar slutsats om vem som står bakom de värderande orden. Detta påverkar den totala mängden yttranden på så sätt att andelen i kategorin appraisal beräknas på 36 yttranden i stället för 49 medan kategorin anonym appraisal beräknas på 13 yttranden.

Tabell 4. Typer av författarnärvaro med förekomst i korpus.

Typ av författarnärvaro	Exempel eller beskrivning	Yttrande	%
explicit	jag/vi, författarnamn	8	16
implicit	imperativ, hälsningsfras, lyckönskning	9	18
appraisal	uttrycker affekt, bedömning eller uppskattning som kan kopplas till avsändaren	21	58
anonym appraisal	uttrycker affekt, bedömning eller uppskattning som inte kan kopplas till en avsändare	6	46
dold	avsändaren gör sig osynlig	36	73

Inom SFL är det kontexten som avgör vilka relationer som kan realiseras med språkliga resurser (Halliday & Matthiessen, 2014). Här, där kontexten är en lärobok, tar läromedelsförfattaren på sig rollen som lärare. I alla fem förorden tycks författarna tala till eleven från lärarens perspektiv, oavsett vilka uttrycksformer som tas i bruk (tabell 4). Fs3 avviker mest från normen när förordet inleds med ”Grattis” (se tabell 2). Man kan fråga sig vad eleven gratuleras till och varför. Har eleven haft tur när hen råkat få just den här boken (och inte en annan)?

Mönstret från det förra temat, tilltalet till eleven i tabell 3, blir i tabell 4 nästan omvänt. Där du-tilltalet helt dominerade gällande läsarens roll är den dolda eller osynliga författaren vanligast för avsändaren. Tar vi däremot den större kontexten i beaktande förefaller det snarare oväntat att författaren över huvud taget synliggörs i en lärobok. Ett förord är nog den enda plats i boken där läsaren kan förvänta sig (och acceptera) en tydligt framträdande författarpersona. Alla utom ett av förorden, Sv23, är ju också undertecknade med författarnamnen, som om förordet vore ett brev till läsaren (se tabell 2). Kategorin explicit närvaro saknas för övrigt helt i Sv23 medan kategorin implicit närvaro saknas i Fs3. I skarp kontrast till Sv23 har Fs3 däremot fått kategorin appraisal markerad på samtliga sina yttranden. Förordet i Fs3 genomsyras nämligen av positivt värderande uttryck, både i form av uppskattning (”kom-

plett”) och förstärkande gradering (”flera gånger om”). Sådana uttryck för appraisal är understrukna i exemplet nedan:

Precis allt i boken är kopplat till Skolverkets mål och centrala innehåll för kursen svenska som andraspråk 3. Formativ Svenska som andraspråk 3 ”ger träff” på alla mål flera gånger om och säkerställer att kursen är komplett när boken är slut. (Fs3)

Författarnärvarons uttryck skulle här kunna beskrivas som särskilt påtagligt. Ändå är det i detta fall boken, inte författarna eller läsaren, som är subjekt. I 16 % av de 49 yttrandena är författarnärvaron, som också framgår av tabell 4, tvärtom explicit. Då kan det exempelvis se ut så här:

Vi som har skrivit den här boken hoppas att det här ska vara en bok som inspirerar och stöttar dig, som gör dig nyfiken och vetgirig – en bok som ger dig många nya impulser i svenska. (Si1)

Min önskan är att du ska ha glädje och nytta av boken, att den ska kännas som porten till något nytt och att den ska leda till att språket bär inom nya domäner. (Sp123)

Den här boken ger dig de bästa förutsättningarna för att lyckas, eftersom det inte är hemligt vad du ska kunna! Vi som har skrivit boken brinner för din och alla andra elevers rätt att öva mycket och i förväg få veta hur kunskapsmätningarna kommer att vara utformade. (Fs3)

Med stöd av appraisal-ramverket och begreppet gradering kan vi se hur intensiteten varierar, från att författarna ”hoppas” i Si1, via en ”önskan” om ”glädje och nytta” i Sp123 till det oförblommerade påståendet i Fs3 att just den ”här boken ger dig de bästa förutsättningarna för att lyckas” nära kopplat till fortsättningen att författarna ”brinner” för elevens rättigheter.

Vanligast i materialet är dock att författaren inte är subjekt i satsen, varken explicit eller implicit. Vi såg det i det nyss nämnda exemplet från Fs3, det som inleddes med ”Den här boken ger dig ...” En rimlig tolkning blir att det inte är boken i sig som aktivt ger läsaren något utan dess författare som via boken erbjuder ”de bästa förutsättningarna för att lyckas”. Agentskapet flyttas från författarna till boken, trots att en bok i strikt mening är ett dött ting som inte kan ge någon något. Effekten blir att påståendet eller erbjudandet framstår som mer objektivt.

Ett annat exempel på hur lexikogrammatiska val osynliggör författaren som avsändare är följande. Subjekt och finit är understrukna för att visa vad

som ersätter författaren och vilket finit som kopplas samman med denna ersättning.

Bokens innehåll är tematiskt uppdelat i åtta kapitel. Texterna är valda för att väcka intresse och leda till vidare diskussion och till jämförelse mellan kulturer. Varje kapitel följer samma struktur och består av flera ”textblock” – en eller flera texter som ligger efter varandra. (Sp123)

I likhet med de allra flesta meningarna i materialet utgörs de tre meningarna ovan av påståenden. Påståenden kan som tidigare nämnts bemötas med antingen bekräftelse eller ifrågasättande (Holmberg & Karlsson, 2019, s. 36). Att texterna i boken ”är valda” gömmer dock undan det faktum att någon har valt dem. Det innebär att urvalet blir svåråtkomligt för kritik, jämfört med om det stått att författaren valt texterna. Med hjälp av lexikogrammatiska resurser framställs innehållet, texturvalet och strukturen i boken som naturgivna. Detta undanskymda författarsubjekt är en grammatisk metafor, ett subjektivt erbjudande uttryckt som ett objektivi påstående, vilket får till effekt att läsarens utrymme för avvisande eller ifrågasättande krymper.

Även i nästa exempel uttrycks språkhandlingen erbjudande metaforiskt som ett påstående, men här får läsaren, ”du”, rollen som subjekt. Finit och subjekt är understrukna:

Sist i boken hittar du dessutom ett grammatikavsnitt med olika övningar, samt en resursdel med mallar och bedömningsmatriser. (Si1)

Det förväntade responsdraget enligt SFL är här bekräftelse: *Jaha*. (Holmberg & Karlsson, 2019). Den som däremot skulle vilja opponera sig mot språkhandlingen tvingas återanvända finit och subjekt: *Nej, det hittar jag inte*. Ett mer kongruent sätt att formulera erbjudandet hade synliggjort avsändaren: *Sist i boken har vi dessutom placerat ett grammatikavsnitt ...* Då hade läsaren kunnat acceptera eller avvisa erbjudandet utan att framstå som misslyckad, som den som inte hittar grammatikavsnittet. Ansvaret hade hamnat på avsändarens ”vi” i stället för på mottagarens ”du”.

Ett sista exempel på dolt författarsubjekt är följande, där subjekt (även i bisatser) och finit (inklusive eventuell verbpartikel) är understrukna:

Kapitel 4 ska du se som ett introduktionskapitel till kapitel 5 och 6. Här tas sådant upp som är väsentligt för både skriftlig och muntlig kommunikation. Detta kapitel är bra att återvända till när du arbetar med kapitel 5 som fokuserar på skriftlig kommunikation och kapitel 6 som fokuserar på muntlig

kommunikation. Kapiteln ger dig god förberedelse inför det nationella provet i kursen Svenska som andraspråk 3. (Sv23)

Subjekt i satserna är antingen *du* (eleven), kapitel i boken eller *sådant* men den egentliga avsändaren syns inte. Läsaren får acceptera det märkliga förhållandet att ett kapitel, alltså ett stycke text, kan fylla rollen som interpersonellt subjekt som ”fokuserar” på något eller ”ger” dig något. ”Här tas sådant upp” är en intressant passivkonstruktion som effektivt döljer författarnas subjektiva agentskap. Däremot visar sig avsändaren genom appraisal i de uppskattande uttrycken ”väsentligt”, ”bra” och ”god förberedelse”.

Valet av språkhandling påverkar interaktionen mellan avsändare och mottagare. För att både öka sin närvaro i texten och bjuda in läsaren att delta, kan författaren välja att uttrycka sig med frågor. Men inga frågor, varken i grammatiskt kongruent eller i metaforisk mening (retoriska frågor), förekommer i de fem förorden. I stället dominerar förorden av påståenden. Det minskar läsarens utrymme för respons, i synnerhet när en uppmaning till eleven döljs i ett påstående som i följande exempel:

Förhoppningen är att du som arbetar med boken ska övervinna den första känslan av motstånd, få en bättre läsförståelse och sedan mer självständigt kunna ge dig i kast med dagstidningar och sakprosa; helt enkelt klara dig på djupare vatten. (Sp123)

Uppmaningen till eleven att övervinna sitt motstånd blir uttryckt som påstående betydligt svårare att bemöta med vägran. I en uppmaning är *du* underförstått subjekt och i responsdraget kan detta utnyttjas. I figur 1 jämförs förväntade och alternativa responsdrag ifall samma uppmaning i stället skulle uttryckas kongruent och därmed ger makt åt motparten att sätta sig till motvärn.

Figur 1. Exempel på förväntade och alternativa responsdrag.

Form	Uppmaning	Förväntad respons	Alternativ respons
kongruent: uppmaning	Övervinn den första känslan av motstånd!	Okej.	Nej, det vill jag inte.
metaforiskt: påstående	Förhoppningen är att du ska övervinna den första känslan av motstånd.	Jaha.	Nej, det tror jag inte (att förhoppningen är).

Hela meningen ur förordet till Sp123 som inleds med ”Förhoppningen är” och avslutas med ”djupare vatten” är intressant ur fler vinklar. Vi kan se hur eleven här konstrueras som motvillig till det erbjudande som arbetet med boken innebär, kanske även till den omfattande processen att läsa svenska som andraspråk över huvud taget. Vi kan också se hur eleven utmålas som någon som behöver bli ”bättre” på läsförståelse eftersom läsningen av autentiska texter, ”dagstidningar och sakprosa”, hittills inte genomförts tillräckligt ”självständigt”. Slutligen kan vi ana hotet från det ”djupare vatten” där eleven löper risk att inte klara sig.

Utgångspunkter för att adressera eleven

Tilltalet till eleven och författarens närvaro i texten är två teman som synliggör de två parter som deltar i kommunikationen. Men för att närmare kunna beskriva hur det går till när avsändaren vänder sig till en mottagare och därigenom konstruerar denne undersöktes också det. I tabell 5 redovisas analyskategorierna för de egenskaper, intressen eller behov som används för att adressera eleven i förorden.

Tabell 5. Utgångspunkter för att adressera eleven, med beskrivning och förekomst.

Utgångspunkt	Beskrivning	Yttrande	%
tidigare kunskaper	anspelningar på att eleven inte är nybörjare på svenska	7	14
fortsatta/framtida ambitioner	eleven förutsätts ha som mål att klara kursen	20	41
flerspråkighet	flerspråkighet som kapacitet eller identitet	5	10
annat modersmål	eleven som icke-svensk, svenska språket i kontrast till elevens modersmål	6	12
utvecklingsbehov	elevens kunskaper i svenska är otillräckliga	20	41
digital kompetens	eleven förväntas kunna hantera läromedlets digitala delar	6	12

Två kategorier förekommer mycket mer frekvent än övriga, fortsatta/framtida ambitioner respektive utvecklingsbehov. Vanligast är med andra ord att eleven adresseras utifrån sina ambitioner att klara kursen och utifrån sitt behov att utveckla bättre kunskaper i svenska.

Tabell 5 visar de olika typer av innehåll som utnyttjas för att engagera läsaren. Samtidigt avslöjar detta något om läsarens förväntade egenskaper, intressen och behov. Därigenom konstrueras eleven som någon som har just dessa egenskaper, intressen och behov. Exemplet nedan rymmer kategorin tidigare kunskaper och kategorin fortsatta/framtida ambitioner i samma mening, åtskilda av konjunktionen *men*. Ett interpersonellt satsadverbial, *redan*, förstärker erkännandet av elevens tidigare kunskaper samtidigt som avsändaren antyder att dessa inte räcker till. Subjektet, två finit och det interpersonella satsadverbialiet är understruken:

Du har redan en bra nivå men vill uppnå C1 och C2 på europarådets språknivåskala, CEFR. (Sp123)

En iakttagelse är att just interpersonella satsadverbial tilldelas funktionen att på samma gång erkänna och underkänna elevens kompetens. I följande exempel är enbart de interpersonella satsadverbialen understruken:

Du som nu läser Svenska som andraspråk 1 kan sannolikt redan en hel del svenska. Men för dig som nyligen påbörjat dina studier i svenska är det ändå viktigt att fortsätta att fördjupa och nyansera språket. (Ns1)

Den tematiska innehållsanalysen visade hur eleven endast i 5 yttranden (10 %) adresserades utifrån sin flerspråkighet (se tabell 5). I två av förorden nämns flerspråkigheten inte alls medan den i ett annat förord bara omtalas i vaga termer som ”jämförelse mellan kulturer” (Sp123). Valet att inte använda den tilltänkta elevens flerspråkighet i förordstexten kan kanske tolkas som om flerspråkighet inte ses som en relevant kompetens i sammanhanget.

Ett exempel på när tre olika kategorier för att adressera eleven ryms inom samma yttrande är följande, där eleven konstrueras som flerspråkig samtidigt som elevens ”modersmål” ställs i kontrast till svenska, vilket utgör grunden för elevens utvecklingsbehov där ”strategier” för lärande är påkallade:

Svenska impulser 1 – SVA ger dig möjlighet att reflektera över din flerspråkighet och jämföra ditt modersmål med svenskan. Du får även förslag på olika strategier för att utveckla ditt språk och utöka ditt ordförråd. (Si1)

Yttrandet är tvetydigt, eftersom ”ditt språk”, det som ska utvecklas, skulle kunna syfta tillbaka på ”ditt modersmål” i meningen före. En annan tolkning vore att läsa in elevens alla språkkunskaper, hela den individuella flerspråkigheten, i ”ditt språk”. Sådana tolkningar förefaller dock osannolika. Trots det pluralistiskt klingande ”din flerspråkighet” tycks här en enspråkighetsnorm

råda, så att endast svenska räknas som ett språk värt att utveckla. Sålunda blir detta möjligen ett exempel på hur en pluralistisk sva-diskurs kolliderar med en monolingvistisk bristdiskurs som inte förmår behandla elevens olika språk som delar i en och samma språkliga kompetens (Hedman & Magnusson, 2018; García & Wei, 2018; Tesfahuney, 1999).

Det är bara i ett av förorden som syftet med undervisningen i svenska som andraspråk klargörs utan att detta på något sätt kopplas till bristande kunskaper i svenska:

Boken täcker hela det centrala innehållet i kurserna Svenska som andraspråk 2 och Svenska som andraspråk 3 och är skriven med svenska som andraspråksämnets övergripande syfte i fokus dvs. att du ska få utveckla din kommunikativa språkförmåga och stärka din flerspråkiga identitet. (Sv23)

Observera dock att boken ”är skriven” med en perfekt participkonstruktion som döljer att boken har författare. I samma lärobok, omedelbart efter yttrandet ovan, återfinns följande mening där eleven klart och tydligt omnämns som flerspråkig. De värderande orden är understruken:

Din flerspråkighet är en stor tillgång både för dig själv och för det samhälle du lever i. (Sv23)

Sv23 är som tidigare nämnts det enda förord där avsändare saknas. Ansvar för konstruktionen av eleven kan därför inte lika tydligt tillskrivas bokens författare – det kanske inte är de som gjort de lexikogrammatiska valen i förordet. Ändå är meningen högeligen intressant, inte minst på grund av det sätt på vilket tilltalet till eleven (*Din, dig själv, du*) länkas ihop med hur eleven adresseras som flerspråkig. Att satsen tar avstamp i *Din flerspråkighet* som om det var något självklart och väletablerat bidrar till erkännandet av detta som värdefullt. I slutet av satsen vidgas perspektivet till hela samhället, utan att förlora elevens aktiva och unika närvaro i detta samhälle ur sikte.

Avslutande diskussion

Den tematiska innehållsanalys av läromedelsförorden som inledningsvis genomfördes synliggjorde hur konsekvent eleven tilltalas som ett personligt *du*. I kombination med en interpersonell textanalys kunde vidare den tematiska innehållsanalysen visa hur detta tilltal kommer från en avsändare vars närvaro i texten växlar mellan att tydligt framträda som ett eget subjekt med känslor och värderingar och att tvärtom döljas i förordstexten. Tilltalet

till duet kan då i stället ta avstamp i förmodade egenskaper hos eleven och på så sätt konstruera textens läsare. Främst vänder sig förorden till eleven genom att åberopa dels elevens ambition att klara kursen, dels elevens behov av stöd för att kunna göra det. När elevens färdigheter i svenska omnämns tycks det vara för att i samma andetag påpeka att dessa färdigheter inte är tillräckliga utan behöver utvecklas ytterligare.

Analysen av de fem förorden har med stöd av den interpersonella metafunktionen i SFL visat på språkhandlingar som domineras av påståenden. Även några av de uppmaningar som förekommer är formulerade som påståenden. Grammatiskt kongruenta imperativ används normalt där ”antingen talaren har ett tydligt maktöverläge [...] eller där i stället relationen är helt jämbördig” (Holmberg & Karlsson 2019, s. 53). I andra situationer kan imperativformen upplevas som alltför påträngande (Yassin, 2019, s. 120). Därför uttrycks uppmaningar då hellre som påståenden, vilka från läsarens perspektiv blir svårare att avvisa. I läromedelsförorden har vi visserligen att göra med ett maktöverläge av den första typen (lärare till elev) men för författarna finns det mycket att vinna på att tona ner sitt övertag för att inte stöta bort läsaren. Inte heller är relationen jämbördig, något som det personliga du-tilltalet skulle kunna indikera.

Man kan tolka detta som två perspektiv som konkurrerar i läromedelsförorden: å ena sidan *närhet* i ett försök att med språkliga resurser bygga en relation till eleven, å andra sidan *distans* genom att författarens närvaro tonas ner. När författarens position är dold får andra subjekt, såsom boken i sig, metaforiskt ta rollen som den som talar till eleven och erbjuder olika möjligheter till lärande. Det ger innehållet sken av objektivitet: det bara är så här. Läsaren (eleven) bjuds inte in att gå i dialog med avsändaren (författaren i en lärarroll). Appraisal förekommer tämligen rikligt men den ofta neutrala avsändaren upprätthåller däremellan distansen till mottagaren. Också när känslor och värderingar uttrycks kan det vara oklart varifrån sådana inslag av appraisal kommer, trots att fyra av de fem förorden är undertecknade med författarnas namn.

Sammantaget kan den flerspråkiga elevens position beskrivas som osäker, med begränsade möjligheter till aktivt deltagande. Eleven utmålas i flera fall som någon som brister i sin språkliga kompetens och är i behov av omfattande sva-undervisning, medan elevens flerspråkighet sällan omnämns. Endast ett av förorden erkänner flerspråkigheten som ”en stor tillgång både för dig själv och det samhälle du lever i” (Sv23). En sådan pluralistisk diskurs kan förmodas utgöra ett varmare välkomnande in i läroboken som då i sin tur kan bädda för en mer engagerad undervisning i svenska som andraspråk.

Att det sätt på vilket en lärobok kommunicerar med sin läsare har betydelse är ett antagande som legat till grund för analysen ovan. Den här undersökningen kan därför ses som ett första bidrag till en läromedelsforskning med inriktning på hur eleven tilltals och vad eleven erbjuds. För ett sådant syfte har nu kombinationen av tematisk innehållsanalys och interpersonell textanalys visat sig fruktbar och just förord kan då vara intressanta som material. För att kunna uttala sig om den didaktiska betydelsen krävs dock fler studier, framför allt om det innehåll, det språk och det tilltal som eleven möts av på sidorna *efter* förordet.

Analyserade läromedel

- Eklund, C., & Rösåsen, I. (2020). *Formativ svenska som andraspråk 3*. Liber.
- Holm, E. (2019) *Nästa steg. Svenska som andraspråk 1*. Gleerups.
- Markstedt, C.-J., & Löwenhielm, S. (2018). *Svenska impulser 1 – SVA*. Sanoma Utbildning.
- Åkerberg, T., & Norefalk, C. (2015). *Svenska som andraspråk 2 & 3*. NA Förlag.
- Åström, M. (2018). *Språkporten. Svenska som andraspråk 1 2 3*. Studentlitteratur.

Litteratur

- Ajagán-Lester, L., Ledin, P., & Rahm, H. (2003). Intertextualiteter. I B. Englund & P. Ledin (Red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa* (s. 203–237). Studentlitteratur.
- Axelsson, M., & Juvonen, P. (2016). Inledning: Nyanlända barn och ungdomar i de nordiska länderna. *Nordand*, 11(2), 5–12.
- Bachtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press.
- Bijvoet, E., & Fraurud, K. (2016). What's the target? A folk linguistic study of young Stockholmers' constructions of linguistic norm and variation. *Language Awareness*, 25(1–2), 17–39.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294–320.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar: Analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

- Ekberg, L. (2013). Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 259–279). Studentlitteratur.
- Eklund, C., & Rösåsen, I. (2017). *Formativ svenska som andraspråk 1*. Liber.
- Eklund, C., & Rösåsen, I. (2018). *Formativ svenska som andraspråk 2*. Liber.
- Englund, B. (1997). *Skolans tal om litteratur: Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*. HLS Förlag.
- Englund, B., & Ledin, P. (Red.) (2003). *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Studentlitteratur.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Folkeryd, J. W. (2006). *Writing with an attitude: Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Folkeryd, J. W. (2015). Attityd i text. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2009: Genrer och funktionellt språk i teori och praktik* (s. 164–175). Nationellt centrum för svenska som andraspråk/Liber.
- García, O., & Wei, L. (2018). *Translanguaging: Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Natur & Kultur.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge University Press. Gymnasielagen (SFS 2017:353). Lag om uppehållstillstånd för studerande på gymnasial nivå.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. Routledge.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, 12(1). <https://doi.org/10.5617/adno.5569>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2021). Researching the Complexities of the School Subject Swedish as a Second Language: A Linguistic Ethnographic Project in Four Schools. *Languages*, 6(4), art. 205.
- Helgesson, K., Landqvist, H., Lyngfelt, A., Nord, A., & Wengelin, Å. (Red.) (2017). *Text och kontext: Perspektiv på textanalys*. Gleerups.
- Helgesson, K. (2019). Att ställa krav i platsannonser: Möjligheter och begränsningar med SFG:s modalitetsanalys. I P. Holmberg, A.-M. Karlsson & A. Nord (Red.), *Funktionell textanalys* (s. 127–138). Studentlitteratur.
- Holmberg, P., & Karlsson, A.-M. (2019). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Studentlitteratur.
- Holmberg, P. (2019). Texters interpersonella grammatik. I P. Holmberg, A.-M. Karlsson & A. Nord (Red.), *Funktionell textanalys* (s. 97–113). Studentlitteratur.
- Holmberg, P., Karlsson, A.-M., & Nord, A. (Red.) (2019). *Funktionell textanalys*. Studentlitteratur.

- Landqvist, H. (2017). Skriftbruksansatser – en introduktion. I K. Helgesson, H. Landqvist, A. Lyngfelt, A. Nord & Å. Wengelin (Red.), *Text och kontext: Perspektiv på textanalys* (s. 49–53). Gleerups.
- Luke, A. (1995). Text and Discourse in Education: An introduction to Critical Discourse Analysis. *Review of Research in Education*, 21, 3–48.
- Magnusson, U. (2015). Grammatisk metafor i läromedelstexter. I M. Olofsson (Red.) *Symposium 2009: Genrer och funktionellt språk i teori och praktik* (s. 155–163). Nationellt centrum för svenska som andraspråk/Liber.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Mattlar, J. (2008). *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416.
- Oates, T., Mouthaan, M., Fitzsimons, S., & Beedle, F. (2021). *Changing texts: An international review of research on textbooks and related materials including a specific focus on Sweden*. Cambridge Assessment Research Report.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–13.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Sahlée, A. (2017). *Språket och skolämnet svenska som andraspråk: Om elevers språk och skolans språksyn*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Salomonsson, J. (2022). *Systemisk-funktionell grammatik för lärare i svenska och svenska som andraspråk*. Studentlitteratur.
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap: Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Studentlitteratur.
- Sellgren, M. (2019). Vem hotar haven och regnskogen? I P. Holmberg, A.-M. Karlsson & A. Nord (Red.), *Funktionell textanalys* (s. 53–64). Studentlitteratur.
- Skolverket (1994). Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94).
- Skolverket (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Gy 2011).
- Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. Studentlitteratur.
- Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 8(3), 65–84.
- Wedin, Å. (2021). Positioning of the recently arrived student: A discourse analysis of Sweden's Language Introduction Programme. *Journal of Multicultural Discourses*, 16(1), 69–86.

- Winlund, A. (2021). *Inte för räddhågsna: Undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintröduktion*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Yassin, D. (2019). Elever i år 3 tycker till. Interpersonell grammatik för åsikter och råd i insändartexter. I P. Holmberg, A.-M. Karlsson & A. Nord (Red.), *Funktionell textanalys* (s. 114–126). Studentlitteratur.

Författarpresentation

Pia Cederholm är doktorand i didaktik vid Uppsala universitet. Hennes forskning handlar om svenska och flerspråkighet, med särskilt fokus på undervisning om utredande texter och skrivande i gymnasiekurserna i svenska som andraspråk. Hon har en bakgrund som ämneslärare, läromedelsförfattare och kulturskribent.

Filmstilladser i skolen – og på læreruddannelsen

Lærerstuderendes stilladseringsstrategier i filmproduktionsforløb med grundskoleelever

Kenneth Reinecke Hansen, Københavns Professionshøjskole

Jan Fogt, Københavns Professionshøjskole

Abstract

Udviklingen i børn og unges brug af film og andre levende billeder gør det nødvendigt at styrke undervisningen i multimodale tekster i skolen – og dermed også på læreruddannelsen. Filmdidaktisk forskning indikerer, at særligt *stilladsering* (*scaffolding*) er en udfordring, når elever arbejder med film i skolen, og især når de selv producerer film i kreative og uforudsigelige samarbejdsprocesser. Til gengæld har vi begrænset viden om, hvordan man som lærer kan stilladserer filmundervisningen, og hvad dette kræver af læreruddannelsen. I artiklen undersøger vi gennem et observationsstudie, hvordan lærerstuderende på et filmspecialiseringsmodul designer og gennemfører filmundervisning i skolen. Observationerne, der gennemføres på to skoler (6. henholdsvis 8. klasse), viser, at de studerende er stærke på de lærerstyrede og analytiske dele af undervisningen, men at de har tendens til at falde i to grøfter, når eleverne selv skal producere film. I 6. klasse gennemfører de studerende *hård stilladsering*, der ikke tilpasses undervejs, med mange fagbegreber og modelleringer. I 8. klasse gennemfører de studerende derimod *blød stilladsering* med løbende forhandlinger og stor frihed i opgaveløsningen. Kombineret med høj scenariebaseret rollespecialisering resulterer begge stilladseringsstrategier i didaktisk multitasking for at komme i mål med færdigproducerede film, og selvom dette lykkes, er det uklart, hvad eleverne lærer undervejs. Vi foreslår på den baggrund en række didaktiske strategier til *fleksibel stilladsering*, der både tager højde for planlagt (makro- og meso-) stilladsering og spontan (mikro-) stilladsering. Dette indebærer blandt andet struktureret og målrealistisk undervisningsplanlægning med tydelige delmål, genretræk, opgavekrav og vurderingskriterier samt fleksibel rollefordeling.

Filmdidaktik, filmundervisning, levende billeder, multimodale tekster, stilladsering (scaffolding)

Introduktion

Børn og unge lever i dag i en visuel kultur, og i den danske grundskole er medieområdet rykket helt ind i modersmålsfagets kerne som ”multimodale tekster” (UVM, 2019). Meget tyder dog på, at skolerne generelt har vanskeligt ved at give relevante svar på medieudviklingen og samfundets omsiggribende medialisering (Hjarvard, 2009). Dermed risikerer man, at eleverne i høj grad er overladt til sig selv med de elektroniske visuelle medier, og hvad disse indebærer af både udfordringer og muligheder (Birkjær & Kaats, 2019).

Der er i Danmark en veletableret tradition for at tilbyde skoler ekstraordinære undervisningsforløb i og omkring film gennem besøg af eller på skoletjenester som Det Danske Filminstitut (DFI) og Station Next. I andre tilfælde efteruddannes skolens lærere i særligt intensive forløb. Sådanne tiltag har typisk en positiv effekt, blandt andet på elevernes filmproduktive kompetencer, i hvert fald på kort sigt (Drotner & Philipsen, 2016, s. 93). Til gengæld har vi ikke ret meget forskningsbaseret viden om filmundervisningen i den almindelige skolehverdag (Møller, 2017), endsige som den bedrives på læreruddannelsen. Der er med andre ord behov for studier af skolernes filmdidaktiske hverdagspraksis, ligesom der på opkvalificeringssiden er behov for en dybere institutionel forankring på læreruddannelsen, hvor de studerende i højere grad bør tilegne sig både ”teoretisk og praktisk kendskab til digital egenproduktion” (Sørensen, et al., 2016, s. 38). Film og filmdidaktik – og levende billeder i bred forstand – er for vigtigt til kun at være noget ’ekstra’ i elevernes undervisning og lærernes efter-/videreuddannelse.

Film i skolen

Formålet med dette studie er at undersøge danske lærerstuderendes didaktiske design og gennemførelse af filmundervisning i skolen. Som genstand for forskningsprojektet og dermed denne artikel står pilotafprøvningen af *Film i skolen*, et tværfagligt specialiseringsmodul på læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole (KP). Pilotmodulet, der blev gennemført i efteråret 2020, blev tilrettelagt og varetaget af undervisere fra både KP, DFI og Station Next. I samarbejdet indgik desuden en række storkøbenhavnske skoler, hvor de studerende skulle designe og gennemføre konkrete undervisningsforløb i film. Der var 20 studerende på holdet, og de var på deres femte semester af den almindelige folkeskolelæreruddannelse.

Specialiseringsmodulet var tværfagligt, eftersom film og multimodalitet er relevant for en meget stor del af skolens fag, blandt andet dansk, billedkunst, musik, historie, samfundsfag – og mere direkte for valgfaget filmkundskab.

Selve forskningsprojektet forankredes imidlertid i skolens danskfag, der som skolens største kommunikations- og fortolkningsfag allerede praktiserer arbejde med multimodale tekster i en etisk, æstetisk og historisk sammenhæng (UVM, 2019). De deltagende klasser fra samarbejdsskolerne begrænsedes til mellemtrinnet og udskolingen (4.-10. klassestrin), blandt andet fordi valgfaget filmkundskab ligger i udskolingen.

Alle former for filmudtryk og -genrer indgik i pilotmodulet, men med særligt fokus på dokumentarisme og halvdokumentariske formater, som spiller en væsentlig demokratisk rolle i samfundet, blandt andet gennem nyhedsformidling. Ydermere er de helt centrale for børn og unges spejling, selvfremsstilling og selviscenesættelse, for eksempel gennem realityprogrammer og YouTube-fænomener. Da dokumentariske formater per definition har konkret virkelighedsreference, og da billedernes indeks- og ikon-funktion ofte tilskrives *visual proof* (Larsen, 2002), er det oplagt at forveksle dem med virkeligheden selv. Heri og i grænseområdet mellem fakta og fiktion samt mellem journalistik og kunst ligger et forskningsmæssigt og didaktisk set underbelyst etisk-æstetisk felt i forhold til børn og unge (Larsen & Krapper, 2019). Disse formater indeholder dermed en oplagt fordring om og anledning til at kvalificere de studerendes kreative, kritiske og kulturelle film-literacy (Reid et al., 2015).

Læsevejledning

I artiklen indkredser vi først, hvorfor (produktionsorienteret) filmdidaktik oplagt kan have fokus på *stilladsering* (*scaffolding*), hvilket også er omdrejningspunktet for vores forskningsspørgsmål. Dernæst redegør vi for forskningsdesignet, der består af delvist struktureret observation af to grupper studerendes undervisning i 6. henholdsvis 8. klasse på to samarbejdsskoler. Derpå præsenterer vi vores analyse, inden vi runder af med en samlet konklusion og diskussion af og anbefalinger til arbejdet med filmdidaktisk stilladsering på læreruddannelsen og i skolen.

Filmproduktion i skolen

Forud for designet af undersøgelsen har vi søgt at identificere de typiske muligheder og især udfordringer ved filmdidaktiske forløb i skolen gennem et review af en række større hovedsageligt danske interventionsstudier. Heraf fremgår det, at især produktion bør stå centralt i filmundervisningen (Drotner & Philipsen, 2016; Gjedde, 2016; Gjedde et al., 2018; Isaksen, 2017),

herunder i vekselvirkning med oplevelse (Reid et al., 2015) og analyse (Drotner, 2016). Læreruddannelserne anbefales direkte at prioritere, at de lærerstuderende tilegner sig teoretisk og praktisk kendskab til digital egenproduktion, eleverne som didaktiske designere og elevinddragelse (Sørensen et al., 2016). Det dokumenteres blandt andet, at filmproduktion kan styrke elevernes engagement, samarbejde, kreativitet og kritiske tænkning. Produktionsbaseret læring bliver ikke kun fremhævet inden for filmdidaktik, men må i dag snarere betragtes som et regulært didaktisk paradigme, jævnfør ikke mindst designtænkningen inden for forskning i scenariedidaktik (Hanghøj et al., 2017) og multimodalitet (Selander & Kress, 2012).

Der er imidlertid også udfordringer med produktionsbaseret filmundervisning. Ud over rent praktiske forhindringer, for eksempel den typiske skoledags organisering og tekniske problemer (Drotner, 2016), er det især uforudsigeligheden og kompleksiteten i de selvstændige og kreative samarbejdsprocesser, der fremhæves som udfordrende, hvilket blandt andet vanskeliggør brobygningen mellem elevernes hverdagsprog og filmfagsproget (Drotner & Philipsen, 2016), og forskning tyder på, at eleverne ikke stilladseres tilstrækkeligt til sådanne samarbejdsprocesser (Sørensen et al., 2016). Desuden har vi begrænset forskningsbaseret viden om, hvordan lærere kan facilitere sådanne kreative produktionsforløb (Gjedde, 2016).

Disse overvejelser leder os frem til at identificere *stilladsering* (*scaffolding*) som en helt central udfordring, når man i skolen arbejder med film i komplekse praksisscenarier. Studiets forskningsspørgsmål lyder dermed som følger:

1. Hvordan indgår stilladsering i de studerendes filmundervisning – i såvel didaktisk design som gennemførelse?
2. Hvordan kan læreruddannelsen tilrettelægge filmdidaktik med det formål at kvalificere de studerendes stilladseringskompetencer til at designe og gennemføre filmundervisning på grundskolens mellem- og sluttrin?

Der er altså tale om et eksplorativt studie, der med empirisk fokus på de lærerstuderende og deres intervention med grundskoleelever søger at kvalificere læreruddannelsens filmdidaktik. Artiklens analyser munder derfor ud i en række konkluderende anbefalinger.

Stilladsering

Stilladseringsbegrebet blev oprindeligt lanceret af Wood et al. (1976), hvor det betegner en ”process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts” (s. 90). Overordnet set forbindes stilladsering dermed med det grundlæggende pædagogiske vilkår, at børns udvikling og læring ofte – ikke mindst i skolen – er guidet af andre (Stone, 1998). Derfor er begrebet siden Cazden (1979) hyppigt blevet knyttet til Vygotskys (1978) sociokulturelle teori om *zonen for nærmeste udvikling* (ZNU). I de efterfølgende årtier har stilladseringsbegrebet vundet stor genklang i den pædagogisk-didaktiske verden i mange forskellige konceptioner – nogle af dem så generelle, at en hvilken som helst form for elevstøtte tilsyneladende er blevet betragtet som stilladsering (Puntambekar & Hübscher, 2005). Dermed er det vanskeligt at finde enighed om en definition (Boblett, 2012).

Semantisk set er stilladsering en metafor fra bygge- og konstruktionsområdet, hvor et stillads er en midlertidig konstruktion, der rejses for at understøtte skabelsen eller forandringen af en anden struktur. Stilladset er derfor bevidst konstrueret med henblik på dels gradvist at skulle afmonteres – eller i pædagogisk forstand selvdestrueres – igen, dels at understøtte opførelsen af den anden struktur (Gibbons, 2015; Langer & Applebee, 1986). Koblingen til læringsforståelsen hos Vygotsky (1978) betoner desuden, at stilladserende læreprocesser involverer internaliserende *tilegnelse* (*appropriation*), der gør det muligt for den lærende at handle selvstændigt på et mere informeret niveau (Cazden, 1979; Tharp & Gallimore, 1988). Afgørende er her, at den lærende ikke positioneres som en passiv modtager, men at både lærer og lærende forholder sig aktivt interagerende i processen (Stone, 1998).

Ifølge et større metastudie af van de Pol et al. (2010) går tre grundlæggende karakteristika ved stilladsering igen i forskningslitteraturen: 1) *kontingens* (*contingency*), det vil sige, at støtten må være adapteret eller kalibreret til den konkrete elev i den konkrete kontekst; 2) *fading*, det vil sige, at læreren gradvist reducerer støtten over tid; og 3) *overdragelse af ansvar* (*transfer of responsibility*), det vil sige, at læreren i takt med fadingen overdrager læringsansvaret til eleven (s. 274-275).

Mellem planlægning og improvisation

Begrebet om kontingens betoner altså, at stilladsering er stærkt situationsafhængig og løbende må tilpasse sig den konkrete elev og opgave (Puntambekar & Hübscher, 2005). Men eftersom denne tilpasning næsten

altid fungerer inden for rammerne af på forhånd planlagte undervisningsforløb, skal stilladsering nok snarest forstås som ”a balancing act between the planned, on one hand, and the unpredictable or improvised, on the other” (Boblett, 2012, s. 11) eller mellem lærerkontrolleret ”directive” stilladsering på den ene side og elevcentreret ”supportive” stilladsering på den anden (Lenski & Nierstheimer, 2002, s. 130) eller mellem prædesignet *hård* og situationsspecifik *blød* stilladsering (Saye & Brush, 2002).

Det kan derfor være hensigtsmæssigt at operere med stilladsering på forskellige niveauer bestemt efter graden af planlægning og improvisation, det vil sige mellem *makro-*, *meso-* og *mikrostilladsering* (van Lier, 2007). Makrostilladsering betegner den mest overordnede planlægning og målsætning af et forløb over en længere periode, progressionen i de dertilhørende taksonomiske niveauer (Polias, 2016) og undervisningens bredere institutionelle og kulturelle kontekst (Engin, 2014), med andre ord: det yderste og mest varige stillads. I den anden ende af skalaen kan mikrostilladsering forstås som det mest kontingente og situationsafhængige stillads, baseret på løbende tilpasninger, kollaborative arbejdsprocesser og interaktion (Hammond & Gibbons, 2005). Imellem disse to yderpunkter betegner mesostilladsering planlægningen af den enkelte aktivitet eller opgave (van Lier, 2007). Mesostilladsering vil derfor variere, i forhold til hvor planlagt eller kontingent opgaven er, og kan ifølge Polias (2016) bedst opnås sprogligt ”through incremental shifts in the register by taking small steps backwards and forwards across the register continuum [...]” (s. 82).

En betragtelig del af forskningslitteraturen opfatter tilsyneladende stilladsering som synonymt med mikrostilladsering (uden nødvendigvis at bruge dette begreb), jævnfør for eksempel, at van de Pol et al. (2010) udelukkende fokuserer på ”scaffolding in face-to-face interactions” (s. 272). Men da vi i vores studie i høj grad også interesserer os for de lærerstuderendes filmdidaktiske planlægning og målsætning, finder vi det nyttigt både at fokusere på de stilladser, de studerende så at sige medbringer på forhånd og har relativ kontrol over, og de løbende stilladser, der opstår og afvikles undervejs.

Filmdidaktisk stilladsering

Siden Wood et al. (1976) lancerede stilladseringsmetaforen i forbindelse med tutoring af 3-5-årige, har begrebet fundet vej til snart sagt alle fagområder og aldersgrupper. Endvidere er begrebet karakteristisk nok appliceret og undersøgt i den didaktiske forskning inden for områder, hvor der ikke på forhånd findes ’korrekte’ svar – også kendt som divergent tænkning (Drotner &

Philipsen, 2016) – herunder problembaseret læring (Puntambekar, 2015) og løsning af *wicked problems* (Lönngrén et al., 2019).

Der er til gengæld ikke mange studier, der eksplicit kobler stilladseringsbegrebet til filmproduktionsforløb i grundskolen – med Drotner & Philipsen (2016) som en væsentlig undtagelse. Studiet har fokus på filmproduktiv efteruddannelse af blandt andre dansklærere på alle grundskolens trin på 10 såkaldte filmprofilskoler. Stilladseringsbegrebet står centralt i undersøgelsen, netop fordi filmproduktion ifølge forfatterne på den ene side kræver didaktisk rammesætning og på den anden side tilrettelagte læreprocesser, der opmuntrer eleverne til at bryde grænser. Dermed kan man styrke ”den kreative læreproces, fordi de lærende så at sige kan frigøre al deres kreative energi på få fokuserede områder” (s. 19). Studiet konkluderer blandt andet, at ”stilladserende rammer (deadlines, tematiske rammer, prædefinerede gruppesammensætninger) og fastholdelsen af disse skaber fokus og *flow* i forløbene,” hvorved man ”mindsker uforudsigeligheden i processen” (s. 42, original fremhævning). Når stilladsering bliver doseret i de rette mængder, er det med andre ord befordrende for den kreative filmproduktion, og det fremmer ”både lærernes og elevernes læringsudbytte” (s. 76).

En lignende konklusion ses hos Sørensen et al. (2016), der mere generelt undersøger læring, der har udgangspunkt i elevers digitale egenproduktioner, herunder filmproduktion:

Helt centralt og afgørende i forhold til elevernes digitale produktion er lærernes didaktiske rammesætning og stilladserende tilgange, hvor lærerne lægger op til, at eleverne som didaktiske designere i relation til rammesætningen skal organisere og planlægge deres læreprocesser [...] (s. 9).

Studiet finder, at lærerne generelt udtrykker vanskeligheder ved at slippe kontrollen og i stedet ”opsætte rammer, stilladsere og bruge sig selv på en sådan måde, at eleverne bliver mere aktive, initiativtagende og selvstyrende i læreprocesserne” (s. 13). Stilladseringens fading og overdragelse af ansvar er således en udfordring.

Metode

Til at belyse forskningsspørgsmålene designede vi et observationsstudie¹ af to grupper studerendes undervisning på to af specialiseringsmodulets praksisskoler i Storkøbenhavn, herunder særligt undervisningens stilladseringsstrategier, idet vi som nævnt både var interesserede i de studerendes ’medbragte’ makro- og mesostilladser og de mikrostilladser, de igangsatte og (om)strukturerede i undervisningen. Datagrundlaget udgøres hovedsageligt af observationerne – understøttet dels af videooptagelser, dels af et observationsskema. Derudover indgår i analysen en række dokumenter med rammesætningen af de didaktiske design og de studerendes undervisningsplanlægning, og -gennemførelse:

- studieordningens modulbeskrivelse
- underviserens opgaveformulering til det didaktiske design
- de studerendes didaktiske design, undervisningsplaner, PowerPoints, filmklip, noter og handout til eleverne.

Observationerne blev gennemført over to torsdage i november-december 2020 i en 6. klasse på en skole i en forstad til København (herefter kaldet *Forstadsskolen*) og i en 8. klasse på en skole i et københavnsk brokvarter (kaldet *Broskolen*). Skolerne var udvalgt blandt specialiseringsmodulets fire praksisskoler på baggrund af spredningen på mellemtrin henholdsvis udskoling – og på baggrund af en genremæssig spredning inden for dokumentarisme, idet 6. klassen skulle arbejde med reklamefilm, og 8. klassen med ’stedbaserede’ film i den poetisk-refleksive genretadition (Bondebjerg, 2008) – uden at de studerende dog italesatte denne eksplicit.

Stilladseringstyper og observationsskema

Til fastholdelse af observationerne videofilmede vi de studerende på begge skoler, og vi foretog semistruktureret observation (Gillham, 2008) ved hjælp af et observationsskema. Da observationerne primært havde fokus på stilladsering, var der behov for en operationalisering af stilladseringsteorien.

Allerede Wood et al. (1976) lancerede i forbindelse med stilladseringsbegrebet seks ”scaffolding functions” (s. 98) eller stilladseringstyper, der i vid

¹ I forskningsprojektets metodiske design indgik desuden en forundersøgelse (survey) af de studerendes filmdidaktiske kompetencer og refleksioner forud for modulet. Vi behandler ikke forundersøgelsen i denne artikel.

udstrækning stadig anvendes i (film)didaktisk forskning, for eksempel hos Drotner & Philipsen (2016): *rekruttering, reducere af frihedsgrader, retningsfastholdelse, markering af vigtige træk, frustrationskontrol og demonstration* (s. 20).

Alle seks typer var velegnede til vores formål, men de synes at sammenblende stilladseringens *intention*, for eksempel rekruttering, med dens *virkemidler* – eller rettere virkemiddel, nemlig demonstration. Derfor fulgte vi i operationaliseringen van de Pol et al. (2010), hvis analytiske rammeværk integrerer stilladseringstyperne fra Wood et al. (1976) med de seks *means of assisting performance* fra Tharp og Gallimore (1988). Hermed opnår vi netop en distinktion mellem, hvorfor der stilladseres (intentioner), og hvordan der stilladseres (virkemidler), samt en udvidelse af disse virkemidler, og vi får en væsentlig tilføjelse i form af intentionen kognitiv strukturering. I Tabel 1 ses således de i alt 11 stilladseringskategorier i vores observationsskema: fem, der angår intentioner, og seks, der angår virkemidler.

Tabel 1. Observationsskemaets stilladseringskategorier og kildegrundlag.

Observations-skemaet	Wood et al. (1976)	Tharp & Gallimore (1988)	van de Pol et al. (2010)
Intentioner			
<i>Rekruttering</i>	Recruitment	-	Recruitment
<i>Reduktion</i>	Reduction of degrees of freedom	-	Reduction of degrees of freedom
<i>Kognitiv strukturering</i>	-	Cognitive structuring	Cognitive structuring
<i>Retningsfastholdelse (metakognitiv strukturering)</i>	Direction maintenance	-	Direction maintenance
	Marking critical features	-	
<i>Frustrationskontrol</i>	Frustration control	Contingency management	Contingency management/ frustration control
Virkemidler			
<i>Feedback og feedforward</i>	-	Feeding back	Feeding back
<i>Hint</i>	-	-	Hints
<i>Instruktion</i>	-	Instructing	Instructing
<i>Forklaring</i>	-	-	Explaining
<i>Modellering</i>	Demonstration	Modeling	Modeling
<i>Spørgsmål</i>	-	Questioning	Questioning

Tabellen illustrerer desuden, hvorledes vi har oversat og tillempet stilladseringstyperne fra van del Pol et al. (2010), der integrerer begreberne fra Wood et al. (1976) og Tharp og Gallimore (1988).

De fem intentioner definerer vi på følgende måde:

- A. *Rekruttering*: Læreren støtter eleverne ved at mobilisere deres ”interesse i og overholdelse af opgavens krav. Desuden virker det støttende at rekruttere det rette hold og sætte en velfungerende gruppe” (Drotner & Philipsen, 2016, s. 20).
- B. *Reduktion af frihedsgrader og kompleksitet*: Læreren ”foretager en ‘forenkling’ af opgaven ved for eksempel at reducere antallet af måder, opgaven kan løses på” (Drotner & Philipsen, 2016, s. 20).
- C. *Kognitiv strukturering*: Læreren støtter eleverne ved hjælp af fag-specifikke videns- og handleformer, der kan organisere og begrunde elevernes tankegang, herunder fagsprog og faglige handlinger (jævnfør Tharp & Gallimore, 1988, s. 63).
- D. *Retningsfastholdelse*: Læreren støtter eleverne ”ved at holde dem på sporet af opgaven og markere, hvis de er på vej væk fra denne” (Drotner & Philipsen, 2016, s. 20). Kategorien svarer til den meta-kognitivt strukturerende *direction maintenance* hos van de Pol et al. (2010), der også indbefatter typen *marking critical features* hos Wood et al. (1976).
- E. *Frustrationskontrol*: Lærerens “facilitation of student performance via a system of rewards and punishments as well as keeping students motivated via the prevention or minimalization of frustration” (van de Pol et al., 2010, s. 277).

Som yderligere påpeget af van de Pol et al. (2010) angår stilladseringsformerne A og E understøttelse af elevernes *affektive* tilgang til opgaven, B og C angår understøttelse af elevernes *kognitive* aktiviteter, mens D angår understøttelse af elevernes *metakognitive* aktiviteter.

Definitionerne på de seks stilladserende virkemidler er oversat og tillempet fra van de Pol et al. (2010, s. 277):

1. *Feedback og feedforward* (feedforward er vores tilføjelse): Læreren giver information vedrørende elevernes præstation til eleverne selv.
2. *Hint*: Læreren giver eleverne (indirekte) ledetråde eller forslag.
3. *Instruktion*: Læreren fortæller (direkte), hvad eleverne skal gøre, eller hvordan en opgave skal løses.
4. *Forklaring*: Læreren giver detaljerede oplysninger om eller præciseringer med hensyn til årsager og motiver.

5. *Modellering*: Læreren demonstrerer en bestemt adfærd til efterligning. Kategorien svarer til *demonstration* hos Wood et al. (1976) og dermed Drotner & Philipsen (2016), hvor læreren viser eleverne ”et eksempel på, hvordan fx en opgavedel kan løses, hvilket kan inspirere til egne løsninger” (s. 20).
6. *Spørgsmål*: Læreren stiller eleverne spørgsmål, der kræver aktive sproglige og kognitive svar.

Stilladseringens formål

Ud over de nævnte stilladseringsformål og -virkemidler er det væsentligt at holde sig stilladseringens formål for øje. Stilladseringsdidaktik er tilbøjelig til at forfalde til en art ’practicisme’, hvor opnåelsen af den opgave (*task*), der skal udføres, for eksempel en færdig film, kommer til at overskygge læringsprocessen, begrebslige mål og dermed elevens kognitive udvikling (van de Pol et al., 2010). I vores analyser forholder vi os således også operationelt til begrebsparret *taskorientering* henholdsvis *kognitiv forandring*.

Analyse

I analysen har vi et stramt fokus på stilladsering, og fremstillingen fremhæver i opsummerende form de mest karakteristiske træk ved især udfordringer i de studerendes stilladseringsstrategier.

Reklamefilm i 6. klasse

På Forstadsskolen skal eleverne i tre 6. klasser arbejde med reklamefilm. Heraf observerer vi en gruppe bestående af to studerende i én klasse over de to undervisningsdage.

Mål- og rammesætning

I undervisningsplanen opstiller de studerende tre læringsmål:²

1. Eleven kan bruge IT- og tænkeredskaber til at få idéer
2. Eleven har viden om IT- og tænkeredskaber til idéudvikling
3. Eleven har viden om faser og opgaver i en filmproduktions forløb.

² I direkte citater fra de studerendes dokumenter har vi overalt normaliseret ortografien.

Det første er et færdighedsmål, medens de to sidste er vidensmål. I lyset af den markante vægtning, det praktiske filmproduktionsforløb får, er ovenstående en bemærkelsesværdig vægtning af mål. Betragter man det enlige færdighedsmål, ser man desuden, at det indeholder en antagelse om, at aktiviteten eller 'brugen' kan føre til 'idéer', det vil sige kognitiv forandring hos eleverne. Dette lykkes imidlertid kun delvist, som vi skal se. De studerende opstiller desuden læringsmål for de enkelte undervisningssekvenser, for eksempel: "Jeg har en forståelse af, hvad de tre appellformer er, og kan anvende det til produktion af en reklamefilm." Læringsmålene er danskfagligt relevante, men fremstår i forhold til *Falles Mål Danske* (UVM, 2019) dels uklare, dels overambitiøse, både i forhold til faglige færdigheder og faglig viden. Eleverne forventes at være i stand til at nå et sådant overblik, at de kan se et komplekst filmproduktionsforløb som sammenhængende 'faser', samtidig med at de magter at omsætte vidensmål, der egentlig hører til 9. klasse, om argumenterende og reflekterende fremstillingsformer i filmmediet, det vil sige multimodalt.

I et makrostilladseringsperspektiv er det værd at bemærke, at de studerende i deres didaktiske design ikke eksplicit nævner stilladsering som en didaktisk strategi for forløbet som helhed. Dette får tydelige konsekvenser for den didaktiske diskrepans, vi observerer, mellem den overvejende vellykkede opfyldelse af de praktiske produktionsmål og den mindre vellykkede opfyldelse af de faglige vidensmål.

Undervisning

Den første undervisningsdag får eleverne oplæg fra de studerende om filmiske virkemidler, reklamefilm og argumentation, og optagelserne planlægges. På den anden undervisningsdag foregår optagelserne og postproduktionen, og de færdige film vises i plenum. Det samlede undervisningsforløb har altså klart vægt på reklamefilms*produktion*, og de studerende beskriver opgaven således over for eleverne:

I har til opgave at lave en reklamefilm på maksimalt 60 sekunder, som en kunde bestiller hos jer, hvor I i gruppen fungerer som et reklamebureau. [...]. I skal skrive manuskript, lave storyboard, indrette location, finde kostumer, øve roller, optage, klippe, indtale voiceover [...].

Eleverne instrueres desuden i at indgå i følgende roller:

- instruktør
- kameramand og klipper
- scenograf og kostumier
- skuespiller og tonemester.

Den første undervisningsdag bliver der undervist gennem oplæg for klassen og vejledning af produktionsgrupperne, blandt andet gennem studenterbemandede workshops. Undervisningen er overvejende instruktionsbaseret – i nogle sekvenser også dialogisk – i et komplekst fagligt stof, der omfatter viden om argumentation, retoriske og filmiske virkemidler samt genretræk i reklamefilm. De fleste af eleverne udviser her tegn på vanskeligheder ved aktivt at anvende de mange ord for roller på produktionsholdene og det omfattende kinematografiske begrebsapparat. Eksempelvis omtaler en elev scenografen som ”ham grafen” og senere ”giraffen”. Kun ordene instruktør og skuespiller bliver anvendt af de fleste elever, mens for eksempel billedudsnit, synsvinkel, perspektiv og panorering forbliver på et passivt – eller ikkeforstået – plan.

I starten af forløbet er makro- og mesostilladseringen svag. I stedet synes gentagelse og eksemplificering af fagbegreber at være de studerendes dominerende strategi. Eleverne har for eksempel vanskeligt ved at forstå og tilegne sig Aristoteles’ teori om appellformer, men i stedet for at reducere bliver de studerende enige om, at ”vi gennemgår det lige igen efter frokost”.

Under pres fra situationen mikrostilladserer de studerende imidlertid efterhånden i flere sekvenser, ikke mindst i form af performativ modellering, hvor de demonstrerer et sagforhold samtidig med – eller i stedet for – at forklare det, for eksempel ved skiftevis at spille instruktør, scenograf, skuespiller og klipper. Da nogle elevgrupper har svært ved at strukturere de mange delopgaver, jævnfør målsætningen om, at eleverne skal lære at overskue en arbejdsproces som ’faser’, må de studerende desuden retningsfastholde og reducere særdeles aktivt undervejs, for eksempel ved på stedet at nedbryde fastlåste situationer til sekvenser af klart beskrevne konkrete handlinger eller delopgaver, i nogle tilfælde på fastsat tid.

Organiseringen med workshops medfører en høj grad af didaktisk multitasking. På et tidspunkt håndterer én af de studerende tre grupper, dels i workshoppen, dels på forskellige locations på skolen, hvor han på samme tid må forholde sig til problemer med at konstruere et storyboard, etablering af en scenografi, og hvordan man agerer foran et kamera.

På den anden undervisningsdag indgår stilladsering eksplicit i de studerendes didaktiske design, særligt i forhold til de praktiske produktionsmål med forløbet. I undervisningsplanen skriver de:

Her kan undervisningen stilladseres efter underviserens behov. Ved at gøre værkstederne mere individuelle i grupperne kan værkstederne gøres mere 'professionelle' og faglige. [...]. Ved at gøre den individuelle elev til 'ekspert' i eget område kan det motivere den enkelte elev til at engagere og fordybe sig i produktet.

Selvom formuleringen kun forholder sig til underviserens – og ikke elevens – behov, indgår en præmis om, at stilladseringen skal være 'mere individuel'. Desuden impliceres en antagelse om, at den arbejdsdeling og 'ekspertgørelse', der karakteriserer et professionelt arbejdende filmhold, vil kunne motivere eleverne til fordybelse – og dermed antageligvis et bedre læringsudbytte.

Den anden undervisningsdag er præget af stilladserende forklaringer, instruktioner, spørgsmål og i særlig grad performativ modellering, der effektivt reducerer, sætter retning og håndterer elevernes frustrationer. Samtidig skærpes det didaktiske fokus på at komme i mål med filmproduktionerne (taskorientering) – med en af de studerendes ord: "Det vigtigste er bare, at vi får et produkt" – mens indfrielsen af de mere begrebsfunderede vidensmål bliver udsat til efterbehandlingsfasen sammen med eleverne.

Under og efter visningerne af de færdige reklamefilm har eleverne imidlertid ikke meget overskud til fagbegreber. Deres umiddelbare reaktioner og kommentarer drejer sig mest om oplevelsen af klassekammeraterne eller dem selv på skærmen. Eleverne ler, kommer med tilråb og kommenterer på situationer og detaljer. Det kognitivt strukturerende faglige begrebsapparat må de studerende selv bidrage med.

Målsætningen for reklameforløbet i 6. klasse er generelt sat meget højt – højere end det komplekse læringsrum gør det muligt at indfri. Det er vanskeligt for eleverne at strukturere arbejdet som 'faser', og det er også svært at organisere og afholde teammøder undervejs, hvor eleverne som 'eksperter' i deres respektive funktioner skal koordinere og tage fælles beslutninger. I praksis er det ofte de studerende, der må strukturere teammøderne og bringe fagbegreberne i spil.

Delkonklusion

Samlet set kan de studerendes undervisning på Forstadsskolen karakteriseres som prædesignet, lærerstyret *bård stilladsering* kendetegnet ved:

- utilstrækkelig realisme og præcision i videns- og færdighedsmålene
- ufleksibel mikrostilladserende tilpasning undervejs
- mange instruktioner, fagbegreber og gentagelser – frem for reduktion
- efterhånden reduktion gennem taskorientering.

Poetisk-refleksive film i 8. klasse

På Broskolen skal eleverne i en 8. klasse arbejde med poetisk-refleksive film. Vi observerer en gruppe bestående af to studerende over de to undervisningsdage.

Mål- og rammesætning

I undervisningsplanen opstiller de studerende fire læringsmål:

1. Eleverne har viden om modaliteterne billede, lyd/musik og tale/speak
2. Eleverne ved, hvordan man bruger modaliteterne billede, musik og speak i en filmproduktion
3. Eleverne kan indgå i et samarbejde om at skabe og producere en kort dokumentarfilm
4. Eleverne kan betjene udstyr og værktøjer til at optage, redigere og dele film.

Der er således tale om ét vidensmål og tre færdighedsmål. Da forløbet også hér lægger stor vægt på produktion, er der sammenlignet med Forstadsskolen tale om en bedre overensstemmelse mellem mål og forløb. Men det må samtidig konstateres, at vidensmålet om de tre modaliteter er noget snævert i forhold til forløbets dokumentariske indhold, også fordi de studerende gennem hele forløbet lægger op til et klart symmetrisk/redundant forhold mellem billede og speak (Nikolajeva, 2000), så modaliteterne skaber samme ”stemning,” som de ofte omtaler det.

Heller ikke i denne undervisningsplan bruger de studerende stilladseringsbegrebet eksplicit.

Undervisning

På første undervisningsdag introducerer de studerende de tre modaliteter gennem korte filmanalyser, optagelserne gennemføres (uden præproduktion), og postproduktionen påbegyndes. På anden undervisningsdag fortsætter postproduktionen, og de færdige film vises i plenum. Det samlede undervis-

ningsforløb har altså også hér klart vægt på filmproduktion, og de studerende beskriver opgaven med titlen 'Et sted' således over for eleverne:

Find et sted, som I finder interessant eller har et særligt forhold til [...].
Beskriv stedet med fem ord [adjektiver], som skal give jer inspiration til at filme [...]. Skab en megafed film [...].

Eleverne instrueres desuden i at indgå i følgende roller:

- fotograf
- tonemester
- manuskriptforfatter.

Opgaveskrivelsen og de studerendes egen modelfilm lægger op til den poetisk-refleksive dokumentarfilmsgrundtype hos Bondebjerg (2008), men uden at – træk ved – denne bliver eksplicit italesat over for eleverne. Kravene til både indhold ("megafed film") og genre ("et sted") er dermed forholdsvis uklare, og det kommer til at bidrage til undervisningsforløbets løse rammesætning og store frihed i opgaveløsningen – om end ikke i rollefordelingen.

Den første undervisningsdag starter med rekruttering og kognitiv strukturering i form af en analyseøvelse, hvor eleverne skal "holde øje med" de tre udvalgte modaliteter i tre dokumentarfilmsklip. Herefter introduceres opgaven 'Et sted', og eleverne sendes ud på optagelse.

Der er altså ikke nogen egentlig præproduktionsfase; selv de fem adjektiver formulerer eleverne i praksis langt senere i processen. Samtidig understreger de studerende, at måderne, opgaven kan løses på, "er fuldstændig op til jer" – et udsagn, der går igen gennem hele undervisningsforløbet. Eleverne vælger desuden selv deres grupper. En så stor frihed i opgaveløsningen kan være en fordel for nogle elever, hvilket flere af dem også selv giver udtryk for, men kan i sagens natur også være problematisk i forhold til stilladseringsformen reduktion – og resulterer også hér i didaktisk multitasking.

I gruppevejledningen stilladserer de studerende ikke gennem instruktioner og modelleringer som i reklameforløbet, men snarere gennem blødere stilladseringsstrategier som idéer og eksempler (hint) samt ros og opmuntring (rekruttering og frustrationskontrol), hvilket tydeligvis virker inspirerende, men især for de velfungerende grupper. De mere dysfunktionelle grupper har vanskeligere ved at håndtere friheden.

Generelt er retningsfastholdelse den mest dominerende strategi, ikke mindst i rollefordelingen, hvor eleverne til stadighed instrueres i, at "I skal

blive i jeres roller”. Især manuskriptforfatterne har det imidlertid svært, og det kan undre, at de studerende ikke introducerer en manuskriptskabelon eller et storyboard, altså en form for kognitiv strukturering med en klar instruktion og/eller modellering i form af eksempler.

På den anden undervisningsdag fortsætter (post)produktionen, men efter et møde mellem de studerende og klassens faste dansklærer skal elevgrupperne nu også producere en PowerPoint til ledsagelse af deres film – og desuden gennemføre en runde med peerfeedback, hvortil eleverne får følgende instruktion: ”I skal hver gruppe gå sammen med en anden gruppe og præsentere, hvad I har indtil videre. I skal lægge mærke til: Billede [...]. Musik [...]. Voiceover.” Heri ligger en række stilladseringsstrategier, både rekruttering, retningsfastholdelse og kognitiv strukturering, men opgaven må også sige at være ret uklart formuleret. At ”lægge mærke til” modaliteter er en diffus instruktion, og det initierer da heller ikke alle steder et grundigere analysearbejde, som elevgrupperne faktisk kan bruge som feedforward.

Som i reklameforløbet bliver vejledningen i stigende grad taskorienteret. En af grupperne har for eksempel valgt emnet spiseforstyrrelse for deres film, hvilket må siges at være en misforståelse – eller i hvert fald meget fri fortolkning – af opgaven. Gruppen giver selv udtryk for, at emnet måske ikke giver så meget mening, hvortil den ene studerende svarer, at ”når I putter voiceover og lyd og [...] musik og sådan noget på, så giver *alt* mening,” hvilket ganske vist rekrutterer, men også understreger de meget generelle eller ligefrem manglende vurderingskriterier, ligesom det retter fokus mod undervisningsforløbets task: Filmen skal være færdig.

Under fremvisningerne af de færdige film er det også hér hovedsageligt de studerende, der må bidrage med den kognitive strukturering gennem analytiske nedslag, selvom også elevernes PowerPoint-præsentationer vidner om en vis tilegnelse af fagsprog.

Det samlede forløb på Broskolen kan altså beskrives som tredelt. Første fase med introduktion til forløbet og opgaven og tredje fase med præsentationer og evalueringer af film domineres af dels rekruttering i form af ros, motivation og gentagelser af opgavens (ganske vist utydelige) krav, dels kognitiv strukturering i form af de tre udvalgte modaliteter og elevgruppernes egne fem adjektiver. Herimellem ligger den lange produktionsfase, der alt-overvejende domineres af retningsfastholdelse, hovedsageligt bestående af en stadig fokusering på – og gentagelse af – de tre specialiserede roller, modaliteterne samt efterhånden taskorientering.

Overordnet kan man altså sige, at undervisningsforløbet har en stilladseringsslagside til retningsfastholdelse, der er en metakognitiv strategi, og

delvist til rekruttering, der er en affektiv strategi. Det er dermed karakteristisk, at især reduktion og kognitiv strukturering, der begge er kognitive strategier, er mere fraværende. Det gælder såvel de forholdsvis utydelige indholds- og genrekrav som opgaveløsningen, hvis store frihedsgrader opleves positivt af eleverne, men også forstærker tendensen til, at alt kan gå an som film, når blot de bliver færdige til tiden (taskorientering). Processen kunne med andre ord have haft gavn af mere reduktion, for eksempel i form af bespænd eller genrekrav, et tydeligere kognitivt strukturerende fagsprog, der dominerer i de indledende analyser og de tre modaliteter, men ellers ikke i produktionsprocessen, samt nogle tydeligere instruktioner og modelleringer. Desuden kunne produktionsforløbet formentlig med fordel have været delt op i nogle flere klart afgrænsede delprocesser eller loops. Omvendt bliver den høje rollespecialisering også hér et problem for samarbejdet og fleksibiliteten i grupperne.

Delkonklusion

Samlet set kan de studerendes undervisning på Broskolen karakteriseres som situationsspecifik, elevcentreret *blød stilladsering* kendetegnet ved

- uklare mål, indholds- og genrekrav
- løbende mikrostilladserende forhandlinger og stor frihed i opgaveløsningen
- opmuntringer, gentagelser og retningsfastholdelse – frem for reduktion
- efterhånden reduktion gennem taskorientering.

Konklusion og diskussion

I begge de observerede undervisningsforløb må man generelt sige, at undervisningen er stærk i de lærerstyrede og analytiske faser. Men i de langvarige produktionsforløb falder de studerende i to grøfter: I 6. klasse gennemfører de studerende en forholdsvis hård stilladsering uden løbende tilpasning, i hvert fald til en start. Her anvendes mange fagbegreber, som gentages i stedet for at blive omformuleret eller reduceret, hvilket gør mesostilladseringen rigid. I 8. klasse gennemfører de studerende modsat en forholdsvis blød stilladsering med løbende tilpasninger og stor frihed i opgaveformulering og -løsning. Her er den fagbegrebslige rammesætning løs, hvilket gør opgavekravene utydelige og mesostilladseringen svag.

I begge forløb er der tale om høj scenariebaseret rollespecialisering og tiltagende taskorientering uden den overdragelse af ansvar, der kendetegner stilladserende undervisning, og dette medvirker til, at både den hårde og den bløde stilladsering resulterer i en form for delvist uplanlagt didaktisk multitasking. I 6. klasse må de studerende således agere 'blæksprutter' for gennem workshops at opretholde fagbegreber og roller, mens de studerende i 8. klasse må agere 'brandslukkere' for at understøtte og retningsfastholde de meget forskelligartede selvvalgte elevgrupper.

Her er det værd at overveje selve den scenariedidaktiske præmis for den produktionsbaserede undervisning, vi undersøger i dette studie: Lærer eleverne optimalt om dokumentarfilm ved at bruge 80-90 procent af undervisningstiden på selv at producere i scenarier? Eller burde en større del af tiden og kræfterne bruges på oplevelse, analyse, fortolkning, perspektivering og/eller kritisk vurdering? At produktionsholdene i begge klasser faktisk lykkes med at producere – i de fleste tilfælde vellykkede – film, er ikke ensbetydende med, at alle elever lærer lige meget eller tilstrækkeligt af forløbene. Det er med andre ord ikke givet, at den stærke funktionelle specialisering, der gør professionel filmproduktion bedre og mere omkostningseffektiv, også virker motiverende og læringsoptimerende for elever. Og helt på linje med, at filmprofessionelle under deres uddannelse kommer rundt i de fleste hjørner af produktionsprocessen, kunne man også formode, at elever i skolen ville få et bedre, bredere og mere sammenhængende læringsudbytte af at deltage i flere aspekter af filmarbejdet.

Fleksibel stilladsering

På baggrund af litteraturreview og observationsstudier vil vi – som alternativ til multitasking – anbefale læreruddannelserne at satse på, hvad vi kunne kalde *fleksibel stilladsering* på mikroniveauet, hvilket kræver afstemning af makro- og mesoniveauerne. Flexibel stilladsering i filmdidaktikken vil blandt andet indebære:

- målrealistisk undervisningsplanlægning, der bryder de didaktiske scenarier ned til tydelige og tidligt målsatte undervisningssekvenser i form af faglige loops, det vil sige gentagende delprocesser (Slot et al., 2021, s. 306). En sådan planlægning kræver mere detaljeret makrostilladsering, der på målniveau opprioriterer vidensmål – og eventuelt nedtoner (tekniske) færdighedsmål

- direkte og systematisk undervisning i stilladsering, herunder både stilladseringens intentioner, virkemidler og formål, med henblik på løbende overdragelse af ansvar. Særligt stilladseringens virkemidler fortjener opmærksomhed i undervisningen, da de udgør en måde at håndtere den mere eller mindre spontant opstående mikrostilladsering
- særligt fokus på de to kognitive stilladseringsstrategier: reduktion og kognitiv strukturering. De opgaver, eleverne skal arbejde med, bør reduceres mere, for eksempel ved hjælp af benspænd, og et tillempet fagsprog bør indgå i alle faser af undervisningen, ikke kun i de indledende og afsluttende analyser. En løbende tilpasning af opgavens trin og det filmfagsproglige register – frem for blotte gentagelser af fagbegreber – udgør en central del af undervisningens mesostilladsering (Polias, 2016). Hertil hører også tydelige vurderingskriterier for feedback – både når de studerende giver feedback, og når eleverne giver peerfeedback
- strukturering af undervisningen omkring en bred fagsproglig begrebs- og planlægningsmodel, der kan medvirke til en tydeligere overensstemmelse mellem films *idé, indhold, form* og *udtryk* (Hansen, 2013, s. 17) og mellem analyse og produktion
- tydeliggørelse af det genrelandskab, reklame- og dokumentarfilm befinder sig indenfor. Genre- og indholds krav kan opleves som kreativitetshæmmende, men næppe hvis de opererer på et overordnet typologisk niveau i stil med Bondebjergs (2008) opdeling i *autoritative, observerende, dramatiserende* og *poetisk-refleksive* dokumentarfilm. Genrebevidsthed bør ikke reduceres til bestemte (symmetriske) sammenhænge mellem modaliteter
- tematisering af de mere kritiske aspekter af reklame- og dokumentarfilm. Hos de observerede studerende spiller visse af filmenes modaliteter – og symmetrien herimellem – en væsentlig (æstetisk) rolle, og det er både analytisk og produktivt set oplagt. Men modaliteterne kommer til at skygge for den mere reflekterede film-literacy, herunder opmærksomhed på, hvad det betyder, når vores virkeligheder formateres gennem dokumentarisme
- opblødning af den skarpe rollespecialisering, når eleverne producerer film. Funktionsopdelingen, der er arvet fra scenariedidaktikken (Hanghøj et al., 2017), mimer en virkelig filmproduktion, hvilket kan styrke motivation og autenticitet, men også – uforvarende – modarbejde elevsamarbejdet og dermed den generelle opfyldelse af

læringsmål hos alle elever. Mere kollaborative samarbejdsprocesser kan overvejes som alternativ

- justering af balancen mellem oplevelse, analyse, produktion og refleksion. Det må genovervejes, om elever virkelig lærer mest om film ved (hovedsageligt) at producere dem.

Forbehold

I vores konklusioner må vi i sagens natur tage det forbehold, at antallet af undervisningsforløb og studerende i undersøgelsen er lavt. Til gengæld er de nøje udvalgt blandt studerende, der aktivt har valgt et specialiseringsmodul i filmdidaktik.

Desuden må vi tage det forbehold, at der ikke er tale om autentiske undervisningssituationer. De studerende er på besøg på skolerne, hvilket blandt andet besværliggør stilladseringsformen rekruttering på grund af den svage relation til eleverne (Drotner & Philipsen, 2016, s. 61), mens der på den anden side kan være tale om interventionsbias (Krishna et al., 2010), eftersom undervisningen er usædvanlig i forhold til skolehverdagen og varetages af grupper af entusiastiske lærerstuderende som en del af et særligt filmspecialiseringsmodul. Disse forbehold er imidlertid mindre relevante, da vores fokus netop er lærerstuderende – ikke lærerne eller eleverne – og tilrettelæggelsen af læreruddannelsen, der altid har sådanne ekstraordinære, eksperimentelle forløb som præmis.

Det er imidlertid klart, at dette studie ikke løser alle stilladseringens udfordringer. Der er behov for meget mere forskning med omdrejningspunkt i filmdidaktisk stilladsering på såvel læreruddannelserne som i den almindelige skolehverdag, herunder over længere tidsspænd. Mere generelt er der brug for kvalificeret og forskningsbaseret viden om, hvordan man kan stilladsere elevens selvstændige og kreative arbejde i de produktionsbaserede forløb, der fylder så meget i den danske grundskole.

Finansiering

Denne artikel bygger på Hansen og Fogt (2022), der rummer en samlet afrapportering af forskningsprojektet *Film i skolen*. Projektet var delvist finansieret af Det Danske Filminstitut, der ikke har haft indflydelse på forskningsprojektets realisering og resultater.

Referencer

- Birkjær, M., & Kaats, M. (2019). *Er sociale medier faktisk en trussel for unges trivsel?* Nordisk Ministerråd. <https://www.norden.org/da/publication/er-sociale-medier-faktisk-en-trussel-unges-trivsel>
- Boblett, N. (2012). Scaffolding: Defining the metaphor. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 12(2), 1-16. <https://doi.org/10.7916/salt.v12i2.1357>
- Cazden, C. (1979). Peekaboo as an instructional model: Discourse development at home and at school. *Papers and reports on child language development*, No. 17 (s. 1-31). Stanford University, Department of Linguistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED191274.pdf>
- Drotner, K. (2016). *Børn og unges arbejde med film: Digital dannelse og produktiv læring for fremtiden*. Det Danske Filminstitut. https://www.dfi.dk/files/docs/2018-02/Boern_og_unges_arbejde_med_film_DFI_maj_2016.pdf
- Drotner, K., & Philipsen, H. (2016). *Udvikling af tværfaglig filmpædagogik: Kreativitet, kreation og kollaboration*. Kulturregion Fyn. https://filmcentralen.dk/files/final_rapport_udvikling_af_tværfaglig_filmpaedagogik_web.pdf
- Engin, M. (2014). Macro-scaffolding: Contextual support for teacher learning. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(5), 26-40. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.6>
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*. (2. udgave). Heinemann.
- Gillham, B. (2008). *Observation Techniques: Structured to Unstructured*. Continuum International Publishing Group. <http://dx.doi.org/10.14507/er.v0.999>
- Gjedde, L. (2016). *Animated Film Learning: Animationsfilmsproduktion som kreativ læringsvej i folkeskolen*. Forskningsrapport. Aalborg Universitet. https://filmcentralen.dk/files/animated_film_learning_-_rapport_final_1.pdf
- Gjedde, L., Hecht, J., & Pedersen, H. (2018). *Kreativ læring med levende billeder: Potentialer, udfordringer og anbefalinger for produktionsorienteret læring*. ReCreate, Aalborg Universitet. <https://issuu.com/animationworkshop/docs/allkate>
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Fougat, S. S., & Hetmar, V. (Red.) (2017). *Hvad er scenariedidaktik?* Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, K. R. (2013). *Aktualitetsfeaturens dramaturgi: En analyse af forholdet mellem produktion og dramaturgi i den emnealmene aktualitetsfeature*. [Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitetsforlag].
- Hansen, K. R., & Fogt, J. M. A. (2022). *Film i skolen: En undersøgelse af lærerstuderendes filmdidaktiske planlægning, undervisning og refleksion – med særligt fokus på stilladsering*. Forskningsrapport. Københavns Professionshøjskole. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/164114366/Film_i_skolen_rapport.pdf

- Hjarvard, S. (2009). Samfundets medialisering. En teori om mediernes forandring af samfund og kultur. *Nordicom-Information*, 31(1-2), 5-35.
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:norden:org:diva-10116>
- Isaksen, L. S. (2017). *Analyse af Kortlægning af Danske filmpædagogik på grundskoleniveau*. Animated Learning Lab, The Animation Workshop, VIA UC.
https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107143493/Analyse_af_kortl_gning_digitalv6.pdf
- Krishna, R., Maithreyi, R., & Surapaneni, K. M. (2010). Research bias: A review for medical students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 4(2), 2320-2324.
<https://www.doi.org/10.7860/JCDR/2020/42703/13484>
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1986). Chapter 5: Reading and Writing Instruction: Toward a Theory of Teaching and Learning. *Review of Research in Education*, 13(1), 171-194. <https://doi.org/10.3102/0091732X013001171>
- Larsen, P. H. (2002). Virkeligheden på spil. Iscenesættelse af virkeligheden i tv-programmer – fra journalistik til underholdning. *MedieKultur: Journal of media and communication research*, 18(34), 78-91.
<https://doi.org/10.7146/mediekultur.v18i34.1218>
- Larsen, T., & Krapper, U. (2019): Produktiv læring med dokumentarfilm. I H.-C. Christiansen, G. Rose, O. Christensen & M. Brandt-Pedersen (Red.), *Læring med levende billeder. Det digitale perspektiv*. Samfundslitteratur.
- Lenski, S. D., & Nierstheimer, S. L. (2002). Strategy instruction from a socio-cognitive perspective. *Reading Psychology*, 23(2), 127-143.
<https://doi.org/10.1080/027027102760351034>
- Lönngrén, J., Adawi, T., & Svanström, M. (2019). Scaffolding strategies in a rubric-based intervention to promote engineering students' ability to address wicked problems. *European Journal of Engineering Education*, 44(1-2), 196-221.
<https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1404010>
- Møller, T. E. (2017). *Film i skolen: En undersøgelse af børns multimodale interaktioner i en filmproduktionspraksis med iPads*. [Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet].
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Studentlitteratur.
- Polias, J. (2016). *Apprenticing students into science: doing, talking & writing scientifically*. Lexis Education.
- Puntambekar, S. (2015). Distributing scaffolding across multiple levels: Individuals, small groups, and a class of students. I A. Walker, H. Leary, C. Hmelo-Silver & P. A. Ertmer (Red.), *Essential readings in problem-based learning* (s. 207-221). Purdue University Press
- Puntambekar, S., & Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational psychologist*, 40(1), 1-12. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_1
- Reid, M., Wall, I., Duve, S., & Willig, C. (2015). *A Framework for Film Education in Europe*. Film Literacy Advisory Group, BFI. <https://kreatywna-europa.eu/wp-content/uploads/2018/11/Film-education-1.pdf>

- Saye, J. W., & Brush, T. (2002). Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 77-96.
<https://doi.org/10.1007/BF02505026>
- Selander, S., & Kress, G. (2012). *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.
- Slot, M. F., Hachmann, R., & von Sehested, M. (2021). Teknologiforståelse – En sammenhængende faglighed? En beskrivende analyse af 110 undervisningsforløb. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 10, 296-322.
<https://doi.org/10.7146/lt.v6i10.125600>
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 31(4), 344-364.
<https://doi.org/10.1177/002221949803100404>
- Sørensen, B. H., Levinsen, K. E. T., Karoff, H. S., Ejsing-Duun, S., Tosca, S., Bremholm, J., & Henningsen, B. S. (2016). *Slutevaluerings-rapport: Projekt Elevers egenproduktion og elevinddragelse*. Aalborg Universitet.
https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/229836163/Slutevalueringsrapport_a_fkortetUVM_Final_0903_2016.pdf
- UVM (2019). *Falles Mål Dansk*. Undervisningsministeriet.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271-296.
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46-65.
<https://doi.org/10.2167/illt42.0>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Forfatterpræsentation

Jan Fogt, mag.art., er lektor i danskfagets didaktik ved Institut for Læreruddannelse på Københavns Professionshøjskole (KP). Jan forsker i didaktisk design og medie- og litteraturredaktik. Jan har desuden ydet forskningsbidrag inden for teater- og dramapædagogik.

Kenneth Reinecke Hansen, ph.d., er lektor i danskfagets didaktik ved Institut for Læreruddannelse på Københavns Professionshøjskole (KP).

Kenneth forsker blandt andet i mediedidaktik, herunder film- og nyhedsliteracy, og han er særlig optaget af børn og unges arbejde med sprog, journalistik og medier.

Å ta grep om samtalen

Korleis utviklar grunnskulelærarstudentar evna til å leia læringssamtalar i norskfaget?

Hege Myklebust, Høgskulen på Vestlandet

Abstract

Denne studien undersøker korleis grunnskulelærarstudentar øver seg på og reflekterer rundt det å leia læringssamtalar i norskfaget i det første studieåret sitt. Studien er ein del av Arbeidskravprosjektet, som har som langsiktig mål å gjera lærarutdanninga betre når det gjeld å førebu studentane på dialogisk undervisning i framtidig arbeidsliv. Artikkelen søkjer også å bidra til kunnskapsutvikling om lærarstyrte dialogiske samtalar meir generelt.

Artikkelen byggjer på teoriar om dialogisk undervisning (Alexander, 2020) og læring (Lavie et al., 2019; Sfard, 2019). I analysen er brukt Alexander sine repertoar om spørsmålsstilling og utviding, som han meiner er sentrale for å lukkast med dialogisk undervisning. Artikkelen følgjer ein eksempelstudent, Maia, gjennom eit arbeidskrav der ho saman med praksisgruppa si skal øva seg på campus (øvingssamtalen) og deretter prøva ut ein læringsamtale i praksis (praksissamtalen), og reflektera kring gjennomføringa og endringane i opplegget som dei gjer undervegs. Artikkelen studerer kva teikn til dialogisk undervisning som finst i samtalanene, og kva teikn på læring og refleksjon som finst i refleksjonsnotat og presentasjonar Maia har levert. Analysen viser at Maia brukar heilt andre spørsmål og samtalegrep i praksissamtalen enn i øvingssamtalen, og gjev uttrykk for opplevd læring. Endringane studentane gjer frå øvingssamtalen til praksissamtalen inneber endringar også av temaet for samtalen, noko som truleg har påverka endringa i spørsmål og samtalegrep monaleg. Det fører til at læringseffekten på sikt kan trekkjast i tvil, og funna gjev grunn til å endra og tilpassa oppgåvene me gjev studentane i dette arbeidskravet, slik at dei får betre støtte til å øva seg på dialogisk undervisning. Studien utgjer eit detaljrikt eksempel på korleis ein lærarstudent kan utvikla kunnskap om dialogiske samtalar både i teori og praksis, der val av samtaletema særleg blir problematisert.

Dialogisk undervisning, lærarutdanning, refleksjon, øving, munnlege ferdigheiter

Teorigrunnlag og tidlegare forskning

Det er godt dokumentert gjennom forskning på det som vert kalla Dialogic teaching (Alexander, 2017, 2020), dialogisk pedagogikk (Dysthe et al., 2020) eller Dialogic education (Cui & Teo, 2021), at elevlar lærer fagstoff betre ved

å delta i samtalar om stoffet enn ved å berre bli fortalt om det eller å lesa om det sjølve. Dialogisk undervisning (pedagogikk/utdanning) handlar om at elevar og lærarar brukar dialog som læringsverktøy for saman å byggja kunnskap og forståing, der elevane opplever at deira stemmer blir høyrd og betyr noko. Denne innsikta har òg sett spor i den norske Læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20), som framhevar utforskande samtale som ein viktig læringsaktivitet på vegen mot målet om kritisk tenking og vitskapleg arbeidsmåte (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Den britiske utdanningsforskarer Robin Alexander er ein av dei som har forska aller mest på det han kallar dialogisk undervisning. Heilt sidan 1980-talet har han drive slik forskning på fleire kontinent, og han har laga eit omfattande rammeverk (Alexander, 2020) basert på både eiga forskning og utvikling, men der han også har inkorporert innsikter frå ei rekke andre forskarar (som Chapin et al., 2009; Mercer et al., 2020; Nystrand & Gamoran, 1997; Resnick et al., 2018).

Alexander legg vekt på at lærarar må byggja eit repertoar av måtar å fasilitera for gode samtalar, eller det han kallar produktive samtalar. Det kan vera samtalar i par, små grupper eller i heil klasse, og læraren kan ta ulike grep for at elevane skal kunna bidra på best moglege måte, for det kjem ikkje av seg sjølv. Elevane må læra å lytta til og respektera kvarandre, og læraren må læra å leia samtalan på ein slik måte at samtalan vert produktive. Alexander set ned seks prinsipp som skal vera styrande for dialogisk undervisning. Han seier at samtalan må vera

- Kollektive – lærarar og studentar må samarbeida.
- Støttande – elevane må føla seg trygge og fri til å uttrykkja tankar og idear utan risiko for å bli latterleggjorde eller dømde.
- Gjensidige – partane må lytta til og byggja på kvarandre med gjensidig respekt.
- Deliberative – deltakarane diskuterer og prøver å løysa problem saman, dei vurderer ulike argument og synspunkt, og prøver å koma fram til underbygde standpunkt og resultat.
- Kumulative – deltakarane må byggja på egne og kvarandre sine tankar og bidrag, og knyta dei saman i samanhengjande resonnement og forståing.
- Føremålsretta – samtalan må vera strukturerte og ha eit undervisningsføremål (Alexander, 2020, s. 131, mi omsetjing).

Dialogisk undervisning kan gjennomførast på mange måtar, men det viktigaste er at ein har ei dialogisk grunnhaldning til all undervisning. Alexander uttrykkjer det slik: "it [dialogic teaching] enacts a dialogic stance

on knowledge, learning, social relations and education itself’ (Alexander, 2020, s. 1).

Sjølv om kunnskapen om fordelane med dialogisk undervisning etter kvart er utbreidd, er det ein lang prosess å endra praksis ute i skulen. Både internasjonale og norske forsking (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gutierrez & Larson, 1994; Hardman, 2019; Svenkerud et al., 2012) viser at det er langt mellom dei utforskande samtalan som dialogisk undervisning (og den nye læreplanen) legg opp til, og at IRE-samtalen framleis er den vanlegaste strukturen på læringsamtalen i klasseromma. Det vil seia at læraren stiller eit (oftast smalt, lukka og spesifikt) spørsmål (I), elevane svarar basert på noko dei nyss har lært eller lese (R), og læraren gjev ei eller anna form for tilbakemelding eller evaluering av svaret (E). Det vanlegaste er at klasseromssamtalen er sett saman av mange slike IRE-sekvensar etter kvarandre. Fleire har peika på at det er den tredje turen i desse utvekslingane som er avgjerande – det er her potensialet for meir produktive samtalar ligg. I staden for ei kort tilbakemelding eller vurdering av svaret eleven har gjeve, kan læraren her prøva å utvida samtalen ved å gjera ei rekke grep. Det er ”the moment when an exchange can stop or continue, when it can open up the student’s thinking or close it down, when feedback can be replaced by feed-forward” (Alexander, 2020, s. 150).

Ein annan utdanningsforskar og teoretikar som er oppteken av dialogisk undervisning er Anna Sfard. Ho har utvikla teori om korleis tenking, læring og dialog heng saman. Ho argumenterer for at tenking i stor grad kan karakteriserast som ein indre dialog, ein måte å kommunisera på (Sfard, 2008). I eit kapittel i Routledge-handboka om forsking på dialogisk undervisning definerer ho læring som individualisering av historisk etablerte diskursar (Sfard, 2019). I ein artikkel Sfard har skriva saman med to kollegaer, konseptualiserer ho læring som ei ‘rutinisering’ (routinization) av dei lærande sine handlingar (Lavie et al., 2019). Rutinane, eller handlingane, kan liggja langs eit kontinuum frå rituelle til utforskande. Når ein er fersk i ein diskurs, vil ein i første omgang handla ved hjelp av det dei kallar rituale, ved å etterlikna det ein har observert andre gjera i liknande situasjonar. Etter kvart som ein blir ein fullverdig deltakar i diskursen, kan ein handla på nye og meir kreative måtar, og dermed delta i diskursen på utforskande og meir dialogiske måtar (Lavie et al., 2019). Dei peikar på at menneske har ein tendens til å handla i ein situasjon på same måten som ein har gjort eller har sett gjort i liknande situasjonar tidlegare, og erfaringsbasen me har å velja tidlegare erfaringar frå, kallar dei ‘precedent-search-space’ (PSS). Lærdom og kunnskap som stammar frå andre situasjonar eller domene er ikkje tilgjengelege innan-

for PSS (Lavie et al., 2019, s. 160). Når ein har få eigne erfaringar i ein situasjon, brukar ein det ein har sett andre gjera i liknande situasjonar. Å bli medviten om kva rutinar du sjølv følgjer, og slik bli i stand til å endra dei målretta, er ein krevjande prosess, og det krev øving.

Nettopp denne øvinga og medvitngjeringa som trengst om ein skal lukkast med dialogisk undervisning er ein grunn til å fokusera på lærarutdanninga og lærarstudenten, slik eg gjer i denne artikkelen. Hovudtyngda av forskning på feltet dialogisk undervisning er klasseromsforskning og teoriutvikling som det som er nemnt over, men det finst også forskning som dreier seg om lærarutdanning og profesjonsutvikling hos lærarar.

Ein av dei som studerer dette, er Sami Lehesvuori, som rett nok har fokus på naturfag, men som har lærarutdanninga og lærarstudentane som forskingsobjekt (Lehesvuori, 2013). Han argumenterer for at dialogisk undervisning bør integrerast eksplisitt i lærarutdanning, fordi både hans eigne og andre forskarar sine observasjonar viser at det er svært lite dialogisk undervisning i klasseromma, og dei tilløpa til dialogisk interaksjon som finst i klasseromma held for dårleg kvalitet (Lehesvuori, 2013, s. 59).

Ein studie som tematiserer utfordringane knytt til å leia dialogiske klasseromssamtalar i matematikk, er Eriksen, Hovik og Kjensli med artikkelen ”Challenges in Enacting Classroom Dialogue” (2021). Dei brukar også Alexander sitt repertoar for dialogisk undervisning som teoretisk rammeverk og gjer det same grepet som meg ved at dei følgjer ein lærar gjennom fleire forsøk på å driva dialogisk undervisning i eit fag – men skil seg ved at det er ein erfaren lærar, og ikkje ein lærarstudent dei følgjer. Dei finn at det kan vera ei motsetning mellom dei ulike prinsippa som Alexander set opp for dialogisk undervisning (Eriksen et al., 2021, s. 47).

Innan norskfaget/morsmålsfaget er dialogisk undervisning mykje brukt i litterære samtalar, men dei seinare åra har også dialogiske perspektiv på språklege emne, som til dømes grammatikk, kome til (sjå t.d. Jones et al., 2013). Dersom ein følgjer dei grunnleggjande tankane om dialogisk undervisning som ei pedagogisk grunnhaldning, bør det vera mogleg å gjennomføra dialogisk undervisning uansett fag og emne, men det krev både medvit og øving, og gjennom denne studien ønskjer eg å bidra med kunnskapsutvikling om lærarstyrte dialogiske samtalar ved å studera korleis lærarstudentar arbeider seg inn ein dialogisk lærardiskurs.

Materiale og metode

Datamaterialet er henta frå forskingsprosjektet *Arbeidskravprosjektet*, som er eit samarbeid mellom faga norsk, matematikk og pedagogikk på Høgskulen på Vestlandet, campus Stord. Det går ut på å koordinera arbeidskrava i dei tre faga med særleg fokus på klasseromssamtalen i fag, inspirert av teoriar om dialogisk undervisning. Prosjektet er designa som eit didaktisk design-forskningsprosjekt (McKenney & Reeves, 2012), der me utformar eit undervisningsopplegg (i dette tilfellet arbeidskrav i faga norsk og matematikk som handlar om å øva på og gjennomføra klasseromssamtalar i faga), prøver det ut med eitt kull studentar, før me evaluerer og justerer opplegget og prøver det ut med neste kull. Denne studien er ein del av vurderinga, og vil gje kunnskap om kva som må endrast til seinare. Dette er gjort med til saman tre kull studentar på Grunnskulelærarutdanninga (GLU) 1–7, og prosjektet har samla store mengder data frå fleire fasar av kvart arbeidskrav i kvart fag, i form av filmar, refleksjonsnotat, individuelle tekstar og gruppetekstar, og optak av munnlege framføringar.

På GLU 1–7 har studentane praksis i 1.–4. klasse første studieår. Dei fokuserer på den første lese- og skriveopplæringa, og i norskundervisninga på høgskulen før den første praksisperioden lærer dei om munnlege ferdigheiter, dialogisk undervisning/samtale og grunnleggjande lese- og skriveopplæring. I norskfaget har studentane eit arbeidskrav det første studieåret sitt, der praksisgruppene skal planleggja, øva seg på og gjennomføra i praksis ei undervisningsøkt som inkluderer ein læringssamtale i norskfaget. I oppgåveformuleringa står det at samtalen kan dreia seg om eit norskfagleg tema som passar inn med det elevane skal læra i perioden. Det er ikkje stilt krav til kva temaet skal vera utover dette – tanken er at dialogisk undervisning kan brukast på alle tema og på alle klassetrinn. Dette er det som Grosser-Clarkson og Neel kallar ei open tilnærming (open design approach) til ein kjernepraksis i lærarutdanninga – det å leia ein klasseromssamtale (Grosser-Clarkson & Neel, 2020).

I denne artikkelen er det plukka ut ein eksempelstudent, i studien kalla Maia, og me følgjer hennar prosess gjennom ein runde av arbeidskravet i norskfaget det første studieåret. Forskingsspørsmåla er

- Kva forsøk på dialogisk undervisning finst i spørsmåla og samtalegrepa Maia brukar i dei to situasjonane – øvingsamtalen og praksisamtalen?
- Kva uttrykk for læring av og forståing for dialogisk undervisning kjem Maia med gjennom arbeidet med arbeidskravet?

I tillegg til å svara på desse spørsmåla, vil eg diskutera kva lærdomar eg som lærarutdannar kan trekkja om oppgåva studentane får i Arbeidskravprosjektet, for å forbetra denne til seinare, og korleis denne studien kan læra oss noko om dialogiske lærarstyrte samtalar meir generelt.

Datamengda i prosjektet som heilskap (og også frå éin intervensjon) er altfor stort for artikkelformatet, det er bakgrunnen for valet av ein eksempelstudent. Eg følgjer Maia steg for steg på vegen gjennom arbeidskravet frå start til slutt, inspirert av etnografiske metodar. Ved å gå etnografisk til verks, kan eg få eit bilete av både haldningane og handlingane til Maia, og dermed gje eit detaljert nærbilete av læringsprosessen til studenten som andre metodar ikkje kunne gjort.

Maia er ein 24 år gamal lærarstudent som bur på utdanningsstaden, men har dialektbakgrunn frå ein annan stad. Ho har så vidt arbeidd i skulen før, som vikar på vidaregåande skule, og har i tillegg yrkesbakgrunn frå eit anna yrke. Praksisen som ho får gjennom lærarutdanninga er den første erfaringa ho har med å leia læringssamtalar med såpass små barn, og samtalane i denne studien er frå den andre gongen ho er ute i praksis, om våren første studieåret hennar, det er første praksis etter at ho starta med norskfaget same våren. Ho har praksis i ein tredjeklasse, det vil seia at elevane er åtte-ni år gamle. I praksis er ho på gruppe saman med ein annan, mannleg student, i studien kalla Kåre, men det er Maia som tek hovudansvaret for det opplegget ho prøver ut saman med elevane. Gruppa har likevel diskutert og vurdert øvings samtalen saman, og blitt samde om dei endringane dei gjer i praksissamtalen.

Maia og gruppa hennar er vald som case fordi dei gjorde svært store endringar på opplegget mellom øvings- og praksissituasjonen, noko som gjorde det både lettare og vanskelegare å læra om dialogisk undervisning i norskfaget.

I det følgjande vil eg gjera greie for korleis eg har samla inn og valt ut materialet for denne artikkelen, og for korleis eg har analysert materialet. Dette er ein kvalitativ studie der den tolkande og reflekterande forskarrolla er sentral. Det er ikkje meininga erfaringane til Maia skal vera grunnlag for generalisering, men hennar forsøk på og uttrykk for læring av dialogisk undervisning kan gje eit nært innsyn i korleis studenten tenkjer og opplever læring og forståing. Dette kan brukast som grunnlag for vidare planlegging av nye iterasjonar av undervisningsopplegget, og vidare av opplæring i dialogisk undervisning i lærarutdanninga.

Innsamling og utval

I øvings situasjonen på campus spelar dei andre studentane rolla som elevar, og filmar situasjonen. Rett etter øvings samtalen får dei tilbakemeldingar frå medstudentar og faglærar. Kvar gruppe analyserer øvings samtalen sin, justerer opplegget som dei skal prøva ut, og leverer eit refleksjonsnotat. I praksisperioden prøver dei ut undervisningsopplegget med praksiselevane, og filmar også denne situasjonen. Til slutt skal gruppa presentera refleksjonane sine for resten av klassen, og trekkja fram gyldne augneblinkar brukt og tapt. Dette er punkt i samtalen der dei synest at potensialet for produktiv samtale vart utnytta, eller punkt der dei tenkjer i ettertid at samtalen hadde eit potensiale som av ulike grunnar ikkje vart utnytta. Målet med opplegget er at studentane skal bli meir medvitne om korleis dei stiller spørsmål, utvidar samtalesekvensar, inviterer til samtale, lyttar til elevane (eller ikkje gjer det), og få erfaringar med å vera i ein slik situasjon, som dei kan bruka til å henta rutinar frå neste gong dei er i ein liknande situasjon (Lavie et al., 2019).

Ved å sjå på korleis Maia reflekterer og kommenterer eigne val og erfaringar, kan me læra noko om korleis lærarstudentar over seg og prøver seg på å leia læringssamtalar og på denne måten bli ein del av lærardiskursen. Datamaterialet for denne artikkelen er planleggingsdokument frå praksisgruppa til Maia, filmar av både øvings- og praksissituasjonane som er transkriberte, film og transkripsjon av tilbakemeldingane frå medstudentar og faglærar, refleksjonsnotat etter øvings situasjonen, og opptak og transkripsjon av refleksjonsøkta som vart gjennomført på Zoom.

Analysemetode

I analysen av tekstane har eg brukt ei blanding av induktiv og deduktiv tilnærming, det som vert kalla abduksjon (Alvesson & Sköldbberg, 2005). Det inneber at ein ikkje einsidig tek utgangspunkt i datamaterialet for å sjå kva det kan fortelja, slik ein gjer i induksjon, heller ikkje går ein inn med reint teoretiske antakingar, slik ein gjer i deduksjon. Abduktiv forskning er kjenne-teikna av ein vekselverknad mellom empiri og teori. ”Abduktion torde vara den metod som i realiteten används vid många fallstudiebaserade undersökningar” skriv Alvesson og Sköldbberg (2005, s. 55), men understrekar at abduksjon ikkje berre er ei blanding av eller ein mellomting mellom induksjon og deduksjon, men ”den tillför nya och helt egna moment” (Alvesson & Sköldbberg, 2005, s. 55). Det abduksjonen tilfører er forståing, som også kan brukast til å utvikla teorien vidare.

Eg har transkribert filmene og koda dei ved hjelp av kodar som er henta frå Alexander sine teoriar om dialogisk undervisning, repertoar 5 – å stilla spørsmål, og repertoar 6 – utviding. Alexander har eit finmaska nett av kategoriar av både spørsmål og utvidande samtalegrep (for eit detaljert oversyn sjå Alexander, 2020, s. 146-153), men det er ikkje så mange av dei som er i bruk i dei to samtalanene eg har studert. Dei viktigaste er spørsmålstypene *kontrollspørsmål* – spørsmål som berre har eitt rett svar, og som sjekkar evna til å resitera heller enn å oppmoda til resonnering og *autentiske spørsmål*, som tillét ulike svar, inkludert slike som læraren ikkje forventar. Ein annan måte å kategorisera spørsmål på er å sjå kva som er føremålet med dei i ulike situasjonar. Når læraren *initierer* ein samtale, kan hen stilla den nemnde typen kontrollspørsmål med føremål å *sjekka* (om noko er hugsa eller forstått), eller stilla autentiske spørsmål med føremål å *ettespørja grunngeving*. Om føremålet er å *sondera* djupare i tenkinga til elevane, kan læraren stilla spørsmål som *sonderer eller testar* ("kvifor trur du det?") eller *klargjer* ("meiner du at...") tenkinga til eleven. Når det gjeld utvidande samtalegrep, nemner eg her særleg *bruk av tenketid, undersøking av grunngeving, og forsøk på å få elevar til å tenkja saman*.

Fordi eg har gjort analysen åleine, har eg gjennomgått tekstane og kodane fleire gongar, vurdert og revurdert kodinga mi, og eg har ført inn kommentarar/tolking av kva som hender i dei ulike lærarytringane for å gjera analysen meir tydeleg og transparent. I resultatkapittelet under har eg utvida kommentar-/tolkingskolonna endå meir og forklarar kodinga med ord, slik at lesaren skal kunna følgja analysen.

Planleggingsdokumentet, tilbakemeldingsøkta, refleksjonsnotatet og presentasjonen av praksissamtalen er innhaldsanalysert ved hjelp av gjentakande nærlesing/gjennomsyn der eg har sett etter teikn på læring eller forståing av samtaleleiing eller dialogisk undervisning. I resultatkapittelet under er berre utdrag frå desse gjengjevne, av plassomsyn. Eg har transkribert på normalisert nynorsk, med skiljeteikn kjende frå skriftspråket. Eg har ikkje markert non-verbale uttrykk anna enn pausar (tal sekund i parentes) og lått, markert med @@@. Nokre stader er andre uttrykksmåtar, som stemmeleie eller nøling kommentert i tolkingskolonna.

Resultat og diskusjon

I det følgjande vil eg først presentera analysen av samtalanene som Maia gjennomfører, og så diskutera desse, på jakt etter svar på forskingsspørsmålet om kva forsøk på dialogisk undervisning som finst i samtalanene. Deretter presenterer eg refleksjonane som Maia kjem med i dei ulike dokumenta og

filmene, og diskuterer desse opp mot forskingsspørsmål to om kva uttrykk for læring av og forståing for dialogisk undervisning Maia kjem med gjennom arbeidet med arbeidskravet. Diskusjonar av moglege lærdomar og implikasjonar av studien kjem under overskrifta Oppsummering.

Øvingssamtalen: Maia i rolle som lærar (lengd 5:31)

Maia sit i ein ring saman med sju medstudentar og ein faglærar. Filmen startar med at Maia spelar av ein YouTube-film om ordklassar og substantiv utan å seia noko sjølv først. Deretter leier ho ein samtale med medstudentane i rolla som elevlar.

Tabell 1. Kommentert utdrag av den transkriberte øvingssamtalen.

Ytring	Kommentar/tolking
M: Som me såg skal me no byrja å ha om ordklassar. Me skal byrja denne timen med å ha om substantiv, og seinare skal de ha om verb. Så då lurer eg på om nokon fekk med seg kva ein ordklasse var? Er det nokon som veit det frå før av, eller har høyrte det ordet (10 s)?	Maia seier ingenting før ho spelar av YouTube-filmen, men introduserer emnet ordklassar etter filmen. <i>Kontrollspørsmålet</i> ho stiller inviterer ikkje til utforsking eller refleksjon, men til resitasjon av noko som er sagt i filmen. Maia let elevane få <i>tenketid</i> til å svara – det er framheva som eit viktige samtalegrep.
Stud_1: Det kan vera mange forskjellige ord inni.	
M: Ja, det var mange forskjellige (1 s) me har så mange forskjellige ord, at me må dela dei litt inn, akkurat sånn me gjer med klassar her på skulen, for eksempel, me deler dei inn i grupper, på ein måte. Er det nokon andre som kan forklara kva ein ordklasse er? Noka anna forklaring på det (5 s)?	Maia må forklara sjølv kva ei ordklasse er. Både stemmeleie, kroppsspråk og nølande formulering indikerer at forklaringane ikkje er planlagde, men spontane. Slike spontane forklaringar er naudsynte å kunna gje i lærardiskursen, så her viser ho at ho meistrar ein viktig del av diskursen. Ho gjentek spørsmålet på ein ny måte, spørsmålet er framleis eit <i>kontrollspørsmål</i> .
M: Nei, det var eit litt vanskeleg ord, det @@@ (2 s).	Ho får ingen svar. Ho kjem sjølv med informasjon om at substantiv er ei ordklasse, før ho stiller eit nytt <i>kontrollspørsmål</i> .
M: Eh (1 s) Eit substantiv, då, det er jo ein ordklasse, og så nemnde eg at me har verb – er det nokon som veit om andre ordklassar (3 s)?	

Stud_2: Adjektiv.

M: Adjektiv, ja, og kvar kjenner de adjektiv frå?
Det er noko de er veldig glade i å gjera.

Maia driv framleis kunnskapskartlegging, og vil vita kvar elevane kjenner adjektiv frå. Isolert sett er spørsmålet *autentisk* – ho veit ikkje kvar elevane kjenner adjektiv frå, men ho hintar kraftig til at ho vil ha dei til å svara adjektivforteljingar, og spørsmålet fungerer difor som eit *kontrollspørsmål*. Det er uvisst kvifor ho vil ha dei til å tenkja på adjektivforteljingar – kanskje vil ho lenka kunnskapen til noko dei har eit forhold til?

ES2: Adjektivforteljing.

M: Adjektivforteljing, ja. Og då er adjektiv og ein ordklasse. Men... var det nokon som fekk med seg kva eit substantiv er for noko (3 s)? Kva var det me kunne kalla eit substantiv for (5 s)?

Samanhengen mellom ”ordklasse” og ”adjektivforteljing” er uklar. Ho vender tilbake til substantiv, og til å be ”elevane” gjenta det som vart sagt i filmen, gjennom eit nytt *kontrollspørsmål*.

ES1: Eit namnord.

M: Eit namnord, ja. Kva ... (3 s) kvifor kallar me det eit namnord, (3 s) eller tingord, eller (8 s)? var det nokon som fekk med seg det (3 s)? Ehm (8 s).

Igjen brukar Maia samtalegrepet ventetid. Ho er likevel tydeleg ukomfortabel i rolla som samtaleleiar her. Ho stiller eit spørsmål som kan minna om eit *grunngevingsspørsmål* først, men følger opp med ”var det nokon som fekk med seg det”, altså fungerer det likevel som eit *kontrollspørsmål*.

Samtalen held fram, og er prega av at både Maia og medstudentane er noko ukomfortable i rollene sine. Det blir her tydeleg at også fagdiskursen Maia trør inn i ved å undervisa om grammatikk er ny for henne. Ho har kanskje ikkje tenkt gjennom kva det vil krevja av fagkunnskap å skulla forklara kva ordklassar og substantiv eigentleg er for nokon som ikkje veit noko om dette frå før, og verkar usikker på både kva som er rett, og på korleis ho skal forklara det for tredjeklassingar.

Det som elles kjenneteiknar øvingssamtalen er for det første at alle turane er (lærer)spørsmål – (elev)svar. Me finn ingen døme på at ”elevane” disku-

terer med kvarandre, og læraren gjer ingen grep for å oppmoda til det heller. For det andre stiller læraren nesten berre kontrollspørsmål med eitt rett svar. Sjølv på dei meir opne spørsmåla ("Kvar kjenner de adjektiv frå?") forventar læraren eit spesifikt svar (adjektivforteljing). Det er lite rom for utforsking i samtalen, og det er tydeleg at Maia kjenner seg på vaklande grunn når ho skal handtera dei spontane innspela frå "elevane". Eg finn ingen døme på at Maia brukar samtalegrep for å utvida den tredje turen i samtalesekvensane. Dette er typisk for IRE-samtalar slik både Hardman (2019) og Alexander (2020) skildrar dei. Trass i at den undervisninga lærarstudentane nett har hatt i norskfaget på lærarutdanninga dreier seg om nettopp dialogisk undervisning, samtalegrep og munnlege ferdigheiter, ser me nesten ingen spor av at Maia legg opp til ein samtale etter dei prinsippa ho har lært om. I staden grip ho til tradisjonelle grep; kontrollspørsmål for å sjekka om elevane har oppfatta innhaldet i eit fagstoff, og hint til det svaret ho forventar ("Det er noko de er veldig glade i å gjera"). Ho hentar kanskje rutinar frå måtar ho sjølv har vorte undervist på eller har observert gjort (jf. Lavie et al., 2019). Ei anna årsak til at Maia ikkje lukkast med å få til ein utforskande/dialogisk fagsamtale kan vera at ho er fersk i faglærardiskursen, og ikkje har nok fagkunnskap om og metaspråk for norsk grammatikk. Manglande fagkunnskap er ei av tre hovudutfordringar som lærarstudentane i studien til Lehesvuori rapporterer om: "The main potential challenges to implementing a dialogic approach mentioned were related to insufficient content knowledge, discipline issues and the use of time" (Lehesvuori, 2013, s. 55).

Praksissamtalen: Maia og fem elevar på grupperom (lengd 20:33)

Fem tredjeklasseelevar sit rundt eit bord saman med Maia.

Maia set seg ved bordet, og viser fram ein PowerPoint-presentasjon på ein PC ho har framfor seg, vend mot elevane. Første lysbilete har ein grøn tommel opp og ein raud tommel ned, med tekst over. Elevane har med seg ein grøn og ein raud fargeblyant kvar, og Maia forklarar at ho vil lesa opp ulike påstandar, og deretter skal elevane visa semje ved å løfta den grønne blyanten, usemje ved å løfta den raude. Utsnittet av samtalen eg viser her startar på 12:08 i filmen, og mønsteret i samtalen er no etablert – læraren les opp påstanden på skjermen, og elevane markerer semje/usemje med blyantane, og byrjar å diskutera.

Tabell 2. Kommentert utdrag av den transkriberte praksissamtalen.

Ytring	Kommentar
1 M: Og så neste: ”Lekser er bare tull, me lærer ingenting” (Jente 2 løfter den røde blyanten).	Læraren stiller ingen eksplisitte spørsmål, berre les opp påstanden. Han fungerer likevel som eit <i>autentisk spørsmål</i> , som opnar for at elevane kan koma med sine innspel – det er etablert at denne <i>initieringa</i> skal følgjast av at elevane markerer semje eller usemje med påstanden. Det er tydeleg frå starten at det er delte meiningar i gruppa. Jente 2 markerer usemje med ein gong, men ikkje verbalt.
2 Gut 1: Det er berre tull, det er eg einig i. (Løfter den grønne blyanten, det gjer også gut 2.)	Gutane markerer både verbal og fysisk semje med påstanden frå læraren. Jente 1 er passiv.
3 Gut 3: Ja, det er berre tull. Det er skulen me lærer noko av.	Gut 3 markerer semje med påstanden, og underbyggjer med ein ny påstand – det er på skulen ein verkeleg lærer noko.
4 M: Ja.	Eg tolkar dette som ei stadfesting av at svaret er registrert, og ei <i>oppmoding om å seia meir</i> , heller enn som ei stadfesting av at eleven har rett. Dette fungerer som ei <i>sondering etter tenkinga til eleven</i> .
5 Gut 3: Lekser, då må me gjera alt sjølv.	Han held fram med å underbyggja standpunktet sitt med nye påstandar.
6 M: Ja. Kva tenkjer du, Jente 2?	Læraren ser at Jente 2 markerer eit anna synspunkt, og vil høyra kva ho synest om det – <i>eit forsøk på å få elevane til å tenkja saman</i> , men Gut 3 held fram:
7 Gut 3: Lekser er berre oppsummering av det me har gjort på skulen (Jente 2 har no både raud og grøn blyant oppe.)	Han argumenterer framleis for påstanden frå læraren, og Jente 2 vaklar i si usemje, og viser det ved å halda oppe begge blyantane – det kan vera eit teikn på at elevane faktisk <i>tenkjer saman</i> , og <i>vurderer kvarandre sine syn medan dei (re)vurderer sine egne</i> .
8 M: Trur de det er lurt å oppsummera/repetera? Eller er det sånn at...	Læraren <i>utfordrar synspunktet elevane så langt har støtta</i> , og påstanden ho sjølv lanserte, men brukar eit <i>sonderande spørsmål</i> til å gjera det.

- 9
Gut 2: Me lærer litt meir av lekser. Sidan det ikkje er akkurat dei reknestykka me har hatt på skulen.
- 10
Gut 1: Ja, men det er jo ikkje vits i å gjera to ting, eller det to gongar, då gløymer me jo det første.
- 11
Jente 2: Og heime så lærer ein jo... [uhørleg]. Det var der eg lærte meg gillo (?), altså seksgangen. (Gut 1 snakkar i munnen på henne, høyrer ikkje kva han seier.) (Jente 2 og gut 2 har no raud blyant oppe, Jente 1 held vekselvis begge blyantane og den raude blyanten oppe.)
- 12
M: Ja! Så du lærer eigentleg mykje av lekser også? Men det tenkjer ikkje Gut 1 og Gut 3?
- 13
Gut 3: Me lærer litt. Men me lærer mest på skulen.
- Gut 2 er tydelegvis ikkje like sikker som Gut 1 og Gut 3 på standpunktet sitt. Han har bytt ut den grøne blyanten med den raude, og markerer slik usemje med sitt tidlegare standpunkt og dei andre elevane både verbalt og fysisk, eit teikn på at *elevane tenkjer saman*.
- Gut 1 held fast på sitt opphavlege standpunkt, og underbyggjer det med ein grunn til.
- Jente 2 har heile tida hatt den raude blyanten oppe, og formulerer no *kvifor ho meiner påstanden er feil*, med eit anekdotisk bevis. Det ser ut til at Jente 1 er samd med henne, i tillegg til Gut 2, som snudde i sist innlegg.
- Jente 2 får støtte frå lærar, som med det *utfordrar* dei to gutane og med det bed dei om å *resonnera djupare*.
- Gut 3 gjer ein delvis retrett, men held på hovudsynet sitt. Legg opp til eit kompromiss.

Me ser her at det er store endringar som er gjort mellom øvingssamtalen og praksissamtalen. Maia har forlate tanken om å tematisera grammatikk, som er emnet elevane opphavleg skulle læra noko om, og vel i staden å fokusera på ei av dei grunnleggjande ferdigheitene frå læreplanen – den munnlege ferdigheita, der elevane skal læra å argumentera, lytta til kvarandre og koma med innspel i samtalar med kvarandre. Ho går altså vekk frå å prøva å byggja fagkunnskap kumulativt, og over til å øva på (samtale)ferdigheit, utan at samtalen samstundes skal føra til kunnskapsauke innanfor faget. Med dette grepet gjer ho det mykje lettare for seg sjølv å driva dialogisk undervisning, og me ser også at denne samtalen er mykje meir 'velling' sett ut frå ideala for dialogisk undervisning.

Denne sekvensen inneheld 13 turar, læraren har fem av dei. Det vil seia at elevane i mykje større grad enn i øvingssamtalen diskuterer med kvarandre. Me ser ei markert endring i haldninga og framferda til Maia mellom dei to

situasjonane. Ho stiller heilt andre spørsmål i denne samtalen, spørsmåla er markert opnare og inviterer i mykje større grad til at elevane kan tenkja og resonnera sjølve enn i den første samtalen. Ho let elevane diskutera seg imellom, og bed dei grunngje eller forklara standpunkta sine heller enn å korrigerer. Påstandane som er plukka ut har ingen klåre rette/galne svar, men er verdi- eller haldningsspørsmål utan norskfagleg innhald. I denne samtalen tek ho i bruk nokre samtalegrep som viser den dialogiske haldninga ho har til denne samtalen: I tur 6 oppmodar Maia Jente 2 til å koma med sine synspunkt, og tenkja saman med dei elevane som alt har ytra seg. I tur 8 oppmodar ho Gut 3 eller dei andre elevane til å utdjupa og tenkja over det Gut 3 har sagt om at lekser berre er oppsummering.

Samtalen elles er prega av meir av det same: Elevane diskuterer seg imellom, Maia stiller færre spørsmål, og brukar dei i større grad til å sondera tenkinga til elevane. Gjennom dei to samtalane Maia gjennomfører ser me to ytterkantar av samtaleformer og -strukturar: Den første er prega av IRE-sekvensar med lite utforskande/dialogisk potensiale, men er full av fagkunnskap det er ønskeleg at elevane skal tileigna seg. Den andre er dialogisk i forma, men samtalen manglar eit tydeleg undervisningsføremål (purposeful) og eit kumulativt preg (cumulative) som Alexander peikar på som grunnleggjande i dialogisk undervisning (2020, s. 131). Maia brukar mykje av det ho har lært om dialogisk undervisning både når det gjeld spørsmålsstilling og samtalegrep – tydeleg meir i praksissamtalen enn i øvingssamtalen, sjølv om det dialogiske repertoaret hennar framleis er noko avgrensa.

Refleksjonar i skriftlege og munnlege oppfølgingar

Planleggingsdokument før øvingssamtalen: Studentgruppa har levert inn eit planleggingsdokument som skildrar kva dei har planlagt i undervisningsøktane der samtalane skal gå føre seg. Ved å sjå på desse kan me få eit inntrykk av korleis dei har tenkt kring undervisningsopplegget. Planleggingsdokumentet nemner spesifikt nokre av spørsmåla gruppa har planlagt å stilla, men inneheld ingen opne eller utforskande spørsmål, berre spørsmål der læraren har svaret, eller er i posisjon til å kontrollera kunnskapsnivået hos elevane. Slike spørsmål kan ha sin misjon – å kartleggja kva kunnskap elevane har kan vera viktig, men ut frå planleggingsdokumentet finn eg ingen grep som er planlagde for å motivera elevane til å delta i samtalen eller setja tankar i gang om emnet. Mot slutten av dokumentet kjem det fram at studentane likevel har planlagt å bruka noko av det dei har lært om dialogisk undervisning:

Vi skulle så ha mange ord på tavla for så å sammen finne ut av og sette ring rundt hvilke ord som er substantiv. (og evt krysse ut ”feil” ord). For å finne ut av disse ordene skulle vi spørre hvorfor de mener det er et sub. Eller ikke, og spørre de andre om de er enige og da evt hvorfor/hvorfor ikke (Maia og Kåre i planleggingsdokumentet).

Dei ville altså prøva å få i stand ein samtale der elevane skal samarbeida om å byggja kunnskap om substantiv, men dokumentet inneheld ingen detaljar om korleis dei tenkte å få i stand ein slik samtale. Kva spørsmål skal dei stilla for å lukkast med samtalen? Dette er slikt som ein student som er fersk i lærardiskursen kanskje ikkje er i stand til å sjå føre seg på detaljnivå. Det er meir krevjande å finna utforskande inngangar til fagstoff som til dømes kunnskap om ordklassar enn til det å diskutera verdi- og haldningsspørsmål som i det reviderte opplegget.

Det mest dialogiske punktet frå planleggingsdokumentet blir heller ikkje gjennomført som planlagt i øvings samtalen. Planleggingsdokumentet er fritt for grunngevingar som kunne forklart kvifor opplegget er planlagt slik det er gjort, kva studentane ønskjer å oppnå ved å velja som dei gjer. Dokumentet inneheld heller ingen tankar om oppfølging av eventuelle svar som elevane kjem med, eller klare læringsmål med samtalen.

Tilbakemeldingssamtale etter øvings samtalen: Rett etter øvings samtalen blir medstudentane som har spela elevar i øvings samtalen bedne om å koma med tilbakemeldingar før gruppa skal revidera opplegget sitt, før faglæraren kjem med innspel til slutt. Her kjem det svært lite frå medstudentane. Dei kjem stort sett med ros, det blir trekt fram som positivt at det blir brukt ein YouTube-video til å presentera fagstoffet, og Maia får skryt for måten ho leiar samtalen på, utan at det blir brukt fagomgrep eller referansar til noko av det dei har lært om dialogisk undervisning. Faglæraren prøver seg med eit spørsmål om korleis ein kunne gjort samtalen om ordklassar meir utforskande, men tilbakemeldingane er truleg ikkje tydelege eller konkrete nok til at studenten dreg nytte av dei.

Refleksjonsnotat etter øving: Etter øvings samtalen leverer gruppa eit refleksjonsnotat som seier kva dei tenkjer om øvingsøkta, og kva endringar dei eventuelt planlegg for praksisøkta. Refleksjonsnotatet startar slik: ”Når jeg og Kåre snakket om det i ettertid og har sett filmen, kjente vi begge på at det vi opprinnelig hadde planlagt ikke var ideelt i forhold til oppgaven”. Notatet viser at gruppa bestemmer seg for å endra opplegget dei har planlagt, fordi dei meiner temaet er grunnen til at samtalen ikkje gjekk heilt slik dei hadde håpa. Dei skriv: ”Vi hadde tatt utgangspunkt i det elevene skal lære om i disse ukene i norskfaget, som var ordklasser. Du kan ha noen fine samtaler i

forkant av å lære dette temaet i timene om det, men det skaper ikke en god samtale med åpne spørsmål, refleksjoner, meninger osv”. Dei meiner altså at det er temaet som skapar spørsmåla, ikkje læraren. Det er to hovudgrep i endringane dei vil gjera. Det eine er å byta tema frå ”faktakunnskap” til ”meninge”, det andre er at dei vil stilla andre typar spørsmål, få fram ulike meiningar, og ha ein samtale om det å ha ulike meiningar og skapa aksept for det. Refleksjonsnotatet tematiserer ikkje eigen fagkunnskap eller spørsmåls- eller samtalegrepsstrategien frå øvingssamtalen, men forklarar alt med at temaet ikkje var eigna, og studentane verkar nøgde med løysinga om å laga nytt opplegg.

Presentasjon for klassen etter praksissamtalen: I etterkant av praksisøkta har gruppa sett gjennom filmen og plukka ut gylne augneblinkar brukt og tapt, og presenterer desse for klassen. Maia startar med ein augneblink ho meiner er brukt godt, og viser ein presentasjon for klassen med transkripsjon av augneblinkane. Augneblinken ho har plukka ut er den same som eg har transkribert og attgjewe frå praksisfilmen. Maia seier: ” Dette vil eg seia var ein gyllen augneblink brukt, me fekk ein god samtale med argumentasjon, og det var elevane som dominerte samtalen. Alle kom med forklaringar på kvifor dei meinte det dei meinte”. Ho siterer også Børresen et al. (2012, s. 155), som siterer læreplanen: ”I tillegg skal de fortelle, drøfte, uttrykke egne følelser og meninger, snakke, uttrykke opplevelser, forklare, beskrive, presentere, vurdere, begrunne, gjøre rede for, reflektere, uttrykke tanker, formulere argumenter, diskutere og filosofere”, og seier ho meiner dei ”kom inn på” alle desse punkta. Ho viser her at ho veit kva som er (nokre av) ideala for dialogisk undervisning, og kjenner dei att når ho studerer sin eigen samtale.

Når det gjeld augneblinken som studenten meiner gjekk tapt, viser ho sin eigen transkripsjon for medstudentane, som inkluderer ein situasjon der ho stiller eit spørsmål til elevane, før ho svarar ”okei, neste” og går vidare. Maia seier:

Her kunne eg teke meir tak i det elevane kom med. Fordi eg ikkje visste heilt kva eg skulle gjera i denne situasjonen, gjekk eg veldig fort vidare, og det var ikkje heilt planlagt frå før. Ja. Så her kunne eg kanskje teke tak i det kvar elev hadde sagt, og hatt ein samtale rundt kva kvar elev hadde sagt, og fått dei andre til å koma med innspel, eller om dei var einige eller ueinige, eller...ja.

Vidare seier Maia også:

(...) eg synest det var veldig spennande og lærerikt. Alle elevane fekk kome med argumentasjon og tenkt rundt. Dei var ueinige, så blei dei einige, og det

var ein spennande måte å gjera ting på. Me fekk til gode samtalar, og alle var veldig engasjerte. Me sat nesten ein halvtime og prata, og me kom ikkje gjennom alle eg hadde planlagt ein gong.

Her gjev Maia uttrykk for at ho opplever å ha lært noko av å jobba på denne måten, sjølv om ho meiner at kunne gjort endå meir for at elevane kunne fått betre utbytte av samtalen.

I samtalen med medstudentane som følgjer presentasjonen får Maia spørsmål om ho har tenkt gjennom kva ho kunne svart for å redde den gylne augneblinken som gjekk tapt, og svarar ”Ja, eg tenkte litt på... , ja, eg prøvde jo å seia sånn ”synest du dette er urettferdig”, og så sa ho berre ”ja”, og så gjekk eg vidare. Men eg kunne jo spurt ”synest de andre også at dette er urettferdig”, ”forstår de kvifor det er sånn”, eller...” Her viser Maia at ho har forstått prinsippet om å sondera djupare om tenkinga bak svara som elevane gjev, og viser at det ikkje alltid er lett å få til i praksis sjølv om ein er klar over det.

Oppsummering

Det kan diskuteras kor effektivt det er å øva på ein samtale saman med medstudentar som spelar elevar. Denne situasjonen er veldig annleis enn å vera i eit klasserom med faktiske elevar, og dei fleste studentane er ukomfortable i situasjonen. Likevel kan kanskje ein slik øvingssituasjon brukast til å utvida det erfaringsrommet (PSS) som Lavie et al. (2019) skildrar.

Maia opplever at øvingssamtalen ho gjennomfører med medstudentar i rolla som elevar ikkje fungerer særleg dialogisk, og analysen av samtalen viser det same. Øvingssamtalen er prega av mange typiske kontrollspørsmål. Ho brukar nokre samtalegrep, særleg ventetid, men det er fråvere av samtalegrep som kan utvida den tredje turen i samtalesekvensane. Me kan seia at samtalen har eit tydeleg undervisningsføremål, men elles manglar dei andre prinsippa Alexander (2020, s. 131) set opp for dialogisk undervisning. Praksissamtalen er derimot både kollektiv, støttande og gjensidig, men manglar til gjengjeld det kumulative preget og det tydelege undervisningsføremålet Alexander (2020) meiner må til. Studien til Eriksen et al. (2021, s. 42 og 47) viser også at nettopp dei to prinsippa er dei vanskelegaste å lukkast med, sjølv i nøye uttenkte og planlagde intervensjonar. Maia brukar fleire opne og autentiske spørsmål, men også her finn me døme på kontrollspørsmål. Praksissamtalen har også mange fleire forsøk på utviding av samtalesekvensane. Det er ingenting i refleksjonane til Maia som tydar på at ho er medviten om at manglande

fagkunnskap (jf. Lehesvuori, 2013), manglande bruk av dialogiske samtalegrep (jf. Alexander, 2020) eller avgrensa PSS (jf. Lavie et al., 2019) kan vera årsaker til denne opplevinga. I staden peikar gruppa på temaet for samtalen som årsak til vanskane.

Når analysen av samtalanе Maia har leia viser at det er stor variasjon i både spørsmål og samtalegrep frå øvingssamtale til praksissamtale, er det truleg at nettopp skiftet i tema har vore viktig for denne variasjonen. Likevel kan det tenkjast at nettopp øvinga og refleksjonane kan ha bidrege til at praksissamtalen framstår som meir dialogisk. Gjennom dei andre dokumenta frå arbeidskravet gjev Maia fleire gongar uttrykk for at ho opplever læring og utvikling når det gjeld å driva dialogisk undervisning, og måten ho snakkar om samtalanе på, viser ei veksande forståing for kva som skal til for å få til dialogisk undervisning. Sjølv om Maia har teoretisk kunnskap om kva som er god dialogisk undervisning, viser gjennomføringa av øvingssamtalen og refleksjonane hennar etter praksissamtalen at det likevel ikkje er lett å gjennomføra i praksis. Det kan hengja saman med at ho er ny i lærardiskursen og framleis har eit avgrensa ‘tilbakekallingsrom’, eller PSS, altså ein base med liknande situasjonar å henta erfaring frå (Lavie et al., 2019). Gjennom fleire år med forskning på og utprøving av samtalestrategiar har me i Arbeidskravprosjektet erfart at studentane opplever at slike øvingssamtalar kan bidra til å auka denne basen, og dermed skaffa dei erfaringar å trekkja på neste gong dei skal leia ein samtale. Refleksjonsøvingane kan bidra til auka medvit kring kva rutinar ho handlar etter, noko som også kan gjera det lettare å ta reflekterte avgjerder i liknande situasjonar seinare.

Gjennom refleksjonane til Maia ser me at ho sjølv er nøgd med endringa dei gjorde i undervisningsopplegget. Ho føler ho har fått til ”gode samtalar” i praksissamtalen. Det er ikkje tvil om at ho gjer mykje ‘rett’ i måten ho leiar denne samtalen på, om ein skal døma ut frå dei ideala og prinsippa som Alexander set opp for dialogisk undervisning (Alexander, 2020). Samstundes er det grunn til å stilla spørsmål ved i kva grad denne suksessen vil få positive ringverknader for den undervisninga som Maia skal utføra seinare. Det at gruppa hennar vel å endra undervisningsopplegget frå eit grammatikkinnhald til eit meir generelt ferdigheitsinnhald om det å meina og ytra ulike meiningar fungerer tilsynelatande etter planen – resultatet er samtalar mellom engasjerte elevar som diskuterer seg imellom og prøver ut ulike synspunkt, lyttar til kvarandre og dels endrar meining, og ein lærar som held seg litt i bakgrunnen og leiar samtalen med opne spørsmål og lyttande haldning. Men dersom studentane går ut av dette med ei kjensle av at det var uråd å gjera dette innanfor rammene av ein vanleg norsktime med eit grammatikkinnhald, vil

det kanskje ikkje få varig påverknad på den undervisninga Maia skal driva seinare.

Som lærarutdannar har eg eit mål om at studentane mine skal bli så godt førebudde som råd til å driva dialogisk undervisning i framtida, og skal ta med seg erfaringane sine kring dette arbeidskravet vidare i praksis i resten av utdanninga og stadig byggja opp det munnlege repertoaret sitt. Ved å studera Maia sin veg gjennom dette arbeidskravet, kan me sjå at førsteårsstudenten kanskje har nok med å handtera situasjonen som fersk (fag)lærer, og treng fastare rammer og meir hjelp dersom det skal lukkast dei å gjennomføra dialogisk undervisning. I tillegg til at Maia er ny i lærardiskursen, er ho også ny i den norskdidaktiske diskursen. Av erfaringane med og analysen av desse samtalane kan eg ta med meg fleire lærdomar til seinare iterasjonar av arbeidskravet. Eg bør truleg understreka eller leggja inn i oppgåva at planleggingsdokumenta bør ha grunngjevingar for dei samtalegrepa dei planlegg å bruka, og kanskje modellera slike for dei. Når studentane skal gje kvarandre tilbakemeldingar på øvingssamtalane, kan dei kanskje få konkrete oppdrag når det gjeld kva dei skal gje tilbakemeldingar på, og eg som faglærer må vera tydeleg og konkret i mine tilbakemeldingar. Eg og dei andre faglærarane i lærarutdanninga må kanskje vera endå tydelegare både i undervisninga på førehand, i tilbakemeldingane undervegs og i oppsummeringa etterpå på dette at målet om dialogisk undervisning gjeld i alle tema og alle fag (ikkje alltid og over alt, men i prinsippet når og kvar som helst), og at det ikkje berre er når ein diskuterer kontroversielle påstandar og verdispørsmål at læraren kan og bør sleppa elevane til orde og lytta til det dei har å seia. Truleg må me som faglærarar i større grad hjelpa studentane til å finna dialogiske inngangar til fagstoffet, kanskje kan me ikkje venta at førsteårsstudentar vil vera i stand til det ut frå ei open designtilnærming som den i oppgåva studentane fekk. Dersom eg som faglærer hadde nytta ein ferdig designa undervisningsaktivitet (pre-designed approach, jf. Grosser-Clarkson & Neel, 2020) i oppgåva, der eg kunne vist korleis ein kan finna ein dialogisk inngang til fagstoffet, hadde det kanskje gjeve studenten betre sjanse til å lukkast med dialogisk undervisning også med det pensumet det var planlagt at tredjeklassingane skulle læra om i denne perioden. Faglæraren kan også vera meir eksplisitt på at det er den tredje turen i taleutvekslingane med elevane som er avgjerande, og at det er ekstra viktig at dei legg ned ein innsats for å utvida samtalane her (Alexander, 2020; Hardman, 2019). Det er viktig å utvida basen av erfaringar i samtaleleiingssituasjonen, slik at øvingar og refleksjonar over desse gjerne kan gjentakast fleire gongar og i fleire fag gjennom opplæringa. Dersom studentane får fleire ferdig designa aktivitetar å prøva ut i starten, kan ein

kanskje ta ei opnare tilnærming etter kvart som dei får meir erfaring (Grosser-Clarkson & Neel, 2020). På min lærarutdanningsinstitusjon kan eg prøva å få til ein progresjon i utdanninga ved at rammeverket for dialogisk undervisning blir tema for studentane i fleire fag og fleire gongar i løpet av utdanninga, slik at dei samla sett kjem ut med både teoretisk bakgrunn og praktisk trening i å leia slike samtalar gjennom studiet.

Meir generelt kan slike djupdykk ned i enkelttilfelle bidra til å setja søkelys på sider ved samtalen som ikkje kjem til syne i større studiar med mange tilfelle. Å studera enkeltsamtalar som desse kan visa fram noko av læringsprosessen til studenten, og detaljar om kva type utfordringar som ligg i å lukkast med dialogisk undervisning. Dei utfordringane Maia møter samsvarar med dei som Lehesvuori rapporterer at lærarstudentar opplever (Lehesvuori, 2013). Men også lærarar med meir fagkunnskap og lengre erfaring (og dermed breiare PSS) opplever det som utfordrande å driva dialogisk undervisning (Alexander, 2020; Lehesvuori, 2013). For andre lesarar kan kanskje dette møtet med Maia og arbeidskravprosjektet vera eit illustrerande døme på kor vanskeleg det kan vera for ein fersk lærarstudent å arbeida seg inn i lærardiskursen og fagdiskursen, og dei kan tenkja over om øving og refleksjon kan bidra til at lærarstudentar kan utvikla evna til å leia dialogisk undervisning i framtida.

Litteratur

- Alexander, R. (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (5. utg.). Dialogos.
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2005). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktime? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Chapin, S. H., O'Connor, C., O'Connor, M. C., & Anderson, N. C. (2009). *Classroom discussions: Using math talk to help students learn, Grades K–6*. Math Solutions.
- Cui, R., & Teo, P. (2021). Dialogic education for classroom teaching: A critical review. *Language and Education*, 35(3), 187–203.
<https://doi.org/DOI:10.1080/09500782.2020.1837859>
- Dysthe, O., Ness, I. J., Kirkegaard, P. O., Rickmann, C. H., & Rindholt, L. (2020). *Dialogisk pedagogik, kreativitet og læring* (1. udgave.). Klim.

- Eriksen, E., Hovik, E. K., & Kjensli, G. (2021). Challenges in Enacting Classroom Dialogue. *Skrifter från Svensk Förening för MatematikDidaktisk Forskning*, 14, 41–48.
- Grosser-Clarkson, D., & Neel, M. A. (2020). Contrast, Commonality, and a Call for Clarity: A Review of the Use of Core Practices in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 464–476.
<https://doi.org/10.1177/0022487119880162>
- Gutierrez, K., & Larson, J. (1994). Language Borders: Recitation as Hegemonic Discourse. *International Journal of Educational Reform*, 3(1), 22–36.
- Hardman, J. (2019). Analysing student talk moves in whole-class teaching. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (s. 152–166). Routledge.
- Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241–1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.
- Lavie, I., Steiner, A., & Sfard, A. (2019). Routines we live by: From ritual to exploration. *Educational Studies in Mathematics*, 101, 153–176.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10649-018-9817-4>
- Lehesvuori, S. (2013). *Towards Dialogic Teaching in Science. Challenging Classroom Realities through Teacher Education*. University of Jyväskylä.
- McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., & Clarke, C. N. (2018). *Accountable talk: Instructional dialogue that builds the mind* (Bd. 29). IBE, Publications Unit.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as Communicating: Human Development, the Growth of Discourses, and Mathematizing*. Cambridge University Press.
- Sfard, A. (2019). Learning, discursive fault lines, and dialogic engagement. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35–49.

Forfatterpresentasjon

Hege Myklebust er førsteamanuensis/postdoc ved Høgskulen på Vestlandet. Ho er særleg interessert i dialog både i skrift og tale. I PhD-avhandlinga frå 2018 skriv ho om adressivitet i elevtekstar, og i postdoc-perioden ho no er inne i, studerer ho korleis lærar- og barnehagelærarstudentar lærer seg å driva dialogisk undervisning.

Språkhandledares gränsarbete

Dilemman i språkhandledning inom högre utbildning

Andreas Nord, Uppsala och Karlstads universitet

Simon Lindberg, Uppsala universitet

Ann-Marie Eriksson, Göteborgs universitet

Camilla Grönvall Fransson, Mälardalens och Göteborgs universitet

Ingrid Lennartson-Hokkanen, Mittuniversitetet

Marie Nelson, Stockholms universitet

Abstract

De flesta svenska lärosäten har i dag språkverkstäder med uppdraget att stötta studenterna i utvecklingen av akademiska språkliga praktiker. Trots att uppdraget har en stark koppling till universitetens kärnverksamheter utbildning och forskning organiseras verksamheterna i allmänhet i marginalen, inom ramen för service- eller stödfunktioner. I denna studie utforskas hur språkhandledare verksamma vid fyra lärosätens språkverkstäder i kollegiala gruppsamtal talar om egna exempel från verksamheten, särskilt sådana som innebär professionella dilemman. Syftet är att synliggöra det ”gränsarbete” som behöver utföras på olika nivåer för att hantera yrkesutövandet genom att förhålla sitt eget handlande både till andra intressenters handlande och förväntningar och till verksamhetens underliggande villkor.

Analysen visar att gränsarbete är centralt för språkhandledarnas professionella praktik, genom att många av de dilemman som deltagarna redogör för berör ansvarsrelationer och frågor om vad språkhandledaren ska göra – och inte göra – i relation till studenter, universitetslärare och i viss mån även i relation till organisatoriska förutsättningar. En vanlig gränsproblematik är till exempel att behöva hantera att studenter har en avvikande uppfattning om var gränserna går för vad språkhandledarna kan och ska bidra med än den språkhandledarna har. Till problematiken hör att möta förväntningar om att, som det uttrycks i materialet, ”rätta” eller ”fixa” texter.

Resultaten relateras till tidigare forskning som diskuterat hur en s.k. autonom syn på litteracitet genomsyrar akademien och skapar en förståelse av litteracitet som individuell färdighet och språk som något som enkelt kan ”fixas”. Utifrån detta diskuteras hur språkverkstädernas marginaliserade position riskerar att bidra till att reproducera en sådan syn.

Språkverkstäder/Writing centers, akademisk litteracitet, gränsarbete, stöttning i skrivande, kollegiala gruppsamtal

Inledning¹

I denna studie utforskas hur handledare verksamma vid språkverkstäder vid fyra lärosäten i kollegiala gruppsamtal diskuterar egna exempel från handledningspraktiken, särskilt sådana som är problematiska och innebär professionella dilemman.²

De flesta svenska universitet och högskolor har i dag språkverkstäder, där en del av uppdraget är att stötta studenterna i utvecklingen av akademiska skriftpraktiker (Bjernihager & Grönvall Fransson, 2018). Detta innefattar särskilt skrivutvecklande handledning på alla utbildningsnivåer, ofta även handledning inom muntliga akademiska praktiker och ibland även undervisning i akademiskt skrivande och kompetensutveckling för universitetspersonal (Bjernihager & Grönvall Fransson, 2018; Kaufhold & Yencken, 2021). Språkverkstäderna arbetar ofta med både svenska och engelska för både första- och andraspråksanvändare. Det varierar däremot vad verksamheterna och de som arbetar där kallas (se Bjernihager & Grönvall Fransson, 2018), men här kommer vi att använda de relativt vanliga beteckningarna *språkverkstad* och *språkhandledare*.

Trots att uppdraget har en stark koppling till universitetens kärnverksamheter utbildning och forskning varierar organiseringen i hög grad. Vid vissa lärosäten utgör verksamheten en enhet knuten till en språkämnesinstitution, medan andra placerar den vid universitetsbibliotek eller med koppling till övrigt utbildningsstöd. Ett tredje sätt är att placera verksamheten centralt och som självständig enhet. Det verksamheterna har gemensamt är att de i allmänhet organiseras inom ramen för service- eller stödfunktioner vid sidan av utbildning och forskning (Bjernihager & Grönvall Fransson, 2018; Lennartson-Hokkanen, 2016). Trots denna ofta ganska oklara och marginaliserade ställning är det tydligt att det under det senaste decenniet inletts en professionalisering av verksamheten, synlig bland annat i utveckling av nationella och internationella nätverk för erfarenhetsutbyte.

¹ Tack till två anonyma granskare för värdefulla kommentarer på en tidigare version av denna text. Tack också till Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap vid Karlstads universitet som finansierat transkriptionsarbete nödvändigt för studien.

² Artikelnen redovisar en delstudie inom projektet PPOPS – *Praktiknära perspektiv på organisering och professionalisering av stöttning för studenters skrivande och språk inom högre utbildning i Sverige* (medverkande: projektledare Ann-Marie Eriksson, Göteborgs universitet, Camilla Grönvall Fransson, Mälardalens universitet och Göteborgs universitet, Ingrid Lennartson-Hokkanen, Mittuniversitetet, Marie Nelson, Stockholms universitet, och Andreas Nord, Uppsala universitet och Karlstads universitet, samt projektassistent Simon Lindberg, Uppsala universitet).

Syftet med denna studie är att synliggöra det ”gränsarbete” (Liljegren, 2008) som handledare inom språkverkstäder behöver utföra på olika nivåer inom ramen för sin professionella praktik. Med gränsarbete menar vi hur gränsdragningen mellan eget och andras ansvar förstås och hanteras i arbetet. Det handlar specifikt om handledarnas reflektioner över hanteringen av de dilemman som uppstår genom att språkhandledarna behöver förhålla sitt eget handlande till andra intressenters handlande och förväntningar och verksamhetens underliggande villkor.

Forskning om svenska språkverkstäder

Internationellt sett är verksamheten inom motsvarande institutioner – i en anglosaxisk kontext ofta benämnda *writing centers* – väl beskriven (se till exempel Bromley et al., 2021; ESSID & McTague, 2020; Hodges et al., 2019; O’Sullivan et al., 2020; Thaiss et al., 2012). De svenska motsvarigheterna är däremot påfallande underrepresenterade i forskningen och har endast i liten utsträckning blivit föremål för kartläggning och forskning (se Dahl & Lindqvist, 2022; Eriksson, 2020; Girgensohn et al., 2020; Kaufhold & Yencken, 2021; Lennartson-Hokkanen, 2016). En viktig inventering av verksamhet och arbetssätt år 2017 har gjorts av Bjernhager och Grönvall (2018). Den kan antas i stora drag vara fortsatt aktuell (jämför också Nord & Lindberg, 2022) och visar bland annat att nästan alla svenska lärosäten hade centraliserad språkstödsverksamhet, även om det varierar vad den kallas och hur den är organiserad. Vilken typ av stöttning de erbjuder skiftar också något, men en gemensam nämnare utgörs av tidsbokad handledning där studenter stötts i sitt skrivande. Det framkommer även att de flesta svenska språkverkstäder, till skillnad från motsvarigheter i andra länder, i mycket begränsad omfattning använder sig av ”peer-tutors”, dvs. studenter som står för stöttningen (jämför dock Carlsson et al., 2019). I stället är det fastanställd personal som håller i handledningen (Bjernhager & Grönvall Fransson, 2018). Att svenska språkverkstäder – till skillnad från den vanligaste anglosaxiska modellen – alltså är bemannade av professionella handledare snarare än av medstudenter gör de svenska villkoren i sig intressanta att utforska.

Samtidigt finns det likheter mellan de olika traditionerna, och grundvalen för denna typ av verksamhet är – i likhet med i den amerikanska traditionen – att stötta studenters skrivutveckling, snarare än att granska enskilda texter. En viktig poäng är också att arbetet i språkverkstäderna skiljer sig från den pedagogiska praktiken hos högskole- och universitetslärarna inom högre utbildning genom att det inte innefattar någon form av (summativ) bedöm-

ning eller examination. Gustafsson och Ganobcsik-Williams (2016) sammanfattar (den amerikanska versionen av) uppdraget som ett pedagogiskt uppdrag på följande sätt:

A hallmark of US writing center pedagogy is the positioning of the writing tutor as different from a classroom teacher. The role of the writing tutor is to elicit student-writers' ideas and help them to scaffold their writing as a mentor, rather than as someone who will ultimately be grading their assignment. (s. 519)

Denna utgångspunkt kan ibland också dyka upp som formuleringar om ”hjälp till självhjälp” (jämför Bergenäs et al., 2013; Nord & Lindberg, 2022). I Lennartson-Hokkanens (2016) breda belysning av verksamheten vid en språkverkstad framkommer i normativa dokument just att denna sammanfattande formulering uppfattas som målet för verksamheten, och det förklaras som ”att studenterna på sikt ska kunna identifiera och lösa problem i texten på egen hand” (Lennartson-Hokkanen, 2016, s. 122). Lennartson-Hokkanen utforskar i sin studie också det samspel av diskurser som formar verksamheten utifrån ett *Academic Literacies*-perspektiv genom att följa aktiviteterna knutna till ett skrivpedagogiskt samarbete med en utbildning. Här framkommer bland annat att språkhandledaren genom sin roll kan få ”en gränsöverskridande funktion”. Det handlar både om att hen kan ta en förmedlande roll ”mellan lärare/ämne/student” och att hen har kunskaper om generell akademisk praxis som studenten kan få del av (Lennartson-Hokkanen, 2016, s. 148).

Uppdraget är dock inte konfliktfritt. I en studie av Kaufhold och Yencken (2021) kartläggs språkverkstäders roll i relation till språkpolicyarbete genom en enkät och fokusgruppssamtal med språkhandledare. Här framkommer bland annat att språkhandledarna i sitt arbete upplever dilemman som är kopplade till synen på språket – inte minst att en utgångspunkt ofta är ”a simplified view of what it takes to gain competence in an academic language” (s. 4). Detta kan knytas till att akademien, som det framstår i Lennartson-Hokkanens (2016) studie, domineras av en *autonom* syn på litteracitet snarare än en *ideologisk*. Den autonoma synen (se till exempel Barton & Hamilton, 2000) betonar brister och ser litteracitet som en egenskap hos enskilda individer, medan den ideologiska i stället betonar hur litteraciteter realiserar i sociala förhållanden. Detta tar sig till exempel uttryck i uppdragsdokument för den språkverkstad som Lennartson-Hokkanen (2016) studerat och hon konkluderar:

Med en autonom syn på litteracitet kan Språkverkstaden[s] huvudsakliga uppgift förväntas vara att få studenter med ”brister” i huvudfåran så att lärare vid olika institutioner kan fortsätta med oförändrade undervisningspraktiker. (s. 103)

Eftersom akademien domineras av den autonoma synen blir det svårt för språkverkstaden i fråga att utgå från en mer ideologisk syn, menar Lennartson-Hokkanen. Svårigheterna framträder också i handledarmanualer och hos enskilda språkhandledare, där spår av olika synsätt framträder.

Handledningspraktiker som sådana har också studerats av bland andra Henricson och Nelson, som jämför svenskspråkiga lärosäten i Sverige och Finland (Henricson & Nelson, 2017; Skogmyr Marian et al., 2020). Dessa studier visar bland annat på den komplexa epistemiska situation som handledningen innebär, där ”knowledge is distributed among a number of present and non-present participants, such as the student, the writing counselor [språkhandledaren], the supervisor [ämneshandledaren], and the examiner” (Skogmyr Marian et al., 2020, s. 14). Att hantera kunskapsasymmetrier är således en central och utmanande uppgift inom handledningsmötet.

Material

Materialet för studien kommer från en kompetensutvecklande workshop öppen för språkhandledare från språkverkstäder vid fyra svenska lärosäten. Workshopen, som var den första i en serie av fyra, genomfördes som en heldag via den digitala kommunikationsplattformen Zoom i februari 2021. Den innefattade fyra förberedda gruppdiskussioner. Deltagarna var indelade i tio grupper som var konstanta över dagen, även om vissa deltagare var frånvarande under vissa pass. Grupperna bestod av 2–4 personer från olika lärosäten, som alla arbetar på heltid eller deltid i en språkverkstad. Majoriteten av de medverkande arbetar med handledning för svenska, några specialiserade på svenska som andraspråk. Några arbetar med handledning för engelska.

Deltagarna informerades i förväg skriftligen om möjligheten att delta i forskningsstudien och vad det innebär. Information gavs också muntligt i inledningen av workshopen. Deltagarna ombads att – förutsatt att de ville delta – själva spela in sina gruppdiskussioner med hjälp av Zooms inspelningsfunktion. Under workshopen samlades digitala samtyckesblanketter in och de deltagare som lämnat informerat samtycke erbjöds att ladda upp filmer och egna texter via en digital plattform. Dessa har sedan flyttats till en skyddad server som enbart forskarna har tillgång till. I redovisningen av

analyserna omnämns deltagarna genom koder och vi undviker att redovisa uppgifter som kan knytas till enskilda individer.

Den aktuella studien utgår från material knutet till det andra gruppsamtalet under workshoppen, för vilket 75 minuter var avsatt. I samtalet diskuterade deltagarna egna exempel från verksamheten, särskilt sådana som upplevdes vara problematiska. De hade före workshoppen ombetts förbereda diskussionen genom följande instruktion:

Ta med ett eget exempel från arbetsvardagen som illustrerar en handledningssituation du vill diskutera. Exemplet kan gärna ha en koppling till den digitala vardagen och vilka förändringar omställningen har medfört i jämförelse med hur handledning gick till tidigare. Exemplet kan med fördel illustrera en situation där det inte är helt självklart hur man som handledare vill agera. Exemplet får gärna visa på en situation där man som handledare kan agera på olika sätt eller en situation där man kan känna sig otillräcklig. Ditt material kan t.ex. bestå i en skriftlig beskrivning av en situation, ett exempel från en mejl-konversation, en kort sekvens från ett handlednings-samtal, eller något helt annat. Exemplet kan med fördel anonymiseras.

Den omställning till digital kommunikation som nämns på rad 3 i instruktionen syftar på att workshoppen genomfördes ett knappt år in i covid-19-pandemin, som innebar att språkverkstädernas verksamhet helt eller delvis flyttades över från fysiska möten till möten i digitala kommunikationsplattformar. Det förekommer i samtalen många reflektioner över förutsättningarna som digitala medier ger, men detta står inte i centrum för denna studie.

Tabell 1 sammanfattar materialet. Inom workshoppen genomfördes 10 gruppsamtal om dilemman. Grupperna benämns med en bokstav från A till J. Materialet omfattar inspelade samtal från 7 grupper (A–D, H–J) där totalt 21 personer deltog och där samtliga deltagare i varje grupp lämnat informerat samtycke. Av dessa grupper samtalar grupp D på engelska, övriga på svenska. Därtill består materialet av 20 textunderlag (dokument med beskrivning av exempel) från lika många deltagare (se tabellen). 15 av underlagen kommer från personer som deltagit i de analyserade gruppsamtalen och 5 från deltagare från grupp E, F och G, som har gett samtycke till att delta i studien trots att gruppsamtalet de deltog i inte är del av forskningsmaterialet. Totalt har vi alltså någon typ av bidrag från 26 workshopdeltagare, och vi har således 26 exempel på dilemman skriftligt och/eller muntligt dokumenterade. Deltagarna inom grupperna omnämns med en kod som består av grupp-koden och en siffra. Till exempel kallas de tre deltagarna i grupp A för A1, A2 och A3. I artikeln används blockcitrat för att återge utdrag ur samtalen.

Tabell 1. Översikt över materialet.

Grupp	Deltagare i inspelat samtal	Textunderlag
A	A1, A2, A3	A2
B	B1, B2, B3	B1, B2, B3
C	C1, C2, C3	C1, C3
D	D1, D2, D3, D4	D1, D2, D3, D4
E	–	E1, E2
F	–	F1, F2
G	–	G1
H	H1, H2, H3	H2
I	I1, I2	I1, I2
J	J1, J2, J3	J2, J3

Gränsarbete – teoretiska utgångspunkter

I samtalen beskriver och diskuterar handledarna autentiska exempel på händelser som representerar professionella dilemman, men genom detta synliggör de också egna och delade normer och erfarenheter. Det är dessa vi är intresserade av.

Fokus ligger särskilt på att förstå hur de professionella språkhandledarna diskursivt manifesterar de gränsområden mot andra intressenters ansvarsområden som de behöver hantera i sitt arbete. Vi ser detta som en aspekt av det som kan betecknas *boundary work* eller *gränsarbete* (Gieryn, 1983). Detta sociologiska begrepp, som till exempel har tillämpats i analyser av gränsdragning mellan forskning och icke-forskning, kan användas för att utforska hur professionella grupper avgränsar och definierar sitt område för att få kontroll över det. Vi lutar oss här särskilt mot Liljegren (2008), som med en liknande diskursanalytisk utgångspunkt utforskar olika aspekter av socionomers gränsarbete. Liljegren beskriver fenomenet gränsarbete så här:

Gränsarbete aktualiseras och tydliggörs framförallt i friktionsytorna mellan olika yrkesgrupper men också inom yrkesgrupper, alltså både externt och internt. [...] Gränsarbete är något som alla yrkesutövare bedriver dagligen i sin verksamhet bland annat för att bestämma en arbetsdelning. Gränsarbete bedrivs på alla nivåer från enskilda yrkesutövare på arbetsplatserna till de företrädare som har till uppgift att ta tillvara yrkesgruppers intressen. (Liljegren, 2008, s. 8)

Liljegren lägger till att yrkesutövare dessutom får ”ta konsekvenserna av andras gränsarbete i form av andras anspråk på vem som skall göra vad” (s. 8). Gränserna är därför möjliga att koppla till frågor om arbetsdelning i relation till andra intressenter, liksom till frågor om roller, mandat och ansvar. Det kan till exempel handla om att språkhandledarna behöver förhålla sitt eget handlande till andra intressenters handlande och förväntningar. Liljegren visar att för socionomer görs både internt och externt gränsarbete. Eftersom det i första hand är externt gränsarbete som aktualiseras i de samtal vi analyserar blir därför våra frågeställningar i analysen av samtal och dokument: Vilka topiker knutna till externt gränsarbete återkommer i exemplen? Hur dras gränsen mellan egna och andra intressenters ansvarsområden och hur hanteras gränsproblematik som kommer ur andras handlande, önskemål och förväntningar? Utifrån detta vill vi också diskutera vilka eventuella underliggande villkor för verksamheten som blir synliga utifrån behoven att hantera vissa gränser.

Tillvägagångssätt

Analysarbetet startade med att flera av forskarna inom projektet lyssnade igenom olika delar av de inspelade materialet från workshoppen, innan valet föll på gruppdiskussionerna av egna exempel. Dessa transkriberades sedan i sin helhet genom en talspråksnära men inte särskilt detaljerad transkription av projektassistent Simon Lindberg. Utifrån fortsatta genomlysningar och genomläsningar av transkriptioner och exempelunderlag identifierades gränsarbete som en återkommande överordnad topik, och en teoretisk begreppsapparat för att beskriva detta valdes. Utifrån den formulerades de mer preciserade frågeställningarna (se ovan). Analysen har sedan utgjorts av en kvalitativ näranalys som inneburit att identifiera återkommande mönster och (under)topiker som deltagarna har relevantgjort genom de exempel som de har tagit med sig samt i diskussionen av dessa i gruppamtalen. Dessa har i samråd mellan flera av forskarna kategoriserats och sammanställts på det sätt som redovisas i nästa avsnitt. Tillvägagångssättet motsvarar det som kallas *topikorierad textanalys* av Kuckartz (2014) respektive *tematiskt orienterad diskursanalys* av Roberts & Sarangi (2006) och ligger på den analysnivå som Braun & Clarke (2006) benämner som ”latent” inom tematisk analys, dvs. en nivå som fokuserar ”underlying ideas, assumptions, and conceptualisations” – i detta fall om gränser. Studien kan således beskrivas som *diskursanalytisk* i den meningen att vi analyserar utsagor – i samtal och dokument – med syftet

att avtäcka underliggande normer och föreställningar (jämför Seiler Brylla et al., 2018). Perspektivet är dock snarare explorativt än (norm)kritiskt.

Eftersom det givna utrymmet är begränsat kan resultatredovisningen inte göra anspråk på att ge en uttömmande bild av hur topiken behandlas. Här ges istället illustrativa exempel på ett antal huvudtendenser.

Resultat och analys

Av de 26 personer som deltar i studien har 20 valt exempel som tydligt berör dilemman knutna till externt gränsarbete.³ Topikerna går i varandra, men det går att urskilja tre distinkta men breda grupper:

- hantering av studenters (och indirekt andra intressenters, exempelvis lärares och examinatorers) *förväntningar* i relation till språkhandledarens egen uppfattning om handledaruppdraget
- hantering av studenters (och texters) *behov* i relation till
 - studenters (och eventuellt ämneslärares, ämneshandledares och examinatorers) uppfattningar om behovet
 - språkhandledarens egen analys av behovet
 - språkhandledarens uppfattning om uppdraget och
 - de tillgängliga resurserna
- hantering av *kunskapsasymmetrier* knutna till gränser, till exempel avsaknad av tillgång till instruktioner som har getts eller kunskap om normer som texter kommer att bedömas utifrån.

Dessa topiker synliggörs ofta i exempel (och diskussioner) som berör gränsrelaterade frågor om *ansvarsrelationer* i förhållande till andra intressenter, dvs. vad som är en professionell språkhandledares ansvar att göra och inte göra, hur långt mandatet sträcker sig i relation till andra intressenters mandat och hur ansvarsfrågor ska hanteras när andra intressenter (till exempel lärare), inom vars domäner ett ansvar borde ligga, inte tycks ha tagit detta ansvar.

³ De sex vars exempel därför inte kommer att behandlas specifikt berör i stället mer avgränsade delaspekter av handledningspraktiken. E3 och D4 tar upp specifika interaktionella aspekter av kommunikationssituationen i Zoom och B2 berör problematiska exempel på interaktion i fysiska handledningar. F1 tar upp problem relaterade till att hen träffar samma student både som kurslärare och språkhandledare varvid studenten har svårt att skilja på rollerna. H3:s fall handlar om en forskare med stressproblematik kopplad till skrivande. B1 lyfter specifikt villkoren vid handledning kopplad till hemtentamina. Dessa deltagare bidrar dock i diskussionerna av andras exempel och deras bidrag i dessa diskussioner är alltså del av analysmaterialet.

Topikerna synliggörs också i exempel med reflektioner över hur ansvarsfrågor knutna till kunskapsasymmetrier ska (och kan) hanteras och reflektioner över bemötande.

Frågan om ansvar är således central, och det går att urskilja två särskilt viktiga ansvarsaxlar som också representerar ”gränzoner”: förhållandet mellan språkhandledarens och studentens ansvar, respektive förhållandet mellan språkhandledarens och ämneslärarens/ämneshandledarens/examinators ansvar. Dessa gränzoner synliggörs på flera olika sätt i materialet.

Vi kommer att fortsätta analysen genom att redogöra för ett antal exempel som tillsammans åskådliggör de grupper av topiker som beskrevs ovan.

Behov och förväntningar – vad är språkhandledarens ansvar i relation till studentens?

De vanligaste topikerna rör aspekter av bristande överensstämmelse i fråga om studentens förväntningar och behov, dvs. där studentens förväntningar eller de behov som språkhandledarna ser inte matchar varandra eller det språkhandledarna kan eller vill erbjuda. Sådana topiker berörs uttalat i 16 av exemplen (A1, A2, B3, C3, D1, D2, D3, E1, F2, G1, H1, H2, I1, I2, J1 och J2), och de tycks även finnas underliggande i övriga exempel som berör dilemman knutna till externt gränsarbete (A3, C1, C2 och J3). Dessa exempel aktualiserar alla gränsdragningen mellan språkhandledarens och studentens ansvar.

En vanligt återkommande topik handlar om att behoven hos individuella studenter är för omfattande för att de ska kunna täckas inom den handledningstid som kan avsättas. F2 formulerar det som att ”[e]gentligen ska vi ju fokusera på att hjälpa studenter att bli bättre på att skriva akademiska texter”, och undrar hur man ska hantera fall där det finns problem med den mer grundläggande språkbehärskningen. I2 beskriver ett liknande exempel, där I2 uppfattar att behovet överstiger vad handledningen kan erbjuda och att studentens förutsättningar att tillgodogöra sig handledningen är otillräckliga. I2 kopplar exemplet till ett specifikt policydokument som finns på lärosätet och som låg bakom att den aktuella studenten från början sändes till språkverkstaden av sin lärare. I policydokumentet står att studenter vid behov ska hänvisas till språkverkstaden, men I2 är kritisk till detta när behoven är för stora för att kunna hanteras. Hen sammanfattar att hänvisningen till språkverkstaden ”för att fixa brister i språket” inte är hållbar och beskriver den som ”direkt destruktiv” eftersom ansvar för frågor därmed skjuts till språk-

handledarna trots att de inte ser det som möjligt att ta detta ansvar med de givna resurserna.

Ett besläktat dilemma som återkommer i en rad exempel. Dessa handlar om att språkhandledarna behöver hantera problemet att de bedömer att behoven är *andra* än de studenten väntar sig. A2 sammanfattar denna typ av dilemma:

Hur kan en handledare hantera en handledningssituation där de *behov* studenten anger uttrycks på ett vagt sätt och/eller inte stämmer överens med vad handledaren utifrån studenttexten bedömer vara de mest relevanta områdena för utveckling av det akademiska skrivandet? (A2:s textunderlag)

Vanligast är att studenter förväntar sig att få texter rättade eller korrekturlästa, vilket språkhandledarna inte uppfattar som en del av sitt uppdrag. F2 formulerar det till exempel i samtalet som en risk att ”gå in i korrigeringsfällan”, dvs. börja rätta texter, och H3 talar om att det ofta är en ”quick fix” som efterfrågas. H1 undrar hur man ska göra för att inte hamna i att servera bättre formuleringar som gör att man blir ”spökskribent eller korrekturläsare”. B3 exemplifierar också detta vanliga dilemma och implikationerna av det. Hens exempel handlar om ett handledningsmöte på Zoom, där studenten först inte ville visa själva dokumentet som det handlar om utan ville få hjälp med omformuleringar genom att visa en mening i taget. När B3 till sist fick se texten visade det sig att problemen i texten var så omfattande att det inte bara var att ”fixa några detaljer i enstaka meningar utan hela texten var ju helt omöjlig att förstå”. Problemen handlade om språk, formalia och även innehåll. B3 beskriver därefter sitt sätt att hantera situationen:

B3: Åh, ja jag försökte ju förstås bryta det här och fråga okej vad det här ska gälla? Och vad vill du säga här egentligen? Och allt sånt men den här studenten var fortsatt bara intresserad av att formulera om enstaka meningar och och så att, ja, bara byta ut ordningen på de här begreppen eller någonting sånt att ”ja ja, men det räcker, det blir bra och som min lärare vill”, var det som studenten sa. (Samtal grupp B)

B3 beskriver hur studenten fortsatte att orientera sig mot att diskutera enstaka meningar, och B3 lyckades inte leda in samtalet på mer övergripande frågor eller förmedla sin förståelse av vad som var problematiskt till studenten. Samtalet berör således ett exempel där problemen kvarstod enligt handledaren men där studenten var av annan åsikt och var nöjd. B3 beskriver hur samtalet avslutades:

B3: Och sen i slutet av handledningen så blev det så att studenten bara sa ”ja men tack det är så bra att ni hjälper med att skriva om texten, läraren tycker säkert att det här är nu bra.” och sen försvann från Zoom innan jag hann säga någonting alls mer där [skratt från B1 och B2]. Så att det blev väldigt så här konstig situation för det var ju inte alls det vi hade gjort, vi hade ju inte alls omarbetat någonting och alla problem fanns kvar. (Samtal grupp B)

B3 ville modifiera studentens förväntningar på vad språkhandledningen kan ge och också ge sitt perspektiv på vad utvecklingsbehovet är, men nådde inte fram – och uttrycker frustration över detta:

B3: Ska man bry sig? För att studenten var ju nöjd fast hen inte hade fått något stöd alls. Och det bäddar ju förstås till otrevliga överraskningar för den här studenten själv och eventuellt en missnöjd återkomst till [språkverkstaden] när hen förstår att ”nej, men ni hjälpte ju inte alls” – men vad mer kan man egentligen göra där? (Samtal grupp B)

Frustrationen som artikuleras handlar inte minst om den framtida händelseutvecklingen. Exemplet avspeglar därmed också en aspekt av en större underliggande potentiell målkonflikt som har att göra med språkhandledningen som uppdrag. Är studenten, i egenskap av den som har det yttersta ansvaret för texten, en beställare som ska bli nöjd – eller är målet att ge det som studenten, enligt språkhandledarens professionella bedömning, behöver?

Behov och förväntningar – var går gränsen mot ämneslärares ansvar?

En annan aspekt av ansvarsfördelning avspeglas i flera exempel som handlar om att studenten har behov som borde tillgodoses av ämneslärare och ämneshandledare (till exempel handledare vid självständiga arbeten). Ett sådant exempel finns hos D2. Hens exempel handlar om en doktorand som D2 tidigare gett råd om en kursuppsats. Studenten har bitt om stöd i språket, men D2 uppfattar att det finns större problem med texten. D2 sammanfattar i textunderlaget dilemmat så här:

The author came to me looking for language advice. If there are higher order issues with the text than the language itself (i.e., narrative, structure, purpose) – is it my duty to supercede [sic] their wishes and focus on those things? Or should I have treated the text with their expectations firmly in mind? [...] As a language advisor, I am not this doctoral student's supervisor, but I am expected to comment on the work. When the work does not work as a piece

of research – how much can or should I say? Should I treat the text as simply ‘text for the sake of being text’ and try my best to polish it in it’s [sic] current form? Or should I take it upon myself to supervise the doctoral student into making a full shift in the narrative and perspective of the text in order to guide it into more scholarly waters? (D2:s textunderlag)

D2:s frågor artikulerar samma ansvarsdilemma som B3 om vem som egentligen ska bedöma vilka utvecklingsbehoven är och hur de ska hanteras. Studenten har uttryckt önskemål om stöd som D2 ser som relevant för hans uppdrag, dvs. inom det som språkhandledaren ser som sin domän, tydligt avgränsad mot andras. Samtidigt ser D2 andra behov – att ge texten en tydlig syftesformulering – och detta behandlas som knutet till *a supervisory role*, dvs. underförstått en annan roll än språkhandledarens. D2 beskriver det som att hen till sist valde att tänja på sin roll och ge innehållsliga råd som kanske kan uppfattas som gränsöverskridande.

J2 har ett exempel med likartade drag. Det handlar om en uppsatskrivande student, där J2 upplever att det är handledning av någon som kan ämnet som behövs snarare än stöttning av språket. J2 tror att uppsatsen skulle kunna bli godkänd om studenten fick rätt råd om innehållet, till exempel om att justera forskningsfrågan och ”dra ner på ambitionerna”. Samtidigt menar hen att hen själv har bristande kunskaper om ämnesområdet och om vad som betraktas som tillräckligt. J2 sammanfattar dilemmat:

Hur mycket ansvar kan jag som språkhandledare ta för att ro uppsatsen i hamn? Bör jag släppa allt det och överlåta åt ämneshandledaren att styra upp? (J2:s textunderlag)

Intressant är att frågan inte handlar om vilket ansvar språkhandledaren *har* utan vilket hen *kan ta*. Det tyder på att detta är ett gränsområde utan helt fasta gränslinjer. Det tycks också som att hållningen att *inte* ge vissa råd för J2 utmanar det grundläggande etiska och solidariska förhållningssätt som arbetet ytterst bygger på när det handlar om åtgärder som ligger utanför det språkhandledaren egentligen ”ska” göra men ändå är inom vad hen ser sig (möjligtvis) kapabel att ge råd om.

Att hanteringen inte är självklar kan också ses i D3:s exempel som berör en problematik som är likartad den i D2:s och J2:s exempel. Det handlar om en text där D3 väljer att inte lyfta att texten har vissa innehållsliga problem. Hen kommenterar:

D3: I mean it’s really up to his supervisors to say if he’s writing, he’s focusing too much on, on history and politics. (Samtal grupp D)

D2, J2 och D3 verkar således eniga om att det finns en tydlig principiell gräns mellan vad som är språkhandledarens och ämneshandledarens ansvar när det gäller innehållet – men kanske inte om hur den ska upprätthållas i det enskilda fallet.

Denna typ av dilemma kan ställas på sin spets om studenten aktivt efterfrågar ämneshandledning. Ett exempel på det kommer från J1. Det handlar om en doktorand som vill få stöd i att avgöra vilken av två handledare hen ska lyssna på – vilket J1 inte uppfattar sig som kapabel (eller villig) att ge råd om. C3 beskriver ett exempel där dilemmat delvis är likartat, men som utvecklar sig till ren konflikt. Studenten, som skriver uppsats, insisterar på att från språkverkstaden få handledning som rör specifika ämnesfrågor. Hen vill inte heller acceptera att antalet handledningstillfällen den aktuella språkverkstaden erbjuder är begränsat till tre. C3 sammanfattar exemplet så här:

Detta vägrade hen att acceptera, på samma sätt som hen också vägrade att acceptera att hen inte kunde få handledning om sådant som inte ingår i [språkverkstadens] uppdrag. (C3:s textunderlag)

C3 kommenterar dilemmat med att de har försökt att hänvisa till sina riktlinjer för vad man gör och inte gör, men att detta inte har accepterats. Det mynnar ut i en fråga om bemötande:

[...] jag har funderat en del på hur man hanterar studenter som helt enkelt inte accepterar (eller förstår) våra riktlinjer (det är inte första gången). De tvingas såklart att acceptera dem ändå, men helst vill vi ju att de ska förstå varför vi har dessa riktlinjer och acceptera dem, och inte känna sig illa behandlade. (C3:s textunderlag)

Här kan man se att riktlinjerna fungerar som ett redskap för att avgränsa handledningsarbetet rent praktiskt (även om det inte fungerade särskilt smidigt den här gången), men också att arbetsfördelningen mellan språkhandledare och ämneshandledare kan försvåras av att studenten inte accepterar den.

Frågor om gränsdragning och solidaritet med studenten framträder också i exempel som handlar om behov som ligger utanför det som språkhandledarna ser som sitt mandat, men som inte heller ligger hos ämneslärare och ämneshandledare. D1 beskriver som sitt exempel en handledning i muntlig framställning på engelska, där studenten bland annat uttrycker oro över sitt uttal, men D1 gör bedömningen att det snarare är oros känslorna som är problemet. D1 sammanfattar att hen hanterade det genom att lyssna men

sedan hänvisa till Studenthälsan för hjälp att hantera rädslan. Hen kommenterar också: ”Det skulle ha känts taskigt att inte lyssna och bekräfta, men jag är ibland orolig för att jag har gått för långt och agerar (okvalificerad) terapeut.” (D1:s textunderlag).

Kunskapsasymmetrier – hur hantera begränsade kunskaper och skilda synsätt på vad som är en bra text?

En komplikation i flera av exemplen är att studenten har gett mycket begränsad information om förutsättningarna eftersom hen enbart har sänt in en text utan att bifoga uppgiftsinstruktion eller liknande. Detta gör att det kan bli svårt för språkhandledaren att ge ett bra stöd, och exemplifierar också att ramarna för arbetet innebär att språkhandledarens bakgrundkunskaper normalt är begränsade till det som studenten förmedlar. Till exempel saknar hen nästan alltid förstahandskunskap om hur instruktioner som studenterna fått var avsedda att tolkas, något som bland andra A3 tar upp i ett exempel. I det lyfter hen att när språkhandledaren inte vet hur uppgiftsramarna ser ut blir det ett hinder för professionellt agerande genom att det är svårt att veta vilka råd som är bra. A3 lyfter även en annan aspekt av gränsen mot ämneslärare, ämneshandledare och examinatore, nämligen vad som händer om de har en annan uppfattning än språkhandledaren. Hen relaterar det till frågan om studentens ansvar:

A3: Och vem det är som i slutändan bestämmer hur en text ska se ut? För utgångspunkten måste ju vara på ett sätt att studenten äger sin text. Men samtidigt så har vi en examinator eller en handledare som på ett sätt sitter på liksom beslutet, det slutgiltiga beslutet om godkänt eller icke. (Samtal grupp A)

Exemplet är inte minst intressant för att det så tydligt synliggör att det finns en gränzon mellan tre intressenter: studenten, språkhandledaren och ämnesläraren/ämneshandledaren/examinatorn. Vem är det som ”äger” avgörandet om vad som utgör en (tillräckligt) bra text?

C1:s exempel handlar om en liknande problematik. Det berör en process där C1 inte trodde att studenten skulle lyckas med den uppsats hen arbetade med – men den blev klar och godkänd. C1 beskriver hur hen sedan fick se det färdiga arbetet och reflekterade över skillnader i normer för vad som ses som godkänt mellan olika bedömare:

C1: Och det påverkar naturligtvis också litegrann vår handledning, alltså ju mindre man vet om [skratt] vad som, vad andra faktiskt värderar och tycker och bedömer eh desto svårare kan jag tycka att det blir för en själv i ens egen handledning. (Samtal grupp C)

C1 talar här i likhet med A3 om svårigheten att vara insatt i akademiens olika skrivkulturer och normer som ett hinder för det egna arbetet, i och med att det är svårt att veta hur de egna normerna förhåller sig till de normer som är aktuella i den slutliga bedömningen. Här är ansvarsfördelningen tydlig – men samtidigt är bristen på kunskap om ”vad andra faktiskt värderar och tycker och bedömer” ett hinder.

Reflektioner om bemötande

Som har framkommit i flera av exemplen utgörs en del av gränsarbetet också av att välja förhållningssätt i relation till förväntningarna och behoven. I bland annat D2:s exempel ovan uppstod ett problem utifrån att språkhandledaren tar en solidarisk position med risk att gå över sin ansvarsgräns i syfte att stötta skribenten medan B3 förgäves kämpade för att framföra synpunkter som hen menade skulle vara mer användbara i längden. En intressant reflektion över förhållningssättet ger deltagare H2, som pratar om att det blir en del av uppdraget att vara ”serviceinriktad”. H2 beskriver ett exempel där studenten har gett ganska lite bakgrundsinformation inför en bokad träff. H2 har i sina förberedelser utifrån texten bedömt att det finns stora problem och har förberett stycket att diskutera. Studenten är dock på resa i kollektivtrafik under mötet, som sker via Zoom, och har därför svårt att koncentrera sig. Det ligger nog en förväntningskonflikt i botten – studenten väntar sig att få texten rättad – medan H2 alltså har planerat en bredare återkoppling och ett samtal om texten. H2 försöker genomföra handledningen men upplever det som svårt, och frågar i gruppsamtalet hur de andra i gruppen (H1 och H3) skulle ha hanterat situationen. När H3 föreslår att man kanske skulle ha avslutat mötet reflekterar H2 över att man som språkhandledare kan vara för serviceinriktad och drar paralleller med vad som hade gällt i en situation där hen hade varit lärare i stället:

H2: Ja för det är lite såhär, jag tycker att, att i den här, med det här uppdraget att man är så på något vis också serviceinriktad. Och att vi ska gå med på deras villkor väldigt mycket. Hade det varit med en student som... ja, men jag vet inte, skulle ha en presentation och sen så är studenten på resande fot – då hade jag sagt ”nej, men vet du det här är inte godkänt, du får, du får

komplettera den här uppgiften när du kan sitta i lugn och ro” för där kan jag ställa krav på ett helt annat sätt. (Samtal grupp H)

Detta avspeglar att språkverkstäderna verkar under delvis annorlunda villkor än andra delar av universitetet, och sätter frågan om ansvarsrelationen mellan språkhandledare och student på sin spets. Studenten måste i viss mån behandlas som en beställare som man är solidarisk med, men ett sådant förhållningssätt kan alltså också få problematiska följder.

Samtalet fortsätter med att H3 reflekterar vidare över hjälpaspekten av språkhandledaruppdraget:

H3: [...] som du sa H2 det här med service, det är ju jätteintressant att vi ska vara så himla serviceinriktade liksom. Vilket också är en trevlig del av ens jobb, som vi var inne på tidigare idag liksom att man får hjälpa studenter och anställda på ett annat sätt än vad lärare och handledare får. Men då hamnar vi i någon sorts snällgrej [H1 och H2 nickar] i att vi alltid ska liksom hjälpa in absurdum då nästan, men ”jaha jag hör inte vad du säger, jag kan inte visa din text, hur ska jag försöka hjälpa dig?” [skratt] (Samtal grupp H)

Hjälpviljan beskrivs som ”en snällgrej” som (nästan) innebär hjälp ”in absurdum”. H3 illustrerar det skämtsamt genom att iscensätta en hårdragen version av situationen: handledaren kan inte höra vad studenten säger och kan inte se studentens text – men är ändå beredd att erbjuda hjälp.

Sammanfattning och diskussion

Sammanfattningsvis handlar de dilemman som framkommer genom deltagarnas exempel om en rad olika aspekter knutna till gränzoner och gränsarbete (Liljegren 2008). Gränsarbetet i sig handlar om att definiera och förhandla vad språkhandledaren ska göra – och inte göra – i relation till studenter, ämneslärare/ämneshandledare/examinator och i viss mån även i relation till organisatoriska förutsättningar, dvs. aspekter av en institutionaliserad arbetsdelning. Det handlar om att behöva agera utan att ha full överblick över alla förutsättningar som gäller i situationen (till exempel uppgiftsinstruktioner eller återkopplingar från ämneslärare eller examinatorer) men ännu oftare om att hantera att studenter som man möter kan utgå från en mycket avvikande uppfattning om var gränserna går och vad handledarna kan och ska bidra med. Detta syns i återkommande rapporterade gränsproblem som berör motsättningar mellan å ena sidan vad handledare ser som sin roll att erbjuda och, å andra sidan, de upplevda behov och förväntningar

som studenter bär med sig in i samtalen. Som redovisats uppstår motsättningar också indirekt om gränsen mellan språkhandledning och ämneshandledning. Mycket vanligt är att studenter önskar få hjälp genom att få texter ”rättade” eller ”fixade”. En sådan förväntan kan dock också impliceras i policyer för vilka studenter som ska hänvisas till språkverkstaden (jämför deltagare I2:s problematisering av ett lokalt policydokument). Det tycks också som att den ofta kan härröra från ämneslärare, ämneshandledare och examinatorer. Språkhandledarnas arbete kring den här gränsen karaktäriseras av en strävan att balansera enskilda intressenters önskemål mot de behov som baseras på texten som handledningstillfället oftast utgår från, genom att i varje enskilt möte förhandla vad som ska göras och hur det ska göras. Samtalen synliggör således att gränsarbete är en central del av språkhandledarnas professionella praktik, och att gränsdragningsfrågor mycket ofta aktualiseras i de enskilda mötena med studenter.

Samtalen visar dock också en stor samsyn i språkhandledarnas egna uppfattningar om uppdraget. Det finns tydliga och gemensamma tankar om vissa grundsatser som har att göra med gränserna för det egna uppdraget och det egna ansvaret. Dessa handlar dels om att orientera sig mot studentens långsiktiga lärande snarare än ”rättning”, dels om att det är problematiskt att gå in i en ämneshandledarroll – både för att det överskrider en ansvarsgräns och för att man inte upplever sig ha kunskaper för det. I materialet framstår detta som en delad och gemensam utgångspunkt för språkhandledande som man använder som en resurs för gränsdragnings – även om det i det enskilda fallet kan vara svårt att upprätthålla principerna i praktiken. En intressant jämförelse kan här vara en studie från Storbritannien utförd av Harwood et al. (2009, 2010, 2012), där privata språkgranskare av studenttexter intervjuades. Här framkom att granskarna hade mycket skilda uppfattningar om vad som kunde och inte kunde göras och att de konceptualiserade sin roll på helt olika sätt – bland annat som ”cleaner, helper, teacher” (Harwood et al., 2012). I jämförelse med detta framstår de professionella språkhandledarnas gemensamt upprätthållna normer som påfallande starka.

En underliggande norm som också verkar delad av de flesta är en stark vilja att vara solidarisk med studenten för att hjälpa hen att utvecklas. I ett av gruppsamtalen reflekterar man dock över att det nästan kan bli hjälp ”in absurdum” (se grupp H:s samtal ovan). I samma grupp nämns också språkhandledningen som en typ av ”serviceuppdrag”. Denna konceptualisering diskuteras bara explicit i ett av samtalen, men tycks aktualiseras i de återkommande förväntningskonflikterna där studenter förväntar sig att kunna bestämma vad de vill ha hjälp med. Att positioneras som ”leverantör” där

studenten blir en sorts beställare hamnar dock i konflikt med en tolkning av språkhandledaruppdraget som primärt pedagogiskt. Grundsatsen är en strävan att utifrån en analys av individens behov ge ”hjälp till självhjälp” som är en mer långsiktig åtgärd än ändringar i en enskild text (jämför Bergenäs et al., 2013; Dahl & Lindqvist, 2022). Samtidigt ligger det i linje med grundsatser om att arbeta för att studenten ska ta eget ansvar för sin utveckling, vilket sannolikt gör gränsarbetet än svårare. Hur denna potentiella motsättning hanteras i praktiken är värt att utforska vidare.

En möjlig förklaring till att vissa dilemman uppstår kan ligga i att verksamheten strukturellt är organiserad som en typ av stödverksamhet vid sidan av kärnverksamheten (likt exempelvis universitetsbibliotek). En underliggande spänning i verksamheten som mer indirekt avspeglas är därför vem det är som ska ses som beställare till det arbete som språkhandledarna utför. Är det enskilda studenter, på eget bevåg eller efter påtryckning från lärare, ämneshandledare eller examinatorer – eller är det kanske universitetet (som pedagogisk institution) i stort? Detta är inget som diskuteras, men en sådan underliggande osäkerhet tycks ändå återspeglas i flera exempel, till exempel när D2 frågar om det är hans plikt att bortse från studentens önskemål eller när B3 ställer frågan om man som språkhandledare ska bry sig om att studenten inte fick någon kvalitativ vägledning så länge studenten blev nöjd. Detta tycks ställa en potentiell underliggande konflikt i värdering av högre utbildning i fokus: är det viktigast att studenten är nöjd eller vad studenten lärt sig? Detta ställs på sin spets i och med språkverkstädernas marginaliserade ställning utanför den pedagogiska kärnverksamheten där det saknas målformuleringar för lärandet och etablerade former för kvalitetsmätning (jämför Gofine, 2012).

En annan strukturell aspekt rör synen på språk och litteracitet. I Lennartson-Hokkanens (2016) studie av en språkverkstad diskuteras hur en autonom syn på litteracitet genomsyrade akademien och fick effekter på språkverkstadens verksamhet (jämför också Barton & Hamilton, 2000). Spår av detta kan ses även i denna studie genom att språkhandledarna ofta behöver förhålla sig till synsätt som reducerar litteracitet till individuell färdighet och ser språk som något som kan ”fixas” snarare än som ”a set of social practices” (Barton & Hamilton, 2000, s. 9). Språkhandledarna i vårt material gör motstånd mot en sådan syn och beskriver hur de i stället orienterar sig mot långsiktigt lärande. Den mer autonoma synen tycks samtidigt understödjas av organisatoriska faktorer. Ser man till språkverkstaden som en marginaliserad stödfunktion är det möjligt att argumentera för att själva den underliggande logiken för organisationen av uppdraget speglar en språksyn med föreställ-

ningen att språk och ämnesinnehåll kan skiljas åt och att språk kan ”fixas”. Det är då inte konstigt att denna syn återspeglas i studenter som vill ha sin text ”rättad”. Intressant är att den tycks avspeglas även i den policy som I2 diskuterade, som går ut på att alla studenter med problem ska hänvisas till Språkverkstaden. Detta tycks avspegla den förenklade syn på vad det innebär att tillägna sig ett ämnesspråk som även Kaufhold och Yencken (2021) nämner. Utifrån modern forskning om akademisk litteracitet är en sådan syn problematisk. Samtidigt blir en uppdelning mellan språk- och ämneshandledning också ibland en resurs i språkhandledarnas konkreta gränsarbete – att inte ta ansvar för ämnesaspekter kan till exempel göra uppdraget avgränsat och därmed genomförbart (“it’s really up to his supervisors” – alltså ämneshandledarna – betonar D3). Detta illustrerar om inte annat komplexiteten i uppdraget.

Genom denna studie har det således blivit tydligt att externt gränsarbete utgör en central del av språkhandledarnas professionella praktik, och att detta görs i det dagliga arbetet i möten med studenter. Gränsarbetet blir där en del i en strävan att skapa kontroll över verksamheten genom att definiera den professionella rollen – vad som ingår i den och vad som inte ingår i den. Att detta inte alltid är okomplicerat blir också tydligt. Finns det då något som kunde göras för att göra arbetet enklare? På basis av de fynd som gjorts här går det inte att entydigt peka ut någon enskild åtgärd som skulle kunna göra gränsarbetet enklare, eftersom många av de underliggande faktorer som ger utslag, som vi beskrivit ovan, handlar om större strukturer. Till de mer konkreta problemen hör då verksamhetens relativa organisatoriska marginalisering, som gör att många studenter och lärare har dålig insikt i verksamhetens uppdrag och villkor vilket gör att studenter kommer med förväntningar som inte går att uppfylla. Hit hör också bristen på nyanserad språksyn som ofta genomsyrar högre utbildning och som är förknippad med autonom syn på litteracitet där litteracitet förstås som något separat snarare än situerat (Barton & Hamilton, 2000; jämför Lennartsson-Hokkanen, 2016). För att möta sådana utmaningar skulle man önska att det blev möjligt att i högre grad synliggöra verksamheten, i förhoppningen att förväntningskonflikter kan mildras när fler får en bättre bild av vad verksamheten går ut på. Detta skulle kanske också i förlängningen kunna bidra till att en mer nyanserad syn på språk och litteracitet kan utvecklas i akademien.

Med utgångspunkt i likartad problematik vid brittiska universitet lyfter Liu och Harwood (2022) fram ökat samarbete mellan språkverkstäder och ämneslärare som en möjlighet för att integrera skrivundervisning i ämnesundervisningen. Att sådan verksamhet kan vara framgångsrik visar bland

annat erfarenheter från Södertörns högskola och Chalmers tekniska högskola (till exempel Eriksson & Gustafsson, 2008; Hjalmarsson et al., 2017; jämför även Deane & Ganobcsik-Williams, 2012). Liu och Harwood (2002) menar dock att sådana initiativ inte bara är bra för studenters skrivutveckling utan även för bilden av språkverkstäder genom att initiativen kan gynna ”the association of the writing centre with long-term literacy development rather than short-term fixing” (s. 260–261).⁴

Det har i undersökningen blivit tydligt att språkhandledare delar professionella normer på tvärs mellan de lärosäten där de arbetar, vilket tyder på en grad av professionalisering på nationell nivå. Detta är i sig ett viktigt fynd givet verksamhetens ofta marginaliserade position vid svenska lärosäten. Ett fortsatt arbete med att stärka och synliggöra språkhandledares professionella roll kan i förlängningen innebära tydligare definierade mandat för verksamheterna. För verksamheterna som sådana skulle detta kunna innebära ökade möjligheter att utgöra viktiga delar i lärosätenas pedagogiska kvalitetsutvecklingsarbete.

Litteratur

- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I: D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Red.), *Situated Literacies: Reading and writing in context* (s. 7–14). Routledge.
- Bergenäs, E., Hallberg, I., Helg Granbom, A., Rasmussen, H., & Zaar, J. (2013). *Studenthandledning i frirummet: Bibliotek och Studieverkstad utforskar gränser*. Malmö högskola, Bibliotek och IT. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-12922>
- Bjernhager, L., & Grönvall Fransson, C. (2018). *Studieverkstäder vid svenska lärosäten 2017: En kartläggning*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bromley, P., Girgensohn, K., Northway, K., & Schonberg, E. (2021). An introduction to transatlantic writing center resources. *The Writing Center Journal*, 38(3), 23–42.
- Carlsson, C. J., Gustafsson, M., & Norman, A. (2019). Peer tutoring across disciplines and languages. I: Essid, J., & McTague, B. (Red.), *Writing centers at the center of change* (s. 85–105). Routledge.

⁴ I själva verket pågår sådana satsningar redan på flera språkverkstäder, och den tredje workshopen i den serie av fyra som vi dokumenterat ägnades just åt denna typ av samarbeten.

- Dahl, K., & Lindqvist, G. (2022). En språkverkstad för alla? Arbetsfördelning och jurisdiktion i arbetet med studenter i studiesvårigheter. *Högere utbildning*, 12(1), Art. 1. <https://doi.org/10.23865/hu.v12.3325>
- Deane, M., & Ganobcsik-Williams, L. (2012). Providing a hub for writing development: A profile of the Centre for Academic Writing (CAW), Coventry University, England. I: Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (Red.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (s. 189–201). The WAC Clearinghouse and Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346.2.17>
- Eriksson, A.-M. (2020). Centralised support for writing and language development provided through the Unit for Academic Language at the University of Gothenburg. I: O'Sullivan, I., Dobravac, G., Farrell, A., Kacmarova, A., & Leijen, D. (Red.), *Centralised support for writing, research, learning and teaching: Case studies of existing models across Europe* (s. 118–126). COST Action 15221, We ReLaTe.
- Eriksson, A.-M., & Gustafsson, M. (2008). Tackling transfer and transferability: ESP/EAP design for learning beyond templates (s. 117–143). I: I. Fortanet-Gómez & C.A. Räisänen (Red.), *ESP in European Higher Education: Integrating language and content*. John Benjamins.
- Essid, J., & McTague, B. (Red.). (2020). *Writing centers at the center of change*. Routledge.
- Gieryn, T. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781–795.
- Girgensohn, K., Eriksson, A. M., O'Sullivan, Í., & Henry, G. (2020). A cross-national view on the organisational perspective of writing centre work: The writing centre exchange project (WCEP). *Journal of Academic Writing*, 10(1), 1–13.
- Gofine, M. (2012). How are we doing? A review of assessments within writing centers. *Writing Center Journal*, 32(1), Article 5. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1853>
- Gustafsson, M., & Ganobcsik-Williams, L. (2016). Writing centres and the turn toward multilingual and multiliteracy writing tutoring. I: K. Hyland & P. Shaw (Red.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (s. 517–529). Routledge.
- Harwood, N., Austin, L., & Macaulay, R. (2009). Proofreading in a UK university: Proofreaders' beliefs, practices, and experiences. *Journal of Second Language Writing*, 18, 166–190.
- Harwood, N., Austin, L., & Macaulay, R. (2010). Ethics and integrity in proofreading: Findings from an interview-based study. *English for Specific Purposes*, 29, 54–67.
- Harwood, N., Austin, L., & Macaulay, R. (2012). Cleaner, helper, teacher? The role of proofreaders of student writing. *Studies in Higher Education*, 37(5), 569–584.

- Hjalmarsson, J., Nikolaidou, Z., Sköldvall, K., & Eklund Heinonen, M. (2017). "Fan va grymma vi är": Effekter av ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. I: S. Bendegard, U. M. Marttala, & M. Westman (Red.), *Språk och norm: Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala 21–22 april 2016* (s. 37–44). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Henricson, S., & Nelson, M. (2017). Giving and receiving advice in higher education: Comparing Sweden-Swedish and Finland-Swedish supervision meetings. *Journal of Pragmatics*, 109, 105–120.
- Hodges, A., Ronesi, L., & Zenger, A. (2019). Learning from/in Middle East and North Africa Writing Centers. *The Writing Center Journal*, 37(2), 43–60.
- Kaufhold, K., & Yencken, D. E. (2021). Academic writing centres in multilingual settings: Intermediary agents of higher education language policy? *Linguistics and Education*, 64, Article ID 100950. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100950>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. SAGE.
- Lennartson-Hokkanen, I. (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential: Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Liljegren, A. (2008). *Professionellt gränsarbete: Socionomexemplet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Liu, C., & Harwood, N. (2022). Understandings of the role of the one-to-one writing tutor in a U.K. university writing centre: Multiple perspectives. *Written Communication*, 39(2), 228–275. <https://doi.org/10.1177/07410883211069057>
- Mackiewicz, J., & Thompson, I. K. (2018). *Talk about writing: The tutoring strategies of experienced writing center tutors*. Routledge.
- Nord, A., & Lindberg, S. (2022). Att paketera ett språkstöttningsbehov: Idealstudenten i webbtexter från svenska språkverkstäder. Föredrag på Svenskans beskrivning 38, Örebro universitet, 4–6 maj 2022.
- O’Sullivan, I., Dobravac, G., Farrell, A., Kacmarova, A., & Leijen, D. (2020). *Centralised support for writing, research, learning and teaching: Case studies of existing models across Europe*. Digital asset.
- Roberts, C., & Sarangi, S. (2005). Theme-oriented discourse analysis of medical encounters. *Medical Education*, 39(6), 632–640. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02171.x>
- Seiler Brylla, C., Westberg, G., & Wojahn, D. (2018). C som i kritik: Kritiska perspektiv inom text- och diskursstudier. I: D. Wojahn, C. Seiler Brylla, & G. Westberg (Red.), *Kritiska text- och diskursstudier* (s. 9–36). Södertörns högskola.
- Skogmyr Marian, K., Henricson, S., & Nelson, M. (2020). Counselors’ claims of insufficient knowledge in academic writing consultations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1065–1080.

Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2012). *Writing programs worldwide: Profiles of Academic Writing in many places*. WAC Clearinghouse.

Thonus, T. (2001). Triangulation in the writing center: Tutor, tutee, and instructor perceptions of the tutor's role. *The Writing Center Journal*, 22(1), 59–82.

Författarpresentation

Ann-Marie Eriksson är lektor i pedagogiskt arbete och viceprefekt med ansvar för utbildning vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. De främsta forskningsintressena handlar om skrivande som en kunskapsutvecklande process och textbaserad handledning med särskilt fokus på högre utbildning.

Camilla Grönvall Fransson är pedagogisk utvecklare vid Mälardalens universitet och doktorand i nordiska språk vid Göteborgs universitet. Hon forskar om akademisk litteracitet i högre utbildning, med särskild inriktning mot studenters källbaserade skrivande.

Ingrid Lennartson-Hokkanen är lektor i svenska vid Institutionen för humaniora och samhällsvetenskap vid Mittuniversitetet. Hon arbetar där med den särskilda utbildningsstrategiska satsningen Skrivlyftet. I sin forskning intresserar hon sig särskilt för akademisk litteracitet och svenska som andraspråk, i skola och högre utbildning.

Simon Lindberg har en masterexamen i svenska från Uppsala universitet och arbetar som forskningsassistent. Hans huvudsakliga forskningsintressen är kritiska diskursstudier och samhällsaktuell textforskning med fokus på texter inom offentlig verksamhet.

Marie Nelson är lektor i svenska som andraspråk vid Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet. Hennes forskningsintressen innefattar sociolingvistik, variationspragmatik, svenska som andraspråk, arbetsplatskommunikation och kommunikation inom högre utbildning, med fokus på såväl tal som skrift.

Andreas Nord är professor i svenska språket vid Uppsala universitet och gästprofessor i samma ämne vid Karlstads universitet. Han har under senare år särskilt forskat om texter, skrivande och interaktion i professionella kontexter, särskilt i myndighetssammanhang, och om skrivande i skola och högre utbildning.

Skriva verbalt eller nominalt?

Ett lexikogrammatiskt perspektiv på skrivutveckling i årskurs 6

Anne Palmér, Uppsala universitet

Abstract

I undersökningen studeras skrivutveckling genom textanalys. Studien utgör en del av en mer omfattande undersökning av berättande och diskursiva elevtexter från nationella prov i årskurs 6, där de diskursiva elevtexterna särskilt fokuseras. Ett urval elevtexter från den större studien används för detaljerad, kvalitativ analys. Fokus är verbala och nominala drag i elevtexter, avseende ordklassfördelning, frasuppbyggnad, syntax och meningsbyggnad. Dragen ses som redskap för att skriva, varav de verbala dragen stilmässigt ligger närmare talspråket och därigenom utgör uttryck för ett tidigare stadium i elevens skrivutveckling, medan de nominala dragen ses som representerande ett senare stadium i utvecklingen mot ett mer informationstätt, diskursivt skriftspråk. Analysen utmynnar i en bild av hur elever på olika sätt använder de verbala och nominala dragen, vilket relateras till den pågående skrivutvecklingen beträffande diskursivt skrivande. Dessutom används den kvalitativa analysen för att tentativt pröva räckvidden för textmättet nominalkvot i förhållande till den lexikogrammatiska dimensionen verbal–nominal.

Resultatet visar att texterna är övervägande verbala, vilket innebär att dessa grundläggande språkliga redskap är vad elever i åldersgruppen främst använder. Enskilda elever producerar ett mer nominalt skriftspråk med högre informationstäthet och varierad meningsbyggnad och kan därmed anses vara inne i nästa utvecklingsfas. En grupp elever behärskar ännu inte skriftspråkets normer för meningsbyggnad. De använder i lägre utsträckning sam- och underordning och behärskar inte interpunktion, vilket leder till mindre funktionella texter. Slutsatsen dras att eleverna i åldersgruppen i första hand behöver behärska de verbala språkliga redskapen för att få en grund för sitt diskursiva skrivande. Vidare tycks textmättet nominalkvot, använt på åldersgruppens texter, kunna förutsäga graden av utbyggda nominalfraser, men i lägre grad omfattningen av sam- och underordning.

Elevtext, nationella prov, mellanåren, nominalkvot, lexikogrammatiska dimensioner

Inledning

I årskurs 6 i svensk skola är eleverna 12 till 13 år gamla och befinner sig i övergången från mellan- till högstadiet. Den skrivundervisning som ligger

framför dem under skoltiden kommer att i allt högre grad handla om sakinriktat skrivande av icke-berättande texter, ibland benämnt diskursivt skrivande (Nyström Höög 2010, s. 13; Magnusson 2018, s. 24). Till kategorin diskursiva texter räknas därmed bland annat argumenterande, resonerande och utredande texter. I en studie med utvecklingsfokus är det därför intressant att studera åldersgruppens diskursiva skrivande, vilket i studien representeras av argumenterande texter skrivna vid ett nationellt prov. Skrivutveckling studeras här genom textanalys. Därmed ansluter sig studien till en forsknings-tradition där skrivutveckling anses visa sig i texters språkliga drag, exempelvis textlängd, sofistikerat ordförråd samt lexikal och syntaktisk komplexitet (Crossley, 2020).

Studien utgör en del av en större undersökning av elevtexter från det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk, årskurs 6. Undersökningen kombinerar kvantitativa och kvalitativa metoder. Vid inledande, kvantitativa analyser, där berättande och argumenterande elevtexter från två prov jämfördes (N=240), framkom vissa skillnader mellan dessa genregrupper (Palmér & Hussenius, 2022; Palmér & Hussenius, under utgivning), vilka inspirerade till bland annat den föreliggande, kvalitativa studien. Här undersöks verbala och nominala drag i texterna, avseende ordklassfördelning, frasuppbyggnad, syntax och meningsbyggnad, inklusive avgränsning av grafisk mening.

Det finns i Norden ett antal studier av grundskoleelevers diskursiva texter (till exempel Vagle, 2005; af Geijerstam, 2006; Nestlog, 2009a; 2009b; Nyström Höög, 2010; Nordenfors, 2011). Endast Nestlog (2009a) berör argumenterande texter i årskurs 6, men årskurs 6-texterna utgör inte huvudfokus i hennes studie av elevtexter i mellanåren. Nominala och/eller verbala drag har diskuterats i ett par svenska elevtextstudier där skribenterna har liknande ålder (af Geijerstam, 2006; Nestlog, 2009a; Nyström Höög, 2010), men oftare har sådana drag diskuterats i studier av äldre elevers texter (Hultman & Westman, 1977; Östlund-Stjärnegårdh, 2002; Magnusson, 2011; Palmér, 2018; Collberg, 2021). Därmed motiveras studien av en forskningslucka avseende materialet, argumenterande elevtexter på svenska från årskurs 6, såväl som avseende verbala och nominala drag i texterna.

Texters verbala och nominala drag

I sin fortfarande aktuella bok *Gymnasistsvenska* diskuterar Hultman & Westman (1977) elevtexters nominala och verbala stildrag. En del av undersökningen behandlar hur olika ordklasser fördelar sig i texter och den betydelse

ordklassfördelningen har för textens stil. Elevtexter med dominans av ordklasserna verb, adverb, pronomen och konjunktioner benämns som verbala och anses ha en talspråklig stil, medan texter med högre andelar substantiv, prepositioner, adjektiv, particip och räkneord beskrivs som mer skriftspråkliga och nominala (1977, s. 85–86). De två stilarna diskuteras i förhållande till textkvalitet kopplat till betyg. Elevtexter som får högre betyg har genomsnittligt en mer nominal stil, medan texter som bedöms med lägre betyg i många fall är mer verbala, med ett skriftspråk som ligger nära talspråket. Här bör understrykas att det som ansågs göra texterna talspråkliga och verbala inte främst var vardagliga ordformer som *kolla* eller *dom* utan en kombination av höga andelar av vissa ordklasser och lägre andelar av andra. Hultman & Westman (1977, s. 88) skapade också textmättet nominalkvot som beräknades genom summan av substantiv, prepositioner och particip delat med summan av verb, adverb och pronomen. Det visade sig att vuxna skribenters så kallade bruksprosa ofta uppmätte en nominalkvot på omkring 1, medan elevtexter som ansågs talspråkliga kunde ha en nominalkvot på runt 0,6.¹ Ett kännetecken för den skriftspråkliga stilen var den flerordiga nominalfrasen med substantiv som huvudord och bestämmingar både före och efter (Hultman & Westman, 1977, s. 205 ff.). Den skriftspråkliga, nominala stilen beskrivs ofta som informationstät (till exempel Melin & Lange 2006, s. 48) och det råder konsensus om att sådan informationstäthet inte obetingat är positiv, genom att den – driven till sin spets – kan leda till en svårläst text (Hultman & Westman, 1977, s. 98 ff.). Icke desto mindre lyfts elevtexters nominala drag, mätta på olika sätt, ofta fram som tecken på såväl textkvalitet som skrivutveckling i både svensk och internationell forskning (Loban, 1976; Johansson, 2009; Ravid & Berman, 2010; Palmér, 2018; Crossley, 2020). De nominala dragen associeras ibland också med abstraktionsgrad, exempelvis i forskning inom *Systemic Functional Linguistics* om skolrelaterat, akademiskt skrivande. Inom denna forskningsinriktning beskrivs nominaliseringar av verb eller adjektiv som kännetecken på akademiskt skriftspråk, nödvändigt för skolframgång (till exempel Magnusson, 2011; Schleppegrell & Christie, 2019). Sammanfattningsvis kan ökad grad av nominala drag i elevtexter ses som tecken på såväl skrivutveckling som textkvalitet, genom att dessa drag visar elevens förmåga att skilja mellan tal- och skriftspråk samt att använda skriftspråket för att skapa överskådlighet och koncentration.

Verbala och nominala textdrag har av Hellspong & Ledin (1997) beskrivits som en av flera lexikogrammatiska dimensioner. Denna dimension omfattar

¹ Spontant talspråk har ofta en lägre nominalkvot, ca 0,2–0,3 (Hultman & Westman, 1977, s. 88).

ordklassfördelning, fraser samt syntax och meningsbyggnad (se figur 1). Den lexikogrammatiska dimensionen kan sägas utgöra kärnan i föreliggande undersökning, genom att den används för att dels beskriva elevers skriftspråk och skrivutveckling, dels undersöka resultat för textmättet nominalkvot i relation till dimensionen.

Figur 1. Den lexikogrammatiska dimensionen verbal–nominal (efter Hellspong & Ledin 1997, s. 78).

Nominal	Verbal
Många substantiv på bekostnad av verb och pronomen	Många verb och pronomen på bekostnad av substantiv
Många långa nominalfraser	Få långa nominalfraser
Många attributiva prepositionsfraser	Många adverbiala prepositionsfraser
Få bisatser	Många bisatser
Långa meningar orsakas i regel av långa nominalfraser och många samordningar och uppräkningsfraser	Långa meningar orsakas i regel av långa prepositionsadverbial och många underordningar av satser

De verbala och nominala dragen ses i studien som redskap för att skriva, varav de verbala dragen stilmässigt ligger närmare talspråket och därigenom kan anses vara uttryck för ett tidigt stadium i elevens skrivutveckling, medan de nominala dragen ses som representerande ett senare stadium i skrivutvecklingen mot mer informationstätt, diskursivt skriftspråk. De verbala och nominala dragen i elevtexterna relateras även till normer för skriftspråk, främst meningsindelning genom interpunktion, och – på en övergripande nivå – till textkvalitet i mer generell bemärkelse (se nedan).

Meningsindelning och satsradning

Vid kombination av satser genom sam- och underordning måste eleven också avgöra hur satserna ska avgränsas i grafiska meningar, varvid normer för meningsindelning aktualiseras. I analysen av elevtexternas syntax visade det sig att många meningar innehöll satsradning, varför några tidigare studier om ämnet presenteras.

Något som ofta uppmärksammas i forskningen om elevers texter är tendensen att inte interpunktera enligt språknormerna, exempelvis genom att använda satsradning. Ledin (1998), som undersöker elevtexter från låg- och mellanstadiet, menar att barns satsradning kan förstås som att de använder

interpunktion på ett delvis annat sätt än vuxna och därmed avslutar en mening först när ett av textens delteman är avklarat. I sin bedömningsstudie från gymnasiet diskuterar Östlund-Stjärnegårdh (2002) förekomst i elevtexterna av satsradning med eller utan komma. Hon kommer fram till att satsradning utan komma ses som ett meningsbyggnadsproblem av bedömare och kan associeras med texter som inte får godkänt betyg, medan satsradning med komma är mer accepterat. En nyare studie är Collbergs avhandling (2020), som studerar satsradning i elevtexter från gymnasiet. I hans material är satsradningarna ojämnt fördelade mellan elever och textkategorier, och endast en av tio satsradningar förekommer utan kommatecken mellan huvudsatserna (s. 63 f.). Den slutsats han drar av undersökningens empiriska del är att gymnasieelevernas satsradning inte verkar bero på bristande förmåga att använda sam- och underordning eller att grafiskt markera mening, utan att den snarast bör förstås som en stilistisk variation (s. 207 ff.).

Utgångspunkter från en större studie

I den större undersökning som denna studie är en del av (Palmér & Hussenius, under utgivning) jämfördes berättande och argumenterande elevtexter, och det visade sig att de argumenterande texterna var betydligt kortare, hade längre grafiska meningar och något högre nominalkvot (se nedan) än de berättande texterna. Spridningen för måttet nominalkvot var också högre bland de argumenterande texterna, vilket indikerade en betydande variation i textgruppen.

I tolkningen av dessa resultat föreslog Palmér & Hussenius (under utgivning) att den begränsade textlängden kunde förklaras med genreskillnader, då uppgifter som leder till argumenterande tidigare har visat sig leda till kortare texter än uppgifter som leder till berättande i prov för gymnasieelever (Östlund-Stjärnegårdh, 2002). Ytterligare en föreslagen förklaring var den utmaning som uppgiften att skriva diskursivt sannolikt innebär för elever i åldersgruppen, något som lyfts fram i en undersökning av 13-åringars skrivande av utredande text (Johansson, 2009). De längre meningarna kan förstås utifrån två hypoteser. Den första innebär att elevernas långa meningar skulle innehålla många underordnade satser (bisatser), vilket skulle bekräfta tidigare, internationell forskning om argumenterande text (Beers & Nagy, 2011; Jagaiyah et al., 2020) och forskning om diskursivt skrivande i åldersgruppen (Loban, 1976; Johansson, 2009). Den andra hypotesen innebär att meningarna blev långa för att eleverna inte klarade av att grammatiskt hålla ihop och avgränsa sina meningar vid argumenterande skrivande. Denna ten-

dens har visat sig i analyser av högstadieelevers texter från Storbritannien av Myhill (2008; 2009), som också pekat på att både sam- och underordning är viktiga redskap i elevers skriftliga resonemang. Myhill (2009) har också visat att lägre genomsnittlig meningslängd kan finnas i texter av elever som på ett retoriskt medvetet sätt kan variera de längre meningarna med enkla meningar, dvs. meningar bestående av enbart en huvudsats. Spridningen i nominalkvot skulle slutligen kunna innebära att vissa elever, precis som några av Lobans (1976) amerikanska elever i samma ålder, börjat skriva mer nominalt med explicit språk och fler utbyggda fraser. Men frågan är hur detta tar sig uttryck. Vägen framåt är sökandet efter en mer konkret bild av de argumenterande texterna. Därför genomförs föreliggande kvalitativa studie av ett intensivmaterial bestående av nio texter, som valts ut från hela materialet (N=120) utifrån värden på just nominalkvot.

Syfte och forskningsfrågor

Undersökningen motiveras av forskningsluckor beträffande diskursiva elevtexter i årskurs 6, i synnerhet forskning med utgångspunkt i begreppen verbal–nominal. I den lexikogrammatiska dimensionen verbal–nominal sammanfattas en rad aspekter av skrivandets hantverk – möjlighet till variation och koncentration genom frasutbyggnad, utvecklandet av resonemang genom sam- och underordning, varierad meningsbyggnad – vilket gör de verbala och nominala dragen relevanta att diskutera utifrån just diskursivt skrivande. En förståelse för dessa aspekter ur ett utvecklingsperspektiv är värdefull för att den ger kunskap som kan användas av skoladministrationen vid kurs- och läroplansarbete, liksom av lärare vid planering av undervisning och läsning av elevernas texter inför såväl formativ som summativ bedömning. Skrivande just i åldersgruppen 12 till 13-åringar är vidare intressant eftersom dessa elever befinner sig i inledningen till en period i skolan då allt mer diskursivt skrivande kommer att krävas.

Att fördjupa kunskapen om textmättet nominalkvot är också angeläget inför tolkningen av resultat från kvantitativa analyser. Textmättet nominalkvot är automatiskt mätbart, bland annat i analysverktyget Swegram (Megyesi, Palmér & Näsman, 2019). Eftersom mättet baseras på ordklassfördelning ger det självklart information om just detta. Ett samband mellan nominalkvot och utbyggda nominalfraser är också förväntat, eftersom de ordklasser som står för den nominala delen i kvoten (substantiv, prepositioner och particip) är frekvent förekommande i flerordiga, lexikala nominalfraser, tillsammans med andra ordklasser. Ytterligare en fråga är om textmättet nominalkvot,

använt på elevtexter från årskurs 6, har något samband med syntax, så att lägre nominalkvot skulle indikera en syntax som bygger på underordning medan högre värden skulle visa på samordning, enligt Hellspong & Ledins (1997) modell.² I forskningsfrågan används uttrycket *textmättets räckvidd*, vilket avser förmågan att förutsäga förekomst av nominala och verbala drag, exempelvis att högre nominalkvot skulle innebära ökad förekomst av sådana textegenskaper som i modellen anges som nominala. Studiens syfte är därför för det första att beskriva språket i årskurs 6-elevs diskursiva skrivande ur ett utvecklingsperspektiv, och för det andra att fördjupa förståelsen av vad textmättet nominalkvot säger om elevtexters språk.

Forskningsfrågorna lyder:

1. Hur kan diskursiva elevtexter från årskurs 6 variera i dimensionen verbal–nominal vad gäller ordklassfördelning, frasuppbyggnad, syntax och meningsbyggnad?
2. Vilken är räckvidden för textmättet nominalkvot i förhållande till den lexikogrammatiska dimensionen verbal–nominal?

Material och metod

Ur korpusen med 120 argumenterande elevtexter från det nationella provet (Palmér & Hussenius, under utgivning) valdes nio texter ut för kvalitativ analys. Urvalet grundades på respektive texts värde för nominalkvot, så att texterna i den första textgruppen (T1–T3) har en nominalkvot som i korpusen kan klassas som låg (0,29–0,39), tre texter (T4–T6) har värden som ligger nära korpusens medelvärde (0,59–0,61), och tre texter (T7–T9) har värden som ligger långt över korpusens medelvärde (0,82–0,96). Texter som var alltför korta (>100 ord) och texter som fått betyget F valdes bort. Analysen utfördes på ett klipp ur varje elevtext (123–163 ord). Klippet startar vid textens början och följer den grafiska meningsindelningen. En mer detaljerad analys av de nio texterna återges i Palmér & Hussenius (under utgivning). Spridningen över högre respektive lägre värden för nominalkvot bidrar till att urvalet borde kunna ge en tydlig bild av just dimensionen verbal–nominal i elevtexterna. Att urvalet är begränsat till nio texter innebär dock att

² I forskning på vuxnas texter finns visserligen exempel på betoning på underordning (hög bisatsanvändning) i samband med formellt, så kallat vänstertungt skriftspråk med tydliga nominala drag (Wendt, 1998). I föreliggande studie, liksom i Hellspong och Ledins modell, får ”många bisatser” snarast antas stå för bisatser som bygger ut en mening åt höger på ett sätt som liknar talspråk.

generaliseringar av resultatet främst blir tentativa och behöver prövas på större urval texter.

I tabell 1 presenteras korpusens medelvärden för nominalkvot (NK), textlängd (TL), ordlängd (OL), samt andel substantiv (NN), verb (VB), adverb (AB), pronomen (PN), prepositioner (PP) och particip (PC). Dessutom presenteras de nio texterna (T1–T9) med svenskämne och elevtextens betyg i det nationella provet, samt den enskilda textens värde för de ovan nämnda måtten.

Tabell 1. Nio utvalda texter från ämnet svenska (Sve) och svenska som andraspråk (Sva), kvantitativt framtagna medelvärden för hela korpusen (N=120) samt värden för de nio texterna.

Text-id, svensk- ämne och betyg	NK	TL	OL	NN	VB	AB	PN	PP	PC
<i>Korpusens medelvärden</i>	0,58	265	4,3	0,15	0,22	0,10	0,13	0,08	0,01
T1, Sve, E	0,32	173	4,27	0,10	0,25	0,15	0,17	0,06	0,01
T2, Sve, B	0,39	656	4,04	0,13	0,22	0,12	0,13	0,06	0
T3, Sve, C	0,29	206	3,97	0,08	0,24	0,12	0,14	0,07	0
T4, Sve B	0,59	408	4,5	0,14	0,20	0,10	0,12	0,11	0,01
T5, Sva E	0,59	221	4,0	0,15	0,23	0,08	0,15	0,09	0
T6, Sva C	0,61	165	4,36	0,14	0,19	0,11	0,11	0,06	0
T7, Sve A	0,96	183	4,58	0,19	0,19	0,06	0,10	0,12	0,03
T8, Sve, C	0,82	251	4,41	0,16	0,16	0,12	0,08	0,09	0,01
T9, Sva D	0,85	262	4,0	0,19	0,19	0,09	0,12	0,10	0,01

Tabellen visar att textlängden (TL) varierar mellan 165 och 656 ord per text. Den genomsnittliga ordlängden (OL) är 4 tecken per ord (min 3,97, max 4,58). Andelen substantiv (NN; min 0,08, max 0,19) ökar med stigande nominalkvot medan andelen verb (VB; min 0,16, max 0,25) sjunker. För övriga ordklasser i tabellen är mönstren mindre tydliga. I urvalet framträder inga tydliga samband mellan nominalkvot och elevtextens betyg, vilket också gäller för korpusen som helhet. Däremot finns det för hela korpusen statistiska samband mellan textlängd–elevtextens betyg samt ordlängd–betyg (Palmér & Hussenius, under utgivning).

Analysmetoden, som huvudsakligen berör lexikogrammatik, omfattar först och främst ordklassfördelning, nominalfraser, huvud- och bisatser samt indelning av texten i grafiska meningar. Dessutom ingår övergripande

beskrivningar av innehållsutveckling (kategorierna enkel–utvecklad), struktur (kategorierna enkel–tydlig) samt grad av anpassning till rådande skriftspråksnorm i elevtexterna, främst normer för att markera grafisk mening.

I den grammatiska analysen följs terminologi från Svenska Akademiens grammatik (Teleman et al., 1999) och Svenska akademiens språklära (Hultman, 2003). Bland annat skiljs mellan *grafisk mening*, som avgränsas av stor bokstav och punkt och *syntaktisk mening*, som utgörs av en huvudsats med eller utan underordnade bisatser. *Satsradning* definieras som samordning av huvudsatser med eller utan kommatecken men utan samordnande konjunktion (Hultman, 2003, s. 278–279). Det satsled som inleder huvudsatsen och är placerat före det finita verbet (V2-regeln) benämns *satsbas* (Hultman, 2003, s. 291).³ Den del av en överordnad sats som blir kvar om man undantar dess underordnade sats(er) benämns *matrissats* (Teleman et al., 1999, s. 197). Det innebär att en huvudsats av typen *jag tycker att mobbning är fel* kan delas upp i matrissatsen *jag tycker* och bisatsen *att mobbning är fel*. Bisatser ingår som led i eller bestämningar till en syntaktisk mening eller överordnad bisats. Utifrån Lust et al. (2009) delas vidare meningar in i *enkla meningar*, bestående av endast en huvudsats, och *komplexa meningar*, som består av huvudsats med en eller flera bisatser alternativt flera syntaktiska meningar som samordnats.

Resultat

En översikt av analysen ges i tabell 2 (se nedan). Därefter presenteras utdrag ur sex av de nio texterna. Då inte hela den analyserade texten återges skiljs mellan utdrag och analyserad text. Texterna återges med elevens stavning, användning av versal samt interpunktion. Nominalfraser markeras med fet stil. Syntaxen synliggörs genom indrag på så sätt att varje huvudsats/matrissats placeras i mittenläge, varefter bisatser som utgör satsbas placeras till vänster, medan övriga bisatser placeras högerut i förhållande till huvudsatsen. De grafiska meningarna är numrerade.

³ Termen *fundament* används ofta i svenska texter, och ska alltså förstås som en synonym till satsbas. Snarare än att ta avstånd från termen *fundament* använder jag satsbas för att på ett konsekvent sätt förhålla mig till Hultman (2003).

Tabell 2. Nio analyserade elevtexter – en översikt.

Text	Innehåll och struktur	Längre nominalfras	Sam- eller underordning	Norm- enlighet	Antal enkla meningar	Verbal- nominal
T1, Sve, E	Enkelt innehåll, enkel struktur	<5	Samordning	Osäker meningsbyggnad, satsradning	1	Markant verbalt i fraser men ej syntax
T2, Sve, B	Utvecklat innehåll, tydlig struktur	<5	Underordning	Ja, viss satsradning med komma	0	Verbalt i både fraser och syntax
T3, Sve, C	Enkelt innehåll, tydlig struktur	5	Sam- och underordning	Ja	0	Verbalt i fraser men ej syntax
T4, Sve, B	Utvecklat innehåll, tydlig struktur	10–15 flerordiga, en med relativsats, ett par samordnade	Underordning	Ja	0	Verbalt i både fraser och syntax
T5, Sva, E	Enkelt innehåll, enkel struktur	8 flerordiga, en med relativsats, ett par samordnade	Underordning	Viss osäkerhet	2	Verbalt i både fraser och syntax
T6, Sva, C	Enkelt innehåll, enkel struktur	10–15 flerordiga, ett par längre med prepositionsattribut efter huvudordet	Sam- och underordning	Viss osäkerhet	3	Verbalt med vissa nominala drag
T7, Sve, A	Starkt, utvecklat innehåll, tydlig struktur	Flera med bestämning både före och efter huvudordet	Sam- och underordning	Ja	3	Verbalt med tydliga nominala drag
T8, Sve, C	Utvecklat innehåll, tydlig struktur	Flera med bestämning både före och efter huvudordet	Sam- och underordning	Ja	3	Verbalt med nominala drag
T9, Sva, D	Relativt utvecklat innehåll, tydlig struktur	Flera flerordiga, varav två relativa bisatser	Sam- och underordning	Viss osäkerhet, satsradning	2	Verbalt med nominala drag

Utifrån tabell 2 framgår att samtliga texter kan beskrivas som främst verbala, men de texter som har högre nominalkvot har också nominala drag, exempelvis nominalfraser med bestämningar både före och efter huvudordet. Syntaktiskt kombineras sam- och underordning i samtliga elevtexter, även om ett par visar en övervikt av underordning. Osäker meningsbyggnad förekommer i samtliga textgrupper. Antalet enkla meningar är fler i texter med högre nominalkvot. Det finns inga tydliga samband mellan innehållsutveckling–nominalkvot och struktur–nominalkvot.

Elevtexter med låg nominalkvot

Av de tre elevtexter som har låg nominalkvot (T1–T3) återges utdrag ur text T1 och T2. För text T3 som fått betyget C hänvisas till översikten i tabell 2.

Följande textexempel från ämnet svenska uppvisar starkt engagemang från skribenten i kombination med låg nominalkvot och vissa meningsbyggnadsproblem.

Textexempel T1

(1) (Och) **jag** tycker

att **ni** inte borde ha **tigrar**

(2) **Dem** borde få vara fria och inte sitta i **burar** och inte göra **något!!**

(3) (Och) **elefanterna** borde inte transporteras

ni borde ha **en fast cirkus** och inte åka runt **hela tiden**

dem mår nog inte bra av **det!**

(4) Det är bättre

att **ni** låter **människorna** komma till er

så blir **allt** lättare, eller hur?

Textexempel T1 har ett enkelt innehåll och enkel struktur. Jämfört med korpusens medelvärden har ordklassfördelningen högre andel verb, adverb och pronomen och lägre andel substantiv och prepositioner. Nominalfraserna är oftast ettordiga och utgörs i många fall av pronomen, *jag*, *ni*. Enstaka nominalfraser utgörs av substantiv med bestämningar, *en fast cirkus*, *hela tiden*, men dessa två- eller treordsfraser utgör undantag. Mening 1 består av matrissats och en nominal bisats som objekt. Mening 2 är en enkel mening som får en viss längd genom tre samordnade verbfraser. I den grafiska mening 3 ingår tre syntaktiska meningar som följer på varandra utan varken

konjunktion eller skiljetecken, dvs. eleven använder satsradning utan komma, vilket ses som ett brott mot skriftspråksnormen. Mening 4 är komplex och utgörs av två syntaktiska meningar samordnade med *så*, varav en har en nominal bisats. Bisatser finns alltså, men syntaxen kännetecknas inte på något tydligt sätt av underordning. Det finns en tendens till samordning som yttrar sig i samordnade verbfraser, att konjunktionen *Och* i två fall används även i början av en ny mening samt viss samordning inom meningsgränsen. Syntaxen i T1 präglas därmed snarare av sam- än underordning, men för övrigt har den fler kännetecken för verbal än för nominal stil utifrån Hellspong & Ledin (1997). Utdraget vittnar också om att eleven inte fullt ut behärskar skriftspråksnormerna vilket visar sig i ett felaktigt pronomen och satsradning utan komma. Texten har ändå bedömts motsvara betyget E, vilket kan motiveras med att uppgiften är löst och kommunikationen är fungerande genom att eleven gör sig förstådd. Följande textutdrag är också hämtat från ämnet svenska.

Textexempel T2

(1) **Jag** tycker

att **man** inte ska få ha **djur**

för att: För det första: om **man** har **djur på en cirkus**

(så) kan **man** ju inte veta

om det verkligen är det

djuren vill.

(2) **Djur** kan ju inte prata

(och) **vi** kan inte förstå **dom**.

(3) Det är

som att **vi** tvingar **djuren**.

Exempel T2 har som helhet ett relativt välutvecklat innehåll och en genomskinlig struktur, där konnektiver som *för det första* och *för det andra* tydliggör argumentationen. Ordklassfördelningen utmärks av högre andel adverb och lägre andel substantiv, prepositioner och particip än medelvärdena för korpusen. Precis som i T1 är majoriteten av nominalfraserna ettordiga, och flera utgörs av pronomen som *vi* och *dom*. I utdraget finns en enda nominalfras som byggts ut med ett efterställt prepositionsattribut: *djur på en cirkus*. Den första meningen är komplex och bestående av två syntaktiska meningar varav den första innehåller en nominal bisats. Den andra, samordnad med *så*,

har en adverbial bisats som satsbas, och dessutom ytterligare en adverbial bisats som i sin tur innehåller en attributiv bisats. Därefter följer mening 2 bestående av två syntaktiska meningar som samordnats med konjunktionen *och*. Den tredje grafiska meningen består av den enklast möjligaste inledningen, *det är*, följd av en adverbial bisats.

Tendensen till underordning är tydlig. Smärre problem med normenlig användning av skiljetecknet kolon finns. Satsradning förekommer i textdelar som inte återges, men eleven använder då konsekvent komma, varför språket kan klassas som i stort sett normenligt. Sammantaget är elevens argumentation väl sammanhängande och kommunikativt fungerande, och det höga betyget B tyder på att det också var den bedömning som elevens lärare gjort. Exemplet, som prickar in de flesta av Hellspong & Ledins kännetecken för verbal dimension, visar att en markant verbal stil kan anses lyckad i argumenterande text i årskurs 6 och leda till ett högt betyg.

Text T3 (se tabell 2) har de flesta dragen gemensamt med T2, men tendensen till underordning är mindre markant. Det som sammanfattningsvis utmärker de tre texterna med lägst nominalkvot är få längre nominalfraser. Syntaxen varierar från tydlig tendens till underordning till kombinerad sam- och underordning alternativt satsradning utan komma.

Elevtexter med medelhög nominalkvot

Från texterna med medelhög nominalkvot återges utdrag ur text T4 från ämnet svenska och text T6 från ämnet svenska som andraspråk. Text T5 beskrivs kortfattat i tabell 2.

Textexempel T4

(1) **Jag** tycker

att **det** är bra att tävla i **skolan**.

(2) Däremot ska inte **alla** behöva delta i **tävlingar**

om **de** inte vill

eftersom **vissa** kan känna sig tvingade och kanske inte känner **sig** bra på **den sporten** eller **ett visst ämne**

(3) Men **jag** tycker

att **det** är bra att vara med

eftersom **man** kanske lär **sig något helt nytt** eller märker

att **man** faktiskt är bra på **det ämnet** eller **den sporten**.

Textexempel T4 från ämnet svenska har ett välutvecklat innehåll och tydlig struktur. Ordklassfördelningen kännetecknas av större andel prepositioner och lägre andel verb än korpusens medelvärden. Jämfört med de elevtexter som diskuterats ovan är betydligt fler av nominalfraserna flerordiga, även om huvudordet kan vara ett pronomen, *något helt nytt*, eller det framförställda attributet endast ett pronomen, *det ämnet*, *den sporten*. Utdragets första grafiska mening är komplex utan att vara lång och består av huvudsats med nominal bisats. Den komplexa meningen 2 inleds av adverbial som satsbas och innehåller också två adverbiala bisatser, varav den andra är väl utbyggd av samordnade verbfraser och ett samordnat prepositionsadverbial. Mening 3 är både komplex och lång. Den innehåller så många som tre bisatser, en nominal, en adverbial och slutligen en nominal bisats inbäddad i den adverbiala. Tendensen till underordning är därmed tydlig. Meningsbyggnaden är helt normenlig. Texten påminner om T2 som också har en stor andel bisatser och fått samma höga betyg, B. Skillnaden mellan de två texterna är främst frasmässig; både nominalfraser och verbfraser är oftare utbyggda i T4 än i T2. Nästa textutdrag diskuterar också tävlingar i skolan.

Textexempel T6

(1) **Det här med att tävla i skolan** har ju sina **för** och **nackdelar**.

(2) **Tävlingar** är roligt,

det bygger upp **vänskap**

och det bygger upp **samarbetet**.

(3) **Det** är faktiskt vetenskapligt bevisat

att ungefär 83% av **alla barnen i skolorna** tycker

att det är roligt med **tävlingar**.

(4) Då bör det vara **mer tävlingar på skolorna**.

Textexempel T6 från ämnet svenska som andraspråk är en innehållsligt enkel text som bedömts med betyget C. Texten är inte tydligt indelad i stycken och relativt kort. Språket följer i stort sett standardspråkets normer, men här finns något stavfel och enstaka fall av satsradning med och utan komma, varav satsradningen utan komma inte syns i utdraget. Såväl andelen verb och pronomen som andelen substantiv, prepositioner och particip är lägre än korpusens medelvärden, vilket innebär att större andelar finns av ordklasser som inte studeras här. Nominalfraserna består i flera fall av endast ett pronomen, exempelvis *det*, men i texten finns också många nominalfraser med

framförställda bestämningar, *alla barnen*, och fraser med samordnade substantiv, *för och nackdelar*, samt vissa nominalfraser med bestämning både före och efter huvudordet, exempelvis *mer tävlingar på skolorna*.

Mening 1 är en enkel mening, men satsbasen är flerordig. Mening 2, som är komplex, utgörs av tre korta syntaktiska meningar i en uppräkningsstruktur, sammanlänkad av dels komma, dels konjunktionen *och*. Den tredje meningen är också komplex och innehåller två nominala bisatser. Mening 4 är en enkel mening. Meningsbyggnaden kännetecknas alltså av variation mellan enkla och komplexa meningar, där de komplexa innehåller både sam- och underordning. Utifrån den lexikogrammatiska dimensionen kan T6 beskrivas som främst verbal, men vissa nominala drag finns också, som nominalfraser med efterställt prepositionsattribut.

Text T5 (se tabell 2) har också tydliga verbala drag, inte minst en tendens till underordning, samtidigt som fraserna är utbyggda i något högre grad än i texter med låg nominalkvot. De i viss mån utbyggda fraserna knyter alltså de tre texterna med medelhög nominalkvot till varandra, och tendenser till underordning samsas med samordning.

Elevtexter med hög nominalkvot

Från gruppen texter med för åldersgruppen hög nominalkvot presenteras utdrag ur text T7 från ämnet svenska och T9 från svenska som andraspråk, medan text T8 beskrivs kort i tabell 1.

Textexempel T7

(1) **Inga utrotningshotade djur som tigrar** borde vara på **circus**.

(2) Därför att **de** ska ha **det** så bra som möjligt

och **djuren** har **det** inte så bra på **circusen**.

(3) **Jag** såg **ett program på TV om elefanter på cirkus**

som blev fastkedjade och var inlåsta

där de inte kunde sitta ner på flera timmar.

(4) När **tämjaren** kom

piskade **han** **elefanten**

så att **den** skulle lyda.

(5) Skulle **du** vilja vara **den** **elefanten**?

Text T7 innehåller en känslösam och engagerad argumentation mot djurplågeri på cirkus. I bedömningen fick texten betyget A, vilket kan förstås med tanke på både innehållsliga och språkliga kvaliteter. Såväl andelen substantiv som prepositioner och particip är högre än korpusens medelvärden, medan andelen verb, adverb och pronomen är lägre än dessa. Det innebär att en lägre andel av nominalfraserna utgörs av pronomen, även om sådana finns, som *jag* och *han*, liksom ettordsfraser bestående av substantiv, *tämjaren*. Dessa korta nominalfraser samsas med väl utbyggda fraser som *Inga utrotningshotade djur som tigrar* och den nominalfras i mening 3 som kan läsas som en fras med flera på varandra följande efterställda bestämningar.

Den första meningen utgörs av en enkel mening med en satsbas i form av en flerordig nominalsats. Mening 2 borde utifrån skriftnormen idealiskt ha förts ihop med mening 1. Den inleds med en adverbial bisats som syntaktiskt ingår i föregående mening och följs av en samordnad huvudsats. Mening 3 är komplex och innehåller två inbäddade bisatser, en attributiv och en adverbial. Ytterligare en komplex mening (4) följer, och denna har en bisats som satsbas och ytterligare en inbäddad, adverbial bisats. Mening 5 är en frågeformad, enkel mening.

Sammanfattningsvis framstår meningsbyggnaden som varierad mellan enkla och komplexa meningar samt mellan korta och längre satsbaser. Bisats-erna är till antalet något färre än de syntaktiska meningarna, varför någon tydlig tendens till underordning inte framgår. Dessutom innehåller den analyserade texten tre enkla meningar, vilka i ett par fall, som mening 1, blivit relativt informationstäta genom längre fraser. Utifrån Hellspong & Ledins (1997) lexikogrammatiska dimension innehåller text T7 många av de utmärkande, nominala dragen, men meningslängden är förhållandevis låg, och någon tendens till samordning i långa meningar kan inte konstateras. Det är snarare så att längre meningar skapas genom frasutbyggnad. Jag konstaterar att eleven, genom sin förmåga att bygga ut nominalfraser, variera satsbasens längd samt använda både komplexa och enkla meningar, förfogar över en rik repertoar för meningsbyggnad.

Analysen av text T7 kan ge intrycket av att hög nominalkvot är lika med hög textkvalitet och hög överensstämmelse med den lexikogrammatiska dimensionen nominal, men kommande analys av text T9 visar att sambanden inte är så tydliga.

Textexempel T9

(1) När **jag** var på **cirkus**

så såg **jag massor med djur**

så då fick **jag en tanke**

djuren kanske inte vill vara med

dom kanske vill vara på **vilda skogen** och leva **sitt liv**.

(2) För det första tycker **jag**

att **man** inte ska ha djur i **cirkus**

för att **djuren** ska vara i **skogen** och leva **vilt liv**

och **visa djur** blir misshandlade

och **det** är inte okej.

(3) För det andra, så blir **vissa av dessa djur** misshandlade och inte får **mat**.

Text T9 från ämnet svenska som andraspråk har fått betyget D av inskickande lärare. Texten är tydligt strukturerad med konnektiver som *för det första, för det andra* etc. Den innehåller också en del brott mot skriftspråksnormen, gällande stavning, versal/gemen, böjning och ordval. Även meningsbyggnaden har brister då det finns flera satsradningar utan komma. Att betyget ändå blivit D kan förstås mot bakgrund av att innehållet är så pass väl utvecklat och språket förhållandevis varierat.

De nominala ordklasserna substantiv och prepositioner ligger över korpusens medelvärde medan andelen particip motsvarar medelvärdet. Den relativt höga nominalkvoten vittnar sannolikt främst om att andelen substantiv är lika hög som andelen verb, vilket inte är så vanligt i elevtexter från årskurs 6. Bidragande till värdet för nominalkvot är också participen, varav *misshandlade* förekommer flera gånger.

Nominalfraserna kan vara ettordiga, som pronomenet *jag* eller substantiven *skogen* och *cirkus*. Många nominalfraser har byggts ut med framförställd bestämning som *massor med djur* eller *en tanke*. I den analyserade texten förekommer också nominalfraser som byggts ut med efterställda bestämmningar, exempelvis *djur som blev tagna av deras familjer*. Mening 1, som är komplex, innehåller så många som fyra syntaktiska meningar, varav den första har en adverbial bisats som satsbas och de tre följande samordnas med *så*, alternativt radas efter varandra utan kommatecken. Den grafiska mening 2 är också komplex, uppbyggd av tre syntaktiska meningar, varav den första har två inbyggda bisatser och de två följande samordnas med *och*. Mening 3 är en

enkel mening med ett dubblerat adverbial som satsbas och samordnade verbfraser.

Syntaxen i T9 karaktäriseras av samordning mer än underordning. Den frasmässiga utbyggnaden är inte lika markant som i text T8 och T9, men ett ganska stort mått av variation finns i meningsbyggnaden. Variationen till trots visar den rikliga förekomsten av satsradning utan komma att eleven inte fullt ut behärskar meningsbyggnadens normer. Sannolikt hade underordning använts i större utsträckning om detta vore fallet. Sammanfattningsvis visar text T9 en tendens till främst nominala drag genom ordklassfördelningen och betoningen på samordning, men nominalfraserna är inte lika utbyggda som i text T7 och T8. Det är möjligt att text T9 snarare lider brist på verbala drag, som mer utbyggda verbfraser, vilka skulle kunna skapa en mer sammanhängande text. Konstateras kan i alla fall att sambandet mellan nominalkvot och lexikogrammatiska dimensioner inte så tydligt låter sig beskrivas för texter vars meningsbyggnad uppvisar brott mot skriftnormen.

Text T8, som kort beskrivs i tabell 2, påminner starkt om text T7. Gemensamt för de tre texter som valts ut för sin höga nominalkvot är förekomst av flerordiga nominalfraser och en varierad, om än inte alltid normenlig meningsbyggnad, där enkla meningar varvas med komplexa och samordning varieras med underordning.

Slutsatser och diskussion

Undersökningens syfte är att ur ett utvecklingsperspektiv beskriva språket i årskurs 6-elevs diskursiva skrivande. I denna avslutande del av artikeln presenteras och diskuteras studiens resultat. Först behandlas elevtexternas variation vad gäller dimensionen verbal–nominal, främst med fokus på fraser och syntax, men intresset riktas också mot meningsindelning. Därefter dras tentativa slutsatser om räckvidden för textmättet nominalkvot i relation till dimensionen verbal–nominal, när det gäller elevtexter från årskurs 6. Slutligen kommenteras studiens bidrag till forskningen och dess didaktiska implikationer.

Samtliga texter kan beskrivas som främst verbala, vilket visar sig tydligast i ordklassfördelningen där verb snarare än substantiv dominerar. Elevtexternas syntax utmärks av att sam- och underordning kombineras i samtliga elevtexter, även om ett par visar en övervikt av underordning. Det kan tolkas som att diskursivt inriktade elevtexter skrivna i Sverige syntaktiskt följer tendenser i amerikanska (Loban, 1976) och brittiska (Myhill, 2008; 2009) elevers texter. Jag skulle vilja se det som att de verbala dragen kan uppfattas

som de grundläggande, språkliga redskap som åldersgruppen främst förlitar sig på, de redskap som en elev i årskurs 6 behöver kunna använda för att uttrycka sig i diskursiv text. Exempel T2 utgör ett exempel på att en markant verbal stil kan anses fungerande utifrån uppgiftens syfte och bedömas som gott skriftspråk.

Tendenser finns också i materialet till att använda nominala drag. Bruket av enkla meningar i stället för komplexa ingår inte i Hellspong & Ledins modell, men utifrån mitt material verkar detta bruk i viss mån hänga ihop med de nominala dragen, som att de enkla meningarna i hög utsträckning innehåller flerordiga nominalfraser. Det finns fler enkla meningar i de elevtexter som uppmäter högre nominalkvot. De nominala dragen märks också i bruket av utbyggda nominalfraser, som har substantiv som huvudord och specificeras med bestämmningar före och ibland även efter huvudordet. Tydliga tecken finns alltså på att elever i åldersgruppen börjar sträcka sig mot de nominala språkliga redskapen, vilket innebär att de använder ett mer informationstätt och varierat språk, passande för diskursiv text. Bedömningen av texterna visar emellertid att det inte verkar finnas några krav från lärarna på ett sådant informationstätt språk, och detta är ett resultat som också visat sig i korrelationsmätningar i den större korpusen (Palmér & Hussenius, under utgivning). Min tolkning är att de nominala dragen representerar en fas i skrivutvecklingen som majoriteten av eleverna ännu inte har kommit så långt in i, något som bland annat kan hänga ihop med att nominala textdrag sannolikt inte lyfts fram i undervisningen.

De längre meningarna i de argumenterande texterna som diskuteras i Palmér & Hussenius (under utgivning) verkar kunna förklaras av dels användning av sam- och underordning, dels meningsbyggnadsproblem som antagligen uppstår när en osäker skribent utmanas att bygga ut ett resonemang. Även om samtliga elevtexter visar enskilda prov på både sam- och underordning samt fungerande meningsindelning finns i materialet också tecken på hur en del 12- till 13-åringar verkar osäkra gällande meningsbyggnad. Detta visar sig i vissa grafiska meningar där huvudsatser radas efter varandra på ett icke-funktionellt och normbrytande sätt. Det finns exempel på satsradning där komma skiljer satserna åt och som kan ses som utslag för stilistisk variation, vilket Collberg (2020) finner i gymnasieelevers texter. Men vanligare i de studerade texterna är att satsradningen sker utan kommatecken (jämför Östlund-Stjärnegårdh, 2002), vilket jag menar snarare tyder på en omogen syntax och meningsbyggnad. Min tolkning är att de elever som visar denna osäkerhet i sina texter inte tillräckligt väl behärskar alla de delar som ingår i de verbala redskapen, vilket måste ses som ett hinder för deras skriv-

utveckling. Dessa elever behöver stöd i att förstå syntax i kombination med interpunktion och markering av grafisk mening.

Undersökningen innefattar också ett försök att pröva räckvidden av Hellspong & Ledins (1997) modell för den lexikogrammatiska dimensionen verbal–nominal i förhållande till textmättet nominalkvot. Att nominalkvoten ger information om ordklassfördelningen säger sig självt. Min tentativa slutsats är vidare att mättet fångar in nominalfrasernas längd, vilket grundas på att stigande nominalkvot samvarierar med fler, mer utbyggda nominalfraser i urvalet. Modellens mönster för syntax verkar stämma under förutsättning att eleven behärskar normer för sam- och underordning samt meningsindelning. Däremot är överensstämmelsen sämre när texten innehåller mycket satsradning. Detta kan sannolikt förklaras av att sam- och underordning av satser sätts ur spel vid satsradning. Denna avsaknad av tydliga samband för syntax mellan nominalkvoten och den undersökta lexikogrammatiska dimensionen illustrerar svårigheten att använda enskilda textmätt för att beskriva skrivutveckling liksom svårigheten att använda språkliga modeller som dimensionen verbal–nominal för att beskriva texter av skribenter i åldersgruppen.

Skrivdidaktisk forskning idag har inte så ofta fokus på syntax och meningsbyggnad. Denna studie har dock velat visa att meningsbyggnad, i bemärkelsen sam- och underordning samt frasutveckling i kombination med avgränsning av grafisk mening, är centrala komponenter i skrivandet, som bör uppmärksammas i forskningen. Myhills (2008; 2009) studie av meningen i högstadiееlevs texter visar dess betydelse för textens variation och retoriska genomslag. Föreliggande kvalitativa studie ger ett antal exempel på hur meningen kan realiseras, genom sam- och underordning, frasutveckling och interpunktion. Genom de analyserade exemplen kan graden av komplexiteten anas i de utmaningar som elever i årskurs 6 ställs inför när de skriver texter som kräver resonemang.

Meningsbyggnaden måste ges utrymme i undervisningen, så att elever upptäcker dess möjligheter, och de som ännu inte behärskar meningsbyggnadens grunder får hjälp att komma vidare. Man kan se det som att skrivutvecklingens fas 1, när det gäller årskurs 6-elever, till dels går ut på att nå fullgod behärskning av meningsbyggnaden. Det innebär att kunna, som i fungerande texter med främst verbala drag, kombinera satser genom användning av sam- och underordning samt markera de grafiska meningarna funktionellt. I skrivutvecklingens fas 2 erövrar skribenten de nominala dragen där utbyggda fraser gör språket varierat och informationstätt och där omväxlande enkla och komplexa meningar kan skapa retorisk effekt.

Litteratur

- Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing* 24(2), 183–202. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9264-9>
- Collberg, P. (2020). *Meningar i text: Satsradning i teoretisk och empirisk belysning*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Collberg, P. (2021). Grammatik i skolan: till hjälp för skrivande? I J. Brandtler & M. Kalm (Red.), *Nyanser av grammatik: Gränser, mångfald, fördjupning*. Studentlitteratur.
- Crossley, S. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), 415–443. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01>
- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Hellspong, L., & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten: Handbok i brukstextanalys*. Studentlitteratur.
- Hultman, T. G., & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Liber Läromedel.
- Hultman, Tor G. (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Norstedts.
- Jagaiah, T., Olinghouse, N. G., & Kearns, D. M. (2020). Syntactic complexity measures: variation by genre, grade-level, students' writing abilities, and writing quality. *Reading and Writing* 33, 2577–2638. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10057-x>
- Johansson, V. (2009). *Developmental Aspects of Text Production in Writing and Speech*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Ledin, P. (1998). Att sätta punkt: Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. *Språk & Stil*, 8, 5–48.
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. NCTE Committee on research report no 18. University of California, Berkley. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED128818.pdf>
- Lust, B., Foley, C., & Dye, C. D. (2009). The first acquisition of complex sentences. I L. E. Bavin & L. R. Naigles (Red.) *Cambridge handbook of Child Language* 3. (2. uppl. s. 298–323). Cambridge University Press.
- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling: En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Melin, L., & Lange, S. (2006). *Att analysera text: Stilanlys med exempel*. Studentlitteratur.
- Myhill, D. (2008). Towards a Linguistic Model of Sentence Development in Writing. *Language and Education*, 22(5), 271–288. <https://doi.org/10.1080/09500780802152655>
- Myhill, D. (2009). Becoming a Designer. Trajectories of Linguistic Development. I D. Myhill, M. Nystrand, J. Riley & R. Beard (Red.), *The SAGE Handbook of Writing Development*, (s. 402–414). SAGE.

- Nestlog, E. B. (2009a). *Perspektiv i elevtexter: Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. [Licentiatavhandling Växjö Universitet].
- Nestlog, E. B. (2009b) Written Argumentation by a 10-Year-Old Pupil in Sweden. *Argumentation* (2009) 23, 437–439.
- Nordenfors, M. (2011). *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Nyström Höög, C. (2010). *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och 9*. (Svenska i utveckling 27.) Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:380369/FULLTEXT01.pdf>
- Palmér, A. (2018). Kvantiteter i kvalitativt bedömda elevtexter – framtida verktyg för rättvis bedömning? *Acta Didactica Norge*. 12(4), Article 9. <https://dx.doi.org/10.5617/adno.6357>
- Megyesi, B., Palmér, A., & Näsman, J. (2019). *Swegram – annotering och analys av svenska texter*. (Rapport.) Institutionen för lingvistik och filologi & Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. <https://cl.lingfil.uu.se/~bea/publ/swegram-manual-2019.pdf>
- Palmér, A., & Hussenius, S. (2022). Vad säger de nationella proven i årskurs 6 om elevers pågående skrivutveckling? I P. Nygård Larsson, C. Olsson Jers & M. Persson (Red.) *Smd 14, Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*, 193–214. Malmö universitet. <http://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1669669&dswid=3841>
- Palmér, A., & Hussenius, S. (under utgivning). *Skrivutveckling och textkvalitet vid övergången från mellan- till högstadiet: En undersökning av nationella prov från årskurs 6*. (Svenska i utveckling 38). Uppsala universitet.
- Ravid, D., & Berman, R. A. (2010). Developing Noun Phrase Complexity at School Age: A Text-Embedded Cross-Linguistic Analysis. *First Language*, 30(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0142723709350531>
- Schlepppegrell, M., & Christie, F., (2019). Linguistic features of Writing development: A Functional Perspective. I C. Bazerman (Red.), *The Lifespan development of writing*, (s. 111–150). National Council of teachers of English.
- Teleman, U., Hellberg, S., & Andersson, E. (1999). *Svenska Akademiens grammatik, 1. Inledning och register*. Svenska akademien.
- Vagle, W. (2005). Tekstlängde + ordlängdesnitt = kvalitet? I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse, Bind II* (s. 303–387). Universitetsforlaget.
- Wendt, B. (1998). *Krigsmans läsning: Textmönster och språkbruk i svenska soldathandböcker 1769–1994*. (Svensk sakprosa 23.) Lunds universitet.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Författarpresentation

Anne Palmér är universitetslektor och docent i svenska vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Hon är vetenskaplig ledare för den grupp som utvecklar nationella prov i svenska och svenska som andraspråk och undervisar på ämneslärarutbildningen. Hennes forskningsintressen är muntlighet, skrivutveckling och bedömning.

Tverrfaglege tema i norskfaget – ei læreplananalytisk tilnærming

Magne Rogne, Universitetet i Stavanger

Abstract

Gjennom det nye norske læreplanverket (L20) vart dei tverrfaglege temaa *folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgarskap* og *berekraftig utvikling* ein del av læreplanen for norskfaget. Utdanningsdirektoratets grunningjeving for dette grepet er at dei "[...] er prioritert fordi de berører sentrale samfunnsutfordringer". Korkje vekt på tverrfaglegheit eller emna i seg sjølv er nødvendigvis noko nytt i norskfaget, og forskingsspørsmåla er difor formulert slik: "Korleis er tilhøvet mellom tverrfaglege tema og norskfaget i L20 i høve tidlegare læreplanar, og kva for moglegheiter og utfordringar kan ligge i dagens læreplanløysing?" Empirisk er fem læreplanar undersøkt (M74, M87, L97, LK06 og L20), og den metodiske tilnærming er hermeneutisk, med innhaldsanalyse basert på nærlesing.

Teoretisk hentar studien inspirasjon frå internasjonal forskning på læreplanssamanheng (*curriculum coherence*). *Vertikal* samanheng knyt saman generelle delar i læreplanverket og fagplanar. *Horisontal* samanheng går på tvers av fagplanane, og korleis fleirfaglege og tverrfaglege tema heng i hop. Vidare blir ulik forskning på fagomgrepet trekt inn. Resultata syner stor grad av variasjon i tilhøvet mellom norskfaget og tverrfaglege tema, og blant dei norskdidaktiske forskarane har det historisk vore ein skepsis mot slike løysingar grunna ei redsle for fagets eigenart. Den nye læreplanen, L20, opnar på eit vis opp igjen frontane, og ser det ut til at dei norskdidaktiske miljøa no stiller seg noko meir positive til tverrfaglege tilnærmingar. Ein kan seie at samfunnsrelevansen og statusen til faget ser ut til å ha kome meir i framgrunnen.

Norskdidaktikk, læreplan, tverrfaglege tema, faghistorie, norskfaget

Innleiing

Eit av grunnlagsdokumenta for den nye *Læreplan for Kunnskapsløftet* (L20), Ludvigsen-utvalets NOU *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU, 2015), peikte på tre fleirfaglege tema som særleg viktig i framtidens skole – berekraftig utvikling, det fleirkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmeistring (s. 49). Oppfølginga av dette arbeidet kom med Stortingsmelding 28, 2015–2016: *Fag – Fordypning – Forståelse* (KD, 2016). Her viste Kunnskapsdepartementet at høyringsinstansane trekte fram ei rekkje andre moglege fleirfaglege tema som aktuelle for læreplanen (til dømes digital

kompetanse, mediekompetanse, entreprenørskap og karrieretenking). Departementet landa på to av dei same temaa som Ludvigsen-utvalet, men *det fleirkulturelle samfunnet* vart bytt ut med *demokrati og medborgarskap*. Grunngevinga for å velje desse tre gjekk særleg på at dei er knytte til sentrale utfordringar som er aktuelle over tid. Fleirfaglege tema vart likestilt med *tverrfaglege* tema, og tilnærminga vart legitimert på denne måten:

Å lære om et tema fra forskjellige faglige perspektiver og anvende kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag skal gi bedre forståelse og kompetanse i det enkelte faget, og samtidig gi innsikt i hvordan fag belyser et tema på ulike måter. Dette kan gi både motivasjon og en bedre faglig forståelse. (KD, 2016, s. 38)

Vidare var det "[...] en forutsetning at de tverrfaglige temaene kun skal inngå i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet" og ein poengterte at dei ikkje skal [...] fortrenge annet vesentlig faglig innhold" (KD, 2016, s. 38). Samstundes veit me at ei utfordring med den førre *Læreplan for Kunnskapsløftet* (LK06) var manglande samanheng mellom ulike læreplandelar (Dale et al., 2011). For å bøte på dette ville Ludvigsen-utvalet innføre eit nytt læreplanomgrep som "[...] inkluderer både nasjonale forskriftsfestede læreplaner og veiledende deler til de nasjonale læreplanene" (NOU, 2015, s. 68). Framlegget deira var ein tredelt modell: 1. Nasjonale forskriftsfesta læreplanar. 2. Nasjonalt utforma rettleiingsressursar. 3. Anna støttmateriell. Utvalet tilrådde særleg nasjonale rettleiingsressursar knytt til fagovergripande kompetansar og elevane sine læringsforløp i fag. Utdanningsdirektoratet har som svar på dette mellom anna utvikla digital læreplanvisning med støtte som kan vere til hjelp "[...] for å se sammenhenger i og mellom fag, jobbe med progresjon og knytte opplæringen til overordnet del" (UDIR, 2020, s. 1). Dette er eit nytt og dermed utforska grep i norsk læreplansamanheng.

For norskfaget, som er det største skulefaget, kom mykje av trykket i høyringsrunden til L20 å rette seg mot dei tverrfaglege temaa. I høyringsutkastet skulle norskfaget bidra til *demokrati og medborgarskap* og *folkebelse og livsmeistring*, men ikkje til *berekraftig utvikling*. Ei gjennomgåande tilbakemelding i høyringsrunden var at berekraftig utvikling var "svært relevant" for norskfaget (Bakken, 2019, s. 37). Resultatet vart at Utdanningsdirektoratet kom norskmiljøa i møte, og berekraftig utvikling vart tatt med i norskplanen med grunngevinga at "Temaet er sentralt i arbeid med tekster i faget, og er også relevant på bakgrunn av de fastsatte kjerneelementene" (UDIR, 2019, s. 2).

Læreplanutvikling skjer ikkje i eit vakuum, og faghistoriske innsikter kan setje dagens utvikling i perspektiv. Til dømes innarbeidde fagplangruppa for norsksplanen i *Mønsterplan for grunnskolen (M87)* føringar frå den generelle delen av planen. Desse føringane var då, som no, bygd på det ein såg som sentrale utviklingstrekk i samfunnet. Dermed førte generell vekt på høgteknologisk utvikling til arbeid med kommunikasjon og sjanger i norsksplanen, omsorgs-aspekt førte til ein språk- og tekstpedagogikk knytt til elevferingar og vekt på skulens rolle i lokalsamfunnet førte til meir dialektarbeid (Madssen, 1999, s. 284–285).

På bakgrunn av dette vil eg i denne artikkelen nytte ei todelt problemstilling for å kaste lys over tilhøvet mellom norskfaget og tverrfaglege tema. Den første delen peikar mot ei faghistorisk framstilling, medan den andre delen tek for seg det nye læreplanomgrepet som er under utvikling:

- Korleis er tilhøvet mellom tverrfaglege tema og norskfaget i L20 i høve tidlegare læreplanar, og kva for moglegheiter og utfordringar kan liggje i dagens læreplanløyising?

Formålet med den faghistoriske tilnærminga er altså å seie noko kvalifisert om dagens situasjon. Artikkelen er difor disponert slik at først blir læreplanteoretiske perspektiv og forskning på feltet presentert, så kjem ei framstilling av materiale og metodiske tilnærmingar og deretter resultatane frå den faghistoriske og samtidige læreplananalysen. Til slutt kjem drøfting og konklusjon.

Læreplanar – samanheng, funksjonar og fag

I Noreg kan ein læreplan seiast å vere ein statspedagogisk normtekst som historisk har fungert som bindeledd mellom politikk og skule (Karseth & Sivesind, 2009; Madssen, 1999), og tekstanalytisk er me altså på det nivået Goodlad et al. kallar *den formelle læreplanen* (Goodlad et al., 1979, s. 58–62).

Sidan interessa her ligg på tilhøvet mellom tverrfaglege tema og fag, er omgrepet læreplansamanheng (curriculum coherence) aktuelt. Her er det tale om samanheng mellom ulike element i ein læreplan, og ein skil mellom det som kan kallast *vertikal* og *horisontal* samanheng. Vertikal samanheng er særleg knytt til progresjon i fag og samanheng mellom generelle delar i læreplanverket og fagplanar. Horisontal samanheng peikar mot samanhengar på tvers av fagplanane, og korleis fleirfaglege og tverrfaglege tema heng i hop og verkar heilskapleg for elevane (Bernstein, 1999; NOU, 2015; Muller, 2009). Fleire internasjonale læreplanstudiar peikar på utfordringar med å lage saman-

hengande læreplanar, og forklaringane går mellom anna på motstridande politiske grunnlagsdokument, ulik vekt på kunnskap og målsetjingar og spenningar mellom nasjonale og internasjonale interesser (Priestley & Sinnema, 2014; Priestley, 2011; Schmidt & Prawat, 2006).

Med Imsen (2012) kan me seie at ein nasjonal læreplan har tre hovud-funksjonar: *Styringsfunksjonen* er knytt til statens ønskje om å bruke skulen som ein del av eit samfunnsbyggjande prosjekt. Målet her er forming av dei framtidige borgarane. Den *pedagogiske* funksjonen peikar mot lærarane og den jobben dei skal gjere i skulen. *Informasjonsfunksjonen* er retta mot føresette og andre i samfunnet utanfor skulen. Vekta på dei ulike funksjonane kan variere frå plan til plan, og historisk peikar Imsen på at dei regelstyrte Normalplanane (1939, 1960) hadde ein sterk styringsfunksjon, medan den pedagogiske funksjonen var svak. Mønsterplanane (M74, M87) hadde svakare styringsfunksjon og ein sterk pedagogisk funksjon. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) styrkte styringsfunksjonen gjennom forskriftsstatus og overgang mot målstyring, medan den pedagogiske funksjonen særleg var knytt til arbeidsmåtar. Informasjonsfunksjonen "[...] var muligens svakt ivaretatt i hele denne perioden" (Imsen, 2012, s. 99). Med *Læreplan for Kunnskapsløftet* (LK06) vart styringsfunksjonen ytterlegare styrkt gjennom kompetansemål og koplinga mot kontrollfunksjonar som nasjonale prøver, som igjen kan sjåast som ei styrking av informasjonsfunksjonen. Den pedagogiske funksjonen vart, i følgje Imsen, i alle fall styrkt retorisk gjennom opning for meir lokalt læreplanarbeid. Samla sett førte LK06 til meir marknadsorientering, og at "[...] styringsfunksjonen smeltet sammen med både den pedagogiske funksjonen og informasjonsfunksjonen" (Imsen, 2012, s. 100).

Tabell 1. Læreplantypar.

Læreplan	Innholdsorientert	Kompetansebasert	Rammeplan	Målstyring
M74	X		X	
M87	X		X	
L97	X			X
LK06		X		X
L20		X		X

Med Andreassen og Tiller (2021, s. 37–40) kan me dele inn nyare norsk læreplanhistorie i fire periodar. Første periode omfattar planane N39 og L60

(forsøksplanen), då ein hadde minstekravsplanar. Vår undersøking byrjar med M74, som i lag med M87 formar rammeplanperioden. Desse læreplanane er innhaldsorienterte samstundes som dei er rammeplanar, det vil seie at dei har hovudtrekk, men krev detaljerte lokale planar. I den neste perioden er L97 den sentrale planen i grunnskulen, og denne planen kombinerer innhaldsorientering med moderat målstyring – altså kva elevane skulle ha arbeidd med, ikkje kva dei skulle ha lært. Den fjerde læreplanperioden omfattar LK06 og L20 – dei er målstyrte, men òg kompetansebaserte. Her er det mindre vekt på innhald, og meir vekt sluttkompetansen til elevane. Ein konsekvens av dette er òg at ein får mindre metodisk styring.

I læreplanverka gjennom 1900-talet er *fag* gjennomgåande eit sjølvsagt organiseringsprinsipp, utan større forsøk på generelle definisjonar. I M87 blir det til dømes berre sagt slik: ”[...] Lærestoffet er ordna i fag. På den måten vert stofftilfanget samla oversiktleg og systematisk [...]” (KUD, 1987, s. 97). Ein meir utfyllande vitskapleg definisjon av eit skulefag finn me hos Madssen (1999):

Som statspedagogisk normtekst konkretiseres faget i en læreplan, som er en instrumentell, handlingsnormerende genre med lange tradisjoner. Et fag og dets kodifisering gjennom en fagplantekst er både en skoleadministrativ størrelse og et grunnleggende epistemologisk begrep, som definerer og inndeler kunnskapsfeltet. (s. 33)

Omgrepet *fag* kjem etymologisk frå ”innhegning, gjerde, avdelt rom”, og med Madssen kan me seie at eit fag blir til gjennom ein innrammingsprosess ”[...] som over tid avgrensar et kunnskapsfelt”, men òg at dette feltet sjeldan har ”[...] skarpe eller naturlige grenser” (Madssen, 1999, s. 3). Aase (2005) viser til at skulefaga byggjer på ulike vitskapsdisiplinar, samstundes som fagformingsprosessane er påverka av til dømes ”[p]olitiske ambisjoner, overordnede pedagogiske perspektiver og elevenes forutsetninger” (s. 11). Hamre (2017) peikar på at endringstrykket ”[...] i særleg grad gjeld norskfaget som skulens største fag. Ulike interessegrupper vil ha stadig nye element inn i skulen, og det tilfører norskfaget nye element” (s. 18). Dermed kan ein i læreplanverka få eit samspel mellom tverrfaglege element og fag, sidan denne type politiske påverknad ofte tek utgangspunkt i eit samfunnsaktuelt tema som i utgangspunktet ikkje nødvendigvis er knytt til eit skulefag. Med andre ord kan ein tenkje seg at tverrfaglege grep i dei generelle læreplandelane over tid vil kunne endre sjølve skulefaga.

Materiale og metodisk tilnærming

Granskingsobjektet her er tilhøvet mellom norskfaget i skulen og ulike tverrfaglege tema, og dermed må både fagplanane i norsk og dei generelle delane av læreplanverka analyserast. Den historiske tilnærminga blir på bakgrunn av dette avgrensa bakover til M74, sidan dette var den første læreplanen med ein omfattande generell del (Engelsen, 2020). Dette valet gir då eit materiale som omfattar fem større læreplanreformer (M74, M87, L97, LK06 og L20). Desse statspedagogiske normtekstane er trykte tekstar, og slik sett metodisk greitt tilgjengelege analyseobjekt.

Den metodiske tilnærminga til norskplanane kan karakteriserast som hermeneutisk, med innhaldsanalyse basert på nærlesing (Selander, 2010; Rogne, 2012, s. 76–78). Vidare er metoden komparativ, med samanlikning av læreplanane for å syne diakrone utviklingstrekk frå 1974 til 2020. Analysane omfattar både generelle delar av læreplanane og dei spesifikke norskplanane. I nærlesinga har eg konsentrert meg om desse analysepunkta for å få fram ulike sider ved tverrfaglege tema i norskfaget:

- Tverrfaglege tema knytt direkte til norskfaget
- Samarbeid med andre fag – konkrete føringar
- Samarbeid med andre fag – generelle, overordna føringar
- Norskfagleg tilnærming til tverrfaglege tema

Alle resultatata er systematisert og lagra i tabellar, og dei viktigaste momenta blir presentert i tabellform i analysedelen. Vidare er utdraga i tabellane direkte sitat frå læreplanane, slik at nokre delar er på nynorsk og andre på bokmål. Sidetalstilvisingar står i den løpande teksten under tabellane.

Analyse

Analysane syner at det er tverrfaglege tema knytt direkte til norskfaget i tre av dei fem læreplanane – i dei to første, så to planar utan slike koplingar, før dagens tre tverrfaglege tema i L20.

Tabell 2. Tverrfaglege tema knytt direkte til norskfaget.

M74	M87	L97	LK06	L20
<ul style="list-style-type: none"> • Trafikkopplæring • Alkohol, narkotika og tobakk • Yrkesorientering • Forplantning • Personlære 	<ul style="list-style-type: none"> • Praktisk, sosialt og kulturelt arbeid • Samlivslære • Fred og menneskerettar • Data • Medium • Drama • Arbeidslivskunnskap og yrkesorientering 	-	-	<ul style="list-style-type: none"> • Folkehelse og livsmestring • Demokrati og medborgerskap • Bærekraftig utvikling

I M74 (KUD, 1974, s. 269–301) var 11 obligatoriske emne omtalt, og norskfaget vart knytt direkte til 5 av dei. Det var òg 11 tverrfaglege emne i M87 (KUD, 1987, s. 97–101), men med ein del endringar. Norskfaget er nemnt i 7 av dei, mellom anna dei nye ”Data”, ”Medium” og ”Drama”, medan faget går ut av ”Trafikkopplæring”, ”Alkohol, narkotika og tobakk (ANT)” og ”Forplantning”. Tematisk så ser ein at det er stor variasjon. I L97 er det omfattande metodiske føringar knytt til tema- og prosjektarbeid, men det er ingen tverrfaglege tema knytt direkte til norskfaget. I LK06 er desse metodiske føringane fjerna, og heller ikkje her er det føringar knytt til norskfaget. I L20 får ein så dei tre tverrfaglege temaa som er omtalte i innleiinga til artikkelen. Tematisk så kan ein sjå nokre fellestrekk med dei tidlege planane og L20, særleg mellom fleire av emna i M74 (ANT, forplantning, personlære) og M87 (Samlivslære) og ”Folkehelse og livsmestring”. Dessutan mellom ”Fred og menneskerettar” (M87) og ”Demokrati og medborgerskap”. Miljø- og naturvern er tungt inne som tverrfagleg emne både i M74 og M87, men der er norskfaget ikkje direkte nemnt blant dei involverte faga, så der er det ingen linjer til ”Bærekraftig utvikling” i L20.

Når det gjeld konkrete føringar om samarbeid med andre fag, syner analysane denne utviklinga:

Tabell 3. Samarbeid med andre fag – konkrete føringar.

M74	M87	L97	LK06	L20
Heimstaplære/kristendoms-kunnskap (lågare trinn) Samfunnskunnskap og naturfag (høgare trinn)	Orienteringsfaga	-	-	-

I heimstaplære var ein del av orienteringsfaga i M74, og her låg emne som kart, trafikk, gardsarbeid, kropp, helse, institusjonar, historie og så vidare. (KUD, 1974, s. 169–175). Orienteringsfaga i M87 var heimstaplære, naturfag, samfunnsfag (og heimkunnskap 1.–3.) (KUD, 1987, s. 213–214). Dei konkrete føringane for samarbeid mellom norsk og andre fag var altså ganske like i dei to første planane, men seinare har ein ikkje hatt slike føringar.

Tabell 4. Samarbeid med andre fag – generelle føringar.

M74	M87	L97	LK06	L20
Det kan ofte vere verdfullt og praktisk og binde faga saman såleis at ein arbeider med emne som går på tvers av faggrensene.	Litteratur er eit omfattande hovudemne som grip inn i dei fleste andre emna og har nær samanheng med andre fag og aktivitetar i skolen. På alle klassesteg må ein knytte norsk-aktivitetane til tverrfaglege prosjekt som klassen eller skolen arbeider med.	Tema-prosjekt-arbeid: Småskulen: minst 60% Mellomsteget: Minst 30% Ungdomssteget: Minst 20%.	-	Fagens kompetansemål må ses i sammenheng med hverandre i og på tvers av fag I undervisningen må de grunnleggende ferdighetene ses i sammenheng med hverandre i og på tvers av fag [De tverrfaglige temaene] skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag

Her ser me særleg at det er stor organisatorisk vekt på horisontal læreplan-samanheng i L97 (KUF, 1996, s. 83–84). Det vil seie vekt på samanhengar på tvers av faga. At LK06 er heilt utan føringar, kan sjåast på som svaret på reaksjonane på den massive metodiske styringa i L97. Vidare må det sjåast i samanheng med kompetansebaseringa – der ein skulle måle kompetansen til elevane, og læraren skulle stillast metodisk fritt til å leggje opp undervisninga, berre ein nådde måla. Elles er L97 spesiell på den måten at her mange innhaldsføringar, men dei går ikkje på den tema- og prosjektarbeidsdelen som skal utgjere mykje av skuletida. Kontrasten er òg slående mellom dei mjuke formuleringane i M74 og dei harde presentane i L97. L20 kan elles seiast å gå litt tilbake mot lette metodiske føringar, etter ”null-visjonen” i LK06.

Tabell 5. Norskfagleg tilnærming til tverrfaglege emne.

Lære-plan	Tekst-resep-sjon	Tekst-produk-sjon	Døme
M74	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • Forplantninga. Også gjennom litteraturlesnad i norsk kan elevane få hjelp til å dei problem den fysiske og psykiske utviklinga kan føre med seg. • Stiloppgåver og sær oppgåver i samband med edruskapsundervisning
M87	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • Det er aktuelt å knyte arbeidet med litteratur til mange tema og livsområde (krig, fred, arbeid, fritid, rettferd, undertrykking, kjønnsroller, sorg, glede – minoritets og innvandrankultur). • Arbeid med tverrfaglege emne, ulike prosjekt, skole- og klasseavis o.a. kan gje meiningsfulle skrivesituasjonar.
L97		X	<ul style="list-style-type: none"> • 6. kl.: skrive sakprosattekstar, gjerne knytte til arbeidet i andre fag.
LK06		X	<ul style="list-style-type: none"> • 10. årstrinn: bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster
L20	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring • 10. årstrinn: bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillingar om norskfaglige og tverrfaglige temaer

I M74 er det mange andre døme knytt til andre tverrfaglege emne. Desse viser godt tilnærminga: Ein er oppteken av innhald. I L97 nemner ein òg mange tema som er aktuelle å arbeide med i litteratur, men dei er ikkje eksplisitt knytt til tverrfagleg arbeid som i M87. Punktet i LK06 er ein einsleg svale – det einaste kompetansemålet i ein plan som elles ikkje legg vekt på tverrfagleg arbeid (UDIR, 2006, s. 9). I L20 ser me at den tverrfaglege tekstproduksjonen òg eksplisitt er knytt til munnleg arbeid (UDIR, 2019, s. 9). Trykket på å få berekraftig utvikling som tverrfagleg emne i norskfaget kom særleg frå litteratursida, og det kan òg sjåast i samanheng med at tekstresepjionen har hatt ei svakare stilling i tverrfagleg arbeid i dei to førre planane.

Diskusjon

I denne delen vil eg først gå inn på ulike forskarar sine ulike vurderingar av tverrfaglegheit i norskfaget historisk, før eg diskuterer dagens situasjon knytt til L20. Norsksdidaktiske forskarar har jamt over negative vurderingar knytt til framstillinga av tverrfagleg arbeid for norskfaget i læreplanane. Kjell-Arild Madssen skriv dette om M74: ”Her møter vi en forestilling om norsk som et nær sagt ”tomt” fag, der en leser, skriver og lytter, men innholdet, objektet for all denne lesingen, snakkingen osv ligger i andre fag” (Madssen, 1999, s. 245). Og vidare om M87:

Norskfaget var i særlig grad et ”åpent” fag, fordi dets fagovergripende karakter med basisferdighetene lytte, snakke, lese og skrive gjorde det mulig å integrere det i så og si all undervisning. Faget ble middel, verktøy. [...] Norskfagets eget substansielle faglige innhold kunne da lett bli mindre viktig og særlig mindre synlig. (Madssen, 1999, s. 351–352)

Madssen har altså ganske like vurderingar av M74 og M87, og det samsvarar godt med mine analysar. L97 er ein ganske annan plan når ein ser innhaldsføringar knytt til tverrfagleg arbeid i norskfaget, men dei metodiske føringane er sterke, og Laila Aase held fram kritikken mot norskfaget som ”verktøy” for andre fag i vurderinga av denne planen:

Et annet tema var den pålagte tverrfagligheten. Når undervisningen i så stor grad skulle baseres på temaarbeid og prosjekter, kom norskfaget ofte til å spille en underordnet rolle som et redskap for å nå mål i andre fag, særlig samfunnsfag og naturfag. De spesifikke kulturelle og estetiske målsettingene i norskfaget lot seg ofte dårlig kombinere med disse fagene. Slik ble norskfaget ofte redusert til et redskapsfag. (Aase, 2019, s. 22–23)

Me ser òg at kritikken rettar seg særleg mot samarbeid med samfunnsfag og naturfag, som var dei faga som vart nemnt eksplisitt som viktige samarbeidsfag i L74 og M87. Forskarar knytt til NORM-prosjektet, som vart gjennomført under LK06, framfører ein liknande kritikk. Dei peikar både på at ein del oppgåver i norskfaget er innhaldstomme, og at lærarane karakteriserer halvparten av skriveoppgåvene som tverrfaglege samarbeidsprosjekt mellom norskfaget og andre fag:

These tendencies may point to a risk of reducing L1 writing to primarily dealing with formal and textual features, assisting writing in other subjects (cf. Krogh 2012). This practice represents a threat to the subject's distinctive character and to the Bildung components connected to the subjects' text culture, aimed at addressing a broad variety of texts and genres. (Matre & Solheim, 2015, s. 23)

Forskarane såg altså utfordringar med tverrfaglegheit i norskfaget under LK06, sjølv om denne arbeidsmåten ikkje var tungt inne i læreplanen. Her ser me følgeleg ei slags treigheit i implementeringa av reformene, som ein òg fann i den store generelle evalueringa av Kunnskapsløftet: "Læreplankonseptet dreide oppmerksomheten mot kompetansemål, elevenes læring og læringsutbytte, men samtidig ble sektorens kulturelle tradisjoner og profesjonens verdier videreført" (Aasen et al., 2015, s. 429).

Historisk ser me altså ein skepsis mot for mykje tverrfaglegheit knytt norskfaget, fordi ein er redd for at faget kan blir redusert til eit innhaldstomt reiskapsfag. Diskusjonen rundt berekraftig utvikling som tverrfagleg tema tyder på at det kan vere i ferd med å snu. Eit viktig moment er sjølvsagt at ein ser temaet som sivilisasjonsavgjerande, og at ein legg vekt på norskfaget si potensielle rolle til å gi innsikt og retorisk handlekraft for komande generasjonar. Til dette kjem det at norskfaget er under stadig større press som det dominerande faget i norsk skule, og at legitimeringsbehovet difor blir større. Presset kjem mellom anna frå politisk oppnemnde utval som Ludvigsenutvalet (NOU, 2015), som mellom anna hevda at "Et tettere samvirke mellom språkfagene kan innebære at det samlede timeantallet på språkfag-området vil kunne justeres noe ned" (s. 52). Vidare er norskfaget ikkje lenger obligatorisk i lærarutdanninga for 5–10.-trinn (jamfør Rogne, 2020, s. 3). Dessutan er norsk språk generelt under stadig større press pga. av domenetap til engelsk (jamfør Johansen, 2013).

Som me ser av tabell 5, er det særleg tekstresepsjonssida som har vorte svekt i arbeidet med tverrfaglege emne, og det samsvarar med ei generell svekking av skjønnlitteraturen i LK06/LK06-13 (jamfør Hamre, 2014, s.

469–470), noko som òg forsterkar legitimeringsbehovet frå denne sida av norskfaget. I lys av dette er altså dreininga i synet på tverrfagleg arbeid i norskfaget forståeleg. Ein ser òg at nyare norsksdidaktisk forskning med utgangspunkt i skjønnlitteratur omfamnar dei tverrfaglege temaa (jamfør Halberg & Brumo, 2021; Lauritzen et al., 2021).

Eit anna moment som kan dra i same retning, er den generelle utviklinga av læreplantypar i Noreg (jamfør tabell 1). Ein kan spørje seg om utviklinga mot stadig meir målstyrte læreplanar har skapt eit ”sug” etter innhaldsstyring?, Og kan det dermed vere at me slik konturane av ein ny læreplantype i den ”framtinge” norsksplanen i L20, der nettopp dei tverrfaglege temaa er med på å peike meir mot innhaldet i faget (jamfør Rogne, 2021)?

Her hadde læreplanutviklarane eit dilemma: Gjeninnføringa av tverrfaglege tema i L20 kan sjåast på som eit forsøk på å skape betre horisontal samanheng i heile læreplanen, men sjølve læreplantypen med kompetansebasering gjorde det vanskeleg å leggje direkte føringar for samarbeid mellom konkrete fag, som me såg i M74 og M87. At skulefaga skulle vere det faglege utgangspunktet for arbeidet, kom òg tydeleg fram i grunnlagsdokumenta, som vist i innleiinga av artikkelen (KD, 2016, s. 38; NOU, 2015).

Fleire nyare forskingsantologiar knytt til dei tverrfaglege temaa har òg då tydeleg faglege utgangspunkt, medan det tverrfaglege blir handsama noko meir perifert (jamfør Kvamme & Sæther, 2019; Axelsson & Opset, 2021). Slik sett kan det sjå ut som at behandlinga av temaa, i alle fall frå forskingssida, kan vere i samsvar med tanken bak L20 og grunnlagsdokumenta. Men det finst òg antologiar som utfordrar denne tenkinga i større grad, og mellom anna forsterkar det tverrfaglege perspektivet ved å forske på prosjekt som inkludere grunnleggjande ferdigheiter i arbeidet med tverrfaglege tema i skulen (jamfør Breivega & Rangnes, 2019).

Ei liknande utfordring som med den horisontale samanhengen, hadde ein med å utvikle den vertikale læreplansamanhengen – dei tverrfaglege temaa blir til dømes ståande for seg sjølv i innleiinga av norsksplanen, utan direkte koplingar til kompetansemåla. I arbeid med den trykte planen og pdf-utgåva blir det då opp til lærarane (eventuelt læremiddelutviklarane) å få fram desse samanhengane.

Denne utfordringa har Utdanningsdirektoratet freista å rette på i nettversjonen av læreplanen, der det er ein funksjon som heiter ”Støtte til læreplanen” (UDIR, 2022), som kan sjåast på som eit svar på Ludvigsen-utvalets utfordring. Her kan ein krysse av for tverrfaglege tema og velje ”Tilknyttede kompetansemål”. Deretter vel ein trinn, og får då opp kompetansemål som er aktuelle for det tverrfaglege temaet – som oftast to eller tre for norskfaget

sin del. Slik prøver ein å skape betre vertikal samanheng i planen. Det er òg mogleg å krysse av for kompetansemål i andre fag. Då kan ein søkje opp fag, og så får ein sjå dei kompetansemåla som er knytt til det tverrfaglege temaet i dette faget. Denne funksjonen kan sjåast som eit forsøk på å tydeleggjere horisontale samanhengar.

Sjølv om kvaliteten på koplingane mellom tverrfaglege tema og kompetansemål ikkje er undersøkt her, så kan ein seie at ”Støtte til læreplanen” ser ut til å styrkje den pedagogiske funksjonen til læreplanen. Ein kan samstundes stille spørsmål om styringsfunksjonen blir noko svekt, sidan den formelle statusen til den digitale læreplanen med støtte verkar noko uklår, all den tid Utdanningsdirektoratet står ansvarleg. Direktoratet har vanlegvis ansvar for tolking av regelverk, utsending av rundskriv (jamfør UDIR, 2022b) o.l., og det at dei går så langt i tolking av læreplanen, kan føre til forvirring rundt i kva grad dette er forplikande for skuleeigarar og lærarar.

Ei anna utfordring med den vertikale læreplanssamanhengen har vore varierende vekt på sentrale målsetjingar for skulen over tid. Her kan me bruke demokratisk oppseding som døme. Janicke Heldal Stray (2009) undersøkte i si doktorgradsavhandling vilkåra for demokratisk medborgarskap i norsk skule, og slo fast at ”Demokratisering har vært et viktig tema i tidligere styringsdokumenter og læreplanverkene M87 og L97, men ikke i Kunnskapsløftet.” (s. 222) Ein likande utviklingstendens har Ingrid Carlgren et al. (2006) funne i alle dei nordiske landa:

The restructuring of the educational systems that has been going on from the 1990s is not only changing the structure of the system. It is also reframing the meaning and content of schooling. The idea of the educated citizen seemed to have been replaced by the separated individual responsible for his/her own life [...] (Carlgren et al., 2006, s. 303)

Dette har òg vore tilfelle i L1-faga. I Sverige peikar til dømes Maj Asplund Carlsson på paradokset ved at ein i læreplanane legg mindre vekt på ”[...] multiliteracitet och barns inflytande och delaktighet” trass i ”[...] utbildningsdebattens enhälliga fokus på likvärdighet och utjämning, och forskningens enhälliga ståndpunkt att svenskämnet är demokratiserande” (Carlsson, 2012, s. 219). L1-faga i Norden ser altså ut til å ha utfordringar både knytt til skiftande overordna politiske målsetjingar og med samsvaret mellom overordna fagsyn og konkretiseringar på lågare læreplannivå. Innføringa av det tverrfaglege emnet ”Demokrati og medborgerskap” i den nye norskplanen i L20 kan sjåast på som eit forsøk på å betre den vertikale læreplanssamanhengen på dette feltet, men om dette grepet er nok til å betre den demokra-

tiske opplæringa i skulen, vil berre forskning på undervisning og den realiserte læreplanen kunne gi svar på (jamfør Goodlad et al., 1979). I slike framtidige forskingsprosjekt knytt til L1, tverrfaglegheit og demokratisering vil nordiske og internasjonale komparative perspektiv kunne gi interessante innsikter i kva veg skulen som institusjon utviklar seg.

Konklusjon

Den historiske gjennomgangen syner stor grad av variasjon i tilhøvet mellom norskfaget og tverrfaglege tema, og blant dei norskdidaktiske forskarane har det vore ein skepsis mot slike løysingar grunna ei redsle for fagets eigenart. Den nye læreplanen, L20, opnar på eit vis opp igjen frontane, og ser det ut til at dei norskdidaktiske miljøa no stiller seg noko meir positive til tverrfaglege tilnærmingar. Ein kan seie at samfunnsrelevansen og statusen til faget ser ut til å ha kome meir i framgrunnen.

Samstundes verkar det som om tilhøvet mellom kompetansebaserte læreplanar og vilje til politisk innhaldsstyring skapar utfordringar i læreplanarbeidet, òg i nordisk samanheng. Metodisk kan L20 sjåast på som eit steg tilbake mot lettare føringar som bryt med Kunnskapsløftets (LK06) strenge metodefridom. Utdanningsdirektoratets løysing ”Støtte til læreplanen” ser ut å vere eit forsøk på å kome ut av denne spagaten. Kva konsekvensar dette kan få for både den pedagogiske funksjonen og styringsfunksjonen til læreplanen krev meir forskning, men det er tydeleg at utfordringane med dynamiske digitale normtekstar må tenkast grundig igjennom av både departement, direktorat, skuleeigarar og lærarar.

Litteratur

- Andreassen, S.-E., & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Axelsson, M., & Opset, B. B. (Red.). (2021). *Fortellinger om bærekraftig utvikling: Perspektiver for norskfaget*. Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215050089-2021>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget?. I M. Blakstad-Balas & K. Rognes Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). LNU Fagbokforlaget.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://www.jstor.org/stable/1393106>
- Breivega, K. M. R., & Rangnes, T. E. (Red.). (2019). *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier*. Universitetsforlaget.

- Carlgrén, I., Klette, K., Mýrdal, S., Schnack, K., & Simola, H. (2006). Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301–326.
- Carlsson, M. A. (2012). Svenska som demokratiämne och social reproduktion. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (s. 203–223). Novus forlag.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsloftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Sluttrapport. https://evalueringsportalen.no/evaluering/kunnskapsloftets-intensjoner-forutsetninger-og-operasjonaliseringer-en-analyse-av-en-laereplanreform-sluttrapport/PFI_sluttrapport_2011.pdf/@@inline
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 206–217.
- Goodlad, J.-I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J.-I. Goodlad m.fl. *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* (s. 43–76). McGraw-Hill Book Company.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen: Ein studie av norskfaglege normtekstar 1789–2013*. [Doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen].
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13–43). Samlaget.
- Halberg, H., & Brumo, J. (2021). Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1–19. <https://doi.org/10.5617/adno.8474>
- Imsen, G. (2012). Kompetansemål som læreplanlogikk. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning: Et nordisk panorama* (s. 97–113). Akademika.
- Johansen, A. (2013). Språkmeldingen som handlingsplan: Retorikk og resultater. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 30(1), 96–105. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2013-01-11>
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23–61). Universitetsforlaget.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2016). Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsloftet*.
- KUD (Kyrkje- og undervisningsdepartementet). (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. (M74). Aschehoug.
- KUD (Kyrkje- og undervisningsdepartementet). (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. (M87). Aschehoug.
- KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet). (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (L97). Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kvamme, O. E., & Sæther, E. (Red.). (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y., & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utdfordringer og muligheter i undervisningen av

- folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1–19.
<https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Madssen, K.-A. (1999). *Morsmålsfagets normtekster: Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Matre, S., & Solheim, R. (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15(3), 1–33.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.05>
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22(3), 205–226.
- NOU (Norges offentlige utredninger). (2015). Nr. 8: *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*.
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 221–237.
- Priestley, M. & Sinnema, C. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *The Curriculum Journal*, 25(1), 50–75.
- Rogne, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag – ein studie i norskfagets tekstomgrep*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger].
- Rogne, M. (2020). Norskfaget i grunnskulelærerutdanningane – nyare utviklings-trekk. *Acta Didactica Norden*, 14(1), art. 10, 1–23.
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.7903>
- Rogne, M. (2021). Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv. *Norsk læreren*, 45(2), 58–77.
- Schmidt, W. H., & Prawat, R. S. (2006). Curriculum coherence and national control of education: Issue or non-issue? *Journal of Curriculum Studies*, 38(6), 641–658.
- Selander, S. (2010). En hermeneutisk læsning av pedagogiske tekster. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnæringer til pedagogiske tekster* (s. 32–51). Høyskoleforlaget.
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norske skole? En kritisk analyse*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- UDIR (Utdanningsdirektoratet). (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. (LK-06).
<http://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- UDIR (Utdanningsdirektoratet). (2019). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. (L20).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- UDIR (Utdanningsdirektoratet). (2019). Norsk – oppsummering av høringen.
<file:///C:/Users/2900708/Downloads/norsk--oppsummering-av-horingen.pdf>
- UDIR (Utdanningsdirektoratet). (2020). Støtte til læreplanen.
[\(https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/\)](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/)

UDIR (Utdanningsdirektoratet). (2022). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?TilknyttedeKompetansemaal=true>

UDIR (Utdanningsdirektoratet). (2022b).

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/>

Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag?. I K. Børhaug, A.-B.

Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelse: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelses-perspektiv* (s. 67–83). Fagbokforlaget.

Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv. I M. Blikstad-Balas & K. Rognes Solbu

(Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13–26). LNU Fagbokforlaget.

Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk instrument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417–433.

Forfatterpresentasjon

Magne Rogne er professor i norskdidaktikk ved Universitetet i Stavanger. Han har doktorgrad i lesevitenskap fra 2012 med ei avhandling om norskfagets tekstomgrep. Forskingsinteressene har vore knytt til norskdidaktisk forskning retta mot læreplanar, læremiddel og faghistorie, men òg mot norskfaget i lærarutdanningane og utvikling av lærarutdanning generelt, med vekt på forskingsbasering.

Skrivstöttning i teori och praktik med exempel från Finland och Sverige

Camilla Rosvall, Åbo Akademi

Erika Sturk, Umeå universitet

Ulrika Magnusson, Stockholms universitet

Katarina Rejman, Stockholms universitet

Siv Björklund, Åbo Akademi

Anna Slotte, Helsingfors universitet

Annette Kronholm, Skrivande skola

Ria Heilä-Ylikallio, Åbo Akademi

Abstract

En allt större mångfald, både kulturellt och språkligt, olika skrivkulturer och olika sociala praktiker i ett allt mer skrivande samhälle kräver förändringar även i skolans skrivpraktik. Syftet med artikeln är att undersöka begreppet *stöttning* i skrivande och öka kunskapen om stöttning utifrån hur begreppet idag förstås bland skrivdidaktiska forskare och exemplifiera användningen av stöttning i skolpraktik. Vi presenterar först en översikt av centrala bidrag till förståelsen och utvecklingen av teoribildningen kring begreppet stöttning i skrivdidaktisk forskning. Sedan analyserar vi deskriptivt hur stöttning realiserar i två olika klassrumssituationer, den ena i årskurs fyra i en svensk skola i Sverige och den andra i årskurs sju i en svensk skola i Finland. Analysen uppmärksammar olika perspektiv på stöttning i skrivande såsom grader av planerad (stöttning på makronivå) och spontan stöttning (stöttning på mikronivå), stöd och stöttning (materiell stöttning med artefakter och interaktionell stöttning i form av mellanmänsklig interaktion) samt cirkulationen av olika lager av texter som in- och ut-texter. Resultaten av analysen visar att begreppet stöttning fortsättningsvis är starkt förankrat i ett sociokulturellt perspektiv parallellt med att begreppet som sådant allt mer aktualiseras i ett skrivande samhälle och således blir allt mer komplext. Begreppets komplexitet riskerar att fjärma teoribildningen från skrivpraktiken och kräver en explicit kunskap om skrivstöttning av lärarna. De två exemplifieringarna av hur stöttning kan se ut i två olika klassrumssituationer visar dessutom att praktiken innehåller många olika element som bör dokumenteras för att teorierna kring stöttning ska kunna vidareutvecklas.

Stöttning i skrivande, skrivdidaktik, genrepdagagogik

Inledning

Under de senaste åren har litteracitet i skolan lyfts fram nationellt både i Finland och i Sverige. Det komplexa och mångdimensionella litteracitetsbegreppet är i sig inte nytt men är centralt för lärare och forskare inom skola och utbildning (se t. ex. Jusslin & Höglund, 2020) eftersom det omgivande samhället kännetecknas av en växande mångfald, fler kulturer och sociala praktiker. Litteracitet i olika modaliteter och på två eller fler språk blir allt vanligare. Skolan ska kunna erbjuda alla elever, oavsett språk och socioekonomisk bakgrund, en möjlighet att vilja, våga och kunna delta. Då skolan är den viktigaste arenan för barn, elever och studenter kräver ett förändrat samhälle även förändringar i skolans praktik.

Genom att bland annat läskunnighet stod i fokus för PISA-undersökningen år 2018 och via nationella utvecklingsprojekt såsom det sverigesvenska Läslyftet i skolan (Skolverket, 2022) och det finländska Läscentrum (Lukukeskus, 2022) har framförallt läsning och läskompetens fått stor uppmärksamhet. Den här artikeln lyfter i stället fram skrivande som är ett gemensamt intresse för deltagarna i forskargruppen. Initiativet för att sammanföra forskargruppen har sitt ursprung i projekt *Skrivstöttning*¹.

Ett förändrat skriftspråkssamhälle kännetecknas av att skrivande blivit mer komplext. Det krävs nya kunskaper och kompetenser för att skriva ändamålsenligt i olika sammanhang. Därtill utvecklar skribenten nya kunskaper genom att skriva (Graham et al., 2020; Langer & Applebee, 1987). Ytterst handlar skrivande i skolan också om att ge möjlighet och färdigheter för elever att kunna uttrycka sin röst också i skrift, och om så krävs, på andra språk än sitt förstaspråk/modersmål, för att bli delaktig i det omgivande samhället.

Syftet med artikeln är att undersöka begreppet stöttning i skrivande och öka kunskap om stöttning utifrån hur begreppet idag förstås bland skrivdidaktiska forskare och exemplifiera användningen av stöttning i skolpraktik. I artikeln söker vi svar på två forskningsfrågor som genomsyrar både teori och empiri:

¹ Forskningsprojektet *Skrivstöttning* riktar in sig på grundskolans senare årskurser (7–9) i fyra olika språkmiljöer. Projektet *Skrivstöttning* är ett samarbetsprojekt mellan Åbo Akademi i Finland och Stockholms universitet samt Umeå universitet i Sverige. Projektet inledde sin verksamhet år 2019 och finansieras av Svenska Kulturfonden samt Svensk-Österbottniska samfundet. Projektet syftar till att utveckla skrivpedagogiken i språkligt varierande miljöer, särskilt med avseende på stöttande skrivstrategier för elever med svenska som L1 och svenska som L2. (Skrivstöttning, <https://skrivstottning.wordpress.com>)

- Hur har förståelse av begreppet stöttning bidragit till skrivdidaktisk forskning?
- Hur tillämpas stöttning i två klassrumssituationer där elever skriver på svenska i Sverige och i Finland?

För att kunna besvara den första forskningsfrågan presenterar vi en översikt av centrala bidrag till förståelsen och utvecklingen av teoribildningen kring begreppet stöttning i skrivdidaktisk forskning. Översikten är inte avsedd att vara heltäckande utan behandlar några centrala aspekter och texter inom det omfattande fältet. För att besvara den andra forskningsfrågan analyserar vi deskriptivt hur stöttning realiserar i två olika klassrumssituationer. Vi utgår från Shanahan och Shanahans (2008) visualisering (pyramidmodell) av ökande specialisering av literacy-utveckling: *basic literacy*, *intermediate literacy*, *disciplinary literacy* och använder den i relation till skrivande.

Stöttning i skrivdidaktisk teori

Länge har idén om stöttning i skrivande relaterats till lärande och tänkande i alla ämnen (Håland, 2020; Langer & Applebee, 1987; Shanahan & Shanahan, 2012; Smidt, 2009) snarare än till ett kreativt eller konstnärligt skrivande. Det avspeglas också i den empiriska forskning där begreppet använts, som tenderar att handla om skrivande i relation till lärande och ofta då inom andra ämnen än språkämnen (till exempel Gibbons, 2006; Hajer et al., 2010; Håland, 2020, Lorentzen & Smidt, 2009). Skrivandet har visat sig vara ett effektivt och viktigt verktyg för tänkandet. Undervisning där elever lär sig behärska skrivandet befrämjar således deras tänkande, slutledningsförmåga och kognitiva utveckling. Idéerna om stöttning är formulerade av Bruner (1973) som i en senare artikel (Wood et al., 1976) gjort en systematisk beskrivning av fenomenet stöttning.

Begreppet introduceras

Med utgångspunkt i Vygotskijs (1978) teori om den proximala utvecklingszonen (ZPD) introducerar Wood et al. (1976) begreppet *scaffolding*, på svenska *stöttning*, för att systematiskt beskriva processen där en vuxen hjälper och instruerar ett barn att lösa ett problem. Stöttning, som liknats vid det som sker mellan mästare och lärling är i typfallet mer än modellering, det är en undervisningssituation där interaktionen är central. Den vuxne, eller den som vet mer (Vygotskij, 1978), har kontroll över problemlösningsprocessens olika moment, medan barnet kan koncentrera sig på de delar som ryms inom

ramen för dess kapacitet, med andra ord inom den proximala utvecklingszonen. För verksam stöttning måste barnet kunna förstå och känna igen en lösning på en viss typ av problem, så att barnet nästa gång ska kunna lösa det självständigt. Ett kännetecken för stöttning är alltså att den är övergående, alltså ges tills barnet klarar uppgiften själv (Gibbons, 2006), vilket ofta illustrerats med en byggnadsställning som i ett senare skede monteras ned. Wood et al. (1976) exemplifierar hur stöttningsprocessen behöver vara avpassad till var i problemlösningssituationen barnet befinner sig. De menar att individualiserad undervisning är svårast att realisera i det mest kritiska skedet, det vill säga halvvägs i läroprocessen. I det här skedet uppvisade de observerade barnen ett ostrukturerat beteende, de ignorerade förslag från den vuxne och de tog egna initiativ vilket gjorde det svårt att tolka vad de förstått av problemet de skulle lösa. För att kunna ge effektiv stöttning, till exempel i form av relevant återkoppling, behöver således läraren ha en föreställning om vad som är karakteristiskt för den enskilda elevens prestationsförmåga.

Utgående från observationerna i sin studie, har Wood et al. (1976) formulerat en systematisk beskrivning av stöttningsprocessen, där lärarens, eller mentorns, uppgift bland annat är att väcka intresse för uppgiften, hjälpa eleven att fokusera målet samt reducera antalet alternativ som eleven kan välja mellan. Läraren behöver också tydliggöra vilka egenskaper som utmärker det mål man strävar mot, i skrivundervisning det som utmärker den typ av text som ska skrivas. Ett centralt moment är modelleringen, där det ideala sättet att slutföra uppgiften visas upp, eller där läraren till och med kan slutföra uppgiften åt eleven. Dessa moment, som alla handlar om att visa vägen mot ett tydligt formulerat mål, har kommit att bli återkommande i sätten på vilka stöttning tillämpas inom skrivundervisning och forskning.

Den utförliga beskrivningen av strukturerad stöttning i en problemlösningssituation (Wood et al., 1976) ger en generell beskrivning med stor potential att utvecklas och förstås i relation till olika skolämnen och elever i olika åldrar. Att skriva stödjer enligt Langer och Applebee utvecklingen av ett mer komplext tänkande, ett tänkande bortom enkla förklaringar, vilket gäller för inhämtande av ämneskunskaper i alla ämnen. Därför är det av betydelse att skolans skrivundervisning är tydlig och effektiv, "clear and effective" (Langer & Applebee, 1987, s. 151).

Innan 1980-talet var skrivundervisningen ofta produktorienterad och fokus lades vid grammatik och struktur (Langer & Applebee, 1987; Wesslén, 2008). En av de tidiga mer omfattande studierna om skrivandets betydelse för lärande genomfördes i USA (Langer & Applebee, 1987) och resulterade i en beskrivning av utvecklingsbehov i skrivundervisningen, från produktfokuserad till processororienterad undervisning som främjar lärande och

kognitiv utveckling. Langer och Applebee (1987) sammanfattar, baserat på empiriska studier, vad som karakteriserar en effektiv skrivundervisning: skrivuppgiften ska vara utformad så att den upplevs som meningsfull i det att eleven har utrymme att utveckla sina tankar, skrivuppgifterna ska vara på lämplig nivå och möta eleven där hen befinner sig i sin litteracitetsutveckling. Vidare ska eleven ges stöttning i form av tydliga instruktioner som stödjer tanke och språk, vilket enligt Langer och Applebee (1987) är det mest framträdande draget i effektiv undervisning. I den effektiva skrivundervisningen är kärnan således samarbetet mellan lärare och elev och lärarens uppdrag är att stötta elevens förståelse och lärande snarare än att bedöma det (jämför Berge & Thygesen, 2014). Slutligen är effektiv skrivundervisning utformad så att stöttningen ”self-destructs”, det vill säga att stöttningsbehovet avtar då kunskapen internaliseras (Langer & Applebee, 1987, s. 148). I flera tillämpningar av stöttning i skrivande finns starkt fokus på skrivandets *hur* och på språkliga uttryck för olika betydelser och genrer (Schleppegrell, 2016). Därigenom visar undervisningen vägen inte bara mot de innehållsliga utan även de språkliga målen.

Vidareutveckling av stöttning som begrepp och fenomen i relation till skrivundervisning

Många av de forskare och pedagoger som vidareutvecklat begreppet stöttning i relation till skrivande såväl som till annan språkanvändning finns inom den genrepedagogiska traditionen, exempelvis Gibbons (2006), Schleppegrell (2004) och Polias (2016). Cirkelmodellen är central inom genrepedagogiken och har vuxit fram som en explicit skrivpedagogik som ett slags reaktion mot en implicit skrivpedagogik. Modellen betonar att undervisningens såväl innehållsliga som språkliga mål synliggörs liksom vägarna mot målen (Martin, 2009; Rose, 2008). Metaspråk om språk har därför en framträdande ställning med bas i den systemisk-funktionella språkmodellen (Halliday, 1978), som också utgör teoretisk bas för genrepedagogiken. Kunskaper i grammatik och om hur betydelse konstrueras i språk, det vill säga den metalingvistiska medvetenheten och ett metaspråk om språk, utgör ett pedagogiskt verktyg och öppnar upp för dialogiska utrymmen där eleven i skrivprocessen kan utforska olika valmöjligheter. Grammatiken blir på så sätt en resurs för att göra medvetna val i skrivprocessen (Myhill & Newman, 2016).

Grundläggande teoretiska antaganden om barnets språkutveckling och lärande kan i flera avseenden relateras till teoretiska begrepp hos Vygotskij (1978). Även Wells (1994) har jämfört teoretiska antaganden hos Halliday och Vygotskij när det gäller principer i en ”språkbaserad teori om lärande”

(jämför Halliday, 1993). Hos båda används språket för att ”uppnå det sociala livets mål” (Wells, 1994, s. 46; *vår översättning*). Verktyg transformerar individens relation till omgivningen, och verktyget språk medierar mental aktivitet och inre tal (Wells, 1994, s. 57). Hos både Vygotskij och Halliday urskiljer Wells vidare ett intresse för betydelsen av språklig interaktion för individens utveckling, där lärande för båda är socialt till sin natur (Wells, 1994, s. 50). Hos båda interagerar barnet och etablerar social interaktion med semiotiska system, och socialisering sker genom deltagande i språklig interaktion (Wells, 1994, 56). Halliday (1978) bidrar i Wells analys bland annat med en specificering av hur språk förhåller sig till kontext och kultur liksom av hur relationen mellan språk och lärande kan modelleras i en språkbaserad teori om lärande.

Denna teoretiska bas rörande språkutveckling som en meningsskapande process i interaktion med andra står därmed i strid med formalistiska pedagogiska tillämpningar och talar i stället för klassrumspraktiker där en betoning av den dialektiska relationen mellan språk och lärande (Wells, 1994) står i fokus liksom en gemensam och interaktivt baserad förståelse. Nämnas kan också användning av SFL i pedagogiska syften som inte baseras i cirkelmodellen, exempelvis Simmons (2018) där textanalys står i fokus.

Rosvall et al. (2022) utgår från att begreppet stöttning inbegriper en interaktion mellan människor och pekar på sambandet mellan stöttning och dialog respektive dynamik, med vidare referenser till bland annat Dysthe et al. (2011). Stöttning svarar på frågan *hur*, medan stöd svarar på frågan *vad*, även om dessa också kan ses som delar i ett kontinuum (Rosvall et al., 2022). Begreppet stöd hänvisar sålunda till en artefaktnivå, till något materiellt som används i stöttningsprocessen. De materiella artefakterna delas vidare in i konkreta materiella föremål, såsom fysiska läromedel, illustrationer, skrivna texter och abstrakta föremål, såsom internetbaserat material, digitala läromedel och tjänster. Rosvall et al. (2022) ser att stöd (stöttning på artefaktnivån) då det gäller skrivande, är ett mer statiskt och monologiskt fenomen än den mellanmännsliga stöttningen som beskrivs som ”ett aktivt och gemensamt engagemang mellan aktörerna” i skrivprocessen (Rosvall et al., 2022, s. 303).

En ofta citerad distinktion avseende stöttning är Hammond och Gibbons (2005) beskrivning av planerad och interaktiv stöttning, eller stöttning på *makro-* och *mikronivå*. Stöttning på makronivå avser lärarens övergripande planering rörande lektionernas och uppgifternas relation till varandra och inbördes logik. Här ingår även den ofta påtalade redundansen i meningsskapandet, så att betydelse realiseras i flera, och olika semiotiska resurser. Redundansen avlastar språket och betydelse uttrycks på flera sätt och i olika medierande resurser (jämför Vygotskij, 1978). Stöttning på mikronivå är den

stöttning som sker spontant och i stunden i klassrumsinteraktionen. Det kan bland annat röra sig om upprepningar, anpassat taltempo eller omformuleringar.

Stöttningsbegreppet, liksom genrep pedagogiken (Martin & Rose, 2012), har inte minst varit framträdande i relation till andraspråksundervisning (Gibbons, 2006; Hammond & Gibbons, 2005; Schleppegrell, 2004, 2016; Sellgren, 2011; Walldén, 2019). Genrep pedagogiken har fått en framträdande plats i svensk skrivundervisning, inte minst i undervisning för flerspråkiga elever och i skolämnet svenska som andraspråk. Sellgren (2011) analyserar exempelvis genrep pedagogisk skrivundervisning i geografi på mellanstadiet, Nygård Larsson (2011) biologiämnets texter och Walldén (2019) undersöker genrep pedagogiska upplägg i svenska som andraspråk och samhällsorienterande ämnen i tidiga skolår (se även Lindh, 2019). Forskningsintresset för skrivande i skolans olika ämnen motsvarar ett liknande intresse inom undervisningen, där lärare på olika sätt anammat och sett behov av en explicit skrivundervisning. Exempelvis analyserar Hedman och Magnusson (2020, 2021) infallsvinklar av en pedagogisk expertis för stöttning i skolämnet svenska som andraspråk.

För flerspråkiga elever är en avgörande åtgärd inte bara stöttning av andraspråket utan också stöttning av begreppsförståelse, exempelvis för skrivande i natur- och samhällsvetenskaplig undervisning (Jakobsson et al., 2021). I svensk kontext har också studiehandledning på modersmålet beskrivits som en typ av stöttning, då studiehandledningen har övergångskaraktär och upphör när behovet anses mindre (jämför Skolförordningen, 5 kap. § 5), och den har en stödjande funktion i förhållande till skolämnen. Studiehandledning på modersmålet, där ämnesinnehåll behandlas på ett språk eleven behärskar, fungerar därvid ”som en bro mellan tidigare kunskap till den nya, och även som en stöttande krycka för fortsatt lärande” (Straszer et al., 2019, s. 10), och skapar enligt Reath Warren (2016) tillfälliga utrymmen för transspråkande som stödjer lärande. Karlsson et al. (2020) visar hur elevernas och studiehandledarnas användning av flera språk blir stöttande resurser för lärande i ett flerspråkigt klassrum.

Intresset för skrivandet som stöd för lärande har gett upphov till flera studier i nordisk kontext (Blåsjö, 2004; Dysthe, 1993; Hoel, 1990, 2000, 2009; Liberg, 2009a; Sellgren, 2011; Walldén, 2019). Skrivandet ses som en central kunskapsstrategi och ett sociokulturellt perspektiv på skrivande är framträdande. Betydelsen av explicit undervisning liksom skrivandets sociala dimension och förståelsen för texters sammanhang, texters syfte och mottagare samt känslighet för rådande normer, är tecken på att skrivande är en central kunskapsstrategi (Smidt, 2009). Begrepp som funktionella skriv-

praktiker, dialogism, vidgat textbegrepp, multimodalitet och socialemiotik relateras till skrivande, eller textskapande (se till exempel Bergh Nestlog & Danielsson, 2020) och visar på en vidgad syn på skrivande, vilket är i linje med det vidgade perspektivet på språk, som förutom verbalt språk i tal och skrift även inkluderar bilder och andra modaliteter. Skrivande handlar inte enbart om att framställa skrift, utan även om att kombinera olika modaliteter för att skapa en meningsbärande text. Skrivandets roll i skolans alla ämnen lyfts av många forskare (till exempel Hipkiss, 2014; Lind, 2019; Randahl, 2014, Sturk, 2022). Skrivandets kunskapsfrämjande funktion är således central och skrivande används dels som redskap för eget tänkande och lärande, dels som medium för kommunikation med andra. Enligt Liberg (2009a) kan så kallade in-texter, som alltså i första hand har som syfte att stödja kunskapandet och tänkandet, vara till stöd i skrivandet av ut-texter, som skrivs för att kommunicera och därför ställer andra krav på språket (Liberg, 2009a; jämför begreppen tankeskrivande och presentationsskrivande i Dysthe et al., 2011).

I de följande avsnitten exemplifierar vi stöttning i skrivande med hjälp av två undervisningssituationer. Vi gör en dekonstruktion av de autentiska undervisningssituationerna där vi dels beskriver, dels analyserar helheten med hjälp av de teoretiska begreppen stöd respektive stöttning (Rosvall et al., 2022), makro- och mikronivå (Hammond & Gibbons, 2005), Shanahan och Shanahans (2008) pyramidmodell om nivåer i utveckling av litteracitet samt in- och ut-texter (Liberg, 2009a). I analysarbetet har forskarna följt forskningsetisk praxis (TENK, 2012; Vetenskapsrådet, 2017) och respektive projekts ledare har ansvarat för ömsesidiga forskningstillstånd och forskningsprocesser, datahantering samt lagring av material.

De två analysexemplen lyfter fram olika grader av planerad och spontan stöttning (makro- och mikronivå; jämför Polias, 2016), olika typer av stöttning (materiell samt interaktionell; Hammond & Gibbons, 2005) och cirkulationen av olika lager av texter som in- och ut-texter (Liberg, 2009a). Det första exemplet representerar stöttning i skrivande av anteckningar i årskurs fyra i en skola i Sverige. I den beskrivna situationen stöttar läraren eleverna i hur man kan anteckna och ger argument för att skrivande kan stötta lärande. Detta exemplifierar spontan stöttning, en form av stöttning som sker på mikronivå alltså i den aktuella undervisningen. I artikeln exemplifierar detta en form av ämnesobundet skrivande på den mellanliggande nivån (en. *intermediate literacy*) med generell skollitteracitet (jämför Shanahan & Shanahan, 2008). Det andra exemplet redogör för kollaborativa skrivprocesser kring laborationsrapporter i ett kemiklassrum i årskurs sju i en svenskspråkig skola i Finland. I detta exempel handlar det om planerad stöttning där läraren i förväg planerat sin skrivundervisning. I artikeln exemplifierar detta en form

av ämnesspecifikt skrivande på översta nivån (en. *disciplinary literacy*) (jämför Shanahan & Shanahan, 2008).

Exempel 1: Stöttning av ämnesbundet skrivande

I exemplet som följer vill vi visa hur en lärare ger stöttning i skrivande när eleverna för anteckningar till en kortfilm. Empirin är hämtad från en observationsstudie i årskurs fyra i Sverige (VR 2018:3779) under en NO-lektion², och placerar sig inom ramen för den mellanliggande nivån i Shanahan och Shanahans (2008) visualisering som kännetecknar generell skollitteracitet (jämför grundläggande, generell och ämnesspecifik läs- och skrivundervisning enligt Håland, 2020, s. 23).

Läraren låter eleverna se en kortfilm för att lära sig mer om Alfred Nobel, och de har tidigare arbetat fram en gemensam tankekarta på tavlan om vad de själva vet om Nobel. Under en NO-lektion dagen innan hade eleverna, först individuellt sedan i par diskuterat Alfred Nobel (Vem är han? Vad har han gjort? Var kommer han ifrån? Annat?). Därefter gjorde läraren tillsammans med eleverna en gemensam tankekarta på tavlan som de vid filmen använder som utgångspunkt. Inför filmen påminner läraren om ”sököga på när filmen ses”, och förklarar för eleverna att de ska föra anteckningar. Läraren frågar vidare eleverna hur man kan anteckna på ett ”fiffigt sätt”. Därefter understryker läraren att man inte hinner anteckna allt som sägs, utan man måste använda sig av stödord. Hen fortsätter sin undervisning och säger:

När jag gick lärarutbildningen så var jag på supermånga föreläsningar – det är ju inte allt man är lika intresserad av, som igår före lunch när ni låg över bänkarna och tänkte kanske på Pokemon, man kanske var någon annanstans i tanken ... Där tänkte jag så här: hur ska jag hänga med på bästa sätt, då började mina böcker se ut så här, under tiden jag lyssnade satt jag och ritade, skrev med olika färger... det gjorde också att jag kom ihåg det mycket bättre, jag hade inte sovit bort det hela utan jag hängde med för att jag satt och antecknade. /Visar sina anteckningar./ Då blev det mycket lättare. Det är ganska bra tips om det är svårt att hålla fokus då sitter man och antecknar

² Den undervisande läraren och eleverna deltar i projektet *Skrivande som näring för demokratin* (VR 2018:3779). Den analyserade sekvensen ägde rum under en observationsstudie (maj 2019) som föregick interventionsstudien (ht 2019). Informerat samtycke av lärare, elever och rektor har inhämtats.

och ju mer man jobbar med sina anteckningar, om jag skriver ner det på mitt sätt då är det mycket lättare att komma ihåg.

När eleverna förberett sig med materiellt stöd i form av pennor och papper (några elever skriver på dator) startar läraren filmen. Läraren stoppar den med jämna mellanrum så att eleverna får delge varandra viktiga stödord de skrivit hittills.

I detta klassrumsexempel rör sig läraren i ett kontinuum mellan stöttning och stöd till eleverna (jämför Rosvall et al., 2022). Läraren ger eleverna stöttning genom att diskutera *hur* eleverna kan anteckna, inte bara *vad* de ska anteckna. Den gemensamt skrivna tankekartan ger både stöttning, i form av interaktion och dialog, och ett stöd i form av en modell för hur en tankekarta kan skrivas. I sin berättelse ger läraren också förklaringar till *varför* det är bra att anteckna ("jag kom ihåg det mycket lättare"). När eleverna sedan börjar anteckna använder de färgpennor och de elever som skriver på dator lägger till bilder i sina dokument. När läraren stoppar filmen för att eleverna ska få delge sina stödord uppstår det aktiva och gemensamma engagemang mellan läraren och eleverna, vilket kännetecknar en mellanmänsklig stöttning (jämför Rosvall et al., 2022).

Exemplet konkretiserar stöttning både på makro- och mikronivå. Makronivån kännetecknas av att läraren i förväg planerat stöttning i form av gemensam tankekarta och individuellt tankeskrivande hos eleverna. Stöttning på mikronivå kommer till uttryck via interaktiv stöttning i form av att ställa öppna frågor som dels poängterar frågeordet *hur*, dels motiverar eleverna till att resonera och bygga vidare på varandras utsagor. Exemplet visar vidare på hur läraren och eleverna i en klass kan skapa förståelse för ett aktuellt ämnesinnehåll genom att eleverna gör anteckningar, in-texter för tänkande och lärande av skolämnet på basis av en kortfilm och interagerar med varandra. Ett lektionsupplägg där det arbetas med in-texter har en viktig skrivdidaktisk funktion när det är dags för eleverna att skapa ut-texter (jämför Liberg, 2009a). Ut-texter handlar om att skapa självbärande texter för andra läsare. Även här behövs olika former av stöttning för ut-texternas genrekonventioner och ämnesinnehåll.

Exempel 2: Stöttning av ämnesspecifikt skrivande

Det andra exemplet, från Finland, representerar ämnesspecifikt skrivundervisning (Shanahan & Shanahan, 2008). Det är ett utsnitt ur en undervisningshelhet i kemi i årskurs sju, där skrivandet av en laborationsrapport utgör fokus. Eftersom laborationsrapport i dess mer strikta

bemärkelse är en ny genre för elever i årskurs sju, erbjuder läraren eleverna både materiellt stöd och en mer omfattande stöttning. Undervisningen består av flera faser: introduktion av ämne och genremall, genomförande av laborationer samt kollaborativt och individuellt skrivande av laborationsrapporter. Den undervisande läraren deltar i utvecklingsprojektet *Skrivande skola*³ där genrepedagogiska teorier har tillämpats genom cirkelmodellen för att öka medvetenheten om skrivandet som process.

Läraren undervisar enligt cirkelmodellen och exempel illustrerar relationen mellan materiellt stöd och interaktiv stöttning (Rosvall et al., 2022), samt hur läraren använder modellen för sin planering och sitt genomförande av skrivprocessen i undervisningshelheten. Därefter bryts analysen upp i stöttning på makro- och mikronivå (Hammond & Gibbons, 2005) det vill säga i en planerad och övergripande stöttning respektive interaktiv och mer spontan stöttning. Cirkelmodellens olika faser förverkligas enligt följande.

I fas 1 erbjuder läraren materiellt stöd såsom läroboken samt förevisning av verktyg och instrument. Interaktiv stöttning ges genom att introducera och fördjupa centrala begrepp samt att allmänt aktualisera innehållet.

I fas 2 erbjuder läraren materiellt stöd i form av en genremall. Med utgångspunkt i mallen stöttar läraren aktivt genom modellerande läsning där fokus ligger på genretypiska drag för laborationsrapporten. Mallen visar på laborationsrapportens centrala innehåll (rubrik/inledning/hypotes/utförande/resultat/slutledning) samt på dispositionen av de olika innehållsdelarna, ett slags mellanrubriker. Under varje mellanrubrik ingår fördjupande, stöttande instruktionstexter i stil med ”beskriv kort”, ”varför tror du” och ”här anger du”, med ett genomgående du-tilltal av eleven.

I fas 3 består skrivuppgiften av att återkalla föregående lektion, där en gemensam laboration genomförts, genom att beskriva, analysera och utvärdera laborationen. Läraren skriver i interaktion med klassen och med texten projicerad på storskärm en gemensam text. Denna kollaborativa text utgår i sin tur från det materiella stödet (genremallen). Det gemensamma skrivandet är interaktivt och dialogiskt, eleven ser texten växa fram och erbjuds stöttning för sitt kommande individuella skrivande i den sista fasen. Läraren ger interaktiv stöttning, det vill säga fångar upp praktiken med följdfrågor, lyfter centrala begrepp, fördjupar innehållet och problematiserar

³ Den undervisande läraren och skolans samtliga lärare deltar i utvecklingsprojektet *Skrivande skola* (Kronholm-Cederberg, 2021; *Skrivande skola*, 2022). Den analyserade undervisningssekvensen ägde rum hösten 2021 och dokumenterades projektinternt. Skrivprocessen med genren laborationsrapport sträckte sig över fyra lektioner à 70 minuter, inklusive det praktiska arbetet med laborationer och övriga inslag. Informerat samtycke av lärare och rektor har inhämtats i efterhand.

vilket innehåll som ska placeras under vilken mellanrubrik. Dessutom visar läraren vilka textelement som ska ingå under mellanrubrikerna inledning/hypotes/utförande/resultat/slutledning.

I den fjärde och sista fasen skriver eleverna individuellt som hemuppgift en egen laborationsrapport (jämför ut-texter) på en ny laboration som genomförts under lektionstid. I den individuella skrivfasen används det materiella stödet genremall samt den kollaborativa laborationsrapporten.

I exemplet planerar läraren på makronivå både struktur och materiellt stöd. I strukturplaneringen ingår att avdela ett antal lektioner, planera skrivprocessens progression samt upplägg av enskilda lektioner och moment. Skrivandet ses som en process och läraren fördelar materiellt stöd och ger interaktiv stöttning, vilket resulterar dels i en gemensam, dels i en individuell laborationsrapport. Mikronivån innefattar den interaktiva stöttningen i undervisningen, där elevers bidrag fångas upp, läraren ställer frågor och omformulerar elevers svar och eleverna använder de materiella stöden i sin egen ut-text.

Skrivprocesserna i de två laborationerna, kollaborativ och individuell text, kan ses som två integrerade aktiviteter, vilka i sig innehåller stöttningserbjudanden på mikronivå i form av repetition av begrepp och medvetandegörande av rapportens disposition. Laborationerna grundar sig på så sätt på den individuella ut-textens form och innehåll, samt synliggör laborationsrapporten som genre.

Diskussion och nya frågor kring skrivstöttning

Resultaten i den här artikeln har styrts utifrån forskningsfrågorna: Hur har förståelse av fenomenet stöttning bidragit till skrivdidaktisk forskning? samt Hur tillämpas stöttning i två klassrumssituationer där elever skriver på svenska i Finland och i Sverige? I denna avslutande diskussion vidareutvecklar vi resultaten utifrån tre perspektiv på begreppet stöttning i skrivande: aktualitet, komplexitet och realisering.

Begreppet stöttning är idag kanske mer aktuellt än någonsin tidigare inom skrivdidaktiken med tanke på en växande flerspråkighet i klassrummen i Sverige och i Finland och ett samhälle som är allt mer skrivande (Brandt, 2015). I takt med att kunskapen om stöttning i skrivande ökat har samtidigt begreppet stöttning utvecklats inom olika teoribildningar (som till exempel SFL, se Halliday & Matthiessen, 2014) och byggts på med konkretiseringar och modeller. Utgångspunkten är ändå den samma då hänvisningarna och kopplingarna till det sociokulturella fortsättningsvis är starka.

Komplexiteten hos begreppet stöttning i skrivande har vi lyft fram i den här artikeln genom att visa på hur centralt det är att stöttning och genrepedagogik relateras till sina teoretiska utgångspunkter, det vill säga att stöttning handlar om betydelseskapande och att interaktion med andra (inkl. *knowledgeable others*) är grundläggande (Halliday, 1978, 1993; Martin, 2009). Vår genomgång av litteraturen om stöttning i skrivande visar att det finns orsak att se på begreppet i relation till begreppet stöd. De två begreppen samexisterar vid skrivande och ska vare sig ses som varandras motpoler eller som synonymer. Snarare befinner de sig på en skala där stöd svarar på frågan *vad* (materiellt stöd) och stöttning på frågan *hur* (interaktionell stöttning) (Rosvall et al., 2022). Gränserna förefaller emellertid rätt vaga och Rosvall et al. (2022) väcker frågan om hur den digitala interaktionen ska förstås. Utgör lärarens respons på digitala plattformar ett exempel på stöd, det vill säga materiell stöttning? Eller kan den digitala reponen ses som stöttning av det mer mellanmännliga och interaktionella slaget? Finns det eventuellt behov av att vidareutveckla terminologin på ett sätt som gör att teoribildningen inte fjärrar sig för långt från skrivpraktiken?

Genom två nedslag i hur stöttning ser ut i skrivande i två klassrum, det ena i Sverige, det andra i Finland, exemplifierar vi hur stöttning realiserar. Resultaten visar att det också på praktikinivå finns element som är viktiga för utvecklingen av teoribildningen kring stöttning. På makronivå kan läraren sätta grunden för det som ska ske på mikronivå och skapa förutsättningar för en framgångsrik stöttning på den mer interaktiva, spontana mikronivån. Samtidigt visar det första exemplet att en lärare också via ett spontant inslag kan initiera en fruktbar stöttningsprocess.

Vidare visar realiseringen av stöttningen att processerna kring den i själva verket kan leda till ett slags ”cirkulär stöttning”, där en form av stöttning leder till nya lager av stöttning där text läggs på text. Det kollaborativt skrivna blir ett slags text på text, som i sin tur kan fungera som en modell och bli ett nytt materiellt stöd. I cirkulationen kan alltså flera texter ingå och de kan fungera som såväl in- och ut-texter.

Det finns också kritiska röster som menar att cirkelmodellen löper risk att bli alltför formaliserad (Humphrey & Macnaught, 2011; Liberg, 2009b). I exempel 2 ser vi tecken på formalisering genom att mallar, matriser och modelltexter används i skrivprocesser utan mellanmännlig interaktion. Skrivandet och genren behöver relateras till ett väsentligt innehåll, som realiserar i en viss genre, och stegen vara en stegvis rörelse via gemensam förståelse innan elever själva förväntas producera individuellt skriven text med skolans språkbruk. Det materiella stödet är centralt i processen, men det omges av flera faser av interaktion där det mellanmännliga är viktigt. Det

kräver i sin tur explicit kunskap hos lärare både om stöttning av skrivande och lärande. Sådan explicit kunskap uttrycktes konkret i lärarens förklaring till varför det är bra att anteckna ("jag kom ihåg det mycket lättare"). Genom att synliggöra och stötta skrivande främjar läraren lärandet i ett bredare perspektiv (Gibbons, 2006; Langer & Applebee, 1987; Woods et al., 1976).

Artikelskribenterna vill avslutningsvis lyfta fram några forskningsetiska och kritiska aspekter. Å ena sidan kan analysens allmängiltighet ifrågasättas mot bakgrund av en snäv empiri. Å andra sidan utgör empirin inte enbart ett analysmaterial, utan fungerar både som en lins och en spegel för växelverkan mellan teorin som den förstås av de enskilda forskarna i gruppen. Gruppens bredd ökar trovärdigheten och tillförlitligheten i den mån empirins snävhet begränsar generaliserbarheten. I argumentationen motiverar artikelskribenterna stöttning i skrivande som aktuellt med hänvisning till ökad flerspråkighet i olika lärmiljöer, men gör varken jämförelser eller tydligare preciseringar av vilka dessa miljöer är eller kunde vara i den praktik i Finland och Sverige som forskarna ämnar beskriva och förstå. Det artikelskribenterna dock vet är att vi lever i en tid då skrivande är viktigt för alla och därmed är skrivdidaktiska frågor en angelägenhet för likvärdighet i utbildning. En styrka i analysarbetet är de många olika perspektiven som diskuterats bland forskarna och som resulterat i ökad kunskap om stöttning i skrivande.

Den här artikeln innehåller en sammanställning av tidigare forsknings sätt att beskriva och operationalisera stöd och stöttning vilket erbjuder en nyanserad och aktuell bild ur både ett forsknings- och praktiktäna perspektiv. Artikeln är ett resultat av en fruktbar dialog mellan åtta forskare i Finland och Sverige. Startskottet för en gemensam nedtecknad analys och förståelse av begreppet skrivstöttning i skrivande togs på ett symposium i samband med konferensen NNMF8 i Uppsala hösten 2021. Artikelns kontext – Finland och Sverige – har betydelse eftersom materialet består av den internationella skrivdidaktiska teori som nått, inspirerat och också utvecklats i Norden under de senaste årtiondena. Artikelskrivandets tidsram är också avgörande för den gemensamma förståelsen. Samtiden brukar kännetecknas som skrivandets explosion. Vid tidpunkten för artikelskrivandet, då Europa drabbats av ett krig och de nordiska länderna Finland och Sverige starkt lutar sig mot varandra, har betydelsen av skrivandet som en demokratifunktion i skola och samhälle åter konkretiserats. Forskning generellt bidrar med att med kritisk och öppen blick beskriva både samtiden och framtiden.

Litteratur

- Berge, K. L., & Thygesen, R. (2014). Skrivande som grundläggande färdighet: förståelse, bedömning och undervisning. I G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Bedömning i svenskämnet* (s. 63–86). Natur & Kultur.
- Bergh Nestlog, E., & Danielsson, K. (2020). *Textskapande i grundskolan: Utveckla funktionella skrivpraktiker*. Studentlitteratur.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Brandt, D. (2015). *The rise of writing: Refining mass literacy*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1973). Organization of early skilled action. *Child development*, 44(1), 1–11. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1973.tb02105.x>
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: A theory-based, interpretive study of three classrooms in the USA and Norway*. Universitetet i Tromsø.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., Hoel, T. L., & Løkensgard Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära: Skrivande i högre utbildning*. Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren.
- Graham, S., Kiuvara, S. A., & MacKay, M. (2020). The Effects of Writing on Learning in Science, Social Studies, and Mathematics: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179–226. <https://doi.org/10.3102/0034654320914744>
- Hajer, M., Meestringa, T., & Verwijst, Y. (2010). *Språkinriktad undervisning: En handbok*. Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93–116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7)
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2020). Student ambivalence toward second language education in three Swedish upper secondary schools. *Linguistics & Education*, 5, 100767-12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2021). Researching the complexities of the school subject Swedish as a second language: A linguistic ethnographic project in four schools. *Languages*, 6(4), art. 4.
- Hipkiss, A. M. (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: En språkdidaktisk studie av skolämnen hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-93671>

- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk: Prosessorientert skriving i teori og praksis*. LNU/Cappelen Forlag.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfelleskap*. Gyldendal Akademisk.
- Hoel, T. L. (2009). Utforskande skrivande i lärprocessen. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Det nödvändiga skrivandet: Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen* (s. 45–56). Liber.
- Humphrey, S., & Macnaught, L. (2011). Revisiting Joint Construction in the Tertiary Context. *The Australian journal of language and literacy*, 34(1), 98–115. <https://doi.org/10.3316/ielapa.729761300475762>
- Håland, A. (2020). *Skrivdidaktik i alla ämnen*. Lärarförlaget.
- Jakobsson, A., Nygård Larsson, P., & Karlsson, A. (Red.) (2021). *Translanguaging in science education*. Springer.
- Jusslin, S., & Höglund, H. (2020). Litteracitet? Några teoretiska nedslag i litteracitetsbegreppet. *SMLF:s tidskrift Arena*, 2020(2), 24–25.
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P., & Jakobsson, A. (2020). The continuity of learning in a translanguaging science classroom. *Cultural studies of education*, 15(1), 1–25.
- Kronholm-Cederberg, A. (2021). Projekt Skrivande skola – genrepedagogik skapar trygga och tydliga ramar för skrivande. *Kielikukka*, 1(2021), 25–29. https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2021/08/Kielikukka_1_2021.pdf
- Langer, J., & Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking: a study of teaching and learning*. NCTE Research Report No. 22.
- Liberg, C. (2009a). Skrivande i olika ämnen: Lärares textkompetens. I R.T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Det nödvändiga skrivandet: Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen* (s. 57–67). Liber.
- Liberg, C. (2009b). Genrepedagogik ur ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (Red.). *Språk och lärande Language and Learning: Rapport från ASLAs höstsymposium Stockholm 7–8 november 2008* (s. 11–25). (ASLAs skriftserie 22.) Elanders.
- Lindh, C. (2019). *I skrivandets spår: Elever skriver i SO*. [Doktorsavhandling, Malmö Universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-20021>
- Lorentzen, R. T., & Smidt, J. (Red.) (2009). *Det nödvändiga skrivandet: Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Liber.
- Lukukeskus (2022). Lukukeskus – Läscentrum. <https://lukukeskus.fi/sv/framsida/>
- Martin, J., & Rose, D. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy of the Sydney school*. Equinox Publishing.
- Martin, J. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10–21.
- Myhill, D., & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International journal of educational research* (2016), 177–187.
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].

- Polias, J. (2016). *Apprenticing students into science: Doing, talking & writing scientifically*. Lexis education.
- Randahl, A.-C. (2014). *Strategiska skribenter: Skrivprocesser i fysik och svenska*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Reath Warren, A. (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand*, 11(2), 115–142.
- Rose, D. (2008). Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. I D. Myhill, D. Beard, M. Nystrand & J. Riley (Red.), *Handbook of writing development* (s. 151–166). Sage.
- Rosvall, C., Heilä-Ylikallio, R., & Björklund, S. (2022). Lärarstuderandes examensarbeten om stöttning av elevers skrivande. I S. Björklund, B. Haagensen, M. Nordman & A. Westerlund (Red.). *Svenskan i Finland 19* (s. 301–317). Svensk-Österbottniska Samfundet. Vasa.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, M. (2016). Systemic functional grammar in the K–12 classroom. I E. Hinkel (Red.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 384–396). Routledge.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. [Licentiatavhandling, Stockholms universitet].
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard educational review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorders*, 32(1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Simmons, A. (2018). Student use of SFL resources on fantasy, canonical, and non-fiction texts: critical literacy in the high school ELA classroom. I R. Harman (Red.), *Bilingual learners and social equity: Critical approaches to systemic functional linguistics* (s. 71–90). Springer.
- Skolverket (2022). Läslyftet i skolan. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/laslyftet-i-skolan>
- Skrivande skola (2022). <https://skrivandeskola.fi/>
- Smidt, J. (2009). Skrivandet och skrivandets syften – barns och ungas vägar till olika ämnen. I R. T. Lorentzen, & J. Smidt (Red.) (2009). *Det nödvändiga skrivandet: Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen* (s. 28–43). Liber.
- Straszer, B., Rosén, J., & Wedin, Å. (2019). Studiehandledning på modersmål. *Educare–Vetenskapliga skrifter*, 3, 49–61.
- Sturk, E. (2022). *Writing across the curriculum in compulsory school in Sweden*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- TENK. (2012). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstanke om avvikelser från den i Finland*. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waldén, R. (2019). *Genom genrens lins: Pedagogisk kommunikation i tidiga skolår*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].
- Wells, G. (1994). The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a "Language-based theory of learning". *Linguistics and Education*, 6(1), 41–90.
- Wesslén, K. (2008). *Processkrivande - en etablerad metod på gymnasiet?* FUMS, Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89–100.

Författarpresentation

Siv Björklund är professor i språkbad och flerspråkighet vid fakulteten för pedagogik och välfärdstudier, Åbo Akademi. Hennes forskningsintressen innefattar språkbad i svenska, svenska som andraspråk, två- och flerspråkighet samt minoritetsforskning. Hon deltar för närvarande i forskningsprojekt som bl.a. berör språklig mångfald i klassrum och språk- och ämnesintegrerad undervisning.

Ria Heilä-Ylikallio, professor i svenska och litteratur med didaktisk inriktning vid Åbo Akademi, fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier i Vasa, Finland. Disputerade i pedagogik år 1997 med en avhandling om elevtexter. Verksam inom lärarutbildningarna. Särskilt intresserad av skrivpedagogik och estetiska läroprocesser inom ramen för undervisning i svenska och litteratur. Engagerad i flera olika forsknings- och utvecklingsprojekt bl.a. Skrivstöttning, Case BSS, Gränsland Light. Ingår i den nordiska styrgruppen för NNMF.

Annette Kronholm, skrivpedagog på Skrivande skola (2020-23), lektor i modersmål och litteratur vid Topeliusgymnasiet i Nykarleby, Finland. Hon disputerade 2009 inom ämnet lärarrespons på gymnasisters texter. Hon är särskilt intresserad av skrivpedagogik, unga människors skrivande i och utanför skola, skrivande i alla skolämnen med utgångspunkt i genrepedagogik.

Ulrika Magnusson är lektor och docent i svenska som andraspråk med didaktisk inriktning, Stockholms universitet. Hennes forskningsintressen omfattar andraspråksanvändning och flerspråkighet i skola och samhälle.

Katarina Rejman är lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Stockholms universitet, Institutionen för ämnesdidaktik. Hennes forskningsintresse berör litteraturredidaktik och litteraturundervisning, men även skrivande i olika kontexter och svenskämnets olika gestaltningar. Rejman är

verksam i lärarutbildningen och undervisar både i grundlärar- och ämneslärarprogrammen liksom i fristående kurser.

Camilla Rosvall, FD i pedagogik med lärarinriktning vid Åbo Akademi i Finland. Till hennes forskningsintressen hör undervisning på två eller flera språk, flerspråkighet, språklig identitet hos språkbadsklasslärarstudierande och skrivdidaktik.

Anna Slotte är docent och äldre universitetslektor med ansvar för klasslärarutbildningen vid den svenskspråkiga lärarutbildningen vid Helsingfors universitet. Hennes forskning berör undervisningens digitalisering, skolans textpraktiker och flerspråkighet, särskilt med fokus på språkstärkande undervisning och språköverskridande verksamhet. AS ingår i styrgruppen för NNFF, Nordiskt nätverk för forskning i förstaspråksdidaktik och har omfattande erfarenhet av samarbete inom nordiska forskningsprojekt.

Erika Sturk är fil.dr. i språkdidaktik vid Umeå universitet och projektforskare vid Åbo Akademi. Hennes forskningsintressen riktas mot skrivande, demokrati och skrivundervisning i skolans alla ämnen. Hon är särskilt intresserad av samverkan, praktikinära och deltagande forskning.

Äldre litterära verk som litteraturserier

Om att skapa, omskapa och tillföra mening med utgångspunkt i *Lysistrate* och *En herrgårdssägen*

Stina-Karin Skillermark, Högskolan för lärande och kommunikation i
Jönköping

Abstract

I artikeln analyseras och diskuteras litteraturserierna *Sexstrejk nu! sa Lysistrate* (2009) och *En herrgårdssägens* (2013) eventuella didaktiska potential. *Sexstrejk nu! sa Lysistrate* (2009) bygger på Aristofanes komedi, *Lysistrate*, från 400-talet f. Kr. Litteraturserien *En herrgårdssägen* (2013) är en adaption av Selma Lagerlöfs roman med samma namn från 1899. Den meningsskapande process – när en berättelse överförs från ett medium till ett annat – i kombination med ett avstånd i tid och rum, är i fokus för analyserna. Framför allt synliggörs i artikeln hur seriemediets möjlighet att både visa och berätta förstärker upplevelsen av tid och miljö samt banar väg för läsaren på 2000-talet att ta till sig verken. *Sexstrejk nu! sa Lysistrate* gör detta främst genom dess tidlöshet och dess iscensättning av dramat; *En herrgårdssägen* genom dess visuella förtydligande av den tid och kultur som berättelsen utspelar sig i. Litteraturserierna förstärker och utvidgar också berättelserna på flera sätt samt förstärker känslor och stämningar. Tack vare detta ständiga skapande och återskapande av mening traderas berättelserna vidare om än på andra sätt än tidigare och om än färgade av sin egen samtid. Att i undervisningen betrakta, tala om och jämföra olika adaptioner, i det här fallet litteraturserier, av en litterär text ger också en större förståelse för hur texter står i dialog med varandra och för den roll tillkomsttid och medium spelar. Det kan även möjliggöra ett aktivt meningsskapande – en undervisning som utmärks av *knowledge-in-action* (Applebee, 1990).

Litteraturserier, äldre litterära verk, meningsskapande, didaktisk potential

Inledning

En fråga en lärare kan ställa sig när hen arbetar med det centrala innehållet i exempelvis kursen Svenska 2 på gymnasiet är genom vilka medier som eleverna ska få ta del av äldre litterära texter. I det centrala innehållet i ämnesplanen för Svenska 2 står det uttryckligen att undervisningen ska

behandla: ”Svenska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk, vilket även inkluderar teater samt film och andra medier, från olika tider och epoker (Skolverket.se).” Hur kan man som svensklärare väcka ett intresse för den äldre litteraturen? Hur kan arbetet med äldre litterära texter i klassrummet utformas så att det centrala innehållet behandlas på ett sätt som gör att eleverna känner sig delaktiga och som gör ämnesområdet relevant?

När äldre litterära verk möter moderna läsare med sin förförståelse, sina utgångspunkter och sina referensramar skapas och omskapas mening. Receptionsteoretikern Robert Jauss (1970) anser att läsarens förväntningshorisont inte får skilja sig alltför mycket från den litterära texten. Om så är fallet finns en överhängande risk att meningsskapandet uteblir, eftersom motståndet blir för stort för att läsaren ska kunna skapa och omskapa mening. Det kan i sin tur innebära att läsaren lägger ifrån sig texten eller att hen inte kan känna sig delaktig i det som den litterära texten behandlar. Om de äldre litterära texterna upplevs som inaktuella och/eller väcker motstånd kan det med andra ord finnas en risk att elever helt väljer bort dessa eller enbart lär sig *om* litteraturen eller författaren. Resultatet blir i sådana fall att eleven får löst hängande kunskaper om några författare och känner till några litterära verk. Det blir en kunskap utan sammanhang, vilken Applebee (1990) beskriver som *knowledge-out-of-context*. En möjlig väg att komma vidare – att nå delaktighet, *knowledge-in-action* (Applebee, 1990) – kan vara att arbeta med och beakta adaptationer av äldre litterära texter i litteraturundervisningen. I denna artikel kommer fokus att ligga på serieadaptationer av två äldre litterära texter som erbjuder en läsupplevelse på samma gång som adaptationerna förmedlar ett innehåll genom text och bild, vilket på flera sätt kan tyckas passande för ”vår” tid där bilder har en allt större betydelse för kommunikationen människor emellan (Tabachnick & Saltzman, 2015, s. 3–17).

Syftet med artikeln är att analysera hur de transmediala serieadaptationerna *Sexstrejk nu! sa Lysistrate* (2009) och *En herrgårdssägen* (2013) med fokus på hur adaptationerna skapar, omskapar och tillför mening till berättelserna för att diskutera vilken eventuell didaktisk potential adaptationerna inrymmer samt hur dessa kan tillämpas i arbetet med äldre litterära texter i klassrummet. De frågor som ligger till grund för studien är: Vad sker när den så kallade ursprungskällans berättelse och idéer adapteras till seriemediet? och Har serieadaptationerna en didaktisk potential avseende elevers meningsskapande? Med didaktisk potential avses att serieadaptationerna kan åstadkomma ett överbryggande som innebär att det eventuella motstånd som kan uppstå när den moderna läsaren möter den äldre litterära texten minskar och på så sätt

öppnar upp för och möjliggör meningsskapande och elevers delaktighet (jämför Alkestrand, 2016, s. 67–71).

Genom en närläsning av verken analyseras seriernas framställningar av intrig, karaktärer och miljö samt seriernas språk i förhållande till de typografiska kärntexternas framställningar och språk. I analysen undersöks också om och i så fall hur respektive adaption speglar sin egen samtid, eftersom detta kan ses som ett inslag, som kan resultera i att elever blir mer delaktiga. Vad gäller analysen av språket har språket i *Sexstrejke nu! sa Lysistrate* jämförts med en översättning av *Lysistrate* av Tord Bäckström som återfinns i *Världsdramatik I. Den klassiska traditionen* (1990). I föreliggande fall går det naturligtvis inte att tala om en jämförelse med någon originalkälla. Vad gäller *En herrgårdssägen* har en utgåva från 1962 använts, vilken är en oförändrad utgåva av den aktuella sägen från år 1899.

Adaptioner i form av litteraturserier

Sexstrejke nu! sa Lysistrate, återberättad av Johan Werkmäster och illustrerad av Kristina Abelli-Elander, och *En herrgårdssägen* av Marcus Ivarsson benämns i följande text litteraturserier. Litteraturserier eller på tyska Literatur-Comics introduceras och definieras som arbetsbegrepp av Monika Schmitz-Emans i *Literatur-Comics. Adaptionen und Transformationen der Wellliteratur* (2012, s. 11–12). Begreppet inbegriper 1) serier som bygger på ett eller flera litterära verk, 2) serier som bygger på pastischer av ett eller flera litterära verk, 3) serier som beskriver ett författarskap och 4) serier som återger förloppet från idé till färdigt litterärt verk. Fokus ligger sålunda i denna artikel på den första delbetydelsen av begreppet: Serier som bygger på ett eller flera litterära verk.

De två serieadaptionerna har valts för att båda är exempel på hur äldre litterära texter som förekommer i svenskundervisningen har adapterats till seriemediet. Både de grekiska dramerna, som i det här fallet representeras av komedin *Lysistrate*, och texter av Selma Lagerlöf kan inbegripas i det som brukar kallas det gemensamma kulturarvet eller den gemensamma traditionen. De två verken är också exempel på att en transmediering kan ske på olika sätt och av skilda anledningar. *Sexstrejke nu! sa Lysistrate* är utgiven av LL-förlag, som ger ut lättlästa böcker för barn och vuxna och är en del av Myndigheten för tillgängliga medier. Det finns med andra ord från början ett tydligt uppdrag att målgruppsanpassa verket och antagligen en uppfattning om att seriemediet kan förtydliga ett innehåll och göra det tillgängligt för fler. Serieadaptionen *En herrgårdssägen* är ett verk som har skapats utifrån författarens egen kärlek till berättelsen *En herrgårdssägen*. Marcus Ivarsson skriver i efterordet

att det är ”min personliga relation till Selma Lagerlöf som överhuvudtaget fått mig att göra det här.” (Efterord, 2013).

Adaptioner, i detta fall litteraturserier, betraktas utifrån ett adaptionsteoretiskt perspektiv som självständiga produkter samtidigt som de är resultatet av en kreativ process. Vidare ses de som tolkningar och omskapningar av tidigare verk. Utifrån ett mottagarperspektiv är adaptioner även intertextuella då de ställs i relation till tidigare verk, andra adaptioner och även andra verk (Hutcheon, 2012). I det här fallet då en litterär typografisk text har transmedierats till seriemediet ses adaptionen vara en produkt som står i dialog med den så kallade ursprungskällan och/eller andra adaptioner av verket (Bruhn, 2013; Bruhn et al 2022). Man kan tala om att vid en transmediering sker ett meningsskapande i den bemärkelsen att befintliga representationer genom kreativa handlingar tillförs ytterligare representationer som bygger vidare på och influerar varandra (Selander & Kress, 2017, s. 33). När en litterär typografisk text transmedieras till serieformat finns andra och även fler meningsskapande resurser att tillgå. Seriemediets möjligheter och begränsningar, dess affordanser, förändrar vid en transmediering den typografiska textens berättelse, narrativa struktur och idéer (Bruhn et al, 2022).

Seriemediets resurser och föreliggande analys

Seriemediet utmärks framför allt av dess möjlighet att både visa och berätta, *showing* and *telling* (McCloud, 1995). På så sätt uppvisar serien stora likheter med både teater och film (Schmitz-Emans, 2012). Den stora skillnaden mellan medierna är emellertid att läsaren av en serie måste fylla i luckorna på ett annat sätt både genom att knyta samman kanalerna, tomrummen mellan rutorna, och se delar och helheter, samt måste kunna läsa av vad som förmedlas genom text och bild (Arvidsson, et al, 2022, s. 110). Att serien kan kombinera text och bild resulterar i att det finns ett antal olika meningsskapande resurser att tillgå. Serien arbetar också med bildrutor, så kallade paneler, och kanaler, tomrum, vilka kan ses som grunden för serieberättandet. På så sätt blir det visuella, det verbala och det sekventiella seriemediets utmärkande drag (Kukkonen, 2013). Det finns också mycket som tyder på, att under rätt förhållanden då flera resurser samverkar, att det inte enbart sker en överföring av mening genom andra resurser utan att själva transmedieringen resulterar i något mer (Arvidsson et al., 2022, s. 108–109). Detta behöver naturligtvis inte enbart gälla serieadaptioner, men i serieadaptionernas fall handlar det exempelvis om att den mening som förmedlas kan

multiplieras genom hur text och bild relaterar till varandra eller genom att olika konststilar integreras i berättelsen.

I föreliggande analys uppmärksammas som tidigare nämnts särskilt hur intrig, karaktärer och miljö framställs i seriemediet. På samma sätt undersöks om språket i den skriftliga typografiska texten har förändrats och anpassats till målgrupp och/eller medium. Detta resulterar i att analysen ger exempel både på hur ett innehåll överförs från ett medium till ett annat och på hur seriemediet eller överhuvudtaget en adaptation omskapar ett innehåll och på så sätt möjligen öppnar upp berättelsen för den moderna läsaren. Förändringarna som synliggörs kan å ena sidan vara nödvändiga för att anpassa till seriemediets möjligheter och begränsningar att berätta en historia, å andra sidan kan förändringar göras av andra anledningar, exempelvis för att anpassa innehållet till målgruppen, till läsarens samtid och dess ideal och värderingar eller för att utvidga eller förstärka vissa perspektiv eller vissa delar av berättelsen.

Tidigare forskning om litteraturserier

Tidigare analyser av litteraturserier tar i stor utsträckning sin utgångspunkt i ett komparativt perspektiv och fokuserar bland annat på hur det så kallade originalet på olika sätt har överförs till seriemediet. Detta görs ur ett litteraturvetenskapligt perspektiv eller har ett didaktiskt och/eller pedagogiskt anslag. Sammanfattningsvis kan sägas att litteraturserier som adaptationer beskrivs som adaptationer vars historia utmärks av både repetition med variation samt en korsbefruktning mellan dels förenkling och didaktisk anpassning av ett litterärt verk, dels seriemediets utveckling och förändring över tid (Vanderbeke, 2015). Det riktas också kritik mot vissa serieadaptationer av litterära verk för att de berättar för mycket. Detta betyder bland annat att läsaren får se för mycket på en gång eller att bilden redan har berättat allt (Vanderbeke, 2010).

Bland annat finns exempel på hur en adaptation i analyserna värderas på både expertis- och lekmannanivå utifrån dess trohet mot originalet. Dock tyder mycket på att senare forskning och teoribildning om adaptationer i allmänhet värderar adaptationer på ett annat sätt (Bruhn, 2013; Bruhn et al, 2022). De ses i allt högre grad som självständiga verk och att de har det gemensamt att de är färgade av sin tid och dess idéer, samhälle och kultur (Hutcheon, 2012). De komparativa analyserna av så kallade serier byggda på klassiker fokuserar på olika aspekter såsom återgivning av fantasi och verklighet (*Alice i underlandet*, Green, 2015), visualisering av det som inte ska visualiseras ("Förvandlingen", Kuhlman, 2015), framställning av hjälten (*Moby Dick*,

Schmitz-Emans, 2012) och skaparen av adaptionens påverkan på innehåll och form (Edgar Alan Poes verk, Parker Royal, 2015).

Vad gäller de didaktiska och pedagogiska aspekterna syns ibland en uppfattning om att serieadaptioner av litterära verk är lättare att förstå, vilket bygger på antagandet att berättande bilder är lättare för barn att förstå än text (Skilton & Grennan, 2015). Serieadaptionerna i serien *Classics Illustrated* vars syfte uttryckligen var att bana väg för den ”riktiga” litteraturen och de stora litterära verken (Mortensen, 2012) tillskrivs både ris och ros i förekommande analyser. Serieadaptioner beskrivs i vissa fall som enkla och med en låg ambitionsnivå vad gäller det estetiska samt som standardiserade (Schmitz-Emans, 2012). I andra fall beskrivs de som litterärt komplexa (Kukkonen, 2013).

Utifrån tidigare forskning om serier och lärande (Se Sagri, Sofos & Mouzaki, 2018; Nordenstam & Wallin Wiktorin, 2019) kan konstateras att litteraturseriernas funktion och litteraturseriernas användningsområde framför allt är av två slag: Det ena användningsområdet är att undervisa om serien som medium. Det andra är att motivera och öppna för annan slags fiktionsläsning såsom läsning av skönlitterära verk. Det finns även andra exempel. I *Building Literacy Connections with Graphic Novels* (Carter, 2007) beskrivs hur serieromaner men också litteraturserier kan användas i klassrummet. Att arbeta med litteraturserier i undervisningen ses som ett utmärkt sätt att få elever och studenter att engagera sig i texter. Bland annat beskrivs hur *Beowulf* i form av litteraturserie med fördel kan läsas och diskuteras med elever i high school under eller efter det att eleverna har läst verket (Schraffenberger, 2007). I det här fallet förespråkar skribenten en läsning av hela verket för att kunna diskutera monster, hjältar, kristendom och struktur i respektive version. Argument för att arbeta med litteraturserier i litteraturundervisningen är att litteraturserien gör det möjligt att läsa hela verket i stället för utdrag, att eleverna genom litteraturserien får tillgång till adaptionens tolkning och att mötet med det så kallade originalverket och dess serieadaption resulterar i att två världar närmar sig varandra (Carter, 2007).

Från drama till litteraturserie: *Lysistrate* och *Sexstrejk nu! sa Lysistrate*

Komedin *Lysistrate* skrevs av Aristofanes på 400-talet före Kristus för att framföras på den tidens teaterscen. Verket har genom århundranden översatts, traderats och transmedierats. *Lysistrate* adapterades år 2009 på svenska till seriemediet av författaren Johan Werkmäster och konstnären Kristina Abelli-Elander. Litteraturserien fick titeln *Sexstrejk nu! sa Lysistrate* och är

utgiven av LL-förlag. Det finns med andra ord en särskild målgrupp som serien ursprungligen är skriven för. Då *Lysistrate* översatts till flertal språk, spelats på teaterscener världen över och bland annat omarbetats till opera är det högst sannolikt att adaptationen har hämtat inspiration från olika transmedieringar och konstformer.

Serieadaptionen *Sexstrejke nu! sa Lysistrate* tydliggör framför allt verkets grundintrig. Det finns färre karaktärer med i litteraturserien än i manuset och körerna respektive körledarna har tagits bort (Aristofanes, 400-t f Kr/1990). Dialogerna i litteraturserien förlorar på så sätt en dimension. Det finns ingen kör som kommenterar eller med vilken en karaktär kan samtala. Dessa både berättande och distanserande inslag i dramat går förlorade. Möjligen kan man ibland tänka sig att kören har ersatts av en textruta som berättar vad som sker eller av de gubbar som uppträder och gör motstånd mot kvinnorna.

De karaktärer som återfinns i serien förstärks och beskrivs genom tydliga visuella kännetecken. Serieadaptionen har ett introducerande uppslag där viss information om dramat återges och där karaktärerna presenteras (2009, s. 2–3). Uppslaget uppvisar likheter med ett programblad till en teaterföreställning där det finns en bild på varje karaktär. Det är således relativt enkelt att snabbt få en överblick över vilka karaktärer som finns i litteraturserien samt hur de ser ut. Bilderna på karaktärerna återger också karaktärernas utmärkande drag exempelvis genom färger, kroppsformer och accessoarer.

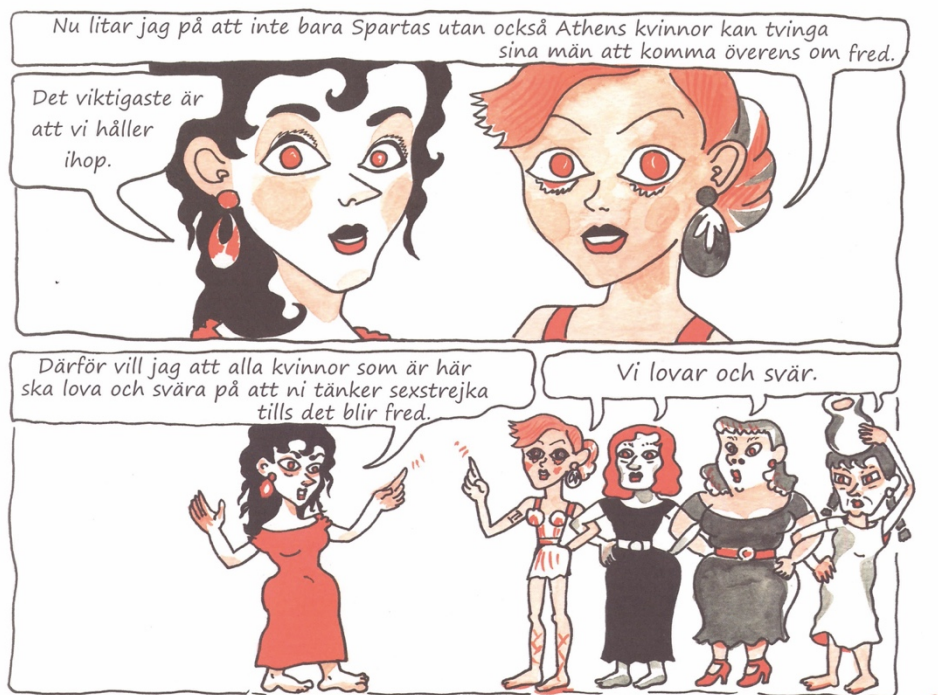
Kontrasterande och gränsöverskridande framställning av karaktärer

Konflikten mellan män och kvinnor förstärks i litteraturserien genom att de inte bara står i kontrast till varandra vad gäller åsikter om kriget utan också avseende färger. Huvudkaraktären Lysistrate omges av starka färger: rött och svart. Kvinnorna har över lag fler färger i sin repertoar medan männen tecknas med en gråare och svartare färgskala. Färgerna är också utmärkande för hela litteraturserien då färgskalan rör sig mellan olika nyanser av rött, grått, vitt och svart, färger som kan förknippas med initiationsriter.

Huvudpersonen Lysistrate är genom hela berättelsen klädd i rött och bär stora, dinglande örhängen (se figur 1). Hennes kolsvarta hår står i skarp kontrast till den röda klänningen, som har ett modernt snitt med urringning och korta ärmar. Att hon är huvudkaraktär och den ledande gestalten förstärks av färgerna. Lysistrate framställs som den viktigaste personen i kampen för fred på samma gång som den röda färgen också kan föra tankarna till ilska, kärlek och feministisk kamp. I likhet med övriga kvinnor tecknas Lysistrate med stora vidöppna ögon och hennes och övriga kvinnors kroppsspråk

vittnar om att de antingen själva är kroppsfixerade eller att de nyttjar sina kroppar för att få männen att sluta kriga. De tycks också vara modemedvetna. Lysistrate för kvinnornas talan, men kvinnorna är inte bara förnumstiga utan också fulla av begär och framställs som ytliga och styrda av drift.

Figur 1. Bildsekvensen visar Lysistrate och Lampito respektive från vänster till höger Lysistrate, Lampito, Myrrhine, en i litteraturserien namnlös kvinna samt Kleonike (2009, s. 17). (Bildsekvensen återges med tillstånd från Johan Werkmäster och Kristina Abelli-Elander.)



Övriga kvinnliga karaktärer bär i likhet med Lysistrate kläder med utmärkande färger och frisyrier och de är tecknade med särskiljande ansiktsdrag. Allt detta förblir konstant genom hela serien. Nedanstående bildsekvens (se figur 1) återger delar av scenen där kvinnorna lovar och svär att de ska sexstrejka. Här framgår hur karaktärerna framställs på ett sätt som gör var och en unik och lätt att urskilja och känna igen. Exempelvis bär Kleonike en vit klänning med gråa skuggor, vita små örhängen (med ett undantag), sandaletter och flätor (se figur 1).

I den översta bildrutan blickar Lysistrate och Lampito rakt mot läsaren (figur 1) och det framgår genom pratbubblorna vem som yttrar vad i dialogen. Den nedre bildrutan visar genom karaktärernas placering, samt Lysistrates tal och kvinnornas löfte, vem som är ledare och initiativtagare till sexstrejken. Lampito som i de svenska översättningarna av dramat ofta karaktäriseras och tillskrivs en annan härkomst genom sitt sätt att tala, exempelvis talar Lampito i en översättning norska, i en annan finlandssvenska, avviker i litteraturserien från övriga kvinnor genom sin klädsel och som Lysistrate säger *friske hy* och *fasta former* (2009, s. 10). Klädseln med den korta kjolen och den brynjeliknande överdelen för till viss del tankarna till bilder av soldatklädsel för krigare från Sparta, men också till ikoner som artisten Madonna och seriefiguren Wonder Woman. Kvinnornas klädsel och smycken placerar dem med andra ord snarare i serieadaptionens samtid än i antikens Grekland. Detta kan ses som ett exempel på hur serieadaptionens tillkomsttid speglas i adaptionen.

Männen framställs som tidigare nämnts med en svart/grå/vit färgskala. De förblir relativt anonyma och placeras i grupper om gubbar, atenare och spartaner, med undantag för polisen och Myrrhines man Kinesias. På bilderna tecknas männen med ”spjut”, styva könsorgan (se figur 2), under klädseln. Männens klädsel är blandad. Det finns män, exempelvis Kinesias, polisen och hans konstaplar, som har en för serieadaptionen samtida klädsel: byxor, t-shirt, jacka med knappar och keps. Medan andras klädsel, exempelvis ministrarnas, mer liknar tunikor eller togor.

Det faktum att karaktärernas klädsel både upplevs som samtida med seriens tillkomsttid och till viss del med dramats tillkomsttid resulterar i att tiden luckras upp. Kvinnorna skulle kunna förekomma i samhället på 2000-talet medan en del av männen snarare skulle passa in i dagens bild av människor några århundradena före Kristus. På så sätt framträder dramats intrig som tidlös och aktuell på samma gång. Färgerna i serien förstärker såväl konflikten såsom kvinnornas överlägsenhet och det blir lätt att skilja på karaktärerna och se vem som säger vad. Seriemediets möjlighet att både visa och berätta resulterar i ett meningsskapande som förstärker konflikten genom att visa på tydliga kontraster. På så sätt kan detta betraktas både som en förenkling och på samma gång som att denna förenkling leder till att något mer tillförs dramat.

Figur 2. Bildrutan som inleder första avsnittet i *Sexstrejk nu! sa Lysistrate* täcker hela första sidan (2009, s. 5). (Bilden återges med tillstånd från Johan Werkmäster och Kristina Abelli-Elander.)



Dramat som fiktion

Genom litteraturseriens upplägg och framställning av dramat *Lysistrate* skapas en distans till fiktionen på flera sätt. Litteraturseriens multimodalitet sluter dramat såtillvida att det finns risk för färre missförstånd och därmed troligen en snabbare förståelse för dramatets handling. De återkommande påminnelserna om att litteraturserien är en dramatisering, en fiktion, borde öppna upp för att läsa *Lysistrate* som en fiktion och inte en återgivning av verkligheten. Läsaren påminns gång på gång genom inledande bildrutor till respektive avsnitt om att detta är en teaterföreställning. Det skulle kunna ses som ett exempel på intermedialitet – ett annat medium finns och används i serien. Varje avsnitt har fått olika rubriker som sammanfattar avsnittets huvudinnehåll. I kronologisk ordning återfinns följande åtta undertitlar: *En stor sak*, *Det luktar bränt*, *Bind dessa uppkäftiga kvinnor*, *Kåta damer*, *Här ska knullas*, *Styva kukar*, *Förhandlingar* och *Freden*.

Som exempel kan nämnas litteraturseriens inledande bildruta (figur 2) som påbörjar berättelsen. Den kan betraktas som en prolog innan ridåerna dras undan och berättelsen iscensätts. I det här fallet markeras detta särskilt starkt då en bildruta får hela sidoutrymmet, vilket avviker från seriens utmärkande drag att bilder ska kunna föras samman i sekvenser. Läsaren måste i detta fall bläddra vidare för att se bildrutan i sitt sammanhang. Själva blädderrörelsen leder i figur 2 till att ridån går upp.

Lysistrates fråga i den första pratbubblan (figur 2) riktas till publiken, vilket också blir läsaren, och genom den andra pratbubblan ges en kort bakgrund till varför Lysistrate står där och håller sitt plakat. Det handlar om *allvarliga SAKER!* Plakatets text stärker Lysistrates uttalande samtidigt som texten också anspelar på sex och mannens könsorgan. En sådan tolkning kräver emellertid att läsaren känner till historien sedan tidigare. För läsaren som för första gången möter berättelsen om Lysistrate och de övriga kvinnornas sexstrejck blir detta tydligt först i den efterföljande dialogen mellan Lysistrate och den atenska kvinnan Kleonike.

Plakatet är placerat utanför bildrutan, vilket tyder på att Lysistrate står framför scenen – det här sker utanför själva handlingen – och läsaren ska nu genom att vända blad ta klivet in i fiktionen. Valet kan ses som en slags Verfremdungseffekt (Brecht, 1993) – läsaren ska inte utan förbehåll leva sig in i historien utan ska påminnas om att det handlar om en fiktion och i det här fallet en fiktion som utspelar sig på en teaterscen och en fiktion som utspelar sig framför densamma. Placeringen av huvudkaraktären Lysistrate i centrum framför teaterridån gör att huvudpersonen distanserar sig från sin egen berättelse. På detta vis skapas såväl ett rum där föreställningen ges som en tidlöshet. Det går inte exakt att säga när dramat spelas på scen. På så sätt överbryggas den tidsskillnad som finns mellan verkets tillkomsttid och läsarens samtid.

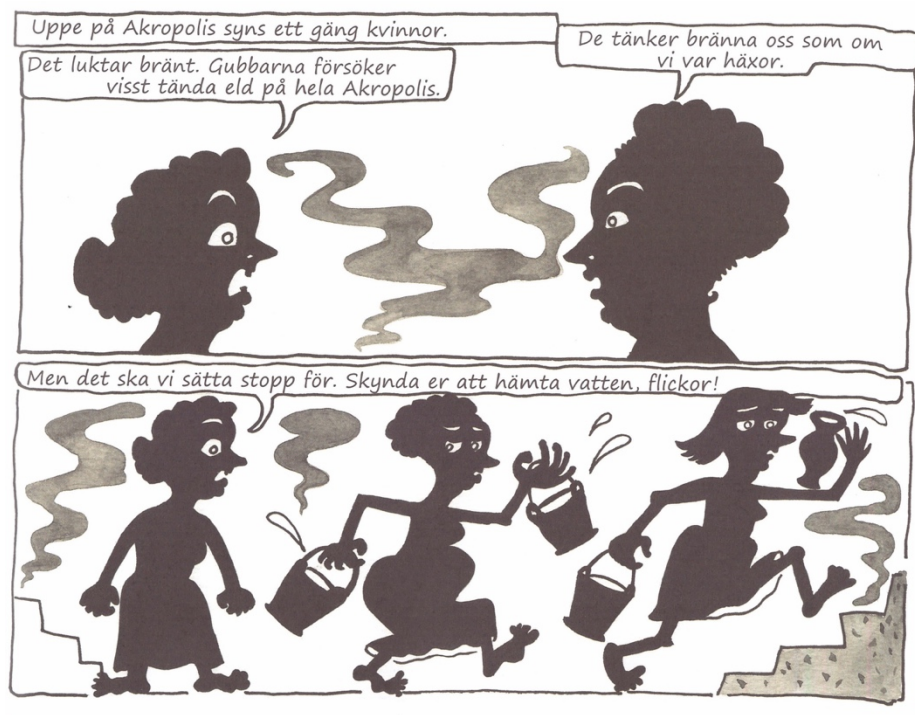
Fiktionens tid och miljö

Litteraturserien placerar med andra ord inte med självklarhet dramat *Lysistrate* som i litteraturserien utspelar sig på teaterscenen i en viss tid. Meningsskapandet sker utifrån de uttrycksmöjligheter som seriemediet besitter, men det är andra val avseende hur miljön framställs på scenen samt karaktärernas klädsel och språkbruk som resulterar i att dramat överskrider tid och rum på flera sätt.

Det grekiska antika syns utöver ovan nämnda exempel i teaterscenerna, dels när Kleonike balanserar en kruka på sitt huvud, dels när Lysistrate

avbildas från sidan men med huvudet framåt på ett sätt som för tankarna till egyptisk och grekisk antik konst. Ytterligare ett inslag är de helsvarta karaktärer, siluetterna, som exempelvis framträder i scenen där kvinnorna slåss mot de äldre, icke krigsdugliga männen om statskassan (figur 3). På ett sätt efterliknar de utsmyckningar på exempelvis kärll eller andra antika grekiska föremål där hjältarna som slåss är helt svarta. Kvinnorna som försvarar Akropolis tecknas också de från sidan och på ett sätt som kan associeras med äldre konst. Både den grekiska miljön och känslan av att vara på teater förstärks ytterligare genom bakgrunder med trappor, grekiska hus och tempel, vilka alla kan ses som kulisser. (På figur 3 syns enbart två trappor.)

Figur 3. Kvinnorna försvarar Akropolis i *Sexstrejk nu! sa Lysisistrate* (2009, s. 33). (Bilderna återges med tillstånd från Johan Werkmäster och Kristina Abelli-Elander.)



33

Språket är med undantag för karaktärernas namn enkelt och vardagligt samt har inslag av grövre språk. I exempelvis figur 3 finns uttryck som *ett gäng kvinnor*, *gubbar* och *sätta stopp för*. Det är uppseendeväckande på så sätt att det är ett språk som de allra flesta troligen inte förknippar med ett äldre antikt

drama. Samtidigt finns det flera överensstämmelser mellan språket i dramat *Lysistrate* och *Sexstrejk nu! sa Lysistrate*. I båda skämtas det grovt och talas om sex. I litteraturserien återges detta genom 2000-talets språkbruk. Här återfinns ord som fan, slyna, knulla, fitta, kåt, styv och kuk. Det enkla och stundom vulgära språket gör dock att dramats rytm och bildspråk går förlorat. Dessutom är hänvisningar och anspelningar till grekiska antika gudar, grekisk mytologi och grekiska namn i stort sett helt borttagna i litteraturseriens dialoger. Endast nödvändiga namn för handlingen lyfts fram såsom Sparta, Athen och Akropolis medan dramat i manusform innehåller uttryck som *vid Zeus!*, *Hellas* och berättelser som den om Demostratos och hans fru (Aristofanes, 400 f Kr./1990). Återigen synliggörs att litteraturserien tar avstamp i ett språkbruk som förknippas med denna komedi, men omarbetar och anpassar det på flera sätt. Dels märks en anpassning till seriemediets ofta kortare utsagor, dels en anpassning till det språkbruk som förekommer vid litteraturseriens tillkomsttid och som kan förstås av målgruppen. Förändringarna kan med största sannolikhet härledas till det faktum att litteraturserien ges ut av LL-förlag, vars avsikt är att ge ut lättläst litteratur för att tillgängliggöra litteratur för fler grupper i samhället.

Varken hora eller kuvad

Det är inte möjligt att rekonstruera hur samtiden reagerade på och tolkade komedin *Lysistrate* när verket spelades på scen i det antika Grekland. Man kan dock utgå från att dåvarande samhällsstrukturer och förhållanden inverkar både på varför dramat skrevs och på hur dramat togs emot 400 f. Kr. Att den moderna läsaren till skillnad från den dåtida grekiska publiken ser dramat som en kamp för fred och kvinnors styrka är ingen hemlighet. Dramat skrevs ursprungligen för att roa en begränsad grupp av män och för att ge en avskräckande bild av vad som kan ske när kvinnorna blandar sig i politiken (Nilsson, 2021, s. 94).

Tidigare resonemang och exempel visar att litteraturserien inte tydligt förankrar händelserna i en viss tid. Detta gör att kontrasterna, kvinnornas dubbelhet – de visar förmåga att både styra och vilja ha makten samtidigt som de också tycks styras av känslor och drifter – fortfarande tillskrivs en aktualitet. Såväl framställningen av kvinnorna som männens syn på kvinnorna kan föra tankarna inte enbart till de grekiska kvinnornas situation under 400-talet före Kristus utan också till kvinnors kamp för lika villkor genom tiderna. Den franska feministiska rörelsen från 2000-talet *ni pute, ni soumise* – *varken hora eller kuvad* skulle kunna användas för att fånga och beskriva essensen i denna

litteraturserie. Kvinnorna har behov, tycks ibland som slavar under sina behov, och klär sig medvetet och kvinnligt, men låter sig för den skull varken utnyttjas eller kuvas. De vill ha makt och tar makten i det patriarkala samhället. Detta synliggörs genom litteraturseriens text och bild. Bilderna, deras utformning och stil, kan föra tankarna åt det hållet särskilt om läsaren sedan tidigare känner till konstnären Kristina Abelli-Elander som har ett uttalat feministiskt perspektiv i sin konst (krisabel.se). Här kan man se att adaptationen genom val av stil och bilder och text i kombination tillför dramat något mer.

Seriemediet möjliggör en visualisering av dramat *Lysistrate* vilket resulterar i att läsaren får ta del av en iscensättning av dramat. När det gäller iscensättningen har sedan vissa val gjorts avseende språk, skådespelarnas klädsel och rekvisita, vilka resulterar i att tid och rum överskrids. På detta vis både skapas, omskapas och tillförs mening genom seriemediet. Adaptions didaktiska potential ligger framför allt i att litteraturserien överbryggar det avstånd som troligen skulle finnas mellan läsare och drama samt att dramat levandegörs genom att det både bildligt och bokstavligt äger rum framför läsarens ögon. Däremot måste man vara medveten om att den version som presenteras genom serieadaptationen är den moderna tolkningen av dramat.

Från roman till litteraturserie: *En herrgårdssägen*

En herrgårdssägen av Selma Lagerlöf gavs ut första gången år 1899. Romanen har bland annat filmatiserats och blivit opera. Marcus Ivarsson skapade år 2013 en litteraturserie med samma namn som romanen, vilken gavs ut på Kartagoförlag. Enligt serieskaparens eget efterord har romanen varit viktig i hans liv och varit utgångspunkt för skapandet av serien. Till skillnad från *Lysistrate* är det här möjligt att tala om en slags ursprungskälla även om även denna serieadaptation säkerligen också är en produkt av alla versioner som finns av verket. Litteraturserien *En herrgårdssägen* kan på en övergripande nivå sägas vara trogen originalet, dels genom dess framställning av handlingen genom både bild och text, dels genom att vissa textavsnitt och utsagor i serien i stort överensstämmer med romanens. Dock har vissa delar tagits bort.

Redan vad gäller grundutformningen av serieromanen synliggörs hur mening skapas och omskapas genom seriemediet. Val av grundfärg på sidorna – svart – och val av färg i rutorna – beige-brun – skapar ett speciellt intryck. Den beige-bruna grundtonen i serierutorna kan föra tankarna till gammalt och åldrat tidningspapper och de svarta ramarna kan uppfattas som mörka och skrämmande och kan förknippas med den gotiska romankonsten. Den svarta bakgrunden förstärker och framhäver också rutorna i sig. Tids-

känslan och stämningen, som på flera sätt har gotiska förtecken, synliggörs på detta sätt.

Det visuella berättandet

Selma Lagerlöf beskriver relativt utförligt karaktärer, miljöer och stämningar i romanen (Lagerlöf, 1899/1962). I serieromanen framträder dessa än tydligare mycket tack vare seriemediets möjlighet att visa och ersätta eller komplettera romanens typografiska text med bilder. Möjligen går det också att påstå att det gotiska i verket synliggörs tydligare i serien genom dels de synliga mystiska händelserna, dels genom kontrasterna mellan mörker och ljus.

Även om litteraturserien genom texter och utsagor i pratbubblor och berättande avsnitt i inskurna textrutor efterliknar romanens språk berättas en stor del av intrigen med hjälp av bilder. Huvudkaraktärerna, Gunnar Hede och Ingrid, presenteras främst genom bilder. På första uppslaget i litteraturserien ses Hede sitta drömmande vid fönstret (se figur 4) och i en av serie-rotorna syns även hans fiol på en stol (2013, s. 7). Ingrid framträder först något senare när Hede hör fiolspel utanför och i sin förtvivlan rusar ut för att få möjlighet att spela igen (2013, s. 15). I de tre första serierutorna syns Ingrid på avstånd eller i ena kanten av bildrutan tillsammans med sin morfar och på de två sistnämnda är hon i närbild och i centrum. Hon tecknas med en ljus båge runt huvudet och hennes ögon är i fokus. På så sätt visas i serieadaptionen Hedes och Ingrids egenskaper. Genom miljön och karaktärernas klädsel respektive frisyrer placeras också berättelsen i en svunnen tid. Exempelvis förstärks såväl jungfru Stavas roll som hennes tillhörighet i en förfluten tid genom det vita förklädet och håruppsättningen (se figur 5).

Seriemediets möjlighet att åskådliggöra, ”visa”, blir särskilt tydligt när det gäller Fru Sorg vars utseende beskrivs i romanen, men hon förblir en fantasi-figur. I serien tecknas Fru Sorg (se figur 5) och framträder framför läsaren i molnformade bildrutor för att tydligt skilja Ingrids fantasier från verkligheten. Man ser Fru Sorgs tänder, hennes kutiga rygg och hennes fladdermusliknande öron. På detta vis blir litteraturserien mindre mystisk samtidigt som Fru Sorg blir en egen gestalt och karaktär. Den personifiering av känslan sorg som sker blir därmed visuellt konkretiserad. Fru Sorgs makt över karaktärerna, i det här fallet Jungfru Stava, framträder också tydligt genom att Fru Sorg framställs som större, mörk och hotfull. Bildligt visas hur hon tar makten över karaktärernas inre.

Figur 4. Gunnar Hede sitter drömmande vid fönstret (2013, s. 6). (Bilden återges med tillstånd från Marcus Ivarsson.)

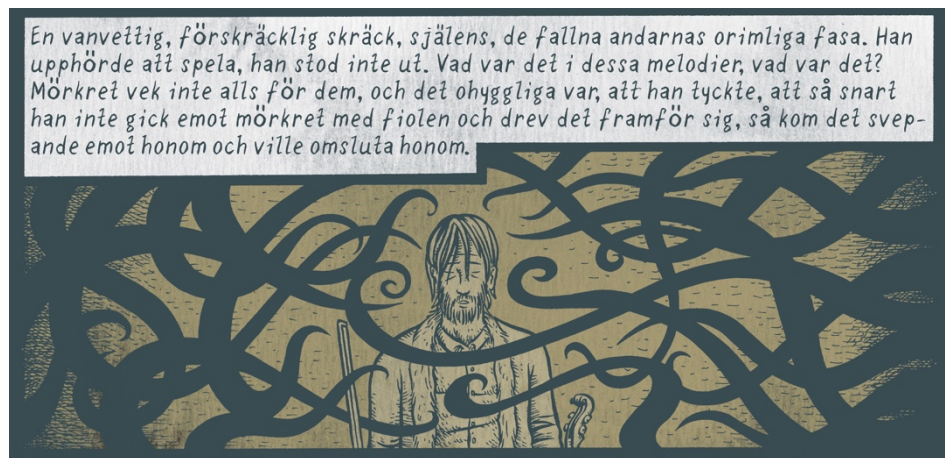


Det visuella berättandet förstärker därutöver både berättelsens ljus och berättelsens mörker. När solen är på väg att gå ner över sjöisen och Gunnar Hede för en kort stund finner lugn och hittar tillbaka till sitt friska jag, den unge herr Hede, syns ett tydligt ljussken över himlen. Serierutornas grundton präglas i dessa fall av ljusa nyanser av brunt och beige. På liknande sätt förstärks mörkret och galenskapen (se figur 6) genom att det svarta alltmer tar över Hede och serierutan i sig.

Figur 5. Fru Sorg träder in till jungfru Stava (2013, s. 87). (Bilden återges med tillstånd från Marcus Ivarsson.)



Figur 6. Gunnar Hede omsluts alltmer av mörker (2013, s. 129). (Bilden återges med tillstånd från Marcus Ivarsson.)



Visuellt visas ovan hur Hede drabbas av svår ångest när han spelar de melodier som han spelade när han var galen. Återigen vill han gå in i galenskapen för att slippa oron, vetskapen om vem han har varit och insikten om hur han har betett sig under dessa år. Texten som syns i den infällda rutan i serierutans övre kant (figur 6) överensstämmer med hur romanen beskriver Hedes tillstånd. Det står i serien liksom i romanen:

En vanvettig, förskräcklig skräck, själens, de fallna andarnas orimliga fasa. Han upphörde att spela, han stod inte ut. Vad var det i dessa melodier, vad var det? Mörkret vek inte alls för dem, och det ohyggliga var, att han tyckte, att så snart han inte gick emot mörkret med fiolen och drev det framför sig, så kom det svepande emot honom och ville omsluta honom. (2013, s. 129)

I serieadaptionen förstärks den skräck och det mörker som beskrivs i texten med bildens hjälp. Det visuella berättandet i litteraturserien bidrar till att skapa just bilder av de språkliga beskrivningar som finns i romanen, vilket leder till att känslor och stämningar förstärks och blir konkreta.

Dalamåleri som förstärkning av tid och miljö

I litteraturserien utvidgas typiska drag för den tiden och den miljö under vilken handlingen utspelar sig. Detta sker genom visuella anspelningar till den tidens och den platsens konst och kultur: dalamåleriet och dess kurbitsar.

I exempelvis bilden i figur 7 berättas Munkhyttans historia. Genom att text från romanen återges i infällda rutor förmedlas att Munkhyttan inte alltid tillhört släkten utan köptes av Hedes farfar som en gång i tiden hade försörjt sig som spelman och försäljare. Hedes farfar köpte Munkhyttan av den då utfattiga brukspatronen. Farföräldrarna hängav sedan sina liv åt att sköta om och försköna Munkhyttan. Denna historiska tillbakablick återges visuellt med tydliga anspelningar till dalamåleriet och dess typiska kurbitsar och former.

Texten illustreras med bilder som tydligt tagit intryck av dalamåleriet. Överst syns ett par och en spelman iklädda folkdräktsliknande kläder och som dekoration i bakgrunden syns två kurbitsar. Nederst bäddas herrgården in i måleriet och också där syns kurbitsar och slingrande växter. Farföräldrarnas förkärlek för att försköna Munkhyttan tydliggörs sålunda genom att bilderna nyttjar dalamåleriets dekorationer. På så sätt knyter bilderna an till den tid och miljö som romanen utspelar sig under, såväl som till ett kulturarv.

Dalamåleriet framgår särskilt tydligt på ovanstående bilder, men dess typiska former syns som små detaljer på flera ställen i litteraturserien. I figur 4 och 5 ovan är molnet format på ett speciellt sätt som gör att dess former kan härledas till dalamåleriet, likaså Fru Sorgs och jungfru Stavas utandningsluft. I figur 6 syns de svarta ångestormarna tecknade i överensstämmelse med formerna på kurbitsens blad- och blomgirlander. Genom seriemediet omskapas och tillförs genom dessa inslag mening i den bemärkelsen att historien utvecklas på så sätt att både mer information om och en känsla för tiden och rummet delges läsaren.

Tid- och känslomässig förstärkning

På ett sätt kan litteraturserien *En herrgårdssägen* ses som en illustrerad serieversion av romanen. Litteraturserien följer troget romanen på flera sätt. På samma gång tillför den också något annat som skulle kunna sammanfattas med ordet förstärkning eller om man så vill kan det ses som ett exempel på hur införandet av en konstnärlig stil i kombination med seriemediets resurser multiplicerar innehållet. Ett tydligt exempel finns i litteraturseriens sista scener där det berättas hur Gunnar Hede vågar sig ut ur galenskapen tack vare Ingridis kärlek (figur 8). När detta sker har han också förmåga att se allt han har gått igenom. Denna scen återges på en helsida där en bildruta får hela utrymmet.

Figur 7. Dalamåleriet blir särskilt tydligt på denna sida när Hedes släkthistoria återges (2013, s. 25). (Bilderna återges med tillstånd från Marcus Ivarsson.)

All köpenskap hade gått under skämt och spel, och så väl hade den gått, att han till sist hade kunnat köpa Munkhyttan med gruva och hylta av den uifattiga brukspatronen, som då ägde stället. Så hade han blivit herreman och brukspatronens vackra dotter hade gift sig med honom. Sedan hade gamla herrskapet, som de alljämi kallades, inte tänkt på annat än att försköna och pryda sin gård.



Det var de, som hade flyttat manbyggnaden ut på den vackra ön, som låg nära stranden av den lilla sjön, runtom vilken deras åkrar och gruvfält utbredde sig. Övervakningen hade kommit till på deras tid, ty de tyckte om att ha utrymme att kunna ta emot mycket folk, och likaså den stora yttertrappan med de två uppgångarna. Hela den granskogklädda ön hade de planerat med löviråd, de hade brutit upp smala, slingrande gångar genom stenmarken och byggt små utsiktspaviljonger, som hängde ned över sjön som stora fågelnästen.



Figur 8. Gunnar Hede lämnar galenskapen och ser allt som har skett klart och tydligt (2013, s. 137). (Bilden återges med tillstånd från Marcus Ivarsson.)

Hon sade till honom, att medan han hade varit tokig, hade han frälst hennes liv. Han hade väckt henne från döden, fört henne, skyddat henne. Men det var inte nog för henne. Hon ville äga honom själv. Då hon kyssste honom, hade han känt, att en ljuvlig balsam lades på hans sjuka själ. På hennes vrede och hennes tårar kunde han inte ivivla. Han var älskad, han, stackars förfärliga människa, han, stackars vidunder. Och inför den stora, ödmjuka sällhet, som detta väckte hos Hede, vek det sista mörkret. Det for undan som en tung, rasslande gardin, och han såg tydligt framför sig det förskräckelsens rike som han hade genomvandrat. Men där inne mötte han också Ingrid.



I figur 8 har de tidigare svarta ormarna blivit ljusa – mörkret och ångesten tar inte längre över. I centrum av bilden syns Ingrid och Hede och bilden synliggör hur det mörka ersätts av det ljusa tack vare att Ingrid befinner sig där med Gunnar Hede. Om man läser bilden medurs passerar olika scener från romanen revy och överst tronar de hotande getabockarna. Till skillnad från romanen, där färre korta minnen berättas, återges i litteraturserien fler tillbakablickar i form av insprängda scener i den stora bilden. Det finns även här genom bildens komposition tydliga anspelningar till kurbitsmåleriet. Genom bilden förstärks och tydliggörs både minnen och känslor.

Det avstånd i tid och rum som finns mellan 2000-talets läsare och romanens tid och rum samt tillkomsttid överbryggas genom seriemediets möjlighet att skapa mening genom att både visa och berätta. I litteraturserien framträder själva berättelsen och dess tid och miljö tydligare och det mönster av kontraster som romanen byggs kring, ljus och mörker, dröm och verklighet, liv och död respektive kärlek och galenskap, befasts, förtydligas och stärks genom litteraturseriens bilder och komposition. Däri ligger också verkets didaktiska potential.

Litteraturserier – ett meningsskapande med didaktisk potential

Seriemediets resurser, att både kunna visa och berätta – *showing and telling* – ger möjlighet till ett visst slags berättande vilket också inverkar på vilken mening som kan skapas och vilken berättelse som presenteras i litteraturserierna. I exemplen ovan blir tydligt att litteraturserierna förstärker och utvidgar berättelserna på flera sätt samt lyfter fram känslor och stämningar. Detta sker både genom att adaptationerna är färgade av sin tid och genom att de exempelvis tillför konstnärliga stilar förmedlas något mer.

Även om litteraturserierna *Sexstrejke nu! sa Lysistrate* och *En herrgårdssägen* inte gör särskilt stora och många avsteg från de så kallade förlagornas intriger skapas och omskapas ändå mening när de kanoniserade äldre litterära verken adapteras till seriemediet. De både tolkas och omskapas, vilket resulterar i att tid- och rumsgränser överskrids, om än på skilda sätt, tack vare mediets möjlighet att visualisera.

Adaptionen av *Lysistrate* kan betraktas som en förenkling av dramat på samma gång som litteraturserien också framträder som en tolkning och en modernisering av komedin. Genom litteraturseriens flera uttryck, det visuella, det textuella och det sekventiella, förstärks känslor och intrigen framträder tydligt. *Sexstrejke nu! sa Lysistrate* överbryggar avstånd i tid och rum genom att

tydligt synliggöra fiktionen och att genom exempelvis klädsel skapa en slags tidlöshet och allmängiltighet. Tillika tillför Kristina Abelli-Elanders bilder ytterligare en dimension. Med tanke på målgruppen är det nödvändigt att anpassa språket och skapa en tydlighet. Samtidigt skulle jag vilja påstå att litteraturserien i sin nuvarande form – tack vare skicklig språkbehandling och en genomtänkt berättarteknik och skickligt utförda bilder – tillför berättelsen något mer. Komedin åskådliggörs och genom bladderrörelser vandrar läsaren mellan akterna. Intrigen är tydlig på samma gång som en samtida tolkning och blinkningar till samtida referenser utvidgar dramat. Det torde möjliggöra ett annat slags meningsskapande hos eleverna och framför allt kanske ett mer konkret sådant.

En herrgårdssägen förstärker och tydliggör genom bilder berättelsens tillkomsttid och rum. Likaså här tillförs ytterligare en dimension genom anspelningarna på dalamåleriet och det gotiskt mörka. Genom kombinationen av text och bild skapas en känsla för getabockens, tillika Gunnar Hedes, galenskap och oro. Bilden kan med till synes enkla medel förmedla den oro och ångest som kommer smygande på samma sätt som det ljusa och goda tar över. Adaptionen möjliggör ett meningsskapande där läsaren får hjälp med att både placera berättelsen tidsmässigt och få en bild av den tiden och att känna de starka känslor som finns såväl mellan individer som inuti individer. Serieadaptionen möjliggör också en diskussion om berättelsens gotiska drag och inslag.

Vilka konsekvenser får serieadaptionernas olika val för meningsskapandet? Den största skillnaden mellan adaptionerna är deras förhållande till texten. *Sexstrejke nu! sa Lysistrate* skriver om och anpassar språket efter målgrupp. Detta gör att anspelningar till den grekiska kulturen och de grekiska myterna försvinner. Dramat blir mer modernt och tidlöst, vilket möjliggör ett meningsskapande som snarare väcker frågor om fred, kvinnliga rättigheter och mäns och kvinnors maktutövning. På samma sätt försvinner en kulturell aspekt av det grekiska dramat genom att kören har tagits bort alternativt reducerats till några gubbar/berättande textinslag. *En herrgårdssägen* är texten trogen och på ett sätt kan verket ses som en illustrerad utgåva av Lagerlöfs sägen. Det bidrar emellertid till att den typografiska texten och dess ordval och struktur inte blir den enda resurs varifrån läsaren ska skapa mening. Läsaren får hjälp med att skapa inre bilder av händelseförloppet, tiden, miljön och av de inblandades känslor och relationer till varandra. Detta borde underlätta för läsaren att dels ta till sig själva berättelsen, dels läsa in de starka känslor som verket förmedlar.

Adaptionerna tycks kunna underlätta och skapa förutsättningar för ett möte mellan 2000-talets läsare och den dåtida berättelsen (Jauß, 1979). Genom seriemediets möjlighet att både visa och berätta kan kulturella och historiska hinder överbryggas, men på bekostnad av att vissa delar av ursprungsverket (med reservation för om det finns något sådant verk) försvinner och att andra innebörder tillkommer. Tack vare detta ständiga skapande, återskapande och tillförsel av mening traderas berättelserna vidare om än på andra sätt än tidigare och om än färgade av sin egen samtid. Nya versioner placerar också det så kallade originalet i nytt ljus, då dess mening också omförhandlas i relation till en adaption (Bruhn, 2013).

Hur ska då läraren tänka när hen väljer vilken version av ett verk som hans eller hennes klass ska arbeta med? Och ska läraren välja enbart en version av ett verk eller arbeta med flera? För att kunna ta sådana beslut måste läraren göra en medveten didaktisk läsning av respektive verk utifrån tänkt klassrumssituation (Thorson, 2005, s. 27–28) och på så sätt få klart för sig vad respektive version kan tillföra och vad som bäst passar målet med undervisningen. Vid denna didaktiska läsning bör det finnas en medvetenhet om att läsa serier inte är en enkel eller förenklad läsning utan snarare ett annat sätt att läsa där både bild och text måste beaktas i meningsskapandet. Beroende på hur undervisningen läggs upp och genomförs kan serieadaptionerna erbjuda möjlighet att ge eleverna ett sammanhang och en känsla av delaktighet. Att i undervisningen betrakta, tala om och jämföra olika versioner och adaptationer av ett verk kan resultera i en större förståelse för hur texter står i dialog med varandra, för den roll tillkomsttid och medium spelar samt för hur berättelser tolkas och omskapas. Ett sådant arbetssätt skapar förutsättningar för elever att få ta del av en tradition genom ett aktivt deltagande i litteraturen och traditionen – *knowledge-in-action* (Applebee, 1990). Detta förutsätter en horisontell syn på medier, det vill säga alla medier värderas lika och adaptationer betraktas som påbyggnader som på olika sätt tillför en innebörd eller en aspekt på en viss berättelse (Se ex. Marner, 2005, s. 127–131). En sådan utgångspunkt skapar också möjlighet att för undervisningen välja vilken mediering som lämpar sig bäst vid ett visst tillfälle eftersom skilda medier erbjuder olika sätt att skapa mening. Frågan läraren måste ställa sig är vad mediet och en viss tolkning av ett verk kan tillföra.

På många sätt kan det finnas en önskan om att kulturen och de klassiska berättelserna – traditionen - ska vara konstanta, men för att något ska bli och förbli meningsfullt krävs en ständig rörelse och anpassning. Att äldre litterära verk adapteras är ett sätt att hålla dem vid liv och att hålla dem kvar i den så kallade kanon. Med tanke på detta är frågan om det idag går att behandla

äldre litterära texter utan att beakta intertextualitet och transmedieringar. Litteraturserier som bygger på äldre litterära verk kan skapa mening och möjliggöra ett meningsfullt meningsskapande genom att de överskrider mediegränser och därmed också spräcker tid- och rumsskillnader. De kan bidra till att en redan stor och välkänd berättelse, bildligt sett, blir större i flera bemärkelser: Berättelsen utvidgas och 2000-talets läsare ges på så sätt förutsättningar att skapa mening över tid och rum.

Litteratur

- Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Makadam Förlag.
- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as Conversation: Transforming Traditions of Teaching and Learning*. University Chicago Press.
- Arvidsson, M., Askander, M., Wierød Borčak, L., Kjaer Jensen, S., & Mousavi, N. (2022). Intermedial combinations. I J. Bruhn & B. Schirmacher (Red.), *Intermedial Studies: An Introduction to Meaning Across Media* (s. 106–138). Routledge.
- Aristofanes. (400-talet f Kr/1990). Lysistrate (övers. Tord Bäckström). I B. Lewan (Red.), *Världsdramatik 1: Den klassiska traditionen* (s. 60–92). Studentlitteratur.
- Brecht, B. (1993). *Schriften zum Theater: über eine nicht-aristotelische Dramatik*. Suhrkamp Verlag.
- Bruhn, J. (2013). Dialogizing adaption studies: From one-way transport to a dialogical two-way process. I J. Bruhn, A. Gjelsvik & E. Frisvold Hanssen (Red.), *Adaption Studies: New Challenges, New Directions* (s. 69–88). Bloomsbury.
- Bruhn, J., Gutowska, A., Tornborg, E., & Knust, M. (2022). Transmediation. I J. Bruhn & B. Schirmacher (Red.), *Intermedial Studies: An Introduction to Meaning Across Media* (s. 138–161). Routledge.
- Carter, J. B. (Red.). (2007). *Building Literacy Connections with Graphic Novels*. National Council of Teachers of English.
- Green, J. A. (2015). “I don’t see what good a book is without pictures or conversations”: Imaginary Worlds and Intertextuality in *Alice in Wonderland* and *Alice in Sunderland*. I S. E. Tabachnick & E. Bendit Saltzman (Red.), *Drawn from the Classics: Essays on Graphic Adaptions of Literary Works* (s. 110–127). McFarland & Company.
- Hutcheon, L. (2012). *A Theory of Adaption*. Taylor & Francis Group.
- Ivarsson, M. (2013). *En herrgårdssägen*. Kartago förlag.
- Jauß, H. R. (1970). *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Suhrkamp Verlag.
- Kuhlman, M. (2015). Visualizing the Unrepresentable: Graphic Novel Adaptions of Kafka’s *Metamorphosis*. I S. E. Tabachnick & E. Bendit Saltzman (Red.),

- Drawn from the Classics: Essays on Graphic Adaptions of Literary Works* (s. 205–221). McFarland & Company.
- Kukkonen, K. (2013) *Studying comics and graphic novels*. Wiley & Sons.
- Lagerlöf, S. (1899/1962). En herrgårdssägen. I S. Lagerlöf, *Drottningar i Kungahälla. Herr Arnes penningar. En herrgårdssägen. Legender*. Bonniers.
- Marner, A. (2005). *Möten och medieringar – estetiska ämnen och lärprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Umeå universitet.
- McCloud, S. (1995) *Serier: den osynliga konsten*. Medusa.
- Mortensen, A. Illustrerade klassiker: En inkörsport till tyngre litteratur. I S. Kärrholm & P. Tenngart (Red.), *Barnlitteraturens värden och värderingar* (s. 51–74). Studentlitteratur.
- Nilsson, I. (2021). Antikens mångfald: 700 f. Kr.–300 e. Kr. I C. Franzén & H. Möller (Red.), *Natur & Kulturs litteraturhistoria* (s. 45–112). Natur & Kultur.
- Nordenstam, A. & Wallin Victorin, M. (2019). Tecknade serier: Ett medium för klassrummet. I I. Lindell & A. Öhman (Red.), *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen* (s. 139–167). Natur & Kultur.
- Parker Royal, D. (2015). Recent Comics Adaptions of Edgar Allan Poe. I S. E. Tabachnick & E. Bendit Saltzman (Red.), *Drawn from the Classics: Essays on Graphic Adaptions of Literary Works* (s. 60–82). McFarland & Company.
- Sagri, M.-T., Sofos, F., & Mouzaki, D. (2018). Digital Storytelling, Comics and Technologies in Education. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 17(4), 97–112.
- Schmitz-Emans, M. (2012). *Literatur-Comics: Adaptionen und Transformationen der Weltliteratur*. de Gruyter.
- Schraffenberger, J. D. (2007). Visualizing Beowulf: Old English Gets Graphic. I J. B. Carter (Red.), *Building Literacy Connections with Graphic Novels* (s. 64–83). National Council of Teachers of English.
- Selander, S., & Kress, G. (2017). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Skilton, D. & Grennan, S. (2015). Drawing style, genre and register in a Graphic Adaption. I S. E. Tabachnick & E. Bendit Saltzman (Red.), *Drawn from the Classics: Essays on Graphic Adaptions of Literary Works* (s. 147–161). McFarland & Company.
- Skolverket (2011). *Ämnesplanen i svenska*. Skolverket.
- Tabachnick, S. E. & Bendit Salzmann, E. (2015). Introduction. I S. E. Tabachnick & E. Bendit Salzmann (Red.), *Drawn from the Classics: Essays on Graphic Adaptions of Literary Works* (s. 3–17). McFarland & Company.
- Thorson, S. (2005). *Den dubbla receptionen: Om litteratursamtal mellan elever och deras lärare*. Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.

- Tondro, J. (2015). Hwaet IF? Beowulf in Comics. I S. E. Tabachnick & E. Bendit Saltzman (Red.), *Drawn from the Classics: Essays on Graphic Adaptions of Literary Works*. (s. 33–46). McFarland & Company.
- Vanderbeke, D. (2015). In Search of the White Whale: Adaptions of *Moby Dick*. I S. E. Tabachnick & E. Bendit Saltzman (Red.), *Drawn from the Classics: Essays on Graphic Adaptions of Literary Works* (s. 96–110). McFarland & Company.
- Vanderbeke, D. (2010). It was the Best of Two Worlds, It Was the Worst of Two Worlds: The Adaption of Novels in Comics and Graphic Novels. I J. Goggin & D. Hassler-Forest (Red.), *The rise and reason of comics and graphic literature: Critical Essays on the Form* (s. 104–118). McFarland & Company.
- Werkmäster, J. & Abelli-Erlander, K. (2009). *Sexstrejke nu! sa Lysistrate*. LL-förlag.

Författarpresentation

Stina-Karin Skillermark arbetar som lektor i litteraturdidaktik vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. I sin forskning har hon hittills framför allt studerat litteraturhistoria och äldre litterära texter i svenskämnet. Skillermark intresserar sig också för om och hur bilder spela en roll för elevers meningsskapande om äldre litterära texter.

Hva får elever til å lese på fritiden?

Om lesemotivasjon, sjangervalg og mediebruk på 6. trinn

Gro Stavem, OsloMet – Storbyuniversitetet

Håvard Skaar, OsloMet – Storbyuniversitetet

Abstract

Denne artikkelen presenterer en undersøkelse av norske sjetteklassingers (N=329) motivasjon for å lese på fritiden. Undersøkelsen ble gjennomført av klasselærere på åtte Oslo-skoler i en skoletime hvor elevene fikk lenke til et digitalt, anonymt spørreskjema. Den overordnede problemstillingen er å finne ut hvilken rolle lesemotivasjonens kvalitet spiller for elevenes fritidslesing i dagens mediesituasjon. Med utgangspunkt i Ryan og Decis selvbestemmelsesteori undersøkte vi hvilken type motivasjon elevene beskrev at de hadde. Elevene svarte også på spørsmål om hvor ofte og hvor mye de leste innenfor ulike sjangre, samt om sin bruk av andre typer medier. Den delen av elevene som rapporterte lesing av et visst omfang, leste stort sett på kveldstid, mest typisk 15-30 minutter. Humorbøker, fantasy, krim, historiske fakta og grafiske romaner/tegneserier skilte seg ut som de mest populære sjangrene. Annen mediebruk tok mye mer av fritiden deres enn lesingen gjorde. Elevene rapporterte i større grad om autonom enn kontrollert motivasjon. Vi fant ingen signifikant samvariasjon mellom høy autonom motivasjon og kjønn, språklig bakgrunn eller sjangerpreferanser. Derimot fant vi signifikant samvariasjon mellom motivasjonstype og tidsbruk. Elever med høy autonom motivasjon brukte mer tid på å lese, mens elever med lav autonom motivasjon brukte mer tid på gaming og bruk av sosiale medier. Den første samvariasjonen er etablert i eksisterende forskning, mens den andre ikke er det. I den siste delen av artikkelen diskuterer vi hva resultatene betyr i forhold til de valgmulighetene lærere har når de skal prøve å inspirere sine elever til å lese bøker på fritiden.

Lesevaner, lesemotivasjon, selvbestemmelsesteori, sjanger, skjermbruk

Innledning

I den norske befolkningen har lesing vært i en nedadgående trend de siste tiårene. I perioden 2013-2019 falt den totale omsetningen av bøker i Norge med en milliard kroner, med spesielt stor tilbakegang for skjønnlitteratur. Tilbakegangen ble ikke kompensert for gjennom salg i andre formater, som

for eksempel lydbok (Halmrast et al., 2020). PISA-undersøkelsen 2018 viser en nedgang i norske 8. klassingers lesing på om lag 10 prosent sammenlignet med 2009 og 15 prosent sammenlignet med PISA-undersøkelsen i 2000, og ”det ser ut som det er opplevelseslesingen (skjønnlitteratur i bøker eller blader) elevene bruker mindre tid på.” (Jensen et al., 2019, s. 17). Bruken av digitale medier viser motsatt tendens. Samtidig som salget av bøker går ned, legger andre medier, først og fremst mobiltelefon, dataspill og internett, beslag på en økende del av unge menneskers tidsbruk (Bakken, 2020, s. 25). I tråd med dette rapporterer elevene i PISA-undersøkelsen 2018 ”om at de bruker mye tid på internett, sosiale medier og spill som de selv ikke ser på som leseaktiviteter” (Jensen et al., 2019, s. 17). Uansett er norske læreres oppdrag fremdeles å gjøre elevene til gode lesere. Ifølge den norske læreplanen er lesing på papir og digitalt en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta i samfunnet på en kritisk og reflektert måte (Utdanningsdirektoratet, 2020). Leseopplæringen foregår på skolen, men det er utenfor skolen elever har mest tid til å lese. Å opparbeide gode leseferdigheter innebærer lesing av stort omfang, og det er tidkrevende. Derfor er elevenes fritidslesing så viktig. I denne undersøkelsen inkluderer elevenes fritidslesing både skjønnlitteratur og sakprosa, enten på papir eller i digitalt format.

Siktemål

Hovedsiktemålet med denne undersøkelsen er å finne ut mer om hva som får norske sjetteklassinger til å lese bøker på fritiden. For å finne ut hvordan vi best kan motivere elever til å lese, er det viktig å vite noe om hvilke bøker de velger når de selv får bestemme, og dessuten ta deres bruk av andre medier med i betraktningen. Forskning på barn og unges lesevaner slår fast at ”choice of other activities with comparatively higher appeal for young people emerges as a significant factor” (Merga, 2017, s. 210, se også Cremin, 2007; Hughes-Hassel, 2008). Utdelingen av iPader eller Chromebooks til hver enkelt elev, med 80 prosent dekning nasjonalt, gjenspeiler en massiv prioritering av skjermbruk i skolen (Krumsvik et al., 2018; Krumsvik et al., 2019). Mange unge opplever at konkurrerende medier og formater formidler fortellinger på måter som krever mindre anstrengelse enn boklesing, og samtidig skaper like mye, eller mer, spenning og engasjement (Jennifer & Ponniah, 2015; Twenge et al., 2019).

Våre funn er relevante i forhold til eksisterende internasjonale forskningsfunn knyttet til fritidslesing og lesemotivasjon, men undersøkelsen har først og fremst et lesedidaktisk siktemål. Som lærere ved en av Norges største

lærerutdanningsinstitusjoner er det naturlig for oss å undersøke hvordan lærere kan bidra til at læreplanmålene knyttet til elevers lesing av skjønnlitteratur og sakprosa, samt utviklingen av leseferdighet, blir nådd. Vi spør hvilken betydning motivasjonstypen har for elevenes fritidslesing fordi vi mener lærere trenger kunnskap om hva som får elever til å lese i en tid da unge menneskers livssituasjon, blant annet deres bruk av andre medier, er i ferd med å endre seg slik at lesing i større og større grad blir valgt bort på fritiden. Vår overordnede problemstilling er: Hvilken rolle spiller lesemotivasjonens art for elevers fritidslesing i dagens mediesituasjon?

Forskningsspørsmål

I spørreundersøkelsen (N=329) som vi presenterer i denne artikkelen, får norske sjetteklassinger spørsmål om sin lesemotivasjon, sine lesevaner og om hvor stor del av sin fritid de bruker på lesing av bøker og på annen mediebruk. Vi undersøker hvilken type lesemotivasjon elevene har, og samtidig undersøker vi sammenhengen mellom elevenes motivasjon, sjangervalg, leseomfang og medievaner gjennom disse forskningsspørsmålene:

1. Hva slags motivasjon har elevene for å lese på fritiden, og hvilke sjangre foretrekker de å lese?
2. Er det forskjell på lesemotivasjon og lesemengde blant jenter og gutter, blant elever med ulik sosioøkonomisk status, eller blant enspråklige og flerspråklige?
3. Hvilken sammenheng er det mellom lesemotivasjon og bruk av andre medier?

På bakgrunn av svarene vi finner, diskuterer vi hvordan skolen kan bidra til at elever velger å lese på fritiden.

Lesing på fritiden

Fritidslesing har andre forutsetninger enn lesing på skolen, og er i større grad basert på elevenes egne sjanger-preferanser, lesevaner og deres egen prioritering av lesing i konkurranse med andre aktiviteter (Locher et al., 2019; Neugebayer, 2013; Merga, 2017). Derfor mener vi elevenes fritidslesing gir oss den beste kunnskapen om lesemotivasjonen deres. Lærere kan ikke påvirke elevenes hjemmemiljø, valg av fritidsaktiviteter og bruk av medier utenfor skoletiden direkte, men kunnskaper om hva som motiverer til lesing

når eleven selv kan bestemme om de vil lese eller ikke, har overføringsverdi for valgene som skal gjøres i klasserommet. Elevenes fritidsbaserte lesing kan ha stor betydning når det gjelder å nå lesemålene i skolens læreplan.

Lesemotivasjon

Leselyst, leseglede og leseengasjement er betegnelser som brukes uten nærmere forklaring i det norske læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020), i offentlige dokumenter som melding til Stortinget (Kulturdepartementet, 2018) og i sammenheng med ulike tiltak som skal styrke barns leseferdigheter f.eks. *Gi rom for lesing* (Utdanningsdirektoratet, 2007) og *Bokslukerprisen* (Foreningen lles, 2022). I mange sammenhenger benyttes disse termene som synonymer for leseengasjement. Guthrie og Wigfield skiller imidlertid mellom leseengasjement og leseengasjement, og hevder at motivasjon er grunnleggende for å oppnå engasjement. De peker på manglende leseengasjement som hovedårsak til at elever velger bort lesing (2000, s. 405). Den samme vektleggingen av motivasjon ligger til grunn for den såkalte leseengasjementsmodellen (Guthrie & Klauda, 2016). Lesemotivasjon kan defineres som ”an individual’s personal goal, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading” (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405). Eksisterende forskning knytter utviklingen av leseferdighet, som altså er et sentralt og viktig mål i den norske læreplanen, til motivasjon, leseomfang og til interessen eleven har for ulike typer litteratur (se f.eks. Guthrie et al. 1999; Wigfield & Guthrie, 1997; Ives et al., 2020; Ivey & Johnston, 2013). I denne forskningen blir elevenes motivasjon definert på forskjellige måter, og på ulike teoretiske grunnlag (Davis et al., 2018). Skolebasert og fritidsbasert lesing har ulike forutsetninger, og flere bidrag peker på at lesing på fritiden er spesielt viktig for utviklingen av leseferdighet (Cox & Guthrie, 2001; De Naeghel et al., 2012). Årsaken er at leseferdighet er avhengig av lesing av stort omfang for å utvikle seg videre, og det er først og fremst på fritiden elever har tid til å lese i lengre strekk av gangen (Bråten, 2007; Guthrie et al., 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). Samtidig står elever friere til å velge mellom ulike aktiviteter på sin fritid. Derfor får elevenes motivasjon for å lese så stor betydning (Guthrie & Humenick, 2004; Ivey & Johnston, 2013).

Selvbestemmelsesteori

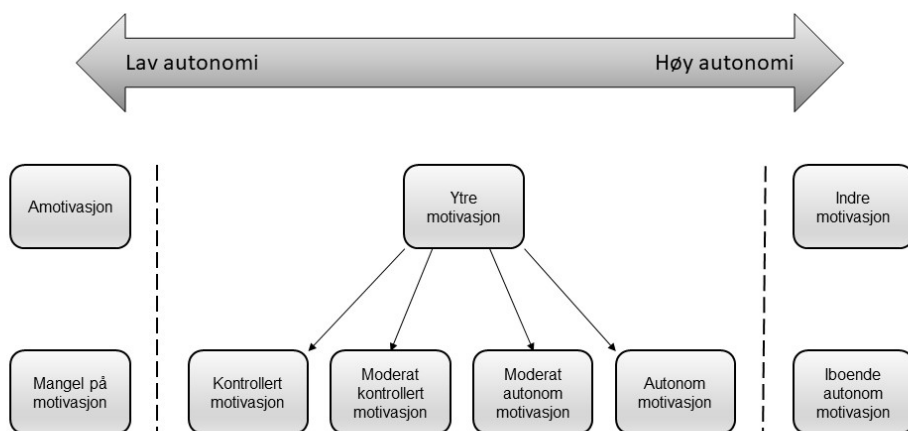
Når vi i denne artikkelen undersøker hva leseengasjementen betyr for elevenes lesing på fritiden, skiller vi mellom kontrollert og autonom motivasjon.

Begrepene er utviklet av Ryan og Deci som med sin selvbestemmelsesteori vektlegger motivasjonens egenart i større grad enn motivasjonens styrke eller mengde (Ryan & Deci, 2017). Det er en vesentlig forskjell på en motivasjon som man påtvinger elevene, og en motivasjon som får vokse fram på bakgrunn av elevene egne ønsker og valg. Selv om mulighetene for selvstendige valg alltid må utfolde seg innenfor gitte rammer og begrensinger, er opplevelsen av autonomi avgjørende for menneskelig vekst og trivsel. I stedet for å spørre hvordan man kan motivere noen til å gjøre noe, bør man spørre hvordan man kan legge til rette for at de motiverer seg selv: ”The proper question is not ”how can people motivate others? *but rather, how can people create the conditions within which others will motivate themselves?*” (Deci, 1995, s. 10). Slik vil man ifølge Deci skape en levedyktig og robust motivasjon. Ryan og Deci viser til en stor empirisk forskning som støtter deres teori både innenfor arbeidsliv og utdanning (Ryan & Deci, 2017, s. 17), og selvbestemmelsesteori ligger til grunn for flere undersøkelser av lesing og lese-motivasjon (De Naeghel et al., 2016; De Naeghel et al., 2012; Ives et al., 2020).

I forbindelse med lesemotivasjonens betydning for leseforståelse skiller flere forskningsbidrag mellom indre og ytre motivasjon. Wang og Guthrie fant for eksempel en positiv forbindelse mellom leseforståelse og indre motivasjon, men ikke mellom leseforståelse og ytre motivasjon (Wang & Guthrie, 2004). I sin selvbestemmelsesteori tar Ryan og Deci utgangspunkt i begrepene ytre og indre motivasjon når de utvikler begrepsparet kontrollert/ autonom motivasjon. Kontrollert motivasjon fører til at man handler for å tilfredsstille andres ønsker og krav, mens autonom motivasjon fører til at man handler for å tilfredsstille egne psykologiske behov (Ryan & Deci, 2017). Det er en glidende overgang mellom disse motivasjonstypene. Kontrollert motivasjon innebærer en opplevelse av ufrihet eller ytre press mens autonom motivasjon innebærer at et grunnleggende behov for selvbestemmelse blir ernært eller tilfredsstilt. I tillegg kan den autonome motivasjonen ivareta den enkeltes behov for kompetanse og tilhørighet. Ryan og Deci anser disse behovene på linje med fysiske behov som for eksempel å få stilt sult og tørst. Mennesker ønsker å handle i tråd med sine egne interesser, eller med verdier og mål de slutter seg til, og vi har alle et behov for å utvise kompetanse. Dette behovet blir oppfylt når vi går inn i prosesser der vi tilegner oss nye kunnskaper, eller får anledning til å bruke kunnskaper eller ferdigheter vi allerede har. Behovet for tilhørighet blir dekket når aktivitetene vi engasjerer oss i, gir oss en opplevelse av sosial bekreftelse og fellesskap. Når disse behovene blir oppfylt, skapes det Ryan og Deci kaller autonom motivasjon. Man ønsker å gjøre noe, for eksempel å lese bøker, fordi man setter pris på aktiviteten i seg

selv, uavhengig av belønning eller ytre anerkjennelse. Denne typen motivasjon stilles altså i motsetning til kontrollert motivasjon. Den kontrollerte motivasjonen springer ut av en opplevelse av et ytre press. I verste fall tvang og trusler, men også mildere former som innebærer at handlingen ikke oppleves som verdifull eller givende i seg selv. For eksempel at belønning i form av penger motiverer arbeidet man gjør (Olafsen et al., 2015).

Figur 1. Forenklet modell basert på Ryan og Deci (2017).



Overgangen fra den ytre, kontrollerte motivasjonen til den indre selvbestemte motivasjonen er satt opp i taksonomien som er vist i Figur 1. Dette er vårt teorigrunnlag når vi undersøker elevenes motivasjon for å lese på fritiden. Vi mener at avdekkingen av motivasjonens kvalitet, sammenholdt med elevenes bokvalg og deres øvrige bruk av medier, gir oss mulighet til å nyansere hva det vil si å være motivert på en måte som er relevant for valgene lærere må ta når lesing skal fremmes i klasserommet. Samtidig har undersøkelser vist at jenter er mer motiverte for lesing enn gutter (Brozo et al., 2014; Lundetræ & Solheim, 2013). Vi undersøker hvordan dette slår ut når det gjelder autonom lesemotivasjon. Videre viste PIRLS-undersøkelsen 2016 at flerspråklige elever fremdeles har svakere leseforståelse enn enspråklige (Strand, Wanger & Foldnes, 2017), derfor prøver vi om flerspråklige har høyere eller lavere autonom motivasjon enn enspråklige. Vi undersøker også forholdet mellom autonom lesemotivasjon og sosioøkonomisk status, selv om sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og leseprestasjoner er svakere i Norge enn i mange andre land (Jensen et al., 2020). I stedet for å

spørre om foreldrenes utdanningsnivå eller om antallet bøker i bokhylla hjemme bruker vi skolenes beliggenhet som indikasjon. Halvparten av skolene i vår undersøkelse ligger områder som skårer høyt på sosioøkonomisk status, mens den andre halvparten ligger i områder som skårer lavere.

Metode

Informanter og gjennomføring

Deltakerne (N=329) er alle elever på 6. trinn ved skoler i Osloregionen som er praksisskoler for lærerutdanningen ved OsloMet (se Tabell 1).

Tabell 1. Deskriptiv statistikk (N = 329).

	Freq.	Proportion.
Jenter	156	,47
<i>Skole</i>		
Skole 1	51	,16
Skole 2	47	,14
Skole 3	20	,06
Skole 4	34	,10
Skole 5	25	,08
Skole 6	63	,19
Skole 7	70	,21
Skole 8	19	,06
iPad-skoler	161	,49
<i>Kommune</i>		
Kommune A	161	,49
Kommune B	20	,06
Kommune C	78	,24
Kommune D	70	,21
<i>Norsk språk snakkes hjemme</i>		
Alltid	169	,51
Som regel	65	,20
Noen ganger eller aldri	95	,29

Praksislærere og skoleledere i fire ulike kommuner ble invitert til å delta i prosjektet, og vi fikk positivt svar fra åtte skoler. Ved fem av skolene var det flere parallellklasser, så i alt 15 klasser deltok i undersøkelsen. Fire av skolene er i områder med middels til lav sosioøkonomisk status. De andre fire skolene er i områder med høy sosioøkonomisk status. Det var 47 prosent jenter og 53 prosent gutter i utvalget, og alle var mellom elleve og tolv år gamle. For å skille mellom enspråklige og flerspråklige, stilte vi spørsmål om hvor ofte elevene snakket norsk hjemme, og brukte svaralternativene alltid – nesten alltid – av og til – aldri fra PIRLS 2016. I tråd med PIRLS, vurderte vi elevene som alltid snakker norsk hjemme som enspråklige, og resten som flerspråklige (Gabrielsen et al., 2017). Utfra elevsvarene kom 49 prosent av elevene fra flerspråklige hjem.

Informasjon om prosjektet og rettigheter for informanter ble distribuert til alle elevene. Selve spørreundersøkelsen ble gjennomført av klassenes lærere i en skoletime hvor elevene fikk lenke til et digitalt, anonymt spørreskjema. På denne måten oppnådde vi at alle elevene gjennomførte undersøkelsen, selv om vi ikke kan vite med sikkerhet at alle evnet eller ønsket å svare oppriktig. Lav svarprosent er ellers en kjent ulempe ved bruk av spørreskjema (Bryman, 2016, s. 224). Et annet vanlig problem med spørreundersøkelser er at informantene av ulike grunner ikke forstår spørsmålene (Bryman, 2016, s. 223). For å møte dette, hadde vi instruert klasselærerne om å lese spørsmålene høyt, og svare på spørsmål hvis noe var uklart.

Måleinstrumenter

Det mest brukte spørreskjemaet til å måle lesemotivasjon er *Motivation to Read Questionnaire* (Wigfield & Guthrie, 1997). Ives et al. påpeker at dette skjemaet ”combines numerous motivational concepts, including self-efficacy, value, intrinsic/extrinsic motivation, goal theory, and social motivation” (Ives et al., 2020, s. 661; se også Davis et al., 2018; Parsons et al., 2019). De Naeghel et al. (2012) utviklet spørreskjemaet *Self-Regulated Questionnaire-Reading Motivation* (heretter forkortet SRQ-RM) for å kunne skille mellom autonom og kontrollert lesemotivasjon. Blant elever på 5. trinn i Belgia fant de at ”recreational autonomous reading motivation, as compared to recreational controlled reading motivation, was associated with higher leisure-time reading frequency, more reading engagement, and better reading comprehension” (2012, s. 1019). Undersøkelsen deres gav imidlertid ikke grunnlag for å skille mellom ulike grader av autonom og kontrollert motivasjon (jf. trinnene i Figur 1).

De Naeghel et al:s SRQ-RM innholder 34 utsagn som måler både skolebasert og fritidsbasert lesemotivasjon. I en validering av de 17 utsagnene som måler 6.klassingers motivasjon for fritidslesing, eliminerte Ives et al. to utsagn, slik at 15 gjenstod (De Naeghel et al., 2012; Ives et al., 2020). I denne studien benytter vi på tilsvarende vis bare den delen av instrumentet som måler elevenes fritidslesing. Vi har replisert Ives et al. sine 15 utsagn (se Figur 2). Vi oversatte utsagnene fra engelsk til norsk hver for oss, og sammenlignet resultatet. Det kunne ha styrket oversettelsen hvis en engelsk morsmålsbruker hadde reversert vår oversettelse.

Figur 2. SRQ-RM – 15 utsagn benyttet av Ives et al. (2020).

a.	I read in my free time because I really like it.
b.	I read in my free time because it's fun to read.
c.	I read in my free time because I enjoy reading.
d.	I read in my free time because I think reading is fascinating.
e.	I read in my free time because I think reading is interesting.
f.	I read in my free time because I think reading is meaningful.
g.	I read in my free time because I think it is very useful for me to read.
h.	I read in my free time because it is important to me to read.
i.	I read in my free time because I don't want to disappoint others.
j.	I read in my free time because I will feel guilty if I don't do it.
k.	I read in my free time because I have to prove myself that I can get good reading grades.
l.	I read in my free time because that is what others expect me to do.
m.	I read in my free time because others think that I have to.
n.	I read in my free time because others will only reward me if I read.
o.	I read in my free time because others will punish me if I don't read.

Da vi spurte elevene om fritidslesingen deres, brukte vi betegnelsen tekst, som vi definerte slik: ”En tekst er hva som helst som er skriftlig. Det inkluderer bøker, fortellinger og tekster på nettet.”. Vi repliserte spørsmålene fra undersøkelsen til Ives et al. knyttet til leseomfang og sjangerpreferanser, men tilpasset sjangereksemplene til titler vi kjente fra samtaler med norske elever og lærere, samt fra våre praksisbesøk i norske klasserom. Vi spurte hvor mye elevene leste innenfor sjangrene krim, mysterier og spenning, humor, realistiske fortellinger, fantasy/science fiction, tegneserieromaner/grafiske romaner, samt oppdiktede fortellinger fra fortiden. Deretter stilte vi ”noen

spørsmål om tekster som handler om virkeligheten”. Vi spesifiserte sjangrene som historie (fortellinger om virkelige steder eller mennesker), sport (for eksempel bøker om berømte fotballag eller idrettsstjerner), vitenskap (for eksempel faktabøker om universet, dyr eller planter, samt bruksanvisninger og manualer. Elevene fikk også spørsmål om kjønn, språklig bakgrunn, samt når de leste på fritiden. På spørsmålet om når de leste, var det mulig å krysse av for flere alternativer. Tre spørsmål dreide seg om bruk av tid på andre medier. I tillegg la vi til ett spørsmål om lesing av lydbøker, og fire spørsmål om preferanser når valget stod mellom bok og skjerm

Vi gjennomførte en pilot hvor to tolv år gamle norske morsmålsbrukere besvarte spørreskjemaet vi hadde utarbeidet. I piloten fikk vi bekreftet at elevene forsto utsagnene, spørsmålene og svaralternativene, og vi fikk innspill til titler i sjangereksemplene.

Statistisk analyse

I analysen av dataene ble statistikkverktøyet Stata benyttet. Deskriptiv statistikk presenteres ved hjelp av antall (%) eller median (25. til 75. persentil), alt etter hva som er hensiktsmessig. Vi sammenliknet grupper med Khikvadrat-test eller Fishers eksakte test for kategoriske variabler, og Mann-Whitneys U-test for ordensvariabler. I sammenligninger mellom grupper dikotomiserte vi variabelen ”norsk språk snakkes hjemme” som alltid vs. generelt/noen ganger/aldri. Vi brukte Stata programvareversjon 17.0 (StataCorp, College Station, TX, USA) for alle analyser og valgte et signifikansnivå på 5%.

Resultater

14 prosent av elevene svarte at de leste hver dag, mens 26 prosent leste flere ganger i uken. 42 prosent opplyste at de leste en gang i uken eller en gang i måneden. Bare 2 prosent leste flere ganger om dagen, mens 16 prosent opplyste at de aldri leste. Når det gjelder tidsbruken anslo 71 prosent at lesingen deres varte i mindre enn 30 minutter, mens 23 prosent opplyste å lese i lengre strekk enn 30 minutter. 6 prosent leste mer enn en time i strekk. 7 prosent opplyste at de ikke brukte tid på lesing. Det er altså noen elever som opplyser *både* at de aldri leser, *og* at de bruker tid på lesing. Det kan tyde på at disse elevene har blandet sammen skolelesing og fritidslesing i sine svar.

Elevene i undersøkelsen rapporterer mer fritidslesing enn norske elever gjorde i PISA-undersøkelsen fra 2018. Der rapporterte 42 prosent av elevene på 8. trinn å ikke lese på fritiden i det hele tatt. I vår undersøkelse rapporterer

bare 16 prosent det samme. En forklaring kan være at skolens organisering av lesing av skjønnlitteratur har større plass på 6.trinn enn på 8.trinn. På mange skoler settes det av tid til lesing ved starten av skoledagen på 6.trinn, og noen klasselærere leser for elevene sine i matpausen. I tillegg er lån av bøker på skolebiblioteket ofte fast organisert klassevis. Dette kan føre til at elevene opplever skillet mellom skolebasert og fritidsbasert lesing som mer uklart. Skolebasert lesing kan altså være tatt med i overslagene over antallet leste bøker på fritiden.

Rapporteringen var heller ikke kongruent når det gjaldt rapportert lesing og antallet bøker lest i løpet av en 4 ukers og 12 måneders periode. Også her kan avviket skyldes en sammenblanding av skolebasert lesing og fritidslesing. En annen forklaring kan være at det er vanskelig å anslå antallet bøker man har lest, spesielt i løpet av de siste 12 månedene (se tabell 2).

Det fremkom ingen signifikant forskjell mellom leseomfanget til enspråklige og flerspråklige elever. Flerspråklig bakgrunn kan bety at eleven kommer fra relativt sett mindre privilegerte hjem med mindre tid og oppmerksomhet rettet mot lesing, men det kan også bety det motsatte. Nemlig at den kulturelle mobiliteten som flerspråklighet i hjemmet vitner om, er forbundet med en mer privilegert posisjon i samfunnet. Når språklig bakgrunn ikke slår ut i denne undersøkelsen kan man, tatt i betraktning den demografiske spredningen av skolene som deltok, forestille seg at disse to mulighetene utligner hverandre. En annen forklaring kan være at når lesingen kommer under et visst omfang, så utjevnes forskjellene mellom flerspråklige og enspråklige. Skolebaserte pålegg og tiltak kan medføre en viss lesing på fritiden for alle elever, men når elevenes fritidslesing utover dette er så begrenset som i denne undersøkelsen, er det mulig at forskjellene mellom gruppene også blir mindre. Kort sagt er det lite lesing i begge grupper, og dette bør utforskes videre.

Det fremkom heller ikke signifikant forskjell mellom omfanget av jenter og gutters lesing i denne undersøkelsen, til tross for at denne kjønnsforskjellen er et veletablert forskningsfunn (Bakken et al., 2008). Resultatene viser at det var vanskelig for elevene å tallfeste antallet leste bøker, og gutter har dessuten en sterkere tendens til å overvurdere seg selv enn jenter (Swalander & Taube, 2007) som kan ha medført at de har overrapportert lesing.

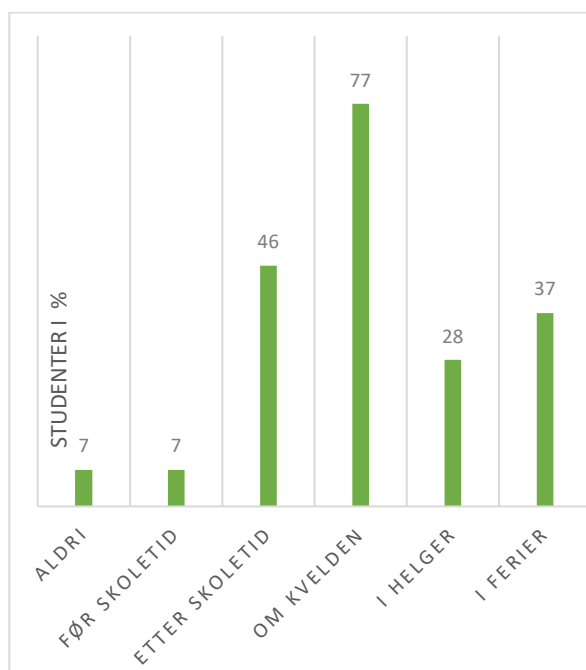
Tabell 2. Kjennetegn ved sjetteklassingers lesevaner antall (%).

	Total	Gutt	Jente	<i>P</i>	Skoler uten iPad 1:1	Skoler med iPad 1:1	<i>P</i>	Ikke flerspråklig hjem	Flerspråklig hjem	<i>P</i>
Antall bøker siste 12 måneder										
0 bøker	11 (3)	6 (3)	5 (3)	0.74	6 (4)	5 (3)	0.49	4 (2)	7 (4)	0.074
1–5 bøker	84 (26)	44 (25)	40 (26)		44 (26)	40 (25)		50 (30)	34 (21)	
6–10 bøker	90 (27)	46 (27)	44 (28)		48 (29)	42 (26)		49 (29)	41 (26)	
11–20 bøker	86 (26)	44 (25)	42 (27)		42 (25)	44 (27)		42 (25)	44 (28)	
>20 bøker	58 (18)	33 (19)	25 (16)		28 (17)	30 (19)		24 (14)	34 (21)	
Antall bøker siste 4 uker:										
0 bøker	34 (10)	17 (10)	17 (11)	0.049	18 (11)	16 (10)	0.033	17 (10)	17 (11)	0.005
1 bok	95 (29)	44 (25)	51 (33)		33 (20)	62 (39)		64 (38)	31 (19)	
2–4 bøker	151 (46)	80 (46)	71 (46)		92 (55)	59 (37)		68 (40)	83 (52)	
5–10 bøker	38 (12)	22 (13)	16 (10)		22 (13)	16 (10)		15 (9)	23 (14)	
>10 bøker	11 (3)	10 (6)	1 (1)		3 (2)	8 (5)		5 (3)	6 (4)	
Hvor ofte leser du?										
aldri	51 (16)	26 (15)	25 (16)	0.82	21 (13)	30 (19)	0.67	34 (20)	17 (11)	0.067
en gang i måneden	67 (20)	35 (20)	32 (21)		39 (23)	28 (17)		35 (21)	32 (20)	
en gang i uken	72 (22)	36 (21)	36 (23)		34 (20)	38 (24)		36 (21)	36 (23)	
flere ganger i uken	84 (26)	49 (28)	35 (22)		50 (30)	34 (21)		35 (21)	49 (31)	
hver dag	47 (14)	24 (14)	23 (15)		17 (10)	30 (19)		24 (14)	23 (14)	
flere ganger om dagen	8 (2)	3 (2)	5 (3)		7 (4)	1 (1)		5 (3)	3 (2)	
Hvor lenge leser du?										
leser ikke	23 (7)	14 (8)	9 (6)	0.25	11 (7)	12 (7)	0.83	12 (7)	11 (7)	0.95
1–5 min	10 (3)	4 (2)	6 (4)		8 (5)	2 (1)		5 (3)	5 (3)	
6–15 min	79 (24)	37 (21)	42 (27)		39 (23)	40 (25)		38 (22)	41 (26)	
16–30 min	140 (43)	72 (42)	68 (44)		72 (43)	68 (42)		76 (45)	64 (40)	

Samtidig er det mulig at jentene i denne undersøkelsen faktisk ikke leser mer enn guttene. Det vil i så fall si at den synkende trenden i barn og unges lesing har kommet til et punkt der den slår sterkere ut for jenter enn for gutter. Nyere undersøkelser av annen mediebruk viser kjønnsbaserte endringer som kan støtte den antakelsen. Det er blant annet påvist en kraftig økning i bruken av mobiltelefonbaserte spill blant kvinner (Entertainment Software Association, 2022). Jentene i vår undersøkelse rapporterte mindre tid på gaming enn guttene, men de rapporterte samtidig mer tid på sosiale medier. Det er mulig at lesingen, når den har kommet under et visst nivå, er sårbar for endringer i medievaner. Hos gutter har slike endringer allerede slått ut for lesing, mens jenter har brukt lengre tid på å utvikle sin digitale mediebruk. Dersom jentene nå er i ferd med å ta igjen guttene på dette feltet, kan det hende at lesingen deres minsker i omfang relativt sett raskere enn den allerede har gjort for guttene. Det kan være starten på en slik utvikling, som naturlig vil komme til syne i de yngste aldersgruppene først, denne undersøkelsen forteller om. Også dette funnet gir grunnlag for videre forskning.

På spørsmålet om når elevene leste, var det mulig å krysse av på flere alternativer. Et stort flertall (78 prosent) av elevene rapporterte at de leste om kvelden (se Figur 3). Dette er også et funn som bør undersøkes nærmere.

Figur 3. Når leser elevene?



Humorbøker var mest lest, bare 36 prosent opplyste at de aldri leste denne typen bøker. Etter humor fulgte fantasy, krim, historiske fakta og grafiske romaner/tegneserier som de mest leste sjangrene. Flest elever rapporterte lesing inntil 30 minutter om dagen. Når det gjaldt lesing som oversteg en time, var fantasy den mest leste sjangeren. Deretter fulgte tegneserier, historiske fakta, humor og krim. Elevenes sjangerpreferanser kan implisere en annen konsekvens av digital mediebruk, nemlig en dreining mot større plass til bilder og illustrasjoner og mindre plass til verbaltekst (Short, 2018). Humorbøker er preget av mange illustrasjoner og lettlest verbaltekst av lite omfang, og har i tillegg en episodisk framstillingsform som gjør det mulig å lese små stykker av gangen uten å miste tråden. Tegneserier som også kommer høyt opp som sjangerpreferanse, har et enda mer begrenset verbaltekstomfang. Fantasy er den sjangeren som fremdeles har det største omfanget av verbaltekst, og er samtidig den sjangeren som flest elever rapporterer å lese i lengre strekk enn en time. I undersøkelsen til Ives et al. (2020) brukte elevene mest tid på å lese sjangrene krim, spenning og fantasy. Disse sjangrene var også blant de mest leste i vår undersøkelse, sammen med tegneserier/grafiske romaner. Men på topp kom altså humorbøker, som ikke var skilt ut som en egen sjanger i den amerikanske undersøkelsen. Når det gjaldt sakprosa var manualer/bruksanvisninger en av de sjangrene som elevene brukte mest tid på hos Ives et.al, mens det var en av de sjangrene som elevene brukte minst tid på i vår undersøkelse. Både i undersøkelsen til Ives et al. og i vår undersøkelse var den vanligste tidsbruken på lesing innenfor en hvilken som helst sjanger 30 minutter eller mindre i løpet av en uke.

Langt mer tid gikk med til bruk av andre medier. Halvparten av elevene opplyste å game mer enn en time om dagen, og det samme gjaldt for bruk av sosiale medier. 28 prosent opplyste å game mer enn to timer om dagen. Omtrent det samme ble rapportert for bruk av sosiale medier. Tidsbruken foran TV var også betydelig, mens bruken av lydbøker var relativt begrenset. Cirka en femtedel av elevene opplyste at de hørte på lydbøker, og da mest typisk i inntil 30 minutter om dagen (se tabell 3).

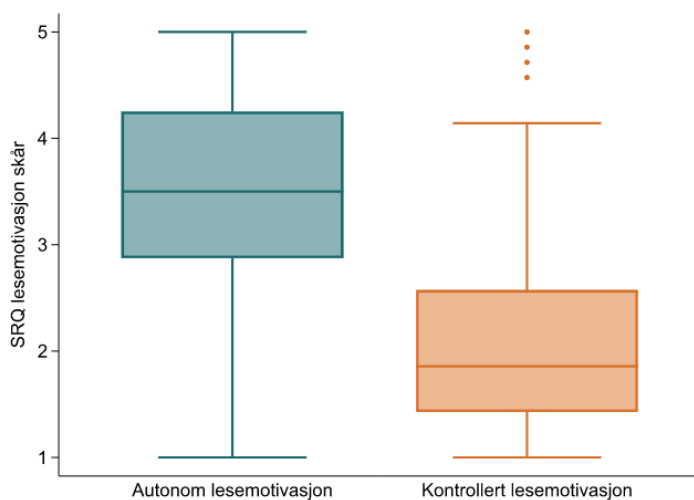
Etter at elevene hadde svart på spørsmål om leseomfang, sjangervalg og mediebruk, svarte de på spørsmål om lesemotivasjon. Vi målte autonom og kontrollert motivasjon ved å la elevene svare på de 15 utsagnene i SRQ-RM. Elevene rapporterte i mye større grad autonom enn kontrollert motivasjon. Figur 4 viser medianen og fordelingen av de to midterste kvartilene for autonom og kontrollert motivasjon. Medianen for autonom motivasjon var 3.5, mens medianen for kontrollert motivasjon var 1.86.

Tabell 3. Svarfrekvenser for lesing av sjangrer og bruk av andre medier antall (%); N=329.

Sett en ring rundt svaret som passer best for hvor mye tid du brukte på forskjellige teksttyper på fritiden i forrige uke.

	Ikke lest/brukt	≤ 30 min	30–60 min	1–2 t	> 2 t
Sjanger					
Krim/spenning	176 (54)	123 (38)	23 (7)	6 (2)	1 (0.3)
Humor	119 (36)	141 (43)	59 (18)	4 (1)	6 (2)
Realistisk fortelling	211 (64)	96 (29)	19 (6)	2 (0.6)	1 (0.3)
Fantasy	162 (49)	110 (33)	39 (12)	9 (3)	9 (3)
Tegneserie/grafisk roman	182 (55)	105 (32)	29 (9)	7 (2)	6 (2)
Historisk roman	282 (74)	75 (23)	9 (3)	1 (0.3)	2 (0.6)
Historiske fakta	177 (54)	122 (37)	19 (6)	9 (3)	2 (0.6)
Sport	242 (74)	71 (22)	12 (4)	4 (1)	0
Vitenskap	227 (69)	81 (25)	20 (6)	1 (0.3)	0
Manualer/bruksanvisn.	202 (61)	110 (33)	13 (4)	2 (0.6)	2 (0.6)
Andre medier					
Lydbøker	257 (78)	39 (12)	20 (6)	4 (1)	9 (3)
TV	36 (11)	71 (22)	108 (33)	60 (18)	54 (16)
Gaming	49 (15)	60 (18)	64 (19)	65 (20)	91 (28)
Sosiale medier	21 (6)	61 (19)	74 (22)	77 (23)	96 (29)

Figur 4. Elevenes autonome og kontrollerte lesemotivasjon i henhold til SRQ-RM score.



Tabell 4. Sammenheng mellom kjønn, språk, iPad-dekning, og mediebruk med autonom lesemotivasjon (N=329).

		Autonom lesemotivasjon		P
		Høy (>75 persentil)	Lav (≤ 75 persentil)	
Kjønn				0,496
	Jenter	43 (51)	113 (46)	
	Gutter	42 (49)	131 (54)	
Sosiøkonomisk status				0,100
	Høy	40 (47)	140 (57)	
	Middels/lav	45 (53)	104 (43)	
iPad-skole				0,247
	Ja	37 (44)	124 (51)	
	Nei	48 (56)	120 (49)	
Norsk snakkes hjemme				0,233
	Alltid	39 (46)	130 (53)	
	Som regel	18 (21)	47 (19)	
	Noen ganger/aldri	28 (33)	67 (27)	
		Autonom lesemotivasjon		P
		Høy (>75 persentil)	Lav (≤ 75 persentil)	
Lydbok	>60 min	2 (2)	11 (5)	0.53
TV	>60 min	27 (32)	87 (36)	0.52
Gaming	>60 min	29 (34)	127 (52)	0.004
Sosiale medier	>60 min	29 (34)	144 (59)	<0.001
Lesevarighet	0 min	0 (0)	23 (9)	<0.001
	1 to 5 min	0 (0)	10 (4)	
	6 to 15 min	10 (12)	69 (28)	
	16 to 30 min	41 (48)	99 (41)	
	31 to 60 min	28 (33)	28 (11)	
	>60 min	6 (7)	15 (6)	

Vi undersøkte forholdet mellom autonom motivasjon og andre variabler ved å skille mellom elevene med høy og lav autonom motivasjon. Elevene i den høyeste kvartilen ble bestemt til å ha høy autonom motivasjon, mens elevene i de tre laveste kvartilene ble bestemt til å ha lav autonom motivasjon (se Figur 4).

Deretter gjorde vi en multivariabel logistisk regresjonsanalyse i forhold til kjønn, språksituasjon (norsk og/eller andre språk snakket i hjemmet), samt om skolen som eleven går på satser på iPad-bruk, eller befinner seg i et område med høy eller lav sosioøkonomisk status. Kjønn samvarierer ikke signifikant med større eller mindre grad av autonom lesemotivasjon, og det gjør heller ikke flerspråklighet. Det gir heller ikke utslag på graden av autonom lesemotivasjon om skolen som eleven går på satser på iPad-bruk. Vi fant ingen signifikant samvariasjon mellom autonom lesemotivasjon og elever i områder med høy eller lav sosioøkonomisk status, men en tendens som peker mot høyere autonom lesemotivasjon i områder med lav sosioøkonomisk status kan være interessant å undersøke nærmere. Det er heller ingen av disse variablene som slår ut på lesemengden (se Tabell 4). Derimot fant vi signifikant negativ samvariasjon når vi testet høy autonom lesemotivasjon mot tidsbruken på gaming og sosiale medier. Elevene som brukte mer enn en time om dagen på gaming og/eller sosiale medier, rapporterte altså om lavere autonom lesemotivasjon. Vår undersøkelse bekrefter også funnene til De Naeghel et al. (2012) og Ives et al. (2020) om signifikant samvariasjon mellom høy autonom lesemotivasjon og lesemengde. Det vi så at elever med høyere autonom lesemotivasjon rapporterer om å bruke mer tid på lesing av bøker enn elever med lavere autonom lesemotivasjon.

Diskusjon

Motivasjonen for å lese på fritiden, er i høyere grad autonom enn kontrollert for elevene i denne undersøkelsen. Dette samsvarer med det De Naeghel et al. (2012) og Ives et al. (2020) fant i sine undersøkelser. Vi kan kanskje anta at 6.klassinger foretrekker å rapportere autonom motivasjon framfor kontrollert motivasjon, ettersom 11-12-åringer er i en prepubertal fase der et gryende ønske om frigjøring fra foreldrene kan medføre at disse elevene påberoper seg mer autonomi enn de egentlig opplever. Den kontrollerte motivasjonen innebærer en erkjennelse av at man ikke tar egne, selvstendige valg, og det kan være en tyngre erkjennelse for 11-12 åringer enn for barn som ennå ikke har kommet inn i en slik frigjøringsfase, eller for voksne som allerede har gjennomlevd den.

Samtidig nyter norske tolvåringer stor grad av frihet i sine liv. Når det gjelder lesing er overtalelse og belønning fra foreldre kanskje vanlig, men tvang og trusler ligger det nær å tro at de fleste ikke opplever. Derfor er det ikke urimelig å anta at den høyere skåren på autonom enn kontrollert motivasjon faktisk gjenspeiler at elevenes lesemotivasjon først og fremst er knyttet til en personlig opplevelse av lesing som noe positivt og berikende.

De mest autonomt lesemotiverte elevene leser mer på fritiden enn de elevene som er mindre autonomt lesemotiverte. Dette er å forvente, og samsvarer med funnene til De Naeghel et al. (2012) og Ives et al. (2020). Samtidig bruker de elevene som er mest autonomt lesemotiverte mindre tid på sosiale medier og gaming enn de som er mindre autonomt lesemotiverte. En mulig forklaring på dette er at bruk av digitale medier får lesemotivasjonen til å synke, en annen er at manglende lesemotivasjon fører til en sterkere interesse for bruk av digitale medier.

Samtidig er det slik at kjønn ikke samvarierer med større eller mindre grad av autonom lesemotivasjon, og det gjør heller ikke flerspråklighet. Det gir heller ikke utslag på graden av autonom lesemotivasjon om skolen som eleven går på satser på iPad-bruk, eller befinner seg i et område med høy eller lav sosioøkonomisk status. Det kan tyde på at den autonome motivasjonen som elevene rapporterer om, er basert på en ganske grunnfestet og kulturbasert oppfatning hva som bør kjennetegne motivasjonen for å engasjere seg i noe sånt som lesing av litteratur på fritiden.

Didaktiske implikasjoner

Selv om undersøkelsen overordnet sett gir støtte til at autonom motivasjon bidrar til økt lesing, gir den også grunnlag for å spørre om autonom lesemotivasjon har kraft nok til å stå imot de konkurrerende tilbudene som skjermbaserte medier representerer. Den fritidslesingen som blir rapportert er svært begrenset både hos lesere med høy og lav autonom motivasjon, mens skjermbruken øker hos alle.

De største leverandørene av sosiale medieplattformer arbeider målrettet med å tilpasse sitt tilbud til stadig yngre brukere. Det gir grunn til å anta den økende bruken av skjermbaserte medier vil fortsette å presse lesingen ut av det feltet som barn og unge forholder seg til når de velger aktiviteter i sin fritid (Pew Research Centre, 2018; Valkenburg & Piotrowski, 2017).

Elevene i denne undersøkelsen rapporterer om høy grad av autonom motivasjon. Det vil si at når de først leser, så opplever de i høy grad å lese av egen lyst og fri vilje. Samtidig er det allerede sterke indikasjoner at lesing, i

betydningen det unge mennesker i PISA-undersøkelsen selv oppfatter som lesing (se Jensen et al., 2020, s. 17) står i fare for å bli utkonkurrert av skjermbruk. Problemet er at å velge å lese samtidig betyr å velge bort noe annet. Skjermbaserte medier gjør at det til enhver tid finnes alternativer til lesingen. Hvis vi ønsker å fremme elevenes motivasjon råder Deci oss til å spørre om ”how we can create the conditions within which others will motivate themselves” (Deci, 1995, s. 10). En vei å gå kan være å sette i verk forskningsbaserte undervisningstiltak i skolen for å styrke elevers lesemotivasjon. Guthrie og Humenick (2004) foreslår følgende tiltak: 1) Lærings- og kunnskapsmål for lesing utvikles i samarbeid med elevene. Målene bør være orientert mot mestring, og f.eks. dreie seg om innholdsforståelse og effektiv bruk av lesestrategier. 2) Elevene får tilbud om individuelle valg av tekster og arbeidsmåter. Valgmuligheter er motiverende fordi de myndiggjør elevene og gir dem eierskap til sitt eget læringsmiljø. 3) Bruk av velvalgte interessante tekster i undervisningen. I tillegg til å handle om tema som elevene er opptatt av, er det viktig at tekstene er tilpasset elevenes leseferdighetsnivå. 4) Sosial samhandling mellom elever knyttet til lesing. Samarbeid mellom elever støtter dem i å utvinne mening fra tekst, og gjør dem mer aktive i læringsarbeidet.

Dette er velkjente og veldokumenterte tiltak, men Astrid Roe (2020) peker på at norske lærere ikke utnytter mulighetene de har for å inspirere og motivere elever til å lese på fritiden.

I en norsk intervjuundersøkelse av 42 elever på 8. trinn oppga kun to elever lærere som inspirasjonskilder for sin lesing, og en videostudie av 47 klasserom på 8. trinn viste ingen eksempler på lærere som fremhevet verdien av fritidslesing eller stimulerte elevene til å finne spennende lesestoff (2019, s. 109).

En annen vei å gå er å begrense tilgangen til andre medier, og slik skape et sterkere grunnlag for at boklesing blir valgt. Ettersom skjermbruk kan medføre mindre lesing, kan det være en løsning å satse på lesededikerte, skjermfrie soner i skolehverdagen. Slik kan lesingen bli plassert innenfor rammer som gjør at autonom motivasjon faktisk fører til lesing. Å legge til rette for at elevenes autonome motivasjon skal få gjennomslag innebærer i så fall, paradoksalt nok, å innskrenke elevenes valgmuligheter.

En tredje mulighet er å arbeide mer med å innlemme lesingen av skjønnlitteratur og sakprosa i skjermbaserte formater, på måter som gjør at bruk av digitale medier i størst mulig grad støtter elevenes lesing. Det kan for eksempel bety å utarbeide digitale læringsressurser der verbalteksten beholder den mest sentrale rollen, selv om den inngår i utpregede multimodale uttrykks-

former. Å finne ut hva som er de beste måtene å gjøre dette på, vil kreve fortløpende lesedidaktisk arbeid og utforskning.

Avsluttende betraktninger

Vi har i denne artikkelen undersøkt sjetteklassingers lesing på fritiden. Vi har også undersøkt hvilken type motivasjon de har for å velge å lese skjønnlitteratur og sakprosa i dagens mediesituasjon. Våre funn viser at mange elever er autonomt motiverte for å lese på fritiden, men at de i realiteten leser svært lite. Det betyr at selv autonomt motiverte lesere kan trenge skolebasert støtte for å engasjere seg i lesing på fritiden. Det gjelder på tvers av kjønn, språkbakgrunn og sosioøkonomisk status. Kvalitative studier vil kunne gi videre innsikt i hvordan skolen på best mulig vis kan bidra til dette.

Litteratur

- Bakken, A, Borg, E., Hegna, K., & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld?* (NOVA Rapport 4/08.) NOVA.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater.* (NOVA Rapport 16/20.) NOVA.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg). Oxford University Press.
- Brozo, W.G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A., & Valtin, R. (2014). Reading, Gender, and Engagement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584–593.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-81). Cappelen Akademisk Forlag.
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1044>
- Cremin, T. (2007). Revisiting reading for pleasure: Delight, desire and diversity. I K. A. Gooch & A. Lambirth (Red.), *Understanding Phonics and the Teaching of Reading: A Critical Perspective.* (s. 166-190). McGraw Hill.
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39(2), 121-187. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>

- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research (Washington, D.C.)*, 109(3), 232-252. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942032>
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do – Understanding self-motivation*. Penguin Books.
- Entertainment Software Association. (2022). *Essential Facts about the Video Game Industry*. <https://www.theesa.com/resource/2022-essential-facts-about-the-video-game-industry/>
- Foreningen !les. *Bokslukerprisen*. <https://bokslukerprisen.no/om-bokslukerprisen/>
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H., Toft, T.E. (2017). *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Gagen-Spriggs, K. (2020). An Investigation into the Reasons Students Read for Pleasure. *School Libraries Worldwide*, 110-123. <https://doi.org/10.29173/slw8261>
- Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating Students to Read: Evidence for Classroom Practices that Increase Reading Motivation and Achievement. I P. M. V. Chhabra (Red.), *The Voice of Evidence in Reading Research* (s. 329–354). Paul H Brookes Publishing Co.
- Guthrie J. T., Klauda S. L. (2016). Engagement and motivational processes in reading. I Afflerbach P. (Red.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (s. 41–53). Routledge.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (s. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Halmrast, H. H., Sjøvold, J.M., Røed, T.S., Slemdal, L.I., & Stampe, P.L. (2020). *Kunst i tall 2019*. Kulturrådet.
- Hughes-Hassell, S. (2021). Urban Teenagers Talk about Leisure Reading. *IASL Annual Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.29173/iasl7975>
- Ives, S. T., Parsons, S. A., Parsons, A. W., Robertson, D. A., Daoud, N., Young, C., & Polk, L. (2020). Elementary Students' Motivation to Read and Genre Preferences. *Reading Psychology*, 41(7), 660-679. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783143>
- Ivey, G., & Johnston, P. H. (2013). Engagement With Young Adult Literature: Outcomes and Processes. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 255-275. <https://doi.org/10.1002/rrq.46>

- Jennifer J. M., & Ponniah R.J. (2015). Pleasure reading cures reading and facilitates academic reading. *Journal on English Language Teaching*, 5(4), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097376.pdf>
- Jensen, F., Kjærnsli, M., Björnsson, J.K., & Pettersen, A. (2020). Gir norsk skole alle elever like muligheter til å bli gode lesere? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 222-241). Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018 Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J., Berrum, E., & Jones, L. Ø. (2018). Everyday Digital Schooling – implementing tablets in Norwegian primary school: Examining outcome measures in the first cohort. *Nordic journal of digital literacy*, 13(3), 152-176. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-03-03>
- Krumsvik, R. J., Berrum, E., Jones, Ø. L., & Gulbrandsen, P. (2019). Implementing tablets in Norwegian primary schools: Examining the outcome measures in the second cohort. I E. Varonis (Red.) *The International Conference on Information Communication Technologies in Education 2019 Proceedings*. ICICTE.
- Kulturdepartementet. (2018). *Kulturens kraft: Kulturpolitikk for fremtida*. (Meld. St. 8 (2018–2019)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-8-20182019/id2620206/>
- Locher, F. M., Becker, S., & Pfof, M. (2019). The Relation Between Students' Intrinsic Reading Motivation and Book Reading in Recreational and School Contexts. *AERA open*, 5(2), 233285841985204. <https://doi.org/10.1177/2332858419852041>
- Lundetræ, K., & Solheim, O. J. (2013). Fortsatt grunn til bekymring for norske gutters leseferdigheter? I E. Gabrielsen & R. G. Solheim (Red.), *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (s. 45–60). Akademika.
- Merga, M. K. (2017). What would make children read for pleasure more frequently? *English in education*, 51(2), 207-223. <https://doi.org/10.1111/eie.12143>
- Neugebauer, S. R. (2013). A daily diary study of reading motivation inside and outside of school: A dynamic approach to motivation to read. *Learning and individual differences*, 24, 152-159. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.011>
- Olafsen, A., Halvari, H., Forest, J., & Deci, E. (2015). Show them the money? The role of pay, managerial need-support, and justice in a self-determination theory model of intrinsic work motivation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, 447-457.
- Parsons, A. W., Parsons, S. A., Malloy, J. A., Gambrell, L. B., Marinak, B. A., Reutzell, D. R., Applegate, M. D., Applegate, A. J., & Fawson, P. C. (2018). Upper Elementary Students' Motivation to Read Fiction and Nonfiction. *The Elementary school journal*, 118(3), 505-523. <https://doi.org/10.1086/696022>

- Pew Research Center. (2018). Teens, social media, and technology 2018. <http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teenssocial-%20media-technology-2018/>
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse - 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385. <https://doi.org/10.1002/rrq.52>
- Short, K. G. (2018). What's Trending in Children's Literature and Why It Matters. *Language Arts; Urbana*, 95(5), 287-298.
- Strand, O., Wagner, Å. K. H., & Foldnes, N. (2017). Flerspråklige elevers lese-resultater. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4 . og 5 . trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 75-95). Oslo.
- Swalander, L., & Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 206-230. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.01.002>
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2019). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other – A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3), 876-900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in U.S. Adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329-345. <https://doi.org/10.1037/ppm0000203>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Gi rom for lesing!* https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/gi_rom_for_lesing_oppsummering_web.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Valkenburg, Patti & Piotrowski, Jessica. (2017). Plugged In: How Media Attract and Affect Youth. <http://doi.org/10.12987/yale/9780300218879.001.0001>
- Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

Forfatterpresentasjon

Håvard Skaar er professor i norskdidaktikk ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet. Han har skrevet om norsk litteratur og om lærerstudenters lesning av litteratur. Forskningen hans inkluderer også skriveopplæring, pedagogisk bruk av digital teknologi og læreres oppfatning av sin profesjonelle rolle.

Gro Stavem er universitetslektor ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet. Hennes forskningsinteresse er literacy i et bredt perspektiv, og hun har skrevet om kritisk skriving på barnetrinnet og bruk av utfordrende bildebøker i undervisningen.