



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SVENSKA SPRÅKET

GU-ISS-2011-02

Språk, litteratur och lärande

Tio texter på temat svenskämnets didaktik

Hans Landqvist



Forskningsrapporter från institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet
Research Reports from the Department of Swedish

ISSN 1401-5919

www.svenska.gu.se/publikationer/GU-ISS

Förord

De tio texterna som ingår i den här rapporten skrevs ursprungligen inom ramarna för de båda kurserna PDA470, Svenskämnets didaktik I, och PDA472, Svenskämnets didaktik II, vilka jag följde läsåret 2009/2010 vid dåvarande Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. De båda kurserna ges på avancerad nivå och var och en av dem omfattar 15 högskolepoäng.

Inför sammanställningen för har jag gjort vissa mindre justeringar av texternas innehåll och språkliga form. Ordningsföljden mellan texterna kan sägas vara kronologisk, i den betydelsen att de presenteras i den ordning som de är skrivna. Ett antal av texterna utgår från granskningar av doktorsavhandlingar respektive andra skrifter, medan andra innebär mer praktiska tillämpningar av olika didaktiska perspektiv i form av exempelanalyser och diskussioner. Den tionde och sista texten har en mer personlig prägel än de andra nio genom att jag diskuterar svenskämnets didaktik ur mitt eget och andra ”ämne-teoretikers” perspektiv.

Det faktum att ämnet svenska i skolan, liksom svenskämnets didaktik inom högskolan, omfattar både språkliga och litterära aspekter avspeglas i texterna. Möjligen avspeglas också det faktum att jag är språkvetare, inte litteraturvetare, även om jag är utbildad till och har arbetat som svensklärare i ungdomsskolan. Därtill har jag arbetat och arbetar som lärare inom olika språkligt inriktade delkurser vilka ingår i utbildningen av lärare i svenska för grundskolans senare år och gymnasieskolan.

Förhoppningsvis kan den här rapporten bidra till att stimulera ”ämne-teoretikers” intresset för ämnesdidaktiska frågor liksom till att visa på behovet av att kombinera ämne-teoretiska och -didaktiska perspektiv inom utbildningen av blivande lärare i svenska och svenska som andraspråk.

Göteborg i augusti 2011

Hans Landqvist

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| Några reflektioner utifrån Arfwedson, <i>Litteraturredaktik från gymnasium till förskola</i> (2006)..... | 1 |
| Läromedel i svenska: exempelanalys | 7 |
| Elevtexter: exempelanalys | 18 |
| Litteratur och svenskämnet: textsamtal | 25 |
| En litterär kanon i grundskolan och gymnasieskolan: åtta frågor utan svar | 29 |
| Några reflektioner utifrån Danielsson, <i>Tre antologier – tre verkligheter</i> (1988) | 33 |
| Presentationsteknik – teori och praktik i förening | 38 |
| Några reflektioner utifrån Gibbons, <i>Stärk språket Stärk lärandet</i> (2006) | 46 |
| Några reflektioner utifrån Norberg Brorsson, <i>Man liksom bara skriver</i> (2007) | 51 |
| Svenskämnets didaktik – ur en ämnesteoretikers perspektiv | 57 |

Några reflektioner utifrån Arfwedson, *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola* (2006)

Gerd B. Arwedson (i det följande GBA) har genom sin skrift med den koncisa huvudtiteln *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola* och den mer mångordiga undertiteln *En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt i svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv* åstadkommit en initierad översikt av det tema som huvudtiteln anger. GBAs arbete hedrar både henne själv och Vetenskapsrådet, som gav henne uppdraget att skriva översikten. Detta är en översikt av ett antagligen svåröverskådligt område, vilken ger den icke-initierade läsaren en god överblick. Till överblicken bidrar inte minst GBAs genomgång under rubriken ”Svenskämnet – dagens didaktiska forskning” (s. 117–150) och Per Olov Svedners sammanställning över ämnesdidaktisk litteratur i svenska (s. 161–172).

I den här texten behandlar jag först inriktningen och målgruppen för GBAs skrift. Därefter tar jag upp den forskningsinriktning som GBA har valt. Därpå behandlas didaktik som fenomen. I det därefter följande avsnittet uppmärksammas styrdokument och undervisning i skolan utifrån GBAs skrift. Slutligen diskuterar jag litteratur och språk i skolans svenskämne med utgångspunkt hos GBA. Sidhänvisningarna i det följande avser GBAs skrift.

Inriktning och målgrupp

Efter uppdragsgivarens godkännande har GBA valt att koncentrera sig på undervisningens *hur*-fråga och litteraturdidaktik i skolan (s. 6). Valet kan också motiveras med att skönlitteratur i skolan, tillsammans med skrivande i skolan, särskilt har intresserat dem som har ägnat och ägnar sig åt svenskämnets didaktik (s. 12).

Målgruppen för GBAs översikt är yrkesverksamma lärare (s. 6), vilket är lovvärt. Mycket kvalitativt god och potentiellt intressant forskning är svårtillgänglig för icke-fackmän, och den når därför antagligen aldrig lärare i skolan, vilka hade kunnat vara intresserade av det aktuella

temat. Värt att nämna är att också GBA uppmärksammar problemet (s. 146, 150). I några fall väljer dock GBA själv formuleringar som jag tycker är onödigt tillkrånglade. Två exempel är ”piagetianskt inspirerade studier” (s. 9, ”studier inspirerade av Piaget”?) och ”[s]e upp – annars kan en ny Jaggernautvagn rulla fram, omöjlig att stoppa!” (s. 123). Ordet *jaggernautvagn* ingår i den tolfte upplagan av *Svenska Akademiens ordlista*, SAOL (1998), där följande förklaring ges: ”vagn med guden Vishnu”. Dessutom meddelas det att ordet även kan användas bildligt med betydelsen ’blind kraft som krossar allt i sin väg’. Ordet upptas inte i den trettonde och senaste upplagan av SAOL (2006; se <www.saol.se>). Med all respekt för de tänkta läsarnas ordförråd anser jag att *jaggernautvagn* är ett hinder för flertalet tilltänkta läsare – även om det bildliga uttrycket är effektivt just genom att det knappast används dagligen.

Forskningsinriktning

GBA diskuterat valet av inriktning för översikten och dispositionen av den (s. 6–8). Detta är viktiga förtjänster. Däremot är jag lite mer tveksam till GBAs fokusering på Pedagogiska gruppen i Lund, och dess utlöpare, från 1970-talet och framåt. GBA vill framhäva dess vetenskapliga betydelse och dess betydelse ”för lärares arbete med litteratur i skolan” (s. 7). Detta görs också genom att Lars-Göran Malmgrens, Gun Malmgrens, Gunilla Molloys och Kerstin Bergöös forskning får stort utrymme. GBA framför viss kritik mot dessa forskare, t.ex. Molloys uppfattning att det är ”lärare [som] konstruerar sitt svenskämne” (s. 36) och den erfarenhetspedagogiska undervisningen som sådan (s. 147–149). Detta är viktig kritik, men i övrigt betonas dessa forskares stora betydelse för den litteraturdidaktiska forskningen på ett relativt onyanserat sätt, vilket framkommer i de positiva omdömena om Lars-Göran Malmgren, Gun Malmgren och Gunilla Molloy (s. 7, 54).

Det hade varit intressant att få ta del av hur GBA har resonerat när det gäller hennes fokusering på just denna forskningstradition och om det har funnits alternativa forskningsperspektiv som hade kunnat få mer uppmärksamhet. Forskare gör alltid sina val utifrån sina perspektiv, och detta har även GBA gjort. Undertiteln *En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv* anger att det är fråga om just *en* analys, medan *svenska didaktiska undersökningar* möjligen hade kunnat preciseras till *ett antal svenska didaktiska undersökningar*.

GBAs översikt blir också stimulerande läsning eftersom hon tillåter sig att formulera värderande omdömen om viss forskning. Detta är särskilt tydligt i det tredje kapitlet som ägnas ”Svenskämnet – dagens didaktiska forskning” (s. 117–150). Ett exempel är beskrivningen av Arna Suseggs studie av elevers skrivande, i form av jag-berättande. GBA avslutar sin beskrivning på följande sätt: ”[e]mellertid rapporteras inga svårigheter med jag-berättandet för elevernas del – med andra ord en riktig solskenshistoria.” (s. 132).

Didaktikens väsen och identitet

Bland de mer stimulerande punkterna i GBAs översikt är diskussionen om vad didaktik egentligen är, både didaktik i sig och didaktik i relation till metodik (s. 15–17). Särskilt intressant är ”utvidgningen” av didaktikbegreppet från att omfatta undervisningens *hur*-fråga, *vad*-fråga och *varför*-fråga till en mycket mer komplex storhet: ”Der Didaktik kümmert sich um die Frage: wer, was, wann, mit wem, wo, wie, womit, warum und wozu lernen soll” (s. 15, citat från Jank & Meyer, *Didaktische Modelle*, 1996:16), dvs. ’didaktiken ägnar sig åt frågan: vem, vad, när, med vem, var, hur, med vad, varför och till vad lärande ska ske’. Denna ”utvidgning” borde föras fram mer, och jag tror att ”utvidgningen” skulle ta udden av en hel del av kritiken mot att didaktik i stort sett är detsamma som metodik. För övrigt är detta en uppfattning som inte är ovanlig bland de blivande svensklärare som jag möter i mitt arbete, i alla fall utifrån deras återkommande önskemål om att få ”praktiska tips” för att genomföra sin egen framtida undervisning.

Styrdokument och undervisning

Vidare är det intressant med GBAs beskrivning av mångtydiga och vaga styrdokument i ämnet svenska i relation till lärares undervisning. Det var en nyhet för mig att sådana styrdokument kan ses som möjligheter för svensklärare, men naturligtvis är de det: ”alla lärare, oavsett inriktning, [fick härigenom] stöd för undervisningshandlingar” (s. 144). Så såg jag det inte på 1980-talet när jag undervisade på grundskolans högstadium. Då försökte jag i stället finna mer klara riktlinjer för min undervisning, och delvis fann jag dem i de läromedel som användes. Antagligen såg inte heller mina dåvarande kollegor skrivningarna i Lgr80 [Läroplan för grundskolan 1980] som ett ideal utan önskade sig

mer av skrivningarna i föregångarna Lgr62 och Lgr69 [Läroplan för grundskolan 1962 resp. 1969]. Idag tror jag att detta är en förklaring, men kanske inte den enda, till de detaljerade läsårsplaneringar med angivna moment och veckor som utarbetades av skolans huvudlärare i svenska (det fanns huvudlärare i alla ämnen!) och som alla svensklärare på skolan förväntades följa.

Litteratur och språk

Sammanfattningsvis erbjuder GBAs översikt intressant läsning – även om hennes perspektiv ibland känns lite ensidigt. Som lärarutbildare med språkvetenskaplig förankring kan jag, efter att ha läst denna översikt, önska mig en motsvarighet som ägnar de mer språkligt inriktade delarna av svenskämnet ur ett didaktiskt perspektiv.

Tydligen är det tyvärr så som GBA skriver: litteraturläsning i skolan har ägnats fler didaktiska studier än ”språkstudier” i svenskämnet. En jämförelse av antalet sidor i Per Olov Svedners litteraturöversikt illustrerar detta förhållande. Studier om litteraturläsning förtecknas på s. 164–167, medan studier som ägnas svenska språket och grannspråksundervisning återfinns på s. 167–168. Det som har sagts och skrivits om språkligt inriktade studier i svenskämnet har ofta haft en kritisk vinkling – mot allt som erinrar om ”den gamla skolans” grammatikpluggande i modersmålet, undervisningen i moderna främmande språk och undervisningen i klassiska språk. Detta framkommer i GBAs översikt, t.ex. när hon återger Jan Thavenius’ distinktion mellan ”språket som system” och ”språket som kommunikation” (s. 68), där det inte råder någon tvekan om vilket språkstudium som är det eftersträvansvärda.

Frågan är varför det är så sällsynt med studier av undervisningen som ägnas svenska språket som sådant i skolan och att de studier som finns till stor del redovisar en negativ, eller mycket negativ, inställning till undervisning i och om språket ur ett systemperspektiv. Trots allt har det också funnits respektive finns språkvetare som ägnar sig åt skolämnet svenska ur ett språkvetenskapligt perspektiv, och jag tillåter mig en avslutande exkurs utifrån den här frågan.

Några tongivande namn i en äldre generation av språkforskare som intresserar sig för verksamheten i skolan är Tor G. Hultman, Ulf Teleman och Jan Einarsson. Ett exempel på äldre inlägg i debatten om just grammatikundervisning är samlingsvolymen med den talande titeln *Grammatik på villovägar* (1987), under redaktion av Ulf Teleman. Där framförs väl grundad kritik mot den skolgrammatiska traditionen, sär-

skilt när det gäller hur olika grammatiska egenskaper i svenskan beskrivs i läromedel, men studiet av språket ur ett systemperspektiv förkastas och fördöms inte.

Däremot är det mer ont om nyare arbeten med liknande underbyggnad och vidsyn. Som illustration väljer jag samlingsverket *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik* (2000), skriven av Bengt Brodow, Nils-Erik Nilsson och Sten-Olof Ullström. De tre författarna intar en kritisk inställning till grammatikundervisning i skolan, delvis utifrån läroböckers framställningar, men också utifrån intervjuer med yrkesverksamma svensklärare. Enligt min läsning är kontentan att grammatik i skolan inte är något centralt moment för elevernas språkliga utveckling. Därför bör studiet av språket som sådant helst spela en så obetydlig roll som möjligt i svenskämnet. I stället bör grammatiska perspektiv inlemmas inom ramarna för retorik och pragmatik, särskilt genom arbetet med texter i skolan.

Glädjande nog finns det i alla fall ett nyare arbete med en annan inriktning och uppfattning än den som jag anser att författarna bakom *Retoriken kring grammatiken* representerar. Det är fråga om *Vägar till grammatik* (2006), där pedagogen Lena Boström och nordisten Gunlög Josefsson ger en översikt över grammatik och grammatikdidaktik för blivande och verksamma svensklärare. Detta gör de utan att förfalla till en ofta onyanserad kritik mot och ett totalt ifrågasättande av språkligt inriktade studier i skolan. Jag väljer därför att avsluta min exkurs med – och instämma i – den slutsats som Boström och Josefsson (2006:22) formulerar på följande sätt: ”[d]et finns alltså många aspekter på språk och språkstudium, men en beskrivning som underlåter att ta upp den grammatiska delen missar enligt vår mening en mycket central del.”

Referenser

- Arwedson, Gerd B. (2006). *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola. En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt i svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*. (Vetenskapsrådets rapportserie 2006:11.) Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på adressen <http://cm.e-line.nu/servlet/us_pyra?wts.PAGE=h_ix3.htm&wts.ACTION=loginguest&p=H>. Hämtad den 20 juni 2011.
- Boström, Lena & Josefsson, Gunlög (2006). *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.

- Brodow, Bengt, Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof (2000). *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- SAOL = *Svenska Akademiens ordlista* (1986). 12 uppl. Stockholm: Svenska Akademien respektive *Svenska Akademiens ordlista* (2006). 13 uppl. Stockholm: Svenska Akademien. Även tillgänglig på adressen <www.saol.se>. Hämtad den 20 juni 2011.
- Teleman, Ulf (red.) (1987). *Grammatik på villovägar*. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 73.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Läromedel i svenska: exempelanalys

I det följande presenterar jag en analys, beskrivning och bedömning av Lars Andersson m.fl., *Svenska Högstadiet Stadiebok* (1978). Min redovisning inleds med en presentation av den aktuella läroboken (i fortsättningen ofta *stadieboken*) som en helhet. Det är en översiktlig genomgång av och kommentar till innehållet. Därefter granskar och diskuterar jag stadieboken utifrån den presentation som författarna bakom denna ger i förordet. Här lägger jag fokus på hur författarna presenterar och motiverar innehållet i boken. Vidare studerar jag hur lärare och elever tilltalas och omtalas i förordet med hjälp av substantiv och pronomen som *lärare* och *elever* respektive *du*, *vi* och *man*. Avslutningsvis gör jag en övergripande bedömning av stadieboken. Sidhänvisningarna i det följande avser *Svenska Högstadiet Stadiebok* (1978).

Läroboken som helhet

Läroboken Svenska Högstadiet Stadiebok, utgiven av LiberLäromedel, ingår i ett läromedelspaket med titeln *Svenska Högstadiet*. Enligt baksidestexten till stadieboken består paketet av följande elevkomponenter:

- Stadiebok,
- Tala och läsa, övningsbok
- Skriva, övningsbok
- Grammatik, övningsbok
- Arbetsantologi 1, 2, 3 samt
- Texter om verkligheten, en handbok 1, 2, 3.

Därtill förutsätter jag att det finns åtminstone en lärarhandledning, kanske också ljudband. Eftersom jag inte har lyckats få tillgång till de andra elevkomponenterna eller lärarmaterialet, kommer jag enbart att behandla stadieboken. De många komponenterna gör att detta läromedelspaket är ganska typiskt för sin tid, eftersom det fanns en strävan från förlag och författare att täcka de olika huvudmomenten i Lgr69 [Läroplan för grundskolan 1969]. Det finns dock en sympatisk flexibili-

tet genom att det är fråga om en stadiebok, där lärare och elever inte är bundna till att behandla vissa avsnitt under ett visst skolår vilket gäller läromedelspaket med elevkomponenter för angivna år(skurser).

Strävan att täcka de olika huvudmomenten i Lgr69 visar sig redan i baksidestexten till stadieboken, som sägs vara ”en praktiskt inriktad handbok för svenskämnets samtliga huvudmoment”, och i bokens övergripande struktur. Efter ett inledande förord (s. 6–10) följer de sju huvudavsnitten i stadieboken (huvudavsnitten skrivs här och i fortsättningen med versaler):

- TALA (s. 11–38)
- LÄSA (s. 39–70)
- SKRIVA (s. 71–122)
- GRAMMATIK (s. 123–148)
- SPRÅKET I SKILDA TIDER (s. 149–177)
- LITTERÄRA NOTISER (s. 179–200)
- FILM (s. 201–221)

Stadieboken avslutas med en bildförteckning (s. 222) och ett register (s. 223–226). Bildförteckningen upptar illustrationer (foton, teckningar, figurer) som har hämtats ur andra källor. Därtill kommer att stadieboken är försedd med originalteckningar. Registret är ett kombinerat person- och sakregister. Med undantag för avsnittet Dramatik inom huvudavsnittet TALA får eleverna inte några referenser för vidare läsning. I övrigt framstår stadieboken och dess innehåll som en autonom storhet, som inte bygger på några tidigare arbeten.

Enligt titelsidan, pärmens rygg och baksidestexten är det fem män som är författare: Lars Andersson, Per Olov Backman, Gert Löfqvist, Gunnar Pilesjö och Gunnar Åsard. Det ges inga uppgifter om författarna, exempelvis om de är lärare, lärarutbildare eller verksamma inom förlaget LiberLäromedel. En närmare granskning av innehållsförteckningen avslöjar att det finns ytterligare två författare. Jean Bolinder är ensam författare till de båda huvudavsnitten LITTERÄRA NOTISER och FILM, och inom huvudavsnittet TALA svarar Kerstin Wergel för avsnittet Dramatik (s. 33–38). Man kan spekulera över varför Bolinders och Wergels namn enbart finns i innehållsförteckningen. För Wergels del kan man fråga sig om förklaringen är att antalet sidor är så pass begränsat. Är orsaken i stället att temana för Wergels och Bolinders respektive avsnitt inte ses som lika viktiga som övriga författares teman? Här får dock sägas att dramatik, liksom film- och TV-kunskap, får en större betydelse enligt Lgr69 jämfört med Lgr62 [Läroplan för grundskolan 1962] (Dahl 1999:50–51).

Den här läroboken får sägas ha en tematisk struktur utifrån huvudmomenten i Lgr69, den då gällande läroplanen för grundskolan. Bland de mer praktiskt inriktade huvudmomenten i Lgr69, som är ett arv från Lgr62, är alltså SKRIVA, i alla fall utifrån antalet tilldelade sidor i stadieboken (nästan 50), det viktigaste. Mindre utrymme ges åt LÄSA (runt 30) och TALA (lite färre än 30 sidor). Av de återstående huvudavsnitten tilldelas LITTERÄRA NOTISER, GRAMMATIK och SPRÅKET I SKILDA TIDER mellan 25 och 30 sidor vardera, medan FILM får nöja sig med 20 sidor. Antalet sidor är dock lite vilseledande, vilket visar sig redan vid en mer noggrann läsning av innehållsförteckningen. I två huvudavsnitt finns det nämligen innehåll som läsaren kanske inte väntar sig att finna just här. (Här bortser jag från att avsnittet ”Att lyssna” ägnas en knapp sida i huvudavsnittet TALA.) Det är fråga om huvudavsnitten LÄSA och SPRÅKET I SKILDA TIDER.

Inom huvudavsnittet LÄSA finns avsnitt som behandlar bildanalys, läsning och tolkning av kartor, tabeller och diagram samt massmedier och film (s. 59–70). Detta kan ju tolkas som att det på senare år uppmärksammade ’vidgade textbegreppet’ var aktuellt också för runt trettio år sedan (jfr Thavenius 1999:156–158). Man kan även hävda att några av dessa avsnitt skulle kunna brytas ut och bilda ett eget huvudavsnitt, under rubriken TEXT OCH BILD alternativt MASSMEDIER, eller föras in under det existerande huvudavsnittet FILM. I så fall skulle huvudavsnittet LÄSA ”förlora” runt 20 av de cirka 30 sidorna i stadieboken, och innehållet under LÄSA skulle då enbart fokusera på läsning som en kunskapssökande aktivitet utifrån sakprosatexter.

Huvudavsnittet LITTERÄRA NOTISER kan inte i någon större omfattning sägas uppmärksamma läsning av skönlitteratur för att eleverna ska få erfarenheter och upplevelser. I huvudavsnittet meddelas främst information om utvalda svenska författare från 1880-talet till 1970-talet (från August Strindberg från P.C. Jersild) men också information om svenska ungdomsförfattare och deras böcker. De utvalda författarna är Gunnel Beckman, Maria Gripe, Hans-Eric Hellberg, Astrid Lindgren, Max Lundgren, Vibeke Olsson, Maud Reuterswärd, Walter Unefäldt samt Sven Wernström, och de presenteras i alfabetisk ordning. Läsaren får veta att ”[d]u kan använda uppräkningsen som lästips men glöm inte att det här bara är ett litet urval. Många andra läsvärda författare finns och nya kommer hela tiden till” (s. 194). Möjligen kan man säga att stadieboken dels presenterar ”vuxenförfattare” som eleverna förväntas stifta bekantskap med, dels presenterar ”ungdomsförfattare” som eleverna uppmanas att lära känna. Med andra ord kan huvudavsnittet LITTERÄRA NOTISER i någon mån sägas kombinera ett listläsnings- och ett

lustläsningsperspektiv – under förutsättning att elevernas faktiskt lockas att läsa verk av de presenterade ungdomsförfattarna.

Det är dock intressant att även underhållningslitteratur och tecknade serier diskuteras i LITTERÄRA NOTISER, och dessa litteraturformer inte anses helt sakna förtjänster: ”[ä]ven här [dvs. i fråga om s.k. kiosk-litteratur] finns det böcker av hög klass” och ”[d]et finns högklassiga serier lika väl som det finns mängder av usla produkter, där våld, sex och kvinnoförakt får krydda den tarvliga handlingen och de illa tecknade bilderna” (s. 191). Som exempel på serier av god kvalitet presenteras och diskuteras sedan Lucky Luke, Asterix, Tintin, prins Valiant, Snobben och Felix (och de tillhörande illustrationerna utgörs av serie-strippar med Snobben och Felix), medan Blondie och Kalle Anka ger prov på mindre goda serier. Den beskrivning som Jean Bolinder, författare av huvudavsnittet, ger av serien Blondie förtjänar att återges i sin helhet:

[m]ånga människor tycker att Blondie är en rolig serie. Men tittar man närmare på den börjar man undra om det inte är ett rent helvete som skildras. Kontorsslaven Dagobert har en chef som är vida värre än man skulle kunna tänka sig ens i en kommunistisk nidteckning av amerikanskt samhälle. Denne chef slår sin anställde i huvudet med skrivmaskinen, slänger ut honom från tiotalet våningars höjd, trakasserar honom i hemmet och hotar honom ständigt med uppsägning. Lunchbaren där den stackars Dagobert äter är ohygienisk och innehavaren otrevlig. Grannarna ringer inte sällan efter osedvanligt obehagligt tecknade poliser. Hustrun Blondie är bara ute efter sin mans pengar och tillbringar – fastän barnen är vuxna – hela sin tid med att sköta hemmet. Vilket inte hindrar att Dagobert tycks vara tvungen att göra det mesta på sin fritid! (s. 194)

Frågan är om en sådan beskrivning avskräcker från eller lockar till läsning av den aktuella serien.

Det andra fallet där läsaren finner mindre väntat stoff gäller huvudavsnittet SPRÅKET I SKILDA TIDER. Där ryms inte bara en förväntad språkhistorisk översikt utan också avsnitt om svenska dialekter, svenska språkmiljöer samt språksituationer för invandrare i Sverige. I alla fall dessa sociolingvistiskt inriktade avsnitt bör ha varit en nyhet i läroböcker för grundskolan och gymnasiet vid den här tiden. Men inom SPRÅKET I SKILDA TIDER finns det också en översikt över grannspråk, vilket kanske är lite oväntat med tanke på huvudavsnittets rubrik. Det är både förvånande och glädjande att avsnittet inleds med ett par sidor om isländska, vilka följs av i sammanhanget mer väntade beskrivningar av danska och norska. Ytterligare en förtjänst är att den språk-

historiska översikten presenteras på ett otraditionellt sätt genom att svenskans historiska utveckling presenteras utifrån medlemmar av den fiktiva släkten Svensk i stället för utifrån den invanda periodindelningen från runsvenska till nusvenska. Släkten Svensk består av följande medlemmar (som också presenteras med teckningar):

- Gunnar Svensk (1000-talet),
- Björn Svensk (1200-talet),
- Gerhard Svensk (1300-talet),
- Martin Svensk (1500-talet),
- Adrian Svensk (1600-talet),
- Emil Svensk (1700-talet),
- Oskar Svensk (1800-talet),
- Edit Svensk (1800-talet),
- Einar Svensk (1900-talet) och
- Lilian Svensk (1900-talet).

Den allmänhistoriska utvecklingen knyts till medlemmarna i släkten Svensk. Läsarna får upplysningar om namnskicket under olika perioder, möter bilder av bevarade språkliga dokument (runstenar, otryckta verk, tryckta verk) och får information om utmärkande språkliga drag för de olika århundradena. I vissa fall nämns andra språkliga dokument än de som oftast anförs i läroböcker, t.ex. en runsten vid Fresta kyrka (i stället för Gripsholmsstenen) och ett avsnitt ur Teknisk tidskrift från 1907 för att illustrera 1900-talets svenska – och förändringarna i samhället på grund av den tekniska utvecklingen. Språkhistoriker av facket kan naturligtvis anmärka på att den hävdvunna periodindelningen av den svenska språkhistorien inte nämns och att informationen om språkliga drag inte alltid är tillräcklig. Ett exempel på det senare gäller Martin Svensk på 1500-talet. Här citeras inledningen till det andra kapitlet i Lukasevangeliet (och titelsidan till Gustav Vasas bibel finns på en illustration på motstående sida), men eleverna får inte någon information om vad som utmärker språket i Gustav Vasas bibel. I stället får de följande uppmaning efter att ha läst avsnittet ur Lukas evangelium: ”[j]ämför gärna med dagens bibeltext, och försök leta fram de skillnader som finns” (s. 154). Frågan är om elever som får den här uppmaningen följer den, om de inte får mer konkreta anvisningar av sina lärare.

Den syn på svenskämnet som framkommer vid den här översiktliga granskningen visar att svenskämnet – utifrån stadieboken – främst ses som ett färdighetsämne: eleverna ska bli bättre på att tala (och lyssna), läsa och skriva. Därtill kommer ett bildningsperspektiv i fråga om språklig kunskap (svenskans grammatiska system, svenskan ur ett diakront och synkront perspektiv) och kunskap om litteratur (litteraturhistoria,

ungdomsförfattare, underhållningslitteratur, tecknade serier). Möjligen kan man också tala om ett kommunikativt perspektiv eftersom massmedier, särskilt film, får en viss uppmärksamhet.

Förordet, författarna och läsarna

I detta avsnitt granskar och diskuterar jag stadieboken utifrån den presentation som författarna bakom denna ger i förordet (s. 6–10). Här lägger jag fokus på hur författarna presenterar och motiverar innehållet i stadieboken. Vidare studerar jag hur lärare och elever tilltalas och omtalas i förordet med hjälp av substantiv och pronomen (t.ex. *lärare*, *elever* respektive *du*, *ni*, *man*).

Förordet bär just rubriken ”Förord” och inleds med en precisering: ”[t]ill er som ska använda Svenska Högstadiet”. Däremot finns det inte någon information om vem eller vilka som har skrivit förordet, utan läsaren förutsätts kunna räkna ut vilka dessa personer är, antingen det nu är de fem författarna som återfinns på titelsidan, på pärmens rygg och i baksidestexten eller de sju författarna i innehållsförteckningen. Förordets text är tryckt i en spalt med högerställda avsnittsrubriker i kursiv stil, medan grundmönstret i stadieboken i övrigt är text i dubbla spalter med avsnittsrubriker med versaler i fet stil. Det finns inga illustrationer i förordet, medan stadieboken i övrigt innehåller en del illustrationer, samtliga tryckta i svartvitt.

Förordet inleds med att författarna hänvisar till vad (dåvarande) Skolöverstyrelsen säger om syftet med ämnet svenska i den svenska grundskolan vid den här tiden: eleverna ska vilja, våga och kunna använda sitt språk i syfte att påverka både sin egen och andras livssituation. Meningen är att läromedelpaketet Svenska Högstadiet ska bidra till att målet uppnås genom att det ska vara ett verktyg bland andra. Författarna betonar att stadieboken är tänkt att vara ett praktiskt hjälpmedel, antingen eleverna och lärarna arbetar ”mest med teman eller projekt ...” eller ”följer en mera ämnessystematisk plan” (s. 6). Stadieboken är disponerad efter ”svenskämnets traditionella huvudmoment, Tala, Läsa osv.” (s. 6), men det finns gott om hänvisningar mellan olika avsnitt för att detaljerna ska bilda en helhet, som förhoppningsvis ger ”varje elev en hygglig chans att utveckla sitt eget språk i samarbete med andra” (s. 6). Författarna förankrar alltså läromedlet i en skoldiskurs genom att hänvisa till en auktoritet, dvs. Skolöverstyrelsen, och de försöker ge en positiv bild av stadieboken för olika arbetssätt. Samtidigt är författarna försiktiga – alternativt realistiska – eftersom de inte utlovar att varje elev

kommer att uppnå de mål som auktoriteten ställer upp.

Efter den inledande sidan av förordet följer nästan fyra sidor där de olika huvudavsnitten presenteras: TALA, LÄSA, SKRIVA, GRAMMATIK, SPRÅKET I SKILDA TIDER, LITTERÄRA NOTISER och FILM. Innehållet i avsnitten varierar något, men gemensamma drag är att författarna motiverar varför huvudavsnittet i fråga ingår och presenterar dess innehåll. Viss information är dock kanske lite överflödigt med tanke på den främsta målgruppen – elever i högstadieålder. Främst gäller detta hur författarna motiverar de språkliga anvisningar som de ger i avsnittet Svenska som fungerar (inom huvudavsnittet SKRIVA). I förordet meddelar de att anvisningarna främst grundas på ”hur ofta olika avvikelser från vedertaget språkbruk förekom i ca 250 berättelser av elever i årskurs 6” (s. 8). Därefter redovisas 18 olika felkategorier med antal förekomster i absoluta tal och i procent. Sedan sägs följande:

[u]ngefär en tredjedel av avvikelserna [i elevernas berättelser] rör meningsbyggnad. Vanligast är att meningar eller satser radas efter varandra utan att skiljas med punkt och att ord eller uttryck, s k satsfragment, får bilda en mening. En fjärdedel av markeringarna [som lärarna gjorde] avser olämplig meningsform. Eleverna använder huvudsakligen pronomen- eller verbformer oriktigt. Övriga avvikelser förekommer i ett mindre antal. (s. 8)

Det avslutande konstaterandet kan visserligen vara en tröst för elever och andra, men det är ändå ett lite märkligt sätt att motivera att stadieboken ger ”anvisningar om hur man skriver klara och begripliga meningar och väljer lämpliga ordformer och uttryckssätt” (s. 8). Man kan bara fundera över varför författarna inte i stället motiverar dessa anvisningar med att det är viktigt att människor kan anpassa sitt språk efter de krav som den aktuella situationen ställer.

Intressant är också hur författarnas motiverar huvudavsnittet GRAMMATIK. Grammatiska kunskaper gör inte ”alla elever duktigare i svenska” (s. 9). Däremot är det nyttigt att veta vad grammatiska facktermer betyder på svenska och grammatiska kunskaper är nödvändiga för studier av främmande språk, preciserade till franska och tyska. Grammatiska kunskaper kan också vara bra för att hantera vissa speciella skrivsituationer, t.ex. indirekt kontra direkt anföring i referat, och grammatiska kunskaper kan rentav vara en väg till ett mer demokratiskt samhälle. Det sista argumentet får stöd av en praktisk motivering och en hänvisning till en auktoritet:

[v]i förstår varandra bättre och får lättare kontakt med varandra, om vi hanterar språket på ungefär samma sätt, om vi böjer ord lika och använder skiljetecken enligt gemensamma regler. Man vågar lättare använda sitt språk, om man vet att man kan göra det på samma sätt som de flesta andra. Att vara någorlunda säker på det svenska språkets grammatik kan rent av vara ett sätt att ”bidra till att stärka demokratin och skapa ökad jämlikhet i samhället”, som Skolöverstyrelsen talar om i sitt Förslag till förändring av grundskolans läroplan (1978). (s. 9)

Man kan även fråga sig om en sådan eller liknande formulering som i detta förslag faktiskt ingår i Lgr80 [Läroplan för grundskolan 1980], och om denna formulering – i så fall – användes för att motivera studier av språket i ett systemperspektiv.

Också i fråga om huvudavsnittet SPRÅKET I SKILDA TIDER väljer författarna att anlägga ett nyttoperspektiv. Den som övar sig att tala blir en bättre talare. Den som övar sig att läsa blir en bättre läsare. Den som övar sig att skriva blir en bättre skribent. Den som lär sig om språkets uppbyggnad och funktioner blir säkrare på att hantera de språkliga verktygen. Frågan är dock vad kunskaper om språkets historia egentligen ger – ur ett nyttoperspektiv – och författarna ställer en fråga: ”inte blir man väl en bättre ’språkbrukare’ av det [dvs. att studera språkets historia]?” (s. 9). Författarna besvarar dock frågan jakande. Studier av språkets historia ger en medvetenhet om att språket ständigt förändras och att språkbrukarna är med om och bidrar till dessa förändringar. Därför anser de att ”språkets historia också [blir] ett medel att lära känna och förhoppningsvis utveckla sina egna språkliga tillgångar” (s. 10).

Allra sist i förordet finns det ett grafiskt stycke, utan egen avsnittsrubrik, där författarna åter upprepar att stadieboken är tänkt att vara ett hjälpmedel bland andra. De hoppas också att eleverna ska bli intresserade av att gå vidare till andra böcker för att utveckla sina färdigheter och kunskaper och att eleverna ska utveckla sitt språk i praktiskt arbete för att de ska klara av vuxenlivets krav: ”[d]å klarar du bättre de många situationer i livet när du behöver kunna tala, lyssna, läsa och skriva för att beskriva, förstå och påverka din egen verklighet” (s. 10).

Det kan tyckas som en obetydlig språklig detalj att granska hur lärare och elever omtalas och tilltalas i förordet till stadieboken. Men jag tycker mig finna en intressant variation i hur detta görs. Denna språkliga detalj kan ses som ett utslag av det fenomen som Monica Reichenberg kallar ”röst” (jfr Reichenberg 2008:22–24). Även Ulla Ekvall (1995:62–68) uppmärksammar författarnas tilltal av läsarna som ett medel att visa engagemang i läromedelstexter.

Direkt efter rubriken Förord tilltalas läsaren: ”[t]ill er som ska an–

vända Svenska Högstadiet”. Gissningsvis är det främst elever som avses, men det går inte att utesluta att även lärare avses, eftersom det på den inledande sidan av förordet talas om ”lärare och elever” och om ”varje elev”. Det finns däremot inget direkt tilltal med *du* eller *ni* av läsarna. Författarna är just *författare*, ”[f]örfattarna svarar för sina respektive avsnitt på det sätt som framgår av innehållsförteckningen”, även om de vid ett tillfälle omtalar sig själva som *vi* i detta parti av förordet (jfr Ekvall 1995:62).

Vid presentationen av huvudavsnittet TALA används *vi*, såväl med allmän syftning, som med syftning på författarna, medan läsaren tilltalas med *du*. Ett exempel är ”vi [= författarna] ger också en rad praktiska tips för många av de talsituationer, som du kommer att hamna i på högstadiet och när du har lämnat högstadiet” (s. 7). I huvudavsnittet LÄSA är det enbart *man* som används, t.ex. ”[i] dagens samhälle måste man kunna läsa, och inte nog med det, man måste faktiskt vara en rätt duktig läsare också! Annars har man ganska svårt för att klara sig” (s. 7). Här förekommer alltså inget direkt tilltal av läsarna alls.

Däremot finns det en variation i huvudavsnittet SKRIVA genom ett allmänt *man* och direkt tilltal med *du* (jfr Ekvall 1995:65–69 om *man* och *du*). Exempel är ”[m]an ska både *kunna* och *vilja* skriva” och ”[j]u mer motiverad du känner dig i olika skrivsituationer, desto större behov har du av att allsidigt utveckla ditt språk och dina uttrycksmöjligheter” (s. 7, kursiv stil i originalet). Med *vi* avses i detta avsnitt uteslutande författarna bakom stadieboken, inte läsarna och författarna tillsammans.

I huvudavsnittet GRAMMATIK återkommer *vi* med en dubbel syftning, dvs. både med syftning på författarna och på människor generellt, t.ex. ”[v]i tror inte att grammatikavsnittet i den här boken kan göra alla elever duktigare i svenska” och ”[v]i förstår varandra bättre och får lättare kontakt med varandra om vi hanterar språket på ungefär samma sätt ...” (s. 9). I detta huvudavsnitt finns det inget direkt tilltal av läsarna utan *man* används om människor generellt, t.ex. ”[m]an vågar lättare använda sitt språk, om man vet att man kan göra det på samma sätt som de flesta andra” (s. 9).

Inte heller i de tre återstående huvudavsnitten används *du*, utan i SPRÅKET I SKILDA TIDER, LITTERÄRA NOTISER och FILM används *man*. Detta pronomen används dels med allmän syftning, t.ex. ”[i]bland delar man in litteratur i olika kategorier ...”, dels med syftning på läsaren, t.ex. ”[d]är [i stadiebokens avsnitt Massmedier] förklaras vissa filmtermer, och man kan finna kortfattade tips om hur det går till att göra film själv” (s. 10). I huvudavsnittet FILM används dessutom formuleringen *För dem som* med allmän syftning: ”[f]ör dem som vill

veta mer ...” (s. 10). Här finns därmed tre varianter på tilltal av läsaren: *du*, *man* och *de* (jfr Ekvall 1995:68–69).

I huvudavsnittet SPRÅKET I SKILDA TIDER används *vi*, *oss* och *vårt* för att signalera en gemenskap mellan författare och läsare, t.ex. ”[l]åt oss tänka efter. Det avsnitt i den här boken som heter *Språket i skilda tider* vill ge några besked om hur vårt språk har sett ut i äldre tider ...” (s. 9, kursiv stil i originalet). Det är alltså fråga om s.k. inklusivt *vi* (jfr Ekvall 1995:67–68).

I det avslutande grafiska stycket i förordet återkommer *du* som tilltal av läsaren, medan *vi* används om författarna. I detta stycke med totalt fyra grafiska meningar finns det två förekomster av *vi* och sex av *du*. Därtill kommer två förekomster av *ditt* och en av *din*. Detta får sägas vara ett ovanligt tydligt fall av författarröst och tilltal av läsarna.

Sammanfattningsvis innebär detta att författarna använder få av de undersökta markörerna för röst i inledningen till förordet. I beskrivningen av de olika huvudavsnitten i stadieboken varierar sedan ”röststyrkan”. I avslutningen av förordet blir rösten starkare än den har varit tidigare i förordet. Förklaringen är möjligen att författarna försöker göra elevernas mer entusiastiska för att gripa sig verket an när det har läst förordet till slut – under förutsättning att eleverna faktiskt börjar med att läsa förordet.

Avslutande bedömning

Enligt min uppfattning har stadieboken ett antal positiva egenskaper. Det är just en stadiebok, som ger möjligheter till olika upplägg i stället för arbete efter fasta läsårs- eller terminsplaneringar. De traditionella huvudmomenten enligt Lgr62 och Lgr69 har fått sällskap av huvudavsnittet FILM och avsnitt om dramatik, massmedier samt populärlitteratur och serier. Vidare är innehållet i och upplägget av huvudavsnittet SPRÅKET I SKILDA TIDER en frisk fläkt jämfört med många andra läromedel för grundskolans högstadium, både från 1970-talet och senare.

Föga förvånande har stadieboken också egenskaper som jag inte uppskattar. Som framgår ovan är innehållet i mycket styrt av Lgr69 med tonvikten på praktiska färdigheter (tala, läsa, skriva). I förordet hänvisar författarna även till (dåvarande) Skolöverstyrelsen, något som kan ses som en markör för att elevernas och lärarnas frihet att välja stoff och arbetssätt är begränsad. Också bruket av pronomen i förordet kan vara en nackdel – för författarna. Läsarna kan känna sig manipulerade genom

pronomenbruket, som kan vara ett sätt för författarna att försöka styra elevernas inställning till stadiet boken och dess stoff.

Avslutningsvis hoppas jag att denna lätt impressionistiska genomgång av några aspekter på ett läromedel visar att denna typ av studier kan säga något om det övergripande innehållet i svenskämnet och undervisningen i svenska vid en viss tidpunkt, i det här fallet det sena 1970-talet vid övergången från Lgr69 till Lgr80.

Referenser

- Andersson, Lars, Backman, Per Olov, Löfqvist, Gert, Pilesjö, Gunnar & Åsard, Gunnar (1978). *Svenska Högstadiet Stadiet bok*. Lund: Liber-Läromedel.
- Dahl, Karin (1999). Från färdighetsträning till språkutveckling. I: Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, s. 35–89.
- Ekvall, Ulla (1995). Läroboken – begriplig och intressant? I: Strömquist, Siv (red.), *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 26.) Uppsala: Hallgren & Fallgren, s. 47–76.
- Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Thavenius, Jan (1999). Skriftkultur och mediekultur. I: Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, s. 147–160.

Elevtexter: exempelanalys

I det följande presenterar jag en analys, beskrivning och bedömning av elevtexten *Skolresa till Karlsborgs fästning*. Jag har haft tillgång till texten och har kunnat ställa frågor till skribenterna. Vidare har jag ett mått av bakgrundskunskap om skolkontexten. Däremot har jag inte haft möjlighet att tala med de aktuella lärarna på skolan.

Min redovisning inleds med en presentation av texten, skribenterna och den övergripande skolkontexten. Därefter beskriver jag situationen för textens tillkomst och skrivförloppet bakom den. Utgångspunkt för denna del av analysen och beskrivningen är af Geijerstam (2006, särskilt s. 41–50). I det följande avsnittet i min redovisning presenterar jag en textanalys inspirerad av Josephson m.fl. (1990) och Bjar (2006). Efter denna analyseras och beskrivs texten ur ett genreperspektiv utifrån Gibbons (2006, särskilt s. 80–110). Slutligen gör jag en övergripande bedömning av texten *Skolresa till Karlsborgs fästning*. Eftersom texten inte har tillkommit i ett skrivförlopp som jag själv har planerat och genomfört, kommer jag inte att kommentera skrivförloppets starka och svaga sidor. Inte heller kommer jag att skriva några kommentarer som är tänkta att lämnas direkt till skribenterna, eftersom jag inte är deras lärare.

Texten, skribenterna och skolkontexten

Texten *Skolresa till Karlsborgs fästning* omfattar en sida i A5-format. Den färdiga texten är skriven med datorns hjälp, men den har föregåtts av handskrivna utkast. Texten innehåller ett antal element, nämligen en titelrubrik, löpande text skriven i ett enda grafiskt stycke, uppgifter om de båda skribenterna (för- och efternamn) och två foton. De båda foton i svartvitt är en översiktsbild av Karlsborgs fästning respektive en bild från interiören av fästningen med dockor av uniformsklädda soldater i naturlig storlek.

Skribenterna är två flickor, som gemensamt har formulerat texten. De går i år(s)kurs 3 och kan beskrivas som ”duktiga” när det gäller de

färdigheter och kunskaper som vanligen premieras i skolan. Båda skribenterna har svenska som sitt förstaspråk.

De båda skribenterna går i en friskola med miljö- och naturprofil, som har runt 70 elever. Skolan är belägen på landsbygden i Västergötland i närheten av centralorten i kommunen. Skolan är en F–5-skola, och efter år(skurs) 5 fortsätter eleverna sin skolgång i kommunala skolor i centralorten. Det finns planer på att bygga ut skolan med år(skurserna) 6–9, men hittills är det endast planer.

Texten: tillkomst och skrivförlopp

Ett årligen återkommande projekt på den aktuella skolan är att eleverna gör en skoltidning. Fokus ligger på vad som har hänt på skolan under det aktuella läsåret, men också aktuella händelser inom och utom Sverige brukar tas upp. Det är främst elever i år(s)kurs 3 och 4 som deltar i arbetet, men yngre och äldre elever kan medverka. Själva tidningsproduktionen inramas av aktiviteter som ska stödja denna. Det är fråga om undervisning om tidningar, eventuellt med medverkan från Tidningen i skolan (TiS), tidningsläsning i klassrummet, övningar i att skriva texter eller textelement med tidningsanknytning, t.ex. skriva rubriker till autentiska notiser, osv. Den färdiga skoltidningen distribueras sedan till elever, lärare, föräldrar m.fl. I alla fall skribenterna och deras familjer läser säkerligen texterna i fråga med stort intresse, men innehållet i skoltidningen utnyttjas också (mer eller mindre) i skolarbetet även efter det att tidningen är färdig.

Utifrån af Geijerstams övergripande begrepp *strukturelement* kan följande sägas om den aktuella texten utifrån skrivförloppet (af Geijerstam 2006:47). Det finns inslag av *kontextualisering*, eftersom kunskap om det övergripande temat tidningar och texter i tidningar byggs upp inför elevernas textproduktion. Däremot är frågan om det finns något inslag av *textualisering*, i form av ”ett explicit omnämnande av skrivandet” (af Geijerstam 2006:47). Jag tror inte att så är fallet. Däremot är det rimligt att anta att eleverna får ett visst stöd för sin egen textproduktion genom de övningar utifrån autentiska texter eller textelement i tidningar som görs. Förutsättningen för att dessa övningar ska fungera som textualisering är att eleverna antingen själva gör – eller blir uppmärksammade på – kopplingen till den egna textproduktionen. Strukturelementet *skrivande* finns givetvis med i skrivförloppet. Vad gäller *utvärdering/upp-följning* kan texterna i skoltidningen följas upp informellt genom att andra elever och de egna familjemedlemmarna ger respons till skribent-

erna i fråga. Om också en formell uppföljning förekommer, så tar den sig knappast formen av ”en kort skriftlig kommentar till uppgiften ...” (af Geijerstam 2006:50) utan lärarna ger antagligen muntliga kommentarer till skribenten, antingen när den aktuella texten är klar att infogas i den blivande skoltidningen eller när den distribueras till eleverna. Även en eventuell förekomst av det femte och sista strukturelementet, *funktion* (dvs. uttalad funktion för eleverna) är svår att bedöma. Man kan inte utesluta att uppgiften att skriva texter i skoltidningar kan ha ”en roll att spela i deras [= elevernas] fortsatta arbete” (af Geijerstam 2006:47). Men det finns en risk att uppgiften som sådan ses som en isolerad uppgift, och när texten – och skoltidningen – är klar betraktar eleven sin egen insats och produkt som någonting avslutat.

Ovan har jag delvis spekulerat om förekomsten av strukturelement i skrivförloppet bakom den aktuella texten. Ett visst stöd för mina spekulationer får jag i af Geijerstams konstaterande när det gäller de skrivförlopp som hon undersöker, även om texten *Skolresa till Karlsborg* inte kan sägas höra hemma i skolans ”vanliga” textvärldar (af Geijerstam 2006:15). I de undersökta texterna, skrivna inom naturvetenskapliga ämnen, är strukturelementen kontextualisering och textualisering klart mer vanliga än strukturelementen uppföljning/utvärdering och uttalad funktion för eleverna (af Geijerstam 2006:50). I alla fall kontextualisering (och skrivande) förekommer i fråga om *Skolresa till Karlsborg*, medan bilden är mer oklar när det gäller textualisering, utvärdering/uppföljning och funktion.

Texten: en närläsning

Texten *Skolresa till Karlsborg* har en tydlig kommunikativ funktion genom att den (och skribenterna) vill berätta om resan. Däremot kan man diskutera hur väl skribenternas ambition uppfylls genom att en del information presenteras som om den vore bekant för läsarna (jfr Josephson m.fl. 1990:11). Således kan vissa läsare undra vilka som avses med *vi*, *gul klassen* och *Mikaela*, och i någon mån är det fråga om en så kallad *satellittext*. Å andra sidan informerar skribenterna om Gunnborgs funktion – *våran guide* – och de använder den obestämda formen *skolresa* i titelrubriken, inte den bestämda.

Det är svårare att avgöra förekomsten av en eventuell tydlig kognitiv funktion hos texten, eftersom den inte representerar en texttyp/genre där denna funktion är central (jfr Josephson m.fl. 1990:12).

Vad gäller textens sociala funktion finns det språkliga uttryck för

skribenternas talade språk genom ordformer som *sen (sedan)*, *våran (vår)* och *dom (de/dem)*, användningen av det summerande *så* efter inledande adverbial, t.ex. *[s]en när filmen strax var slut så började det låta BOOM* osv., samt vissa ordval, t.ex. *kolla*. I ett fall har skribenterna försökt att använda en skriftspråklig form som de inte är riktigt säkra på: *[s]en började det och [= att] blinka* osv. Dessutom använder skribenterna versaler respektive utropstecken för att försöka markera ljudstyrka respektive känslouttryck i skrift: *BOOM! som en kanon bakom oss* respektive *[h]jälp!, vi blir anfallna* (jfr Josephson m.fl. 1990:12, 46).

Texten har en rak kronologisk disposition (jfr Josephson m.fl. 1990:14). Skribenterna redogör för vad som händer från det att de och skolkamraterna kommer till Karlsborgs fästning till det att den ”officiella” delen av skolresan avslutas och eleverna får tid till eget förfogande: *sen fick vi handla*. Skribenterna inleder med en exakt tidsangivelse, *den 24 maj*, och därefter får läsaren ta del av vad som händer under besöket. Först äter eleverna (= *vi*) och väntar på att bli guidade. Därefter går eleverna och guiden in i fästningen, ser på en karta och ser på film. Sedan blir situationen mer dramatisk med ljud- och ljuseffekter, dockor som rör sig samt ett rum med ett vibrerande golv. Övergången till det mer dramatiska skeendet signaleras effektivt med *BOOM!* (jfr Josephson m.fl. 1990:14). Sedan följer en avmattning när skribenterna beskriver rundvandringen i fästningen, inklusive i *en gång som var kolsvart* osv., och ett besök i fästningskyrkan. Efter rundvandringen får eleverna *äta klart och sen fick vi handla*. I någon mening blir det alltså en cirkel-disposition genom att elevernas ätande nämns i både inledningen och avslutningen.

Berättartekniskt utnyttjar skribenterna repliker vid två tillfällen (jfr Josephson m.fl. 1990:17). Detta sker när det dramatiska skeendet börjar i slutet av filmvisningen och när en docka *vände på sitt huvud och sa: ”fortsätt i gången”*.

Skribenterna har inte delat in sin text i stycken utan hela texten är skriven i ett enda grafiskt stycke (jfr Josephson m.fl. 1990:58). Texten har en klar informativ rubrik, och den är försedd med två foton. Skribenterna gör dock inga explicita kopplingar mellan den skrivna texten och foton. Det finns inte några hänvisningar från den löpande texten eller några bildtexter, utan foton står isolerade och integreras inte i den aktuella sidan i skoltidningen.

Texten hålls samman tematiskt av några återkommande referenter (jfr Josephson m.fl. 1990:21). Det är fråga om eleverna/klassen/enskilda elever och guiden Gunnborg samt Karlsborgs fästning med olika utrymmen, kartan och filmen samt dockorna. Referensbindningarna är mesta-

dels enkla, och skribenterna introducerar referenter, särskilt *våran guide Gunnborg*. Vid ett tillfälle måste läsaren dock göra en inferensbindning, Rimligen är *Mikaela* en elev i samma klass som skribenterna, men *Mikaela* introduceras inte utan förutsätts vara bekant för läsarna.

Den kronologiska dispositionen kommer till uttryck genom de många tidsuttryck som inleder de grafiska meningarna, särskilt *sen*, men också *den 24 maj*, *då* och *när*. Temporala konnektivbindningar spelar således en central roll för att binda samman texten, även om de många förekomsterna av just *sen* alternativt *sen så* bidrar till att läsaren kan uppleva texten som enformig och som en nedskriven muntlig redogörelse (jfr Gibbons 2006:102 om (över)användning av *och sedan* i elevtexter). Även additiva bindningar genom *och*, konsekutiva bindningar genom *så*, lokala bindningar genom *där* och blandade bindningar genom *som* i relativsatser förekommer. Ett fall av textstrukturmarkör finns genom *[f]örst när vi kom dit* osv. (jfr Josephson m.fl. 1990:24–26 om konnektivbindningar).

Skribenterna utnyttjar olika syntaktiska möjligheter genom att de arbetar med både huvudsatser och bisatser (temporala, lokala, relativa). Skribenterna utnyttjar samordning av huvudsatser, både med fullständiga satser och med strykning av identiska satsled, och de arbetar med underordning. Exempel på de olika möjligheterna är *[o]ch då gick filmduken upp och vi fick springa ut*, *[s]en gick vi ner och kom tillbaka till matplatsen* samt *[s]en gick vi in i en mörk gång där det fanns låssas soldater som sköt ut ur gluggar*. Satsradning förekommer vid ett antal tillfällen, t.ex. i avslutningens *[d]å fick vi äta klart sen fick vi handla*. Däremot innehåller texten inte några meningsfragment (jfr Josephson m.fl. 1990:28–32 om syntaktiska möjligheter).

Ordbeståndet i texten får sin prägel av substantiv (främst konkreta sådana som *fästning*, *kanon*, *docka*, *gång*), pronomen (särskilt *vi*, *det*) och adverb (särskilt *sen*, *så*; jfr Josephson m.fl. 1990:39). Det finns vissa beskrivande adjektiv, t.ex. *en liten stund*, *en mörk gång* och *den svarta färgen*. Enkla verb och verbfraser anger förfluten tid, t.ex. i meningen *[f]örst när vi kom dit så fick vi äta lite av våran matsäck medan gul klassen fick börja bli guidade*. De två fallen av direkt anföring i texten är försedda med ett och samma anföringsverb, nämligen *sa* (= *sade*).

När det gäller skiljetecken visar skribenterna gott kunnande (jfr Josephson m.fl. 1990: 55–59). De placerar punkter på rätt ställe och utropstecken överanvänds inte. Kommatecken används vid en uppräknings (men det är enda gången i texten), och kolon finns inför direkt anföring. Skribenterna använder rentav citattecken vid en replik, även om detta inte är absolut nödvändigt. Användningen av gemener och versaler är

korrekt.

Texten innehåller några särskrivna ord, *gul klassen* och *låssas soldater*, och stavningen av några ord vittnar om inverkan av skribenternas talspråk, t.ex. *låssas soldater* (= *låtsassoldater*) *hanlade* (= *handlade*) och *vibbrerade* (= *vibrerade*). Skribenterna tycks behärska också svenskans mer komplicerade stavningskonventioner. Visserligen skrivs *skjuta* vid ett tillfälle som *skuta*, men detta tolkas jag som ett slarvfel, eftersom den korrekta stavningen *skjuten* också förekommer. Det är inte klart om de få stavfelen delvis är en följd av att skribenterna har utnyttjat datorns språkkontroll eller om de har fått hjälp av läraren.

Texten: ett genreperspektiv

Texten *Skolresa till Karlsborg* hör hemma inom texttypen *återgivande texter* med tanke på syfte (berätta vad som har hänt), struktur (orientering utifrån *vem, var, när* och en serie händelser) sammanlänkande ord (tidsangivelser) samt andra språkliga drag (förfluten tid, beskrivande ord) (Gibbons 2006:89). Värt att nämna är att Gibbons karakteriserar texter som denna som ”en av de enklaste texttyper som man kan börja med ...” i arbetet med andraspråkselever, nämligen ”en återgivande text som bygger på elevernas egna erfarenheter, t.ex. en skolutflykt” (Gibbons 2006:101). Därtill kommer dock att den här texten – eftersom det finns en möjlig bredare målgrupp – kan sägas ha vissa egenskaper som hör hemma inom texttypen *beskrivande texter*. Dessa är syfte (underhålla, förmedla kunskap) och andra språkliga drag (dialog, anföringsverb; Gibbons 2006:89). Dock är beläggen för denna texttyp inte särskilt tungt vägande, utan *Skolresa till Karlsborg* får sägas vara en återgivande text.

Texten: övergripande bedömning

För att bedöma texten *Skolresa till Karlsborg* är Gibbons beskrivning av tidningsartiklar som genre intressant. Enligt Gibbons (2006:83) utmärks sådana bl.a. av att de berättas i förfluten tid, att de handlar om människor och händelser och att tidsuppgifter ges. Vidare tar skribenterna bakom tidningstexter ”ofta med ett citat eller två av någon som varit med”. Utifrån Gibbons karakteristik av återgivande texter och tidningsartiklar visar de båda skribenterna att de har en god *genrekompetens* när det gäller återgivande texter i allmänhet och tidningsartiklar i synnerhet.

Som framkommer ovan visar skribenterna också en god kompetens i fråga om ett antal undersökta delområden: disposition, syntax, ordval, stavning och interpunktion. Skribenterna kan utveckla sin förmåga när det gäller textstruktur (styckeindelning, styckemarkering, samspel text–bild), textbindning (referensbindning, konnektivbindning), ordval (beskrivande ord, sägeverb) och ordformer (talspråksformer i skrift).

Sammanfattningsvis får de båda skribenterna sägas ha kommit en god bit på väg i sin språkutveckling, särskilt med tanke på att de går i år(s-kurs) 3. Förhoppningsvis kommer denna framtida utveckling att ge minst lika goda resultat som deras utveckling hittills.

Referenser

- Bjar, Louise (2006). Att analysera elevtexter. I: Bjar, Louise (red.), *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, s. 319–339.
- af Geijerstam, Åsa (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. (Studia Linguistica Upsaliensia 3.) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Josephson, Olle, Melin, Lars & Oliv, Tomas (1990). *Elevtext. Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.

Litteratur och svenskämnet: textsamtal

Som underlag för mitt textsamtal har jag valt Tage Danielssons minor classic *Sagan om den fule Manfred*. Texten ingår i Danielssons *Sagor för barn över 18 år*, som publicerades 1964 och som därefter har utkommit i ett antal upplagor.

Målgrupp och modell

Mitt textsamtal är tänkt att genomföras med elever som går något av grundskolans tre sista år. Det är fråga om ett fiktivt textsamtal, eftersom jag inte har tillgång till några elever. Som didaktisk grund väljer jag Questioning the Author (QtA), som denna modell för textsamtal presenteras i Monica Reichenberg, *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet* (2008:91–96).

Jag har valt modellen av två orsaker. För det första kan QtA användas för arbete med både faktatexter och skönlitterära texter, och härigenom kan modellen användas genomgående vid arbetet med texter i skolan (Reichenberg 2008:91). Detta bör underlätta för eleverna när det gäller att utveckla den egna textkompetensen samt att se likheter och skillnader mellan faktatexter och skönlitterära texter. För det andra innebär QtA en positiv syn på eleven och dennes möjligheter: ”författaren har ett stort ansvar när det gäller texters läsbarhet och ... eleverna har all rätt att ifrågasätta författarens auktoritet” (Reichenberg 2008:91). Eleverna får alltså möjligheter att se författaren – och hans/hennes ansvar för texten – och de fostras till kritisk läsning av texter, en viktig kompetens för att analysera och bedöma budskap av olika slag i samhället.

Som alla andra modeller har QtA sina svagheter, och jag tror att den främsta nackdelen är att modellen ställer så stora krav på läraren, vilket Reichenberg (2008:93) formulerar på detta sätt: ”[l]äraren spelar en central roll i QtA.” Lärarens betydelse för modellen visas även genom att Reichenberg gav de lärare som skulle arbeta med modellen möjligheter att bygga upp sin egen kompetens för att textsamtalen med eleverna skulle bli så givande som möjligt (s. 97). Om läraren inte förmår att

föra textsamtalet framåt på ett genomtänkt och systematiskt sätt, så får eleverna antagligen inte ut så mycket av QtA-modellen. I värsta fall kan en del elever känna frustration över att ”inte lära sig något” och över att ”läraren bara frågar oss i stället för att tala om vad författaren menar”.

Helhet och segmentering

För att genomföra textsamtalet tar jag min utgångspunkt i Reichenbergs lathund för textsamtal enligt QtA-modellen (2008:95–96). Allra först blir det därmed fråga om att låta eleverna ta del av Sagan om den fule Manfred som en helhet. Därefter gäller det att segmentera texten på lämpligt sätt. En möjlighet är att låta vart och ett av de fyra större avsnitten i texten fungera som segment. En annan är att låta varje grafiskt stycke utgöra ett segment.

Jag tror att det är viktigt att texten läses högt i undervisningsgruppen. Med tanke på att det är närmare femtio år sedan texten skrevs och utgavs, innehåller den naturligtvis sakliga och språkliga element som kan vara mer eller mindre begripliga för unga läsare i skrivande stund. Vissa varumärken med tillhörande reklamfraser kan vara okända idag, och det samma gäller andra företeelser som nämns i texten, t.ex. *TV-smörgåsar*, *femöringar* och *radions program 2*. Vissa språkliga element kan också ge läsarna problem. Som exempel väljer jag några formuleringar i textens första grafiska stycke: *rände ute om kvällarna och träffade flickor, såg han så oansenlig och vissen ut, njöt livets goda och sköta de grövsta syslorna i huset*. De möjliga problemen för eleverna att förstå kan dock ge upphov till intressanta och utvecklande samtal.

Dekonstruering: genre och genus

När texten väl är segmenterad och genomgången med hjälp av lathunden, väljer jag att dekonstruera den utifrån ett genreperspektiv och genusperspektiv. Den första utgångspunkten blir de sagodrag som finns i texten: inledningsfrasen *det var en gång*, tretalet, de elaka styvsyskonen, den olyckliga prinsessan, balen på slottet osv. Den andra utgångspunkten blir de ”avvikande sagodrag” som Tage Danielsson använder, i första hand det faktum att det är Manfreds utseende som är det viktiga, inte prinsessans, och att slutet inte är otvetydigt lyckligt, i alla fall inte för prinsessan. Sagodrag och ”avvikande sagodrag” ger en grund för att diskutera vad Sagan om den fule Manfred säger läsaren

och vad författaren till den (antagligen) vill säga läsaren. Några möjliga diskussionspunkter blir reklam och marknadsföring i samhället, bedömningen av människors utseende och uppfattningar om vad som bedöms vara ”typiskt manligt och typiskt kvinnligt”.

Uppföljning: Verfremdung och ändringar

Texten kan sedan ligga till grund för olika typer av uppföljning, och här presenterar jag två möjligheter.

En första möjlighet är att arbeta utifrån ett Verfremdungsperspektiv. Exempelvis kan eleverna anta rollen av en bokförläggare som skriver ett brev till författaren, antingen ett entusiastiskt eller ett kritiskt brev. I det första fallet gäller det att ta fasta på hur Tage Danielsson utvecklar sagogenren för att föra fram sitt budskap till läsaren. Självfallet kan eleven-skribenten föreslå ändringar i Danielssons text. I det andra fallet anger eleven-skribenten varför Sagan om den fule Manfred omöjligen kan ges ut på hans/hennes förlag. Eventuellt kan eleven-skribenten ge författaren goda råd för att vid ett senare tillfälle försöka få den bearbetade texten utgiven.

En andra möjlighet är att låta texten ligga till grund för olika ändringar. Handlingen kan exempelvis förläggas till nutid, och frågan blir då vilka produkter med tillhörande reklamfraser som blir aktuella. Kanske Rolex-klockan *för män som styr världen* ersätts med en exklusiv mobiltelefon från *Nokia connecting people*, och tandkrämen som både gör tänderna vackrare och fulare byts förmodligen ut mot produkter för tandblekning. Personerna kan förses med andra egenskaper än i Danielssons text. Kanske kan det vara fråga om en ung man med invandrarbakgrund i dagens Sverige som söker kontakt med en ”helsvensk” företagsledares dotter, kanske kan det vara fråga om en relation mellan två personer av samma kön. Ytterligare en möjlighet är att låta texten förflyttas till ett annat medium, t.ex. ett av alla datingprogram på tv idag. Kanske kan elever-skribenter med den i sammanhanget rätta genrekompetensen modifiera berättelsen så att den passar in i en av följande serier i kommersiella kanaler i det svenska tv-utbudet säsongen 2009/2010: *Bonde söker fru*, *Ensam mamma söker* eller *Mammas pojkar*.

Summering

Sammanfattningsvis erbjuder Tage Danielssons Sagan om den fule Manfred en mängd infallsvinklar och aspekter att uppmärksamma vid textsamtal: sagor som genre, möjligheter att leka med genrekonventioner, reklam som ett samhällsfenomen, synen på män och kvinnor i samhället, synen på människor utifrån deras utseende och deras inre egenskaper samt likheter och olikheter mellan ”papperstexter” och ”andra texter”. Med hjälp av Questioning the Author-modellen kan lärare och elever tillsammans åstadkomma en hel del med denna korta och ”medelålders” text.

Referenser

- Danielsson, Tage (1975) [1964]. Sagan om den fule Manfred. I: Danielsson, Tage, *Bokbok. Ett urval ur sex böcker från sextiotalet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, s. 48–53.
- Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.

En litterär kanon i grundskolan och gymnasieskolan: åtta frågor utan svar

Diskussionen om en litterär kanon för den svenska grundskolan och/eller gymnasieskolan blossar upp då och då, och olika debattörer presenterar (och argumenterar) för mer eller mindre förväntade författare och verk i sina kanonförslag. I den här texten kommer jag *inte* att ge ett bidrag till alla de förslag som redan finns. Anledningen är att jag – efter att ha tagit del av diverse olika kanonförslag – kommit fram till att jag *inte* är kompetent att göra en sådan lista med författare och titlar på verk. I stället kommer jag här att diskutera några olika överväganden som de djärva personer som vill presentera sådana förslag bör göra, i alla fall enligt mitt förmenande. Det är totalt fråga om åtta frågor, och frågorna presenteras genom avsnittsrubrikerna i texten.

1. Hela verk eller utdrag?

Min första fråga är om en kanon främst ska innehålla hela verk, förutom i de fall där verkets omfång gör det orealistiskt att anta att alla elever ska läsa verket i sin helhet, t.ex. Tolstojs *Krig och fred*. Om ambitionen är att eleverna ska läsa hela verk, blir antalet författare och verk av naturliga skäl mindre än om utdrag ur verk är lika accepterat som hela verk. Det finns dock en potentiell fara med utdrag, eftersom vissa författare kan bli representerade med ”antologivänliga verk” i stället för mer betydelsefulla – och mer omfattande – verk, t.ex. Strindbergs *Ett halvt ark papper* i stället för *Röda rummet*.

2. Nationella verk eller internationella?

Den följande frågan är om en kanon främst ska fokusera på den litteratur som är tillkommen inom ett visst lands gränser och/eller på landets språk. I fråga om ”svensk litteratur” och ”litteratur på svenska” kan man fråga sig ifall svenskspråkig litteratur, tillkommen i dåvarande autonoma

storfurstendömet Finland och nuvarande Republiken Finland ska ingå eller inte. Hör exempelvis Runeberg, Diktonius och Märta Tikkanen till en ”svensk kanon” eller inte? Den här frågan kan också vinklas mot majoritetsspråk och minoritetsspråk i ett visst samhälle. Bör t.ex. en litterär kanon för skolor i Storbritannien innehålla också litterära verk som ursprungligen är skrivna på walesiska och gaeliska eller är det enbart verk skrivna på ”the King’s/Queen’s English” som ska inkluderas? Om frågan i stället gäller ifall de verk som ingår i en litterär kanon ska ge eleverna inblickar i litteraturen utanför det egna landets (nuvarande) gränser, så blir frågan givetvis vad som egentligen menas med internationella verk. Ska eleverna främst få ta del av verk inom den väst-europeiska kultursfären, med fokus på Europa och Nordamerika? Vilka kunskaper om och insikter i litteratur i Sydamerika, Asien utanför nuvarande Rysslands gränser, Afrika samt Stillahavsregionen inklusive Australien bör elever ha, efter att de har gått igenom grundskolan och gymnasieskolan i Sverige?

3. Prosa och lyrik eller prosa, lyrik och dramatik?

Därefter är frågan om de litterära verken i en kanon ska representera alla de tre traditionella litterära genrerna prosa, lyrik och drama eller om läsningen av litterära klassiker ska fokusera på prosa och lyrik. Vissa skådespel är avsedda att läsas, inte att spelas på scenen, men de flesta är ändå tänkta att upplevas på ett annat sätt än i form av tryckt text. Ett exempel är de antika grekiska dramerna. Är det i stället så att en kanon, förutom prosa och lyrik, ska innehålla ett visst antal skådespel som eleverna ska få ta del av i form av teaterföreställningar, antingen ”på riktigt” eller i form av inspelningar?

4. Skönlitterära verk eller skönlitterära verk samt verk som representerar andra genrer?

Sedan är frågan om en kanon uteslutande ska innehålla skönlitterära verk eller om också verk som representerar andra genrer inom ett övergripande begrepp ’litteratur’, i betydelsen ’skrivna texter’, ska ingå. Några genrer värda att diskutera är essäer och debattartiklar om litterära, kulturella eller samhällsliga ämnen. Kan t.ex. olika inlägg i Strindbergsfejden ingå i en svensk litterär kanon? En annan aspekt är hur man ska förfara med texter där ironi och satir är centrala liksom texter som gör

anspråk på att tillhöra en viss genre – utan att göra det. Ett exempel är Dalins *Sagan om hästen*, som inte är en saga och inte handlar om en häst, men som kan läsas som en skönlitterär text. Andra genrer att diskutera är sådana som har en mer eller mindre tydlig sakprosaprägel. Ett exempel är Linnés resebeskrivningar, som av upphovsmannen och samtiden inte sågs som skönlitterära verk. Bör dessa och andra sakprosa-texter ingå i en litterär kanon eller omfattar en sådan enbart verk som uttryckligen är att betrakta som skönlitteratur enligt uphovsmännen och samtiden?

5. Litteratur för vuxna eller litteratur för vuxna och ungdomar?

I samband med kanondiskussionerna kommer ibland frågan om målgruppen för de aktuella verken upp. Här gäller diskussionen främst ifall litteratur för vuxna ska kompletteras med ”klassiker” för ungdomar. Är t.ex. verk av Astrid Lindgren och Maria Gripe kandidater för en litterär kanon för elever i den svenska grundskolan? Bör Lennart Hellsing vara representerad i en lyrikkanon för barn och ungdomar i Sverige – och i så fall en lyrikkanon med både originalverk på svenska och översättningar till svenska eller en lyrikkanon med enbart originalverk på svenska?

6. Litteratur med konstnärliga anspråk eller litteratur med respektive utan konstnärliga anspråk?

Vidare kan man diskutera om en litterär kanon enbart ska innehålla verk som är skrivna med en konstnärlig ambition eller om också andra verk, där eftervärlden sett konstnärliga kvaliteter, ska ingå. Vad kan t.ex. sägas om folksagor i olika kulturer, sagor som väl mestadels får anses vara tillkomna utan några utpräglade konstnärliga ambitioner, men som under 1800-talet och senare har upptecknats och utgetts (mer eller mindre hårt redigerade)? Bör svenska grundskoleelever exempelvis ha tagit del av ett antal folksagor, insamlade i Sverige eller övriga Norden (*Bockarna Bruse, Askeladden* osv.)? Bör eleverna också ha tagit del av ett antal sagor från andra kulturer, t.ex. olika folkgrupper i Nord- och Sydamerika, Afrika och Asien?

7. Litteratur i originalform eller anpassad form?

Man kan också diskutera om de litterära verken ska presenteras i sin ursprungliga språkliga form eller en anpassad sådan. I vissa fall är det självklart med tanke på målgruppen: Stiernhielms *Hercules* med 1600-talsortografi vore en alltför krävande uppgift för flertalet elever i gymnasieskolan idag. Likaså vore det inte realistiskt att låta elever i Sverige möta Joseph Conrad enbart på engelska. I andra fall kan man diskutera alternativ: är verbens pluralformer i verk av Strindberg och Heidenstam en omistlig stil- och tidsmarkör eller bör de ersättas med singularformer för att göra de aktuella verken mer tillgängliga för ungdomar i Sverige år 2009?

8. Litteratur eller litteratur och andra konstformer?

Slutligen kan man diskutera om en kanon uteslutande ska omfatta litterära verk eller om också verk som representerar andra konstformer bör ingå. Med tanke på det alltmer använda begreppet 'det utvidgade textbegreppet' bör man fundera över om också utvalda verk inom arkitektur, bildkonst, design och konsthantverk, film, musik och teater bör ingå i en kanon, då en kulturell kanon. Man kan också fråga sig ifall svenskämnet rymmer också sådana verk och ifall svensklärarna i dagens skola har den nödvändiga kompetensen för att behandla verken på ett kompetent sätt.

Avslutning

Som synes har jag ovan ställt "besvärliga" frågor – och dessutom låtit bli att besvara dem. Jag tror nämligen *inte* att frågorna går att besvara på ett helt entydigt sätt, utan envar som vill presentera en litterär kanon för skolbruk måste väga för- och nackdelar med olika alternativ mot varandra. Och hur noga dessa överväganden än görs, så kommer det att bli diskussion om de upphovskvinnor/-män och verk som förtecknas i olika förslag till litterära kanoner. Detta faktum kan faktiskt ses som en positiv kraft: litteraturen (och andra konstformer) engagerar fortfarande människor i nådens år 2009.

Några reflektioner utifrån Danielsson, *Tre antologier – tre verkligheter* (1988)

Med utgångspunkt i Annica Danielssons avhandling *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975* (1988) presenterar jag i den här texten några reflektioner om gymnasiets/gymnasieskolans litteraturförmedling med hjälp av antologier för svenskämnet. Allra först summerar dock jag förutsättningarna för Danielssons avhandling och huvudresultaten av hennes undersökning. Sidhänvisningarna i det följande avser Danielssons avhandling.

Förutsättningar

Annica Danielssons avhandling ägnas alltså gymnasiets litteraturförmedling under efterkrigstiden, innan gymnasiet ersätts med gymnasieskolan genom Lgy70 [Läroplan för gymnasieskolan 1970]. Danielssons utgångspunkter finns ”i debatten om svenskämnets kris och litteraturläsningens dilemma, men också i mina egna tvivel på de moderna läromedlens utformning och i en önskan om att fördjupa kunskaperna på ett tämligen utforskat område, den litterära skolantologins” (s. 10–11).

Annica Danielsson undersöker tre antologier, som är avsedda för gymnasiet i Sverige, utgivna under efterkrigstiden och dominerande under var sin delperiod av hela trettioårsperioden 1945–1975. Äldst är Josua Mjöbergs *Äldre svensk litteratur* och *Svensk litteratur*, som dominerar marknaden från början av 1930-talet till mitten av 1950-talet. Därefter tar Gunnar Tideströms och Bernhard Tarschys *Dikt och Tanke* över som dominerande antologi fram till gymnasiereformen 1966. Från och med denna är det i stället läromedelspaketet *Svenska för gymnasiet* med sina tre antologivolymer som dominerar, även om denna i början av 1970-talet följs av den reviderade versionen *Svenska för gymnasieskolan*. Författarlaget bakom dessa båda versioner består av Bengt Brodow, Sven-Gustaf Edqvist, Carl Kavaleff och Bengt G. Öh.

Annica Danielsson anlägger ett dubbelt perspektiv på sitt material, både ett litterärt och ett tematiskt. Detta beslut motiverar hon på följande

sätt: ”[s]kolantologierna har ju i allmänhet haft en dubbel funktion. De skall både förmedla ett litterärt arv och fungera socialiserande på eleverna.” (s. 12).

Huvudresultat

Annica Danielsson granskar först de tre antologierna ur ett litterärt perspektiv. Jämförelsepunkterna är omfång, disposition (kronologisk och/eller tematisk), representerade författare (tidsperiod(er), antal sidor och antal verk, kön), illustrationsmaterial samt representerade genrer (poesi, prosa, dramatik, litterär sakprosa, facksakprosa). Därefter undersöks materialet utifrån vilka teman som dominerar. Centrala områden är religion, patriotism och samhällsfrågor. Slutligen jämför Danielsson antologierna i förhållande till de aktuella styrdokumentet för gymnasiet.

Mjöbergers *Svensk litteratur I–II* (totalt 899 sidor) förmedlar en nationell kanon, kronologiskt ordnad, och med tyngdpunkt på 1700-talets och 1800-talets svenska författare. Ett relativt sett stort antal sidor avsätts för var och en av de 72 representerade författarna (65 män och 7 kvinnor). Antalet illustrationer är blygsamt. Bland genrer domineras poesin, följd av prosan och den litterära sakprosan.

Tematiskt domineras *Svensk litteratur* av ”texter som har anknytning till det religiösa ämnesområdet” (s. 249) och av texter med en patriotisk inriktning. Det samtida samhällets förhållanden, utveckling och eventuella problem berörs inte i texterna i antologin.

Tideströms och Tarschys *Dikt och Tanke 1–3* (totalt 1 193 sidor förutom studieanvisningar) vidgar det nationella perspektivet genom att på mer bred front föra in litteratur från andra delar av världen än Sverige, främst Västeuropa, men också Nordamerika, Ryssland och andra regioner. Dispositionen är kronologisk och omfattar verk utgivna fram till 1950-talet. Störst utrymme får författare verksamma under 1800- och 1900-talet. Hela 199 författare är representerade, men av dessa är blott 14 kvinnor. Procentuellt sett är andelen kvinnor mindre än i *Svensk litteratur*. Antalet sidor per författare är mindre än i den äldre antologin. Antalet illustrationer är större än i *Svensk litteratur*. Poesin dominerar, men dess andel är mindre än i *Svensk litteratur*, och detsamma gäller antalet texter som representerar litterär sakprosa. Däremot har genrer som prosa, dramatik och facksakprosa fått ökat utrymme.

Religionen är ett tema som ges mindre utrymme i *Dikt och Tanke* än i *Svensk litteratur*. Dessutom har texterna med denna tematik fått en annan inriktning: människan som en sökare står i fokus, inte den kristna

tron som en självklarhet. Likaså har en patriotism med svensk nationalism fått en delvis annan inriktning: ”fosterlandskärleken kan ta sig likartade uttryck i olika länder och ... Sverige ingår som en del i ett större, främst europeiskt, sammanhang” (s. 251). Det är ont om texter i *Dikt och Tanke* vilka har anknytning till det moderna industrisamhällets framväxt och utveckling.

Författarlaget bakom *Svenska för gymnasiet 1–3* har främst valt texter av 1900-talsförfattare, gärna texter med berättande karaktär och ett dramatiskt innehåll. Den utländska litteraturen får en mindre framträdande plats än i *Dikt och Tanke*, medan den nordiska får mer utrymme. Dispositionen av *Svenska för gymnasiet* är till största delen kronologisk men också tematisk med olika motivkretsar.

I den version av antologin som är avsedd för de dåvarande humanistisk-samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga linjerna presenteras 201 författare, varav 16 är kvinnor. Den här versionen omfattar totalt 921 sidor skönlitteratur och 165 sidor sakprosa. I versionen för de dåvarande ekonomiska och tekniska linjerna presenteras 184 författare, och även där är antalet kvinnor 16. Versionen för de här båda linjerna omfattar 846 sidor skönlitteratur och 165 sidor sakprosa. Således kan eleverna på humanistisk-samhällsvetenskaplig och naturvetenskaplig linje ta del av runt 70 sidor skönlitteratur mer än eleverna på ekonomisk och teknisk linje, medan antalet sidor för sakprosan är exakt samma. Jämfört med de båda äldre antologierna har de kvinnliga författarnas representation alltså blivit sämre. Det antal sidor som tilldelas varje författare är mindre än i *Svensk litteratur* respektive *Dikt och Tanke*. Illustrationsmaterialet i *Svenska för gymnasiet* är mer omfattande än i de båda äldre antologierna. Prosan är den klart dominerande genren och även facksakprosan har fått en starkare ställning än tidigare.

Religionen som tema har en ännu mera blygsam ställning i *Svenska för gymnasiet* än i *Dikt och Tanke*. De texter som berör religiösa frågor är dessutom av mer pessimistisk karaktär, och ”[d]en tro på mänskligheten som kommer till synes i de tidigare antologierna har i allt väsentligt gått förlorad i *Svenska för gymnasiet*” (s. 253, kursiv stil i original-et). Inte heller spelar den fosterländska diktningen någon större roll i den yngsta av antologierna. Däremot står det moderna industrisamhället och dess problem i fokus. Tillvaron är visserligen både ”dynamisk och händelserik ...”, men denna relativt ljusa bild motverkas (alternativt balanseras av) det faktum att synen på människan ”vanligen [är] mörk och illusionslös ...” (s. 253).

Annica Danielsson sätter de aktuella styrdokumenterna i relation till var och en av antologierna. Jämförelsen visar att *Svensk litteratur* väl följer

både de allmänna riktlinjerna för undervisningen i gymnasiet och de direktiv som gäller undervisningen i modersmålet. Också *Dikt och Tanke* uppvisar en god överensstämmelse med de då gällande styrdokumenterna som avser modersmålet, medan överensstämmelsen är något mindre vad gäller de allmänna riktlinjerna. Bilden är likartad i fråga om *Svenska för gymnasiet*: vissa skillnader finns i fråga om ”målsättningarna för undervisningen i sin helhet, samtidigt som överensstämmelsen är stor beträffande de särskilda direktiven för svenskämnet” (s. 255).

Reflektioner

Som utgångspunkt för mina reflektioner använder jag mina erfarenheter av två av antologierna. Jag mötte den nyaste av de tre, *Svenska för gymnasiet*, i form av den reviderade versionen *Svenska för gymnasieskolan*, när jag var elev på den dåvarande humanistiska linjen 1971–1974. Den äldre antologin *Dikt och Tanke* mötte jag 1980–81 när jag läste den kurs som då gällde som grundutbildning för blivande svensklärare, nämligen Blocksvenska AC1 om 60 poäng [dvs. motsvarande 90 högskolepoäng].

Som jag minns det var jag inte särdeles intresserad av texterna i antologivolymerna i läromedelspaketet *Svenska för gymnasieskolan*. En anledning kan ha varit att jag inte var redo att ta del av vissa av texterna. En annan möjlig anledning är att den undervisning som jag fick ta del av inte stimulerade mitt eventuella slumrande intresse för de texter med olika karaktär, från olika tider och skrivna av olika författare, som ingår i antologivolymerna. En tredje anledning kan vara att urvalet av texter speglade att svenskämnet genom Lgy65 och Lgy70 [Läroplan för gymnasiet 1965, Läroplan för gymnasieskolan 1970] gick från att ha varit ett bildningsämne till att bli ett kommunikationsämne, där skönlitterära texter i svenskämnets antologier fick konkurrens av sakprosatexter. Kanske förväntade jag mig att texterna i antologierna skulle vara just skönlitterära, medan sakprosatexter hörde hemma i andra skolämnen. Det faktum att Lgy65 gav sakprosorna större utrymme i svenskämnet än tidigare, och blev ett av huvudmomenten genom denna läroplan (s. 28), visste jag inte. Lika lite visste jag att litteraturläsningen nu stod som det sista av huvudmomenten i läroplanen och vad denna placering innebar ur ett historiskt perspektiv: ”[d]ärmed bryts en drygt sekellång tradition i de officiella dokumenten, där litteraturläsningen genomgående behandlats först allt sedan läroverksstadgan från 1859.” (s. 28).

Svenskämnets förändrade inriktning i början av 1970-talet kan illustreras med Annica Danielssons bedömning av *Svenska för gymnasiet*: "[d]et handlar mindre om att förmedla ett kulturarv än om att överhuvudtaget få eleverna att läsa litteratur." (s. 92). Men trots denna förändrade inriktning skulle svensklärarna i den tidens gymnasieskola faktiskt sätta två betyg, ett i svenska språket och ett i litterär orientering.

Till skillnad från *Svenska för gymnasieskolan* har jag positiva minnen av *Dikt och Tanke*. Också här kan jag spekulera över om jag vid den här tiden var mer mogen att ta del av de aktuella texterna och att undervisningen gav stimulans. Men jag tror att mina positiva minnesbilder främst beror på *Dikt och Tanke*s större utbud av texter, de längre textavsnitten och de fylligare "handboksuppgifterna" om de representerade författarna.

Kanske hade jag vid den här tiden en föreställning om svenskämnet som ett bildningsämne, vilket innefattade att svensklärare skulle bidra till att förmedla ett kulturarv. Eftersom jag uppenbarligen inte ansåg att jag hade fått ta del av ett sådant litterärt kulturarv när jag själv var elev i gymnasieskolan, trodde jag möjligen att jag skulle få detta genom *Dikt och Tanke* när jag studerade för att bli svensklärare. Naturligtvis fick jag inte någon litterär bildning enbart genom *Dikt och Tanke*. Men jag tror att antologin ändå gav mig vissa kunskaper om skönlitteraturen i Sverige och andra västeuropeiska länder, för svenskans del kompletterad av de fem volymerna i antologin *Sveriges litteratur*.

Referens

Danielsson, Annica (1988). *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*. (Litteratur, teater, film 2.) Lund: Lund University Press.

Presentationsteknik – teori och praktik i förening

Min avslutande kursuppgift inom kursen PDA470 ägnas kursen Presentationsteknik, som jag ansvarar för vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet (GU). Närmare bestämt är ämnet kursen som kommer att ges vårterminen 2010. I den här texten presenterar jag först kursen. Därefter behandlar jag det aktuella ämnet, styrdokumentet för kursen, mina didaktiska och metodiska val utifrån styrdokumentet samt genomförandet av kursen. Texten avslutas med en kort diskussion.

Presentation

Kursen Presentationsteknik är en kurs på avancerad nivå, vilket innebär att deltagarna ska ha läst minst tre år (= 180 högskolepoäng) på universitet/högskola och ha studerat sitt huvudämne i minst tre terminer (= 90 högskolepoäng). Kursen omfattar tre högskolepoäng, dvs. två veckors heltidsstudier. Den är obligatorisk för studerande som ska avlägga magister-/masterexamen i svenska/nordiska språk, och den erbjuds också andra studerande på avancerad nivå vid GU. Kursplanen och litteraturlistan utarbetades hösten 2008. Kursen gavs första gången vårterminen 2009 och andra gången blir vårterminen 2010. Kursen ges på kvartsfart med fem lektionstillfällen, en gång varannan vecka från slutet av januari till slutet av mars.

Ämne

Presentationsteknik är ett ämne som tidigare var väl förankrat i den svenska skolans värld, men mindre i högskolans. De av många grundskole- och gymnasieelever avskydda föredragen kan nämligen sägas ha varit övningar i presentationsteknik – förutom att många elever aldrig insåg att det finns olika verktyg som kan användas för att hålla föredrag och genomföra andra typer av presentationer. Ofta hade inte heller elev-

ernas lärare några djupare kunskaper om hur man genomför väl fungerande presentationer.

Under den utbildning som jag och andra blivande svensklärare fick vid GU i början av 1980-talet anslogs 2 av 60 poäng [3 av 90 högskolepoäng], dvs. två veckor av tre terminers heltidsstudier, åt ”muntlig framställning”. Sedan dess har retoriken fått en renässans. Liksom i fråga om skrivprocessen är det i mycket influenser från USA som ligger till grund för renässansen i Sverige, i det här fallet den amerikanska traditionen med ”show and tell” och ”speech” (jfr Johannisson 1992). Trots denna renässans får muntlig framställning, presentationsteknik, retorik eller produktion av talade texter inte heller idag något större utrymme inom utbildningen av svensklärare vid GU, även om omfattningen är större än ”på min tid”. Orsaken är främst en brist på resurser. För att detta ämne, oavsett vad det kallas, ska leda till goda resultat måste varje student få framträda ett antal gånger, få konstruktiv respons på sina framträdanden och få göra detta i en stabil och trygg omgivning. Således krävs det både många undervisningstimmar och små undervisningsgrupper, vilket kräver en hel del ekonomiska medel.

De av många avskydda föredragen är förhoppningsvis sällsynta idag, men kraven på att kunna genomföra goda presentationer är knappast mindre än förut – i ungdomsskolan, på universitet/högskolor och i arbetslivet. Muntlig förmåga har blivit allt viktigare i samhället i stort; det är inte alltid forskaren med djupgående specialkunskaper som får uttala sig i medierna om en aktuell fråga, utan i stället är det den debattör som kan formulera sin uppfattning på de trettio sekunder som erbjuds i Rapports halvåttasändning. Därför finns det en stor efterfrågan på olika kurser i retorik, såväl med en kombinerad teoretisk-praktisk inriktning som kurser med en övervägande praktisk inriktning (jfr Johannisson 1992).

I fråga om universitet och högskolor fick ”praktiska kurser” med fokus på textproduktion i tal och skrift en större betydelse i samband med Bolognareformen av högre utbildning, när begreppet ’anställningsbarhet’ alternativt ’anställbarhet’ myntades (jfr Hjorth Liedman & Liedman 2008 om 2008 års gymnasieutredning och Bolognareformen). Kanske kan man se Presentationsteknik och andra ”praktiska kurser” inom högskolan som ett utslag av uppfattningen att högskolestudier inom humaniora i första hand ska utveckla olika praktiska färdigheter, inte bygga upp en bildning. Förutom kopplingen mellan 2008 års gymnasieutredning (SOU 2008:27) och Bolognareformen, som Hjorth Liedman & Liedman (2008) pekar på, kan man möjligen se högskolans ”praktiska kurser” som en sentida parallell till utvecklingen av svensk-

ämnet i ungdomsskolan under 1970-talet, då synen på svenska som ett kommunikationstekniskt ämne blev tongivande (Dahl 1999:50–52).

Styrdokument

Kursplanen säger följande om innehållet i kursen Presentationsteknik:

[k]ursen syftar till att ge deltagarna god kunskap, säkerhet och färdighet i att göra vetenskapliga presentationer. Vid lektionstillfällena behandlas med utgångspunkt i den klassiska retoriken många av de aspekter som aktualiseras i samband med vetenskapliga presentationer, t.ex. röstteknik, nervositetshantering, power pointanvändning, presentationsteknik samt användning av stödpaper och manus. Kursen omfattar många praktiska övningar, bl.a. improvisationsövningar, och examineras genom att kursdeltagarna gör egna vetenskapliga presentationer samt lyssnar till och insiktsfullt kommenterar varandras presentationer.

Det är således ”vetenskapliga presentationer” som ska stå i fokus, och det ur ett färdighetsperspektiv: ”god kunskap, säkerhet och färdighet i att göra vetenskapliga presentationer”. Praktiska övningar är centrala, men under kursens lektionstillfällen ska ett antal aspekter behandlas, och detta ska göras ”med utgångspunkt i den klassiska retoriken ...”. Skrivningarna är förhållandevis klara, även om de ger ett visst utrymme att välja kursinnehåll och uppläggning. Alla tänkbara aspekter som kan tas upp ”i samband med vetenskapliga presentationer” räknas inte upp, och inte heller sägs det vilka typer av övningar, förutom improvisationsövningar, som ska göras.

Sedan Bologna-reformen 2007 ska högskolans kursplaner också ange vad studenter ska kunna, veta, känna till osv. för att bli godkända på kursen i fråga. Dessa krav ställs för att bli godkänd på kursen Presentationsteknik:

[e]fter genomförd kurs ska studenten:

- visa kännedom om den klassiska retorikens begreppssystem samt förståelse för hur detta system hänger samman med produktion av olika typer av tal, såsom vetenskapliga presentationer
- känna till och kunna tillämpa grundläggande presentationsteknik
- kunna producera och genomföra en vetenskaplig eller populärvetenskaplig presentation på svenska eller engelska utan att vara bunden vid helt utskrivet manus
- kunna ge konstruktiv respons på andras framföranden
- i någon mån kunna extemporera och improvisera utifrån givna instruktioner
- känna till röstteknikens grunder.

Som synes är kraven mer eller mindre bjudande, och de innebär större eller mindre krav: ”ska visa kännedom om”, ”ska visa förståelse för”, ”ska känna till och kunna tillämpa”, ”ska kunna producera och genomföra”, ”ska kunna ge”, ”ska i någon mån kunna” samt ”ska känna till”. Frågan är om dessa formuleringar faktiskt är avsedda att beskriva olika kravnivåer och hur nivåerna, i så fall, ska bedömas i praktiken. Exempelvis ska studenten ”känna till och tillämpa grundläggande presentationsteknik”, medan det räcker att ”känna till röstteknikens grunder”. Frågan är om det går att tillämpa grundläggande presentationsteknik på ett fullgott sätt utan att också kunna tillämpa röstteknikens grunder, inte bara känna till dem på ett teoretiskt plan. Som i många andra sammanhang är det undervisande lärare som får göra en bedömning utifrån styrdokumentens mer eller mindre klara anvisningar (jfr Heith 2006:23–31 om olika betydelsenysanser hos begreppet ’kunskap’ i Lpf 94 och Lpo 94 [Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994, Läroplan för de obligatoriska skolformerna 1994]).

När det gäller examinationen av kursen sägs bland annat att denna sker ”genom muntlig och skriftlig redovisning” och att ”[p]å moment som examineras löpande gäller obligatorisk närvaro”. Dessa anvisningar är klara och entydiga för hur kursen Presentationsteknik ska examineras.

Kurslitteraturen omfattar två obligatoriska handböcker, där Bengt Hemlins *Sammanfattningsvis skulle jag vilja säga ... Frågor och svar om hur man håller en vettig presentation* (2003, 6 rev. uppl.) har ett utpräglat praktiskt perspektiv. Inger Lindstedts *Textens hantverk* (2002) har visserligen undertiteln *Om retorik och skrivande*, men Lindstedt bidrar ändå med viktiga aspekter på presentationer generellt. Därtill kommer att Lindstedt utgår från kommunikationsmodellen i den klassiska retorikens utformning. Till de två obligatoriska handböckerna kommer ett antal titlar vilka är referenslitteratur.

Didaktiska och metodiska val

Grunden för mina didaktiska överväganden och metodiska val är självklart kursplanen. Som nyckelord utifrån denna ser jag ”studentaktivitet”. Så långt som möjligt ska kursdeltagarna vara aktiva under träffarna genom att göra olika övningar, både förberedda och icke-förberedda, att ge respons till andra deltagares förberedda presentationer och att påverka de lärarledda genomgångarna av olika aspekter på det övergripande temat ”presentationsteknik”. Därmed kan mina övervägande och val sägas utgå från en sociokulturell lärosyn, där ”[l]ärande är en form

av social och kulturell praxis som förverkligas genom att man aktivt deltar i olika former av aktiviteter och samhandlingar i konkreta situationer” (Løkensgard Hoel 2001:17).

För att detta ska vara möjligt måste kursgruppen etableras och en så positiv och trygg atmosfär som möjligt byggas upp. Detta är särskilt viktigt med tanke på att vissa deltagare känner varandra, medan andra är helt nya i gruppen och vid humanistiska fakulteten. I kursgruppen 2009 fanns tre deltagare med svenska som huvudämne, en med religionsvetenskap, en med zoologi och en med radiologi, och det finns ingen anledning att anta att kursgruppen 2010 skulle vara mer enhetlig i fråga om utbildningsbakgrund.

En första grund för att bygga ett sådant klimat lägger jag genom själv göra en riktigt usel presentation av kursen Presentationsteknik: jag talar om att detta är ”teater” och att kursdeltagarna ska notera de fel som jag gör (jfr Løkensgard Hoel 2001:195 om skrivna ”dåliga lärartexter” som blir ”bra övningsöppningar” när elever ska träna på att ge feedback). Därefter tar vi denna dåliga presentation som utgångspunkt för att tala om våra förväntningar alternativt krav på goda presentationer varefter jag gör en förhoppningsvis bättre introduktion till kursen (innehåll, mål, uppläggning, kurslitteratur, examination, betygsättning, kursvärdering).

För att fortsätta att bygga ett positivt gruppklimat använder jag under de två första träffarna mer ”kravlösa” improvisationsövningar, t.ex. ”Tala en minut om ett nonsensord”, vilka följs av tre förberedda presentationsuppgifter som varje kursdeltagare ska fullgöra under kursen. Den första av dessa har en personlig inriktning, ”Jag som talare: då, nu, sedan”, den andra innebär att presentera en artikel hämtad ur en populärvetenskaplig tidskrift och den tredje att presentera egen forskning: färdig, pågående eller planerad. Det finns således en progression i de tre presentationsuppgifterna (jfr Løkensgard Hoel 2001:200 om progression generellt). Vidare får kursdeltagarna genomgående tillämpa den retoriska arbetsprocessen med sin utgångspunkt i *intellectio* och de följande fem partes: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* samt *actio* och *pronuntiatio*.

Vidare ska kursdeltagarna få respons på sina förberedda presentationer. Självfallet kommer jag som lärare att ge dem individuell respons, i skriftlig form. Vidare kommer de att få muntlig respons av andra kursdeltagare direkt efter sina presentationer, och här kan olika kursdeltagare få i uppgift att särskilt beakta olika aspekter utifrån retorikens kommunikationsmodell, t.ex. *inventio* respektive *dispositio*. Slutligen får varje kursdeltagare skriftlig respons av en annan kursdeltagare på sin presentation (och jag som lärare får givetvis ta del av allas responser). Allt

detta gäller för de båda första förberedda presentationsuppgifterna, och som inslag i arbetet med att bygga upp en responsmiljö (Løkensgard Hoel 2001:182–188). Vad gäller den tredje presentationsuppgiften får kursdeltagarna muntlig respons efter presentationen och individuell skriftlig respons av mig, men ingen skriftlig respons av en annan kursdeltagare. I stället ska de skriva en text, ”Respons till mig själv”, där var och en gör en självbedömning av sina starka och svaga sidor när det gäller presentationer. Detta är ett exempel på vad Anders Sigrell (2008: 83) lite skämtsamt kallar ”feedbacktio”, som ett komplement till retorikens kommunikationsmodell (se även Løkensgard Hoel 2001:201 om självbedömning i responsarbete vid skrivna texter). Självfallet ger jag skriftlig respons också på den här texten.

Mitt nyckelord för kursen är alltså ”studentaktivitet”, men kursplanen anger att lektionstillfällena delvis ska ägnas olika aspekter på ”vetenskapliga presentationer”. Vårterminen 2009 förberedde jag därför powerpointpresentationer om retorik, röstteknik och nervositetshantering, vetenskap och populärvetenskap samt hjälpmedel för talare (manus, stödpaper, overhead och powerpoint). Jag talade utifrån dessa och delade ut åhörarkopior. Detta tog sin tid, och frågan är om tiden användes optimalt. Den här gången delar jag i stället ut åhörarkopiorna inför det kommande lektionstillfället och ber deltagarna att gå igenom dem och se vilka frågor, instämmanden och ifrågasättanden som åhörarkopiorna (och den aktuella kurslitteraturen) ger upphov till. Utifrån dessa kan jag sedan sovra i mina presentationer och förhoppningsvis bättre knyta presentationernas innehåll till kursdeltagarnas önskemål och behov. Möjligen kan detta ses som en svag avspegling av Lars-Göran Malmgrens beskrivning av svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne, där undervisningen ”mer utgå[r] från den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter än från fasta studiegångar” (Thavenius 1999:19).

Genomförande

Den översiktliga planeringen av kursen ser ut som följer:

| Tid | Innehåll |
|-----------------------|--|
| Må 25/1, 9–11 | <ul style="list-style-type: none"> • Introduktion till kursen • Presentationer av kursdeltagarna m.m. • Improvisationsövningar • Information: presentationsuppgift 1 (Jag som talare: då, nu, sedan) |
| Må 8/2, 9–12 | <ul style="list-style-type: none"> • Presentation: lite om retorik • Improvisationsövningar • Presentation: lite om röstteknik och nervositetshantering • Information: responsuppgift 1 (Jag som talare: då, nu, sedan) och presentationsuppgift 2 (Populärvetenskaplig artikel) |
| Må 22/2, 9–12 | <ul style="list-style-type: none"> • Tema: presentationer, Jag som talare: då, nu, sedan, samt diskussion och kommentarer • Presentation: lite om vetenskap och populärvetenskap • Information: responsuppgift 2 (Populärvetenskaplig artikel), presentationsuppgift 3 (Egen forskning), och responsuppgift 3 (Text till mig själv) |
| Fr 26/2 | Skriftlig respons till presentation 1 skickas med e-post till den aktuella ”presentatören” och Hans |
| Må 8/3, 9–12 | <ul style="list-style-type: none"> • Tema: presentationer av populärvetenskapliga artiklar samt diskussion och kommentarer • Presentation: lite om hjälpmedel |
| Fr 12/3 | Skriftlig respons till presentation 2 skickas med e-post till den aktuella ”presentatören” och Hans |
| Må 22/3, 9–11 + 12–14 | <ul style="list-style-type: none"> • Tema: konferens med presentationer av egen forskning samt diskussion och kommentarer • Summering av kursen |
| Fr 26/3 | <ul style="list-style-type: none"> • Responsuppgift 3 skickas till Hans med e-post • Kursvärdering lämnas till Hans (e-post eller postfack) |
| v. 13 | Respons till presentation 3 och responsuppgift 3 skickas ut, betyg meddelas och kursen rapporteras in till Ladok |

Diskussion

Den grundtanke som ligger bakom min planering av kursen Presentationsteknik kan formuleras som ”hjälp till självhjälp”. Utifrån styrdokumentet och genom många praktiska övningar (med en teoretisk förankring) ska kursdeltagarna på egen hand och med hjälp av varandra utveckla sin förmåga att framgångsrikt genomföra vetenskapliga presentationer. Som kursansvarig lärare ska jag ge kursdeltagarna möjligheter att göra detta, inte försöka ge dem ett antal generella regler att slaviskt följa för hur ”man ska göra och hur man inte ska göra”. Självfallet har jag uppgifter att fullgöra under lektionspassen. Men minst lika viktiga är mina didaktiska och metodiska val inför kursen och de olika lektionspassen liksom mina insatser efter lektionspassen (egen utvärdering,

responsgivning) och avslutad kurs (kursdeltagarnas utvärdering och min utvärdering inför nästa kursomgång).

Referenser

- Dahl, Karin (1999). Från färdighetsträning till språkutveckling. I: Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, s. 35–89.
- Heith, Anne (2006). *Texter – medier – kontexter. Introduktion till textanalys i svenskundervisningen på grundskolan och i gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hemlin, Bengt (2003) [1989]. *Sammanfattningsvis skulle jag vilja säga ... Frågor och svar om hur man håller en vettig presentation*. 6 rev. uppl. Stockholm: Esper.
- Hjorth Liedman, Mathilda & Sven-Eric Liedman (2008). Den livslånga lärlingen. I: *Utbildning & Demokrati* 17, s. 17–28.
- Johannisson, Kurt (1992). Retorik. I: Strömquist, Siv (red.), *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur, s. 15–34.
- Lindstedt, Inger (2002). *Textens hantverk. Om retorik och skrivande*. Lund: Studentlitteratur.
- Løkensgard Hoel, Torlaug (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Sigrell, Anders (2008). *Retorik för lärare. Konsten att välja språk konstruktivt*. Åstorp: Retorikförlaget.
- SOU 2008:27 = *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes.
- SVS2151, Presentationsteknik, 3 högskolepoäng, Avancerad nivå*. Tillgänglig på adressen <www.utbildning.gu.se/kurser/kurs_information/?courseId=info.uh.gu.SV2151&subjectType=avanceradKurs>.
Hämtad den 20 juni 2011.
- Thavenius, Jan (1999). Traditioner och förändringar. I: Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, s. 11–20.

Några reflektioner utifrån Gibbons, *Stärk språket Stärk lärandet* (2006)

Genom den svenska översättningen av boken *Scaffolding Language Scaffolding Learning* (2002) har Pauline Gibbons (i det följande ofta PG) nått nya läsare bland lärare i svenska som andraspråk, även om också det engelskspråkiga originalet har använts som kurslitteratur i utbildningen av lärare i svenska som andraspråk. I det följande ger jag först en översiktlig presentation av boken med den svenska titeln *Stärk språket Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (2006) för att därefter kommentera några punkter som jag har funnit värda att särskilt uppmärksamma. Sidhänvisningarna i det följande avser PGs bok.

Presentation

Boken inleds med ett förord till den svenska översättningen, skrivet av Carin Rosander, som är verksam vid Nationellt Centrum för svenska som andraspråk vid Lärarhögskolan i Stockholm. Förordet följs av Helen Törnqvists text med rubriken *Synpunkter från en praktiker*. Dessa båda texter omfattar tillsammans nio opaginerade sidor. Därefter följer ett förord av Jim Cummins (s. 9–14) och PGs tack till lärare, kollegor, sonen Mark, redaktören Danny Miller och Jim Cummins (s. 15).

Boken är indelad i sju kapitel, där det första kapitlet ägnas språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt ur ett mer generellt perspektiv (s. 17–34). Kapitel 2 ägnas tal i klassrummet och kapitel 3 vägen från tal till skrift (s. 35–65, 66–79). I kapitel 4 står skrivande i ett andraspråksperspektiv i centrum (s. 80–110), medan kapitel 5 ägnas läsning och kapitel 6 lyssnande (s. 111–140, 141–160). I det avslutande kapitel 7 anlägger PG ett helhetsperspektiv på temat under rubriken ”Att lära, lära på och om språket – ett integrerat arbetssätt över ämnesgränserna” (s. 161–186). Därefter följer en lista över de övningar som presenteras i boken, förslag på ytterligare läsning, litteraturförteckning och register (s. 187–208).

I det första kapitlet redovisar PG sina utgångspunkter. En av dessa är systemisk-funktionell lingvistik/grammatik (SFL/SFG) i Hallidays och Hasans utformning. De centrala begreppen är 'kontext' (eng. *context*), såväl en *kulturkontext* som en *situationskontext*, och de tre språkliga variablerna som har betydelse för situationskontexten: 'field' (sv. *fält/verksamhet*), 'tenor' (sv. *relation*) och 'mode' (sv. *kommunikations-sätt*). De tre variablerna sammantagna utgör en viss texts 'register' (sv. *register*). Vidare anlägger PG ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där lärare och elever tillsammans lär genom samarbete. Centralt i sammanhanget är Vygotskys begrepp 'zonen för närmaste utveckling', vilket PG kombinerar med begreppet 'scaffolding' (sv. *stöttning*), som används av t.ex. Bruner. Med stöttning från läraren – och i vissa fall kollektiv stöttning från andra elever i klassrummet (s. 42) – ska elevernas språkliga förmåga utvecklas. Läraren har och måste ta ansvar för att eleven får nödvändig stöttning för sin utveckling. I sin bok ger sedan PG "många förslag på hur man stöttar andraspråkselevernas språk- och kunskapsutveckling i klassrummet" (s. 30).

I kapitel 2–6 ger PG sedan beskrivningar av "hur man lär elever tala, skriva, läsa och lyssna i vitt skilda ämnen" (s. 31). Varje färdighet står i fokus i var sitt kapitel, men de fyra färdigheterna är naturliga delar av helheten. I det avslutande kapitel 7 sammanfattar PG "teori och praktik från de tidigare kapitlen" (s. 31).

Synpunkter

Till det som jag uppskattar i PGs bok hör att hon anlägger både ett helhetsperspektiv på andraspråkselevens språkinläring och ett perspektiv där olika färdigheter står i fokus. Inte heller förkastar hon undervisning med fokus på "[d]e mer 'formella' aspekterna på språk – grammatisk korrekthet, kännedom om ljud och stavning ..." (s. 31). Likaså uppskattar jag den klara strukturen i boken, såväl som helhet och i fråga om de olika kapitlen. Inte minst sammanfattningarna som avslutar varje kapitel och det avslutande kapitel 7 bidrar till den här klara strukturen. Den teoretiska grunden med betoningen av att språk utvecklas i kontext(er) och att elever inte är tomma kärl som ska fyllas med kunskap kanske är självklarheter i dagens svenska skola, men de förtjänar ändå att upprepas. Vidare uppskattar jag att PG så klart understryker betydelsen av både talande och lyssnande i klassrummet för språkutveckling (s. 35, 141).

Det finns naturligtvis andra punkter där jag är mer kritisk till boken,

och jag begränsar mig till fyra sådana.

För det första undrar jag om de övningar som PG redogör för egentligen är så annorlunda jämfört med många övningar som har använts inom undervisning i främmande språk. Elever som lär sig ett språk som ett andraspråk befinner sig givetvis i en annan sociokulturell kontext än elever som lär sig språket i fråga som ett främmande språk. Jag känner dock igen många av övningarna i PGs bok från läroböcker i moderna språk i den svenska grundskolan och/eller böcker avsedda för undervisning i English as a Foreign Language/English as a Second Language/English for Specific/Special Purposes (EFL/ESL/ESP), t.ex. berätta till bildsekvenser, enkäter inom eller utom klassrummet och problemlösning i par för att öva muntlig kommunikation (s. 53–55). Andra övningar i fråga om att tala, t.ex. olika improvisationsövningar, förekommer också på retorikkurser eller vid undervisning i svenska som förstaspråk. Det finns vidare annan information om språkutvecklande arbetssätt som kan uppfattas som självklarheter, t.ex. behovet av tydliga instruktioner för grupparbeten (s. 43), och som inte är speciellt för just ett språkutvecklande arbetssätt.

För det andra undrar jag om den genrebaserade skrivundervisningen egentligen är så revolutionerande som förespråkarna ofta framställer den som. I alla fall enligt mina erfarenheter har elever i den svenska ungdomsskolan, vilka har svenska som förstaspråk, tränats att skriva olika typer av texter, t.ex. refererande texter, argumenterande texter, berättande texter osv., antingen man nu föredrar att tala om *genrer* eller *texttyper* (s. 82–104) eller rentav *textsorter*. Detta har antagligen inte gjorts i enlighet med cirkelmodellen, men det har ändå funnits ansatser till genrebaserat skrivande före den australiensiska genreskolans tid – och det inte enbart innanför Sveriges gränser. För övrigt kan man hävda att retorikens olika indelningar av tal (juridiska tal, klandertal, lovtal osv.) utgör en grund för genreskolans tänkande liksom för den amerikanska speech-traditionen och skrivprocesstänkandet i USA och andra länder.

För det tredje noterar jag att PG på ett beundransvärt sätt klarlägger innebörden hos de teoretiska begrepp som hon inför. Men det finns några begrepp, där läsaren förutsätts ha en förförståelse. Ett exempel är att begreppet 'storbok' (eng. *big book*) används för att beskriva aktiviteter utifrån gemensam högläsning i klassrummet (s. 126). Ett annat är distinktionen mellan *fortlöpande* och *formativ bedömning* (s. 167). Ett tredje är det notoriskt besvärliga begreppet 'litteracitet' (s. 80). Inte heller är det helt klart vad PG menar med *genre* och *texttyp* (s. 82, 85) – särskilt inte i förhållande till mer språkvetenskapligt inriktad forskning.

För det fjärde vill jag ställa en fråga: uppfattas PGs bok som en prak-

tiskt inriktad metabok eller som en didaktiskt inriktad bok med en teoretisk grund för hur språkinläring och -utveckling sker? Jag ser en potentiell fara i den klara strukturen och de många övningarna, som en praktiskt inriktad läsare kan uppfatta som att detta är en ”metabok med praktiska tips”. Även Helen Törnqvist uppmärksammar detta potentiella problem i sin text *Synpunkter från en praktiker* (s. [2]).

Vidare vill jag kommentera några detaljer i en av de texter som föregår PGs egen. Jag inte helt enig med Carin Rosander om att ”[u]ndersökningar visar att elever med utländsk bakgrund lämnar grundskolan med sämre betygsresultat än elever med etniskt svensk bakgrund” [s. [1] i förordet). Vilka undersökningar är det fråga om? Hur generella är resultaten av undersökningarna? Och vad innebär egentligen *utländsk bakgrund* och *etniskt svensk bakgrund*? Sådana uttalanden kan vara farliga och bli självuppfyllande profetior när det gäller skolframgång för olika grupper av elever. I samma förord meddelas att det i den svenska översättningen av PG bok mestadels talas om *andraspråkselever*, ”men då det är frågan om ren språkinläring används termen ”andraspråksinlärare” och vid något tillfälle används också elever med svenska som andraspråk) (s. [3] i förordet]. Frågan är vad *ren språkinläring* innebär och om det finns någon god grund för att använda både *andraspråkselever* och *elever med svenska som andraspråk* med syftning på samma grupp elever.

En sista anmärkning gäller avsnittet ”Ljud i svenskan” (s. 154–158), skrivet av Inga Sjödin. Här finns åtminstone tre uppgifter som kan diskuteras. Det är knappast så att både vokaler och konsonanter kan ha kvantitet och vara betydelseskiljande i svenskan, utan denna egenskap tillkommer enbart vokaler. Frågan är om ”[m]ånga språk har lika betoning på varje stavelse i löpande tal ...” (s. 155). Snarare är det så att många språk, liksom svenskan, betonar vissa stavelser, men reglerna för betoning i ord skiljer sig åt mellan språk. Det är också frågan vad Sjödin menar med att ”vokaler blir svagare” när grammatiska ord uttalas i satser jämfört med när de uttalas isolerat. Blir uttalet mindre distinkt eller vad är egentligen skillnaden i uttalet av fonemet /a/ i *av* isolerat och *av* i satsen *Boken läses av eleven*?

Summering

Sammanfattningsvis har jag funnit både positiva och negativa kvaliteter i PGs bok. Och något annat var väl inte att vänta. Boken läses av blivande lärare i svenska som andraspråk och verksamma lärare i ämnet.

Förhoppningsvis läses den också av lärare i andra ämnen. Ett språkutvecklande arbetssätt kan självfallet inte enbart tillämpas inom svenskämnet utan det måste tillämpas i skolans alla ämnen för att ge önskat resultat. Här har PGs bok en uppgift att fylla. Tankarna i boken kan också utnyttjas för klassrumsarbetet med elever som har det aktuella språket som förstaspråk. I synnerhet den planeringsmodell för språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som PG redovisar på sidorna 174–178 borde vara fullt möjlig att tillämpa också i klassrum där elever har svenska som förstaspråk.

Referens

Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Några reflektioner utifrån Norberg Brorsson, *Man liksom bara skriver* (2007)

Ämnet för den här texten är Birgitta Norberg Brorssons doktorsavhandling *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Birgitta Norberg Brorsson (i fortsättningen oftast BNB) disputerade i examensämnet svenska språket vid Örebro universitet våren 2007. Vid tiden för disputationen arbetade BNB som högskoleadjunkt vid Mälardalens högskola, och hon har en bakgrund som lärare i svenska, engelska och franska i olika skolformer: grundskolans högstadium, gymnasieskolan och komvux. Dessutom har hon varit verksam som skolledare.

Den här texten är indelad i tre avsnitt. I det första avsnittet presenterar jag BNBs avhandling i stora drag, medan jag i det andra gör några reflektioner utifrån min läsning av avhandlingen. I det tredje och avslutande avsnittet ger jag en sammanfattande värdering. Sidhänvisningarna i det följande avser BNBs avhandling.

Presentation

Huvudtiteln på BNBs avhandling är *Man liksom bara skriver*. Detta är ett citat från en elev i år 8 som BNB bad beskriva hur hans skrivande gick till. Att det är fråga om ett citat kommer fram i förordet (s. 7), men citatet är alltså inte markerat med citattecken i titeln. Undertiteln *Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8* klargör ämnet för avhandlingen: denna handlar om elevers skrivande under de senare grundskoleåren och olika kontexter som elevernas skrivande hör hemma i.

Avhandlingen innehåller åtta numrerade kapitel (s. 15–262). Dessa föregås av engelskt abstract, innehållsförteckning, förord samt tabell- och figurförteckningar. Efter det åttonde och sista kapitlet följer engelsk summary, litteraturförteckning och tre bilagor (s. 263–302).

Dispositionen av avhandlingen är traditionell med löptexten indelad i tre huvuddelar. Först kommer fyra kapitel där läsaren får ta del av syfte, teoribakgrund, materialpresentation och metodpresentation. Därefter

följer tre kapitel där BNB redovisar resultaten av sin empiriska undersökning, och till sist kommer ett avslutande kapitel där resultaten av undersökningen sammanfattas och slutsatserna av undersökningen presenteras.

Det första kapitlet är en inledning där BNB ger en bakgrund till sin avhandling, presenterar och motiverar sitt syfte/sina syften, klargör sin tolkningsposition i undersökningen (utifrån sina erfarenheter som forskare, lärarutbildare på högskolan, lärare inom olika skolformer och skolledare) samt anger hur avhandlingen är disponerad.

I det andra kapitlet ges en forskningsbakgrund. I denna presenterar BNB det sociokulturella perspektivet, redogör för olika perspektiv på skrivande och svenskämnet, aktuella styrdokument för grundskolan, språk- och skrivundervisning med fokus på skrivprocessen och responsgivning, undervisningsförlopp samt institutions- och organisationsperspektiv.

Det tredje kapitlet är en presentation av materialet och en motivering för BNBs materialval och materialurval. Materialet består av ett antal olika sorters källor:

- alla texter som eleverna i två klasser skrev inom svenskämnet under tre terminer i år 7 och 8,
- lärarkommentarer till elevernas texter,
- sex utvalda texter för djupanalys,
- klassrumsobservationer under tre terminer,
- en enkät till samtliga elever,
- intervjuer med ett antal av eleverna i de två klasserna,
- intervjuer med de tre eleverna vilkas texter genomgick djupanalys,
- intervjuer med de båda undervisande svensklärarna och den aktuella skolans rektor samt
- skriftlig dokumentation om skolan (policydokument, lokal kursplan, lokala betygskriterier osv.).

I det fjärde kapitlet får läsaren en redogörelse för den metod som används för den empiriska undersökningen. BNB arbetar med fyra olika analysnivåer. Den lägsta nivån är den aktuella elevtexten, därefter kommer de förelagda skrivuppgifter som ligger till grund för elevernas texter, därefter den undervisning inom vilken elevernas skrivande äger rum och till sist skolan som institution och organisation. BNB beskriver sin undersökning som ”en kvalitativt inriktad studie med etnografisk ansats för såväl materialinsamling som analys” (s. 71).

I kapitel 5–7 presenteras sedan de empiriska resultaten, och kapitlen fokuserar på elevernas texter, skrivundervisningen ur ett mer övergripande perspektiv respektive skrivundervisningen ur ett organisations- och

institutionsperspektiv.

I det femte kapitlet är det de tre skribenterna med de fiktiva namnen Viktoria, Patrik och Pontus som står i fokus. Var och en av de tre är representerade med två texter, och de totalt sex texterna analyseras på de nivåer som anges i kapitel 4. Kapitlet är omfattande och omfattar nästan hundra sidor (s. 97–190), dvs. upp mot en tredjedel av det totala antalet sidor i avhandlingen.

Det sjätte kapitlet ägnas ”Skrivundervisningen i det längre perspektivet” (s. 191), och här står skrivundervisningen i de båda klasserna, de två lärarnas undervisning, deras respons till elevernas skrivande osv. i fokus.

I det sjunde kapitlet behandlar BNB den skrivundervisning som de båda klassernas svensklärare Vanja och Peter (som de kallas i avhandlingen) bedriver ur ett organisations- och institutionsperspektiv. Här kopplas lärarnas egna reflektioner om arbetet i de egna klasserna och på skolan samman med ”de organisatoriska och institutionella villkoren ...” (s. 235) för verksamheten i skolan.

Det avslutande åttonde kapitlet använder BNB för att sammanfatta sina resultat, göra några metodologiska reflektioner samt ge några konkreta förslag för att utveckla skrivundervisningen i grundskolans senare år.

Bland BNBs resultat och slutsatser märks att samtliga analyserade texter ”inte är avsedda att användas utanför skolan, och de blir därmed s.k. skolinterna texter” (s. 251). Det är de berättande texterna som dominerar, medan det diskursiva skrivandet får mycket lite utrymme, i alla fall inom svenskämnet. Skrivandet betraktas som en ensam aktivitet där eleverna skriver på egen hand efter mer eller mindre styrande instruktioner från läraren – som ofta är den ende mottagaren av elevernas färdiga texter. Den respons som eleverna får av lärarna ges ofta till den färdiga texten och ges ofta med återkommande formuleringar – vilka eleverna inte alltid förstår. Lärarna får inte möjlighet att utveckla sin undervisning och utbyta pedagogisk-didaktiska erfarenheter, utan de är hårt pressade av kraven att de ska ansvara för utarbetandet av lokala arbetsplaner och betygskriterier, för dokumentation av elevernas kunskaper och färdigheter samt för olika elevvårdsinsatser.

BNB ger också ett antal förslag för att utveckla skrivandet i skolan. Det är förslag som ska råda bot på de brister som BNB anser finns i fråga om skrivundervisningen inom svenskämnet under grundskolans senare år.

Reflektioner

BNBs avhandling är alltså en språkvetenskaplig sådan, framlagd inom examensämnet svenska språket, inte en avhandling i ämnesdidaktik. Den språkvetenskapliga förankringen visar sig särskilt i analysen av elevtexterna i kapitel 5. Genom ämnet får avhandlingen dock sägas vara minst lika mycket ämnesdidaktisk som språkvetenskaplig, och detta framkommer bland annat i kapitel 6 och 7. BNB har kunnat utnyttja sina erfarenheter som lärare, främst på grundskolans högstadium, och som skolledare i arbetet. Detta anser jag berikar avhandlingen, även om BNB diskuterar – och det ska hon naturligtvis göra – hur hennes bakgrund och olika tolkningsmöjligheter påverkar hennes undersökning som sådan och hennes analys och tolkning av resultaten (s. 94–95).

Det finns många intressanta punkter i BNBs avhandling, väl värda att diskutera, men här nöjer jag mig med fyra: syftet/syftena för avhandlingen, metoden för undersökningen, materialets omfattning och sammansättning samt möjligheterna att generalisera resultaten.

BNB talar om "[u]ndersökningens allmänna syfte", som är att "ge en djupare förståelse för skolskrivandet och dess villkor i grundskolans senare år" (s. 17). Därtill kommer att BNB hoppas kunna "på grundval av de insikter jag når kritiskt värdera och ta ställning till olika aspekter i skolans skrivundervisning" (s. 17). Vidare hoppas hon att "min forskning skall bidra till den vetenskapliga diskussionen och ge nya perspektiv på skrivande. Min förhoppning är även att avhandlingen skall ge svensklärare, skolledare, politiker och lärarutbildare ökade kunskaper om samspelet mellan elevtext, undervisning och skola som organisation och institution" (s. 17). Som synes är det fråga om ett ganska brett formulerat syfte alternativt ett antal syften. Frågan är om detta breda syfte alternativt alla dessa syften faktiskt går att uppnå inom ramarna som avhandlingen ger – och om det går att avgöra med säkerhet ifall syftet/syftena uppnås.

BNB gör en mycket grundlig analys av sitt material, och grundligheten visar sig särskilt i hennes analys av de totalt sex texterna, som är skrivna av Viktoria, Patrik och Pontus. De totalt sex texterna analyseras ur ett antal perspektiv: undervisningen kring den aktuella texten, textens strukturella egenskaper (bl.a. komposition och textbindning), textens stil (utifrån syntaktiska och lexikala egenskaper) samt lärarens respons till texten. Intressant nog utnyttjar BNB delvis en rent kvantitativ metod för sin analys. Ett exempel är analysen av Patriks text *Den mystiske mannen*, där BNB i tabell 9 ger ett antal värden beträffande lexikon och syntax, dvs. textens stil. I tabellen finner läsaren bl.a. uppgifter om an-

talet löpord i Patriks text, andelen långa ord i förhållande till antalet löpord, antalet ord per grafisk mening och antalet bisatser per 100 syntaktiska meningar (s. 155). Detta är ett traditionsrikt sätt att undersöka svenska elevtexter, först använt i större skala i Tor G. Hultmans och Margareta Westmans klassiska undersökning *Gymnasistsvenska* från 1977, men det är lite oväntat att finna den i en undersökning, där avhandlingsförfattaren meddelar att "[m]ina metoder är nästan uteslutande kvalitativa" (s. 71).

På ett sätt har BNB ett stort material, och det är definitivt omfattande och varierat med tanke på de olika typer av material (elevtexter, intervjuer, styrdokument m.m.) som ingår i det. Likaså är det helt klart en förtjänst att skolskrivandets komplexa verklighet inte studeras uteslutande (eller främst) utifrån elevers skrivna texter, möjligen kompletterade med uppgifter eller instruktioner som ligger till grund för texterna. Detta framhäver BNB själv (s. 259), och det är rätt och riktigt med tanke på tidigare forskning om svenska elevtexter.

På ett annat sätt är BNBs material litet: den största delen av den empiriska undersökningen avser totalt sex elevtexter, skrivna av tre olika elever. Textanalys med de ambitioner som BNB har tar definitivt tid. Om BNB hade velat göra lika noggranna studier av fler elevtexter, så hade hon inte kunnat arbeta med hela det stora material som hon har valt ut och använt, inte med den tid som en doktorand i dagens Sverige har till sitt förfogande för att genomföra sin forskarutbildning. Med tanke på att de djupanalyserade elevtexterna är så få, är det klokt av BNB att gardera sig beträffande möjligheten att generalisera resultaten: "[d]et är inte möjligt att utifrån Viktorias, Patriks och Pontus skrivande generalisera resultaten [av undersökningen] till att omfatta alla elevers skrivande" (s. 259). Man kan däremot diskutera om BNBs fortsättning är lika välgrundad: "[d]äremot menar jag att jag utifrån de resultat jag nått i mina analyser kan generalisera dem till att gälla svenskundervisningen i grundskolans senare år och även till att gälla den av korstryck präglade arbetssituationen för lärarna [dvs. krav från elever, föräldrar, kollegor och skolledare]" (s. 259). Frågan är om materialet och resultaten av undersökningen faktiskt går att generalisera till att gälla svenskundervisningen och svensklärarnas arbetssituation generellt.

Värdering

Förhoppningsvis har jag lyckats visa att Birgitta Norberg Brorssons avhandling *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i*

grundskolans år 7 och 8 erbjuder intressant och tankeväckande läsning. Alla läsare kommer säkert inte att hålla med om allting i avhandlingen, men det är ett gott betyg åt avhandlingsförfattaren: hennes framställning ger upphov till diskussion.

De resultat som läsaren får ta del av är intressanta som uppslag för fortsatt forskning om skrivande i skolan, särskilt skrivande i grundskolans senare år. Som Birgitta Norberg Brorsson påpekar (s. 62) har svenska forskare främst ägnat sig åt skrivande i gymnasieskolan, medan forskarnas intresse för grundskolans senare år har varit klart mindre.

Många av resultaten är säkerligen också intressanta för praktiker: svensklärare och skolledare. Ytterligare en målgrupp är blivande svensklärare. Förhoppningsvis skrämmer inte de mer teoretiskt inriktade partierna i avhandlingen, med sina i detta sammanhang närmast obligatoriska referenser till auktoriteter som Vygotsky, Bruner och Bachtin (s. 19–23), bort intresserade läsare.

Sist men inte minst är detta en välskriven avhandling, vilket är en positiv kvalitet som tyvärr inte är en självklarhet, inte ens när det gäller en doktorsavhandling i examensämnet svenska språket.

Referenser

- Hultman, Tor G. & Westman, Margareta (1977). *Gymnasistsvenska*. (Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 167.) Lund: LiberLäromedel.
- Norberg Brorsson, Birgitta (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. (Skrifter från Örebro i svenska språket 2.) Örebro: Örebro universitet.

Svenskämnets didaktik – ur en ämnesteoretikers perspektiv

I mitt examensbevis från dåvarande ämneslärarlinjen, utfärdat i juni 1983, förtecknas kurser i mina tre undervisningsämnen: svenska, historia och religionskunskap. Där förtecknas också kurser i pedagogik, metodik och praktik. Däremot förekommer inte det enkla ordet *didaktik*, sammansättningen *ämnesdidaktik* eller nominalfrasen *svenskämnets didaktik* i examensbeviset. Vad jag minns nämndes inte heller någon av de tre storheterna under den fyraåriga utbildningen.

Sedan höstterminen 1983 har jag arbetat som lärare. Först var jag adjunkt på grundskolans högstadium i Lilla Edets och Mölndals kommuner (*grundskolans år 7–9* är en senare tids benämning), sedan blev jag svensk utlandslektor vid Turun yliopisto/Åbo universitet, timplärare vid Turun kauppakorkeakoulu/Åbo handelshögskola samt timplärare vid Västra Nylands folkhögskola i Karis/Karjaa, och till sist blev – och är – jag universitetslärare (med olika tjänstebenenämningar) vid Göteborgs universitet, dessutom gästlärare i olika sammanhang i Sverige, Finland, Norge och Belgien. Sedan 1980-talet har också *didaktiken* – specificerad som *allmändidaktik*, *ämnesdidaktik*, *svenskämnets didaktik* osv. – fått en allt mera central plats inom utbildningen av olika slags lärare, medan *metodiken* får sägas vara saligen avsmnad, i alla fall i mer officiella sammanhang.

I mitt arbete som universitetslektor i svenska språket har jag främst kommit i kontakt med didaktik genom kollegor; inom kurser i svensk-lärarytbildningen har jag ansvarat för undervisning i ämnesteori, medan kollegor från Institutionen för pedagogik och didaktik (IPD) alternativt Pedagoggen har ansvarat för undervisning i ämnesdidaktik. Trots denna mer eller mindre strikta uppdelning av ämnesteori och ämnesdidaktik har jag inte helt avhållit mig från att anlägga didaktiska perspektiv på det ämnesteoretiska stoffet (i alla fall vad jag har trott vara didaktiska perspektiv). Detta har jag gjort utan att ta hänsyn till om det har varit fråga om delkurser för blivande svensklärare med fokus på svenska språket ur ett strukturellt perspektiv, språklig variation eller texter av olika slag.

Läsåret 2009/2010 har jag haft mer kontakt med *didaktik*, *ämnesdidaktik* och *svenskämnets didaktik* än någon gång tidigare under min lärarbana. Under detta läsår har jag nämligen varje torsdagseftermiddag (eller nästan varje torsdagseftermiddag) befunnit mig i Pedagogens lokaler, där jag och mina fyra kurskamrater Camilla, Eva, Jenny och Marie har stött och blött diverse frågor under sakkunnig och tålmodig ledning av vår kursledare Ulla Berglindh och ett antal gästföreläsare. Mer formellt uttryckt har vi fem påbörjat, läst och avslutat de båda kurserna Svenskämnets didaktik I och Svenskämnets didaktik II om 15 plus 15 högskolepoäng, vilket motsvarar en termins heltidsstudier. På kursplanenspråk kallas kurserna PDA470 respektive PDA472, och de är kurser på avancerad nivå. (I det här sammanhanget avstår jag från att försöka reda ut hur svensk högskoleutbildning på *grundläggande nivå*, *avancerad nivå* och *forskarutbildningsnivå* förhåller sig till varandra.)

Vad har jag – eller rättare sagt alla vi som på olika sätt medverkat i de båda kurserna – gjort? Det korta svaret är: vi har gjort mycket. Ett längre och lite mer exakt svar är att vi har uppmärksammat, behandlat och analyserat ett antal aspekter på skolämnet svenska. Vi har ägnat oss åt svenskämnet som bildningsämne, färdighetsämne och erfarenhetsämne, skolans kunskapsuppdrag och värdegrunds-/demokratiuppdrag speglade i svenskämnet, svenskämnet som ett språkligt ämne och som ett litteraturämne, ämnesdidaktiska perspektiv på skrivprocess och responsgivning, läromedelstexter ur olika perspektiv osv.

Här har det naturligtvis varit en stor fördel att vi har lyckats – med bara fem kursdeltagare – att täcka ett så brett spektrum av undervisningssituationer. Tillsammans har vi fem erfarenheter av svenskundervisning av och för yngre barn i grundskolan, elever i grundskolans senare år, elever i gymnasieskolan och blivande svensklärare på högskolenivå. En annan stor fördel är att vi har fått förmånen att möta så många kvalificerade gästföreläsare, både ”interna” från Pedagogen, bland andra Viktoria Bengtsdotter Katz, Monica Reichenberg och Gudrun Erickson, och ”externa”, bland andra Bengt Göransson, Anders Hjort och Haideh Daragahi. Gästföreläsarna har berikat vår kurstillvaro. Mycket. Ytterligare en berikande faktor har givetvis varit att vår kursledare Ulla Berglindh har tillåtit oss att (ibland) sväva ut om diverse teman, trots att det tema som vi svävade ut om inte var temat för den aktuella torsdagsträffen. Flexibiliteten har även gällt delar av den litteratur som vi har läst och redovisat för varandra – och reflekterat över.

Ovanstående är ett försök att sammanfatta de båda kurserna PDA470 och PDA472 som just kurser. Men frågan kan också få en mer personlig vinkling: vad har de båda kurserna betytt för min personliga del?

Först och främst har kurserna gett mig en viss kunskap om det ibland undflyende begreppet 'didaktik'. Det råder ingen brist på definitioner av begreppet, men liksom inom annan humanistisk vetenskap är det svårt att formulera "definitiva definitioner". Trots denna svårighet vill jag, liksom i min första examinationsuppgift under höstterminens kurs, citera och instämma i den definition från Jank och Meyer (1996), som återges i Gerd B. Arfwedsons *Litteraturredaktik från gymnasium till förskola* (2006:15): "[d]er Didaktik kümmert sich um die Frage: wer, was, wann, mit wem, wo, wie, womit, warum und wozu lernen soll." Denna "utvidgning" av didaktikens "vad-, varför- och hur-fråga" till frågor om lärande i relation till "vem, vad, när, med vem, var, hur, med vad, varför och till vad" borde föras fram mer. Härigenom tror jag att det skulle vara möjligt att ta udden av en hel del av kritiken att didaktik i stort sett är detsamma som metodik med sin "hur-fråga".

Förutom att få en viss insikt i problemet vad didaktik "är", så har jag genom de båda kurserna breddat mina kunskaper, främst när det gäller svenskämnets utveckling genom historien och i fråga om svenskämnets litteraturredelar ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Ett exempel på varje "breddningsperspektiv" är min läsning av Gunilla Molloys *Skolämnet svenska. En kritisk ämnesdidaktik* (2007) respektive Magnus Perssons *Varför läsa litteratur?* (2007). Men jag har också mött perspektiv som inte var särdeles närvarande under min ämneslärarutbildning och inte heller på mina olika arbetsplatser genom åren. Ett exempel är bedömning. På detta område var Caroline Gipps' *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment* (1994) och Helena Korps *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* (2003) stimulerande och tankeväckande läsning. Vad gäller de språkliga delarna av svenskämnet har jag haft en hel del kunskaper med mig sedan tidigare, även om det självfallet finns områden som jag inte har varit särdeles insatt i. Ett exempel på det senare är Pauline Gibbons perspektiv på andraspråksinlärning och andraspråksundervisning, presenterat i *Stärk språket Stärk lärandet* (2006).

Däremot har mina nyvunna kunskaper inte lett till några större förändringar av min egen undervisning, i alla fall inte hittills. Detta kan tolkas som att jag är rigid och förändringsobenägen, och det kan finnas ett korn av sanning i denna tolkning. Å andra sidan är det kanske så att jag faktiskt har haft – och har – en ganska stor didaktisk medvetenhet i min undervisning. I så fall har jag förvärvat den genom min praktiska erfarenhet, för jag har trots allt undervisat på hel- eller deltid i många olika sammanhang sedan höstterminen 1983. I bästa fall har allt detta undervisande utvecklat min didaktiska kompetens.

Med detta är det dags att summera mina tankar efter de båda genomförda kurserna Svenskämnets didaktik I och Svenskämnets didaktik II. Genom eget arbete och andras insatser har jag förkovrat mig under läsåret 2009/2010. Jag har läst och reflekterat över texter som jag knappast hade tagit mig tid att läsa på min fritid. Jag har skrivit ett antal kortare texter, och kanske kan vissa av dem ligga till grund för mer ”vetenskapliga” texter, där jag förenar ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska perspektiv på svenskämnet i skolan och/eller på högskolan.¹ Jag har fått ta del av olika människors uppfattningar om och synpunkter på olika texter och texter av olika slag. Jag har också fått ta del av olika människors erfarenheter från den svenska skolverkligheten idag, en verklighet som lärarutbildare som betecknas som *ämnesteoretiker* ofta har svårt att ha regelbunden kontakt med.

Genom de båda kurserna har jag alltså utvecklat min professionella kompetens och förhoppningsvis kommer de blivande svensklärare som jag möter (liksom andra studenter) att ha gott av detta. Därför kan jag rekommendera mina nuvarande kollegor vid Institutionen för svenska språket att läsa antingen Svenskämnets didaktik I eller att läsa både Svenskämnets didaktik I och Svenskämnets didaktik II. Men tyvärr verkar det inte vara särskilt många av dem som kan få lov att göra detta, och detta bidrar till att skiljelinjen mellan ämnesteoretiker och ämnesdidaktiker bevaras.

Detta är en skiljelinje som faktiskt kan ses som en sista rest av den tydliga gränslinje som fanns mellan lärarutbildningar i Sverige fram till 1950-talet. De blivande läroverkslärarna utbildades vid universiteten av akademiska lärare, som var ämnesspecialister, medan de blivande folkskollärarna utbildades vid seminarier av seminarielärare. Dessa hade en mer eller gedigen ämnesteoretisk utbildning, men de hade i första hand praktisk erfarenhet av folkskollärares yrke. I alla fall till någon del kan man jämföra dåtidens lärare vid folkskollärarseminarierna med de metodiklektorer som fanns på svenska lärarhögskolor under delar av 1900-talet och de lärare i ämnesdidaktik som idag är verksamma inom den svenska lärarutbildningen.

¹ Hittills har jag arbetat vidare med en av de examinationsuppgifter som *inte* ingår i den här rapporten. Denna uppgift var nämligen utgångspunkt för den presentation om analys av styrdokument inom högskolan som jag gjorde vid den sjätte sammankomsten inom konferensserien Forum för textforskning (FoT 6) vid Uppsala universitet i juni 2011. Samma examinationsuppgift är utgångspunkt för rapporten *Aktörer, ansvar och rättigheter i en kursplan för blivande svensklärare. Styrdokument inom högskolan ur ett textforskningsperspektiv med språkvetenskaplig grund*. Denna rapport är publicerad i samma serie som den här rapporten.

De båda kurserna ges på avancerad nivå, vilket inte är något problem i detta sammanhang, medan däremot förkunskapskravet för Svenskämnet didaktik I är det. Som förkunskapskrav gäller nämligen ”[k]andidatexamen med inriktning mot svenskdidaktik, eller motsvarande, *eller* Lärarutbildning omfattande minst 180 högskolepoäng” (Kursplan PDA470, fr.o.m. höstterminen 2008, s. 1, kursiv stil i originalet). Bland mina kollegor vid Institutionen för svenska språket finns det ingen som har en kandidatexamen med inriktning mot svenskdidaktik, och det är inte så många som själva har genomgått en lärarutbildning. Ämnesteoretiker vid min institution som vill läsa kursen Svenskämnet didaktik I, och som inte har en egen lärarutbildning, får således hoppas att de kan visa att de har en kompetens som *motsvarar* en ”kandidatexamen med inriktning mot svenskdidaktik”.

Intressant nog är kravet för att få läsa kursen Svenskämnet didaktik II lite lättare att uppfylla: ”[f]ör tillträde till kursen krävs godkänt resultat på kursen Svenskämnet didaktik I eller motsvarande.” (Kursplan PDA472, fr.o.m. vårterminen 2009, s. 1). Kursplanen visar alltså på en möjlighet att läsa den andra kursen utan att ha läst den första – om kravet på *motsvarande* uppfylls. Men frågan är vad kursplanens *motsvarande* egentligen innebär. Krävs det kunskaper som motsvarar dem som Svenskämnet didaktik I ger? Är det i stället fråga om ett resultat som motsvarar ”godkänt resultat på kursen Svenskämnet didaktik I”? Här finns det tolkningsmöjligheter.

Formuleringen av förkunskapskraven för tillträde till kurserna Svenskämnet didaktik I och Svenskämnet didaktik II leder fram till en fråga som får avsluta min text. Som en av få ämnesteoretiker vid Institutionen för svenska språket har jag befunnits värdig att få tillträde till de båda kurserna. Frågan är om nåsögat måste vara så svårt att komma igenom. Kan inte ämnesteoretiker inom lärarutbildningen få tillträde till kursen Svenskämnet didaktik I, om de uppfyller ett krav på ”ämnesteoretisk” kandidatexamen i stället för kravet på ”kandidatexamen med inriktning mot svenskdidaktik eller motsvarande”?

Referenser

- Arwedson, Gerd B. (2006). *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola. En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt i svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*. (Vetenskapsrådets rapportserie 2006:11.) Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på adressen <http://cm.e-line.nu/servlet/us_pyra?wts.PAGE=h_ix3.htm&wts.ACTION=logginguest&p=H>. Hämtad den 20 juni 2011.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gipps, Caroline (1994). *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer.
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* (Forskning i fokus 13.) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig på adressen <www.skolverket.se/2.3894/publicerat/publikationer>. Hämtad den 20 juni 2011.
- Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska. En kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- PDA470 Svenskämnets didaktik I, 15 högskolepoäng, Avancerad nivå*. Tillgänglig på adressen <www.ufn.gu.se/utbildning/kursplaner>. Hämtad den 20 juni 2011.
- PDA472 Svenskämnets didaktik II, 15 högskolepoäng, Avancerad nivå*. Tillgänglig på adressen <www.ufn.gu.se/utbildning/kursplaner>. Hämtad den 20 juni 2011.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

GU-ISS, Forskningsrapporter från Institutionen för svenska språket, är en oregelbundet utkommande serie, som i enkel form möjliggör spridning av institutionens skriftliga produktion. Det främsta syftet med serien är att fungera som en kanal för preliminära texter som kan bearbetas vidare för en slutgiltig publicering. Varje enskild författare ansvarar för sitt bidrag.

GU-ISS, Research reports from the Department of Swedish, is an irregular report series intended as a rapid preliminary publication forum for research results which may later be published in fuller form elsewhere. The sole responsibility for the content and form of each text rests with its author.

Forskningsrapporter från institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet
Research Reports from the Department of Swedish

ISSN 1401-5919

www.svenska.gu.se/publikationer/GU-ISS