



**INSTITUTIONEN FÖR LITTERATUR,
IDÉHISTORIA OCH RELIGION**

Grepp om begreppen

IB-elevers användning av litteraturvetenskaplig terminologi

Use of Literary Terminology

by Diploma Students on the IB Program

Karin Sjölander

Termin: vt 2019

Kurs: LV2311, uppsatskurs 15 hp

Nivå: Master

Handledare: Anna Nordenstam

Abstract

Master Thesis in Comparative Literature

Title: Use of Literary Terminology by Diploma Students on the IB Program

Author: Karin Sjölander

Year: Spring 2019

Department: The Department of Literature, History of Ideas and Religion at the University of Gothenburg

Supervisor: Anna Nordenstam

Examiner: Mats Jansson

Keywords: literary terminology; poetry; International Baccalaureate; Language A Literature; upper secondary education; close reading

This study investigates the use of literary terminology in student poetry commentaries. 40 upper secondary school literature students on the International Baccalaureate Diploma Programme are asked to note down their observations on a previously unseen poem, "Utvandrarna" by Swedish poet Kjell Espmark (1972). The aim of the study is to contribute knowledge about how students use literary terminology, both by investigating a new setting, the IB programme, and by using commentaries on poetry rather than prose. The study investigates the questions "To what extent do IB students use literary terminology in their comments of previously unseen poetry, and what literary terms are used?" and "In what different ways is literary terminology used in the students' commentaries?". The method used is quantitative and qualitative analysis of the empirical material. The result shows that the IB poetry commentaries contain on average nine literary terms each. The literary terms are first and foremost used to comment specific stylistic aspects of the poem, such as its structure, imagery, repetition and tone. Literary terminology is also partly used for citation and text binding. Very few instances of incorrect use of terminology are found. The conclusion drawn is that literary terminology is more widely used by IB students than by previously investigated groups of students in a Swedish setting.

Innehåll

| | |
|--|----|
| Inledning | 1 |
| Syfte och frågeställningar | 2 |
| Teori, material & metod | 2 |
| Forskningsöversikt | 9 |
| Resultat och analys | 14 |
| Begrepp i elevtexterna | 14 |
| Dominerande litterär prägel | 15 |
| <i>Begrepp för att kommentera specifika stildrag</i> | 16 |
| <i>Litterär diskussion utan begrepp</i> | 20 |
| <i>Begrepp vid citering och referat</i> | 22 |
| <i>Undervisningens påverkan</i> | 23 |
| <i>Undantag</i> | 24 |
| Textbindande och tydliggörande begrepp | 26 |
| Felanvända begrepp | 27 |
| Diskussion | 29 |
| Förslag på vidare forskning | 34 |
| Litteraturförteckning | 35 |
| Bilaga | 39 |

Inledning

Litteraturdidaktisk forskning pekar på att litteratursynen inom den svenska gymnasieskolan betonar elevens personliga utveckling genom litteraturläsning. Elevernas diskussioner och skrivuppgifter stannar ofta vid texternas innehållsplan eller leder in i resonemang om egna erfarenheter eller omvärldsfenomen helt frikopplade från texten.¹ Att texten och dess estetiska uttryck sätts i andra rummet kan utgöra ett problem för litteraturämnet i sig. Man bör ställa sig frågan om svenskämnet främst ska utgöra ett färdighetsfokuserat stöd till gymnasieskolans övriga kurser, och framför allt inrikta sig på demokratifrämjande aspekter, eller om det finns andra modeller som sätter texten tydligare i centrum, utan att för den skull tappa tanken på läslust, språkfärdighetsträning och värdegrund.

I Sverige finns i skrivande stund 28 gymnasieskolor som ger IB-programmet (International Baccalaureate).² IB-programmet grundades 1968 i Geneve av den icke vinstdrivande organisationen IBO, International Baccalaureate Organisation, med ett fredsbevarande syfte byggt på tanken att internationell utbildning ger ökad interkulturell förståelse.³ Undervisningsspråket på de svenska IB-skolorna är engelska, med undantag för kurserna i första- och andraspråk. Programmet är tvåårigt, och kombineras i den svenska kontexten med ett preparandår. Under IB-åren studerar eleven sex examensämnen, varav ett möjligt val är kursen Swedish A Literature. Ämnena studeras på så kallad Higher Level (HL) eller Standard Level (SL).

En HL-elev i Swedish A Literature studerar 13 litterära verk och ges ett slutbetyg baserat på fem externt bedömda komponenter. Två av dessa är muntliga, en är en uppsats skriven under kursen och två är skriftliga komponenter producerade i slutexamen. Litteratursynen i kursens mål uppvisar drag som kan kopplas till både läsaren, omvärlden och texten.⁴ Diskussion och analys av textens form och stil efterfrågas explicit i majoriteten av examenskomponenterna.⁵ Med hjälp av en ämnesspecifik vokabulär minskar risken för missförstånd och man kan uppnå mer exakta och utvecklade resonemang. Användning av relevanta litteraturvetenskapliga begrepp efterfrågas i samtliga examenskomponenter.⁶ Den litterära textens centrala position gör att närläsning är en av de tekniker som ofta tränas i IB-klassrummen. Kursens blandning av läsarorienterade och strukturalistiska drag gör dock att denna närläsning inte blir till närläsning

¹ Johansson 2015, s. 84; Lilja Waltå 2016, s. 295; Olin-Scheller 2006, s. 70.

² www.ibo.org, sökord Sweden (hämtad 2018-10-17).

³ Ibid, sökord About the IB (hämtad 2018-10-17).

⁴ International Baccalaureate Organisation 2011, s. 9.

⁵ Ibid, s. 45, 47, 50 & 68.

⁶ Ibid, s. 46, 48, 51, 69 & 71.

för närläsningens egen skull. Den sätts istället i ett relevant sammanhang. IBO föreskriver inte en lista med begrepp som eleverna ska behärska och kunna tillämpa i sina analyser. De begrepp som tas upp avgörs av den undervisande läraren och de verk som väljs av denne.

Tidigare studier av svenska gymnasieelevers och universitetsstudenters reception av skönlitterär text har i flera fall studerat elevers/studenters förmåga att uttrycka sin förståelse av texten med hjälp av relevant litterär terminologi som en del av den större studien. Resultaten visar att svenska elever/studenter använder litterära begrepp i begränsad omfattning.⁷

Här föddes mitt intresse som gymnasielärare att studera IB-elevers användning av litterär terminologi för att uttrycka sin tolkning av en litterär text. Då tidigare undersökningar fokuserat nästan uteslutande på reception av prosatext valde jag att använda lyrik, och då inga tidigare undersökningar av detta slag genomförts i den svenska litteraturkursen på IB-programmet problematiserar denna studie begreppsanvändning i en ny kontext.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra med ökad kunskap om begreppsanvändning bland litteraturelever på gymnasiets IB-program (International Baccalaureate). Mer specifikt undersöks elevernas användning av litteraturvetenskapliga begrepp i en skriftlig kommentar av tidigare osedd dikt, utförd i klassrum som en icke betyggrundande inlämningsuppgift.

För att uppfylla syftet används följande frågor:

- I hur stor utsträckning används litterära begrepp i IB-elevers skriftliga kommentarer av tidigare osedd dikt och vilka begrepp används?
- På vilka olika sätt används begreppen?

Teori, material & metod

Fokus i undersökningen ligger på elevernas användning av litteraturvetenskaplig terminologi. Ett ämnesområdes fackspråkliga uttryck kan räknas till den typ av språk som med Lev Vygotskijs terminologi kallas vetenskapliga begrepp. Till skillnad från de vardagliga/spontana begreppen, som bygger på empirisk erfarenhet, är de vetenskapliga begreppen teoretiska, effekterna av en skolad erfarenhet.⁸

⁷ Torell 2002, s. 91f; Thorson 2009, s. 196; Johansson 2015, s. 180.

⁸ Vygotskij 2001 [orig. 1934], s. 271.

Språk och kommunikation är centrala element i det sociokulturella perspektivet. Att behärska ett ämne är nära sammankopplat med att behärska dess språk, menar bland andra Jay Lemke.⁹ Han betonar också de ämnesspecifika begreppens relation till varandra och lärarens viktiga roll som modell.¹⁰ Roger Säljö och Jan Wyndhamn menar att det är just ”särskilda former av språk”, vilket i denna undersöknings ram innebär den litteraturvetenskapliga begreppsapparaten, som gör det möjligt för ett ämnes utövare att ”se världen”.¹¹ Säljö & Wyndhamn skriver vidare att elever behöver tränas både i begreppens innebörd och deras användningsområden, då det är genom interaktion som vi lär oss att använda främmande begrepp.¹² Även Judith Langer betonar att litteraturens begrepp har en naturlig plats i klassrummet. Där begreppsinsläring i ett traditionellt system är isolerad växer den i det föreställningsbyggande klassrummet fram på ett organiskt sätt när eleverna interagerar med och utforskar litteratur.¹³ Denna samstämmiga betoning av att elever inte bara behöver tillägna sig fackordkunskap utan också måste kunna behärska och aktivt använda sitt ämnes specifika vokabulär ligger till grund för denna undersöknings frågeställningar.

I föreliggande undersökning är det begrepps användning och inte undervisningstraditioner som analyseras, men som del av den teoretiska ramen är det dock av vikt att studera kursens mål, med avsikt att utröna den litteratursyn som råder i undersökningens kontext. Målen uppvisar, som tidigare nämnts, både läsarorienterade och strukturalistiska drag. Läsglädjens roll understryks i formuleringen om att kursen ska ”promote in students an enjoyment of, and life-long interest in, language and literature”. Språkliga färdigheter betonas då elevernas litteraturkommentarer ska övas och presenteras omväxlande muntligt och skriftligt. Omvärlden i koppling till litteraturen uppmärksammas när det sägs att eleverna, genom läsning av texter från olika platser, tider och genrer ska uppmuntras att förstå ”the different perspectives of people from other cultures”. Textens centrala position i IB-programmets litteraturkurs blir dock tydlig i flera formuleringar. Kursen syftar bland annat till att öva ”close, detailed analysis of individual texts”, utveckla elevernas förmåga att se och kommentera texternas formella, stilistiska och estetiska kvaliteter, ge kunskap om olika litteraturkritiska inriktningar och öva elevernas förmåga att formulera egna självständiga litteraturanalyser med stöd i den studerade texten.¹⁴ Betygsmatrisernas betoning av stilanalys och litterär terminologi lämnar ändå eleven/läsaren fri

⁹ Lemke 1990, s. 155.

¹⁰ Ibid, s. 155f.

¹¹ Säljö & Wyndhamn 2002, s. 27.

¹² Ibid, s. 29 & s. 40.

¹³ Langer 2005 [orig. 1995], s. 143f.

¹⁴ International Baccalaureate Organisation 2011, s. 9.

att analysera de stildrag hen observerar, och kan exempelvis förväntas notera en dikts bildspråk och på ett rimligt sätt kommentera det, eller, för ett högre betyg, mer på djupet analysera det. Normerande tolkningar anges inte i rättningsmallar.

I kontexten av en kurs med vissa markerade strukturalistiska drag, och i synnerhet i samband med en undersökning som rör elevers reception av lyrik, är Jonathan Cullers teorier om läsarens förväntningar på poesi av intresse. Culler menar att poesiläsning styrs av ett antal konventioner. Dessa konventioner leder bland annat läsaren till att särskilt uppmärksamma en dikts kontraster, stegvisa utveckling och sammanfattande avslutning i jakten på textens inneboende logiska mönster, dess "totality or coherence".¹⁵ Ytterligare en förväntning innebär att läsaren förutsätter att dikten ska ha "significance", det vill säga att en dikt alltid förmedlar någonting meningsfullt.¹⁶ "Reading a poem", förklarar Culler, "thus becomes a process of finding ways to grant it significance and importance".¹⁷ Läsaren söker alltså instinktivt andra och djupare betydelser i de ord dikten är uppbyggd av än ordens rent lexikala betydelser.

Ramen för den utbildningskontext vari undersökningen genomförts kan också i viss mån relateras till Bernsteins begrepp "collection code".¹⁸ Med denna kod, på svenska vanligtvis benämnd sammansatt, avses ämnesbaserade snarare än ämnesövergripande undervisningstraditioner, ofta kopplade till ett utbildningssystem med omfattande avslutningsexamination. I ett undervisningssammanhang som faller under det Bernstein kallar den sammansatta koden måste eleven/the learner "collect a group of favoured contents in order to satisfy some criteria of evaluation".¹⁹ IB-systemet har en lägre grad av traditioner kring ämnesövergripande projekt än det svenska skolsystemet. Slutexaminationens framskjutna position blir tydlig då ett av IBOs huvudmål är att tillhandahålla utbildning med "rigorous assessment".²⁰

En undersökning som avser att studera läsares (här: elevers) reception av en skönlitterär text förutsätter att man förväntar sig att det finns element i texten att reagera på, vilket i sig är ett strukturalistiskt förhållningssätt.²¹ Läsarens samspel med texten är ändå inte ovidkommande, då den skönlitterära textens aspekter inte framstår på samma sätt för alla läsare och i alla sammanhang.²² Det är dock inte läsarens samspel med den skönlitterära texten som ligger i centrum för denna undersökning, utan det primära är vilka litterära begrepp eleverna använder

¹⁵ Culler 1997 [orig. 1975], s. 170 & 174.

¹⁶ Ibid, s. 175.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Bernstein 1974 [orig. 1971], s. 204f.

¹⁹ Ibid, s. 204f.

²⁰ www.ibo.org sökord Mission statement (hämtad 2019-04-18).

²¹ Johansson 2015, s. 16.

²² Ibid.

för att uttrycka sina reaktioner på den dikt de presenterats för, och hur de litterära begreppen eventuellt hjälper eleverna att uttrycka dessa reaktioner.

Studiens empiriska material består av 40 stycken skriftliga, ordbehandlade, kommentarer (hädanefter refererade till som elevtexter) på Kjell Espmarks dikt "Utvandrarna", från samlingen *Samtal under jorden* (1972).²³ Jag var särskilt intresserad av att använda just diktgenren, då tidigare undersökningar som delvis undersökt begreppsanvändning mestadels använt sig av prosatexter. Föreliggande undersökning anlägger därför en ny vinkel. Dikten som valdes kan anses som en tillräckligt komplex litterär text att kommentera för denna elevgrupp, då den använts av IBs examinationskonstruktörer som en valbar text att kommentera i examenssammanhang. I många klassrum används gamla examenstexter vid övningar för att förbereda för examen. En parameter som därför spelade in var att jag ville använda en dikt av lämplig svårighetsgrad, alltså en dikt som använts i examenssammanhang, men att den dikt som användes skulle vara tidigare osedd i samtliga undersökningsgrupper, och alltså inte skulle ha använts i tidigare klassrumsövningar. Så var fallet med Espmarks dikt.

Elevtexterna skrevs av 40 elever på kursen Swedish A Literature Higher Level vid fyra IB-skolor på fyra orter i Sverige mellan 29 november och 13 december 2018. Skolorna valdes ut genom ett bekvämlighetsurval. Eleverna hade då genomgått cirka 85% av den ordinarie undervisningen i sin litteraturkurs Swedish A Literature HL. Eleverna informerades om att de texter de skulle skriva skulle komma att användas som undersökningsmaterial i en masteruppsats i litteraturvetenskap, och att deltagande i studien var frivilligt.²⁴

Vid insamlingstillfällena gavs följande instruktion både skriftligt och muntligt (via Skype): "Redogör utförligt för minst tre exempel på vad du som läsare lägger märke till i texten". Instruktionen är baserad på den som användes i Maritha Johanssons avhandling (2015).²⁵ Avsikten var att ge en öppen uppgiftsformulering som påverkade elevernas läsning så lite som möjligt. Formuleringen "du som läsare" är neutral, och frasen "lägger märke till" ger informanterna möjlighet att själva välja vad de vill fokusera på.²⁶ Instruktionen om att ge "minst tre exempel", och att "utförligt" redogöra för dessa säkerställer ett tillräckligt omfång på elevtexterna. Då undersökningens syfte var att studera elevernas användning av litterära begrepp an-

²³ Espmark 1972, s. 8f. Se bilaga.

²⁴ Se bilaga.

²⁵ Johansson 2015, s. 45.

²⁶ Ibid, s. 45f.

vändes avsiktligt det ospecifika ordet ”texten”, för att få möjlighet att studera om eleverna spontant valde att referera till den kommenterade textmassan genom det mer specifika begreppet ”dikten”, även om inte detta begrepp angavs i instruktionen.

I samtliga fyra grupper uppstod varianter av samma tre frågor från eleverna kring uppgiftsinstruktionen. På frågan ”Menar du att vi ska kommentera innehållet eller formen/stilen?” var svaret ”Det lämnar jag öppet till er. Redogör för minst tre saker ni lägger märke till och tycker är intressanta”. På frågan ”Hur långt ska det vara?” meddelades ”Det bestämmer ni själva. Redogör tydligt”. På frågan ”Ska vi svara i uppsatsform?” gavs förklaringen ”Nej, ni behöver inte tänka på inledning, avslutning och textbindning. Det går bra att svara i tre punkter, men låt inte varje punkt bestå av ett enstaka ord. Skriv i hela meningar”.

Efter att frågor om instruktionen besvarats läste jag upp dikten högt för eleverna, samtidigt som de kunde följa med i sin kopia.²⁷ Instruktionen och dikten fanns sedan tillgängliga för varje elev under hela tiden som uppgiften skrevs. Dikten var försedd med radnumrering i kanten vid var femte ny rad, på det sätt dikter och prosautdrag vanligtvis presenteras för IB-elever i examenssammanhang.

Undersökningarna genomfördes i samtliga fall under en del av ett ordinarie lektionspass, och eleverna hade ”resten av passet” på sig att skriva sina kommentarer och maila dem till mig.²⁸ Totalt sett lämnade de 40 deltagande eleverna in sina texter efter mellan 8 och 41 minuter, i medeltal efter 27 minuter. Den underförstådda tidsmarginalen av ”resten av passet” kan ha påverkat resultatet, men min uppfattning är att alla elever gavs den tid de behövde för att lösa uppgiften. Elevtexterna varierar i längd mellan 52 och 637 ord. I medeltal är elevtexterna cirka 270 ord långa.

Efter insamlandet anonymiserades elevtexterna och gavs ett nummer mellan 1 och 40. Detta nummer används i resultatkapitlet för att citera specifika elevtexter. I samtliga fall återges citat ur elevtexterna exakt, med eventuella språkliga eller typografiska misstag. Sådana misstag kan ibland försvåra läsningen, men jag anser att det finns en poäng med att behålla citaten i sin ursprungliga form för att visa hur elevtexterna faktiskt ser ut. Elevens ambition att lyfta fram litterära stildrag ur den studerade dikten har ibland lett till att språkriktighet kommit i andra rummet.

²⁷ Se bilaga.

²⁸ En pilotundersökning visade att eleverna tog mellan fem och 25 minuter på sig för att skriva en kommentar. I den första av undersökningarna, där överenskommelsen med undervisande lärare var att jag fick använda den sista halvtimmen av lektionen, visade det sig att eleverna använde mellan 20 och 35 minuter för att skriva sina texter. Detta löstes genom att läraren stannade kvar med den elev som inte kände sig klar när den ordinarie lektionstiden var över. I de tre följande undersökningarna avsattes de sista 45 minuterna av passen, varvid alla elever kunde skriva så länge de önskade.

Under analysarbetet gjordes både manuella och maskinella sökningar i elevtexterna efter litterära begrepp för att besvara undersökningens första, kvantitativa, frågeställningar. Begrepp som stavats/skrivits fel av eleven, och därför inte uppmärksammades i den inledande, maskinella, sökningen, exempelvis ”kontrat” (8) istället för ”kontrast”, togs med i beräkningarna genom de efterföljande, manuella, sökningarna.

Att avgränsa vad som ska räknas som ett litterärt begrepp är ingen enkel sak. Benämningar för stilfigurer, som ”alliteration”, ”metafor” och ”liknelse” bereder inga problem. Inte heller begrepp som rör en dikts formmässiga uppbyggnad, som ”titel”, ”rad” och ”strof”, liksom själva genrebestämningen ”dikt”. I övrigt räknades begrepp som setts som vedertagna litteraturvetenskapliga begrepp med. Exempel på sådana är ”diktjag”, ”bildspråk”, ”miljö” och ”ton”. Exempel på begrepp som kan ses som relativt vardagliga, men som i detta sammanhang ansetts använda i ett litterärt sammanhang, och därför räknats med, är ”speglar”, ”budskap”, ”tidlöshet”, ”stämning”, ”effekt” och ”paus”.

För att avgöra vad som skulle räknas som ett litterärt begrepp studerades de metoder och definitioner som använts i tre tidigare svenska undersökningar som undersökt begreppsanvändning som del av större studier.²⁹ Intryck för avgränsningarna togs från de begrepp som nämns hos Olga Gontjarova och Staffan Thorson för att exemplifiera litteraturvetenskapliga terminologi.³⁰ För att avgöra om ord och begrepp som kan ha både en litterär och en vardaglig användning skulle räknas med eller inte användes det tillvägagångssätt som Maritha Johansson föreslår, som går ut på att kontrollera i vilken betydelse begreppet används i den aktuella kontexten.³¹ Jämför följande två användningar av ”beskriva”/”beskrivning”:

den andra strofen *beskriver* när de är där men inte välkomnas (19)

Dessa *beskrivningar* fortsätter genom stycket och ger läsaren en tydlig bild över det som ses och upplevs. (23) (min kurs.)

I det första exemplet används ”beskriver” i samma betydelse som ”handlar om”, vilket sågs som en allt för vardaglig användning, och begreppet räknades därför inte med. I det andra exemplet kan användningen av ”beskrivningar” däremot ses som litterär.

²⁹ *Hur gör man en litteraturläsare?* 2002; Thorson 2009; Johansson 2015. Dessa undersökningar presenteras närmare under rubriken ”Forskningsöversikt”.

³⁰ Gontjarova 2002, s. 126; Thorson 2009, s. 196.

³¹ Johansson 2015, s. 179.

Gränsdragningar är alltid vanskliga. Även om definitioner och exempel som uttrycks hos Gontjarova, Thorson och Johansson varit vägledande är det min egen tolkning som fällt de slutliga avgörandena.

Vad gäller begrepp som beaktats, men slutligen inte räknats med, kan tre grupper av ord urskiljas. En grupp består av allt för oprecisa eller vardagliga ord som använts istället för ett i sammanhanget mer precist eller korrekt. Exempel på sådana är det ovan nämnda ”text” eller ”utdrag” (istället för ”dikt”), ”stycke” (istället för ”strof”) och ”namn” (istället för ”titel”). En annan grupp är grammatiska termer, som ”pronomen”, ”verb” och ”plural”. Den sista gruppen, som är den avgjort största, består av ord och begrepp som exempelvis ”känsla”, ”skildra”, ”koppling”, ”förstärka”, ”intryck” och ”visa”. Även om dessa ord och begrepp använts i elevtexterna för att på ett mer eller mindre precist sätt kommentera Espmarks dikt har de setts som i sig allt för vardagliga för att klassas som litterära begrepp.

För att besvara undersökningens kvalitativa frågeställning om *hur* eleverna använder de litterära begrepp som förekommer genomfördes till att börja med en analys av *vad* elevtexterna riktar ljuset mot, för att utröna deras övergripande prägel. I instruktionen ombads eleverna att redogöra för minst tre exempel på vad i den lästa texten de lagt märke till. För att skapa en överblick över vad eleverna valt att ta upp sattes i marginalen ”rubriker” till varje elevtext utifrån de tre eller flera aspekter eleven uppmärksammat. Att avgöra den övergripande prägel i varje elevtext visade sig med hjälp av denna metod vara problemfritt.

Det jag valt att kalla en litterär prägel byggs upp genom att elevtexten domineras av drag som rör diktens form eller stildrag – det Mukařovský kallar textens förgrundning³² – exempelvis bildspråk/symbolik, upprepning, ton eller kontrast. Elevernas iakttagelser skulle också kunna tänkas ha en övergripande innehållsfokuserad prägel genom en dominans av aspekter som uppehåller sig vid diktens handling. En övergripande prägel som leder bort från dikten kan åstadkommas genom en dominans av de tankegångar med personlig eller omvärldsrelaterad karaktär som elevens läsning av Espmarks dikt gett upphov till.

För att ytterligare belysa frågan om på vilka olika sätt eleverna använder de litterära begreppen valdes vidare exempel ur elevtexterna ut för att illustrera de oftast kommenterade förgrundade dragen. Exempelen valdes ut efter ytterligare genomläsning av samtliga exempel på det aktuella draget varefter ett lämpligt antal exempel valdes för att tydligt visa hur stildraget beskrevs och analyserades, och med hjälp av vilka olika litterära begrepp detta skedde. Sök-

³² Mukařovský 1964 [orig. 1932], s. 19.

ningarna ledde också fram till att fall av litterär diskussion utan specifika litterära begrepp noterades. Tidigare forskning visar att det är fullt möjligt att föra en litterär diskussion med hjälp av en vardaglig vokabulär, men att det ofta i sådana diskussioner blir problematiskt att förhålla sig till den litterära textens mer komplexa aspekter.³³

Korsrefererande analys mellan de oftast använda begreppen och de oftast kommenterade aspekterna visade stor överensstämmelse. Vissa begrepp som ofta användes i elevtexterna visade sig dock användas i andra syften än att lyfta fram och benämna de specifika stildrag som fångat elevernas intresse. Här noterades vilka begrepp som användes främst för att tydliggöra elevens referenser till den kommenterade dikten, vilket i sig också ansågs bidra till den litterära prägel, och vilka begrepp som användes med en textbindande funktion.

Analysarbetet ledde avslutningsvis fram till att förekomst av felaktig användning av litterära begrepp dokumenterades. Ett begrepp som felanvänds blir till det Vygotskij benämner pseudobegrepp, vilket innebär att ett begrepp används utan att personen som använder det egentligen förstår dess innebörd.³⁴

Samtliga resultat sammanställdes och redovisas och exemplifieras i resultatkapitlet. Först presenteras undersökningens kvantitativa resultat. Redovisningen av de kvalitativa resultaten delas in i tre huvudavdelningar. Den första och mest omfattande utreder hur litterära begrepp främst används i elevtexterna för att lyfta fram den lästa diktens stilistiska, förgrundade grad, och skapa en litterär prägel. Den andra visar hur litterära begrepp också kan fylla en textbindande och tydliggörande funktion i elevtexterna. Den tredje och avslutande avdelningen redovisar fallen av felaktigt använd litterär terminologi. Vidare jämförelser med tidigare undersökningar ges i diskussionskapitlet.

Forskningsöversikt

Den internationella, i huvudsak engelskspråkiga, forskningen kring IB-programmen är omfattande. 2009 startade IBO en intern forskningsdatabas och började 2011 publicera en årlig sammanställning över IB-relaterad forskning. Sammanställningarna produceras sedan 2015 av externa forskare, kopplade till George Washington University och, under senare år, till University of Melbourne.³⁵ Sammanställningarna för åren 2013 till 2017 visar på drygt 100 publikationer per år.³⁶ En genomgång av dessa fem senaste forskningssammanställningar visar dock

³³ Johansson 2015, s. 208.

³⁴ Vygotskij 2001 [orig. 1934], s. 212.

³⁵ Ledger 2017, s. 33.

³⁶ www.ibo.org, sökord Research resources (hämtad 2018-10-24).

endast sju poster kopplade till litteraturämnet på gymnasieprogrammet. Sam Duncans & Amos Parans forskningsrapport pekar på de goda effekterna av att använda skönlitteratur inom andraspråksinläringen.³⁷ En artikel av Mary Langford beskriver förutsättningarna för IB-elever som läser sin litteraturkurs som så kallad self-taught-kurs.³⁸ Belige Cam Aktas & Meral Guven jämför IBs litteraturkurs med litteraturkursen i det nationella turkiska gymnasiesystemet, och finner att IB-kursen i högre grad utvecklar elevernas kritiska tänkande.³⁹ Dan Shiffmans undersökning på amerikanska och japanska IB-skolor understryker vikten av att utgå från elevernas spontana reaktioner på den översatta litteraturen i kursen för att på ett bättre sätt studera verkens kontext.⁴⁰ Övriga tre forskningspublikationer med litteraturkoppling är uppsatser på mastersnivå; en jämförelse av IBs litteraturkurs och det amerikanska Advanced Placement-systemet, en jämförelse av litteraturundervisningen på IB och i det nationella turkiska systemet och en undersökning av IB-litteraturens roll för att stödja elevernas GCE-utbildning (Global Citizenship Education) i Kanada.⁴¹

Svensk forskning om IB-programmet är begränsad. Marika Kjellén Simes avhandling (2008) jämför utvecklingen av skriftlig färdighet inom ämnet engelska hos IB-elever och elever på nationella program. IB-eleverna uppvisar på samtliga undersökta punkter de bästa resultaten.⁴² En av författarens slutsatser är att så kallad ”immersion education”, undervisning på ett främmande språk i andra ämnen än språk, verkar ge särskilt goda resultat bland svagare men motiverade elever.⁴³ IBs forskningssammanställningar över åren 2013–2017 listar fem publikationer, alla i form av universitetsuppsatser, med koppling till Sverige. Två av dessa jämför olika aspekter av undervisningen i TOK (Theory of Knowledge) i Sverige, Turkiet och Libanon, en jämför en av IBs matematikkurser (Mathematics SL) och matematikkurserna på det svenska naturvetenskapliga programmet, en argumenterar för att SE (Sustainability Education) borde vara en del av IBs kärna och en jämför möjligheterna till inkludering i form av extra anpassningar och särskilt stöd på IB-programmet och nationella svenska gymnasieprogram.⁴⁴

IB-programmets språk- och litteraturkurser behandlas även de i en handfull universitetsuppsatser från senare år. Marie Rydenvald utreder hur IB-elevs flerspråkighet inverkar på

³⁷ Duncan & Paran 2017, s. 82.

³⁸ Langford 2016, s. 26f.

³⁹ Aktas & Guven 2015, s. 99.

⁴⁰ Shiffman 2013.

⁴¹ Uppsatsernas författare är Storck (AP), Devrimsel (Turkiet) och Karsgaard (GCE).

⁴² Kjellén Simes 2008, s. i.

⁴³ Ibid, s. 166.

⁴⁴ Uppsatsernas författare är Öрге (TOK), Özakman (TOK), Neovius (matematik), Michel, Kamalaldin & Sweet (SE) och Mattson (inkludering).

deras val av språkkurser på IB-programmet.⁴⁵ Malin Alkestrand undersöker hur svenskkursen på IB-programmet regleras av styrdokumentet samt undervisande lärares upplevelser av kursens ramfaktorer och frirum.⁴⁶ Anette Kanvret studerar hur gruppsamtal utvecklar elevers litterära kompetens på kursen Swedish A Literature SL.⁴⁷ Kanvrets resultat pekar på att IB-elever i slutet av sin utbildning visar hög litterär kompetens både enligt Langers, Rosenblatts och Torells modeller. Här hänvisas bland annat till förmågan att använda litterära begrepp.⁴⁸ Vad som saknas är således forskning med huvudfokus på begreppsanvändning i IBs litteraturkurser.

Anna Sigvardssons systematiska analys av engelskspråkiga artiklar om poesiundervisning i olika nationella gymnasiesystem ger en överblick av forskning i detta fält publicerad mellan 1990 och 2015. De forskningsresultat som sammanfattas pekar på att riktad och kvalificerad poesiundervisning utvecklar elevernas tolkningsfärdigheter.⁴⁹ Av särskilt intresse för föreliggande uppsats är de studier av John Harker, Joan Peskin och Rebecca Wells-Jopling som Sigvardsson refererar till.

Harkers undersökning av kanadensiska gymnasieelevers läsning av två dikter visar att eleverna, trots att de ansågs vara goda litteraturläsare, inte kommer längre än till en sorts bokstavlig översättning till prosa av dikternas händelseförlopp, det Harker kallar ”’plain sense’ translations”. Han menar att resultatet antingen kan vara beroende på den undervisning eleverna fått, som i allt för hög grad premierar ”rätt svar” kring dikters betydelse istället för individuella tolkningar, eller ett resultat av att elever i denna ålder ännu inte nått den kognitivt mognad som krävs för en djupare förståelse av dikter.⁵⁰

Peskins & Wells-Joplings forskning kompletterar Harkers bild av elevers förmåga till avancerad poesianalys. Där Harker nämner både utbildningssystem och ålder/mognad som möjliga faktorer pekar Peskins & Wells-Joplings undersökning på att den mest avgörande faktorn är utbildningens utformning. Deras undersökning bland kanadensiska elever i tre åldersgrupper, motsvarande svenska mellanstadieelever, högstadieelever och gymnasieelever, visar att de experimentgrupper som fick poesiundervisning som gav konkreta stödstrukturer för domänspecifik kunskap och symboliska processer uppvisar tydligt förbättrad förmåga till symboliska tolkningar, oavsett ålder.⁵¹

⁴⁵ Rydenvald 2010, s. 7.

⁴⁶ Alkestrand 2010, s. 8.

⁴⁷ Kanvret 2014, s. 4.

⁴⁸ Ibid, s. 41.

⁴⁹ Sigvardsson 2017, s. 584.

⁵⁰ Harker 1994, s. 212ff.

⁵¹ Peskin & Wells-Jopling 2012, s. 13.

Tidigare forskning av Peskin visar att teoretisk kunskap inte bara ökar förståelsen av dikter (här: från äldre epoker), utan också ökar läsglädjen.⁵² I två andra undersökningar studeras hur elever i olika åldrar tolkar korta texter som presenteras visuellt som både prosa och lyrik.⁵³ I den första, där endast gymnasieelevers tolkningar studerades, konstateras att eleverna använder aktiva tolkningsstrategier, till exempel kommentarer kring kontraster, struktur och språk, på texterna de uppfattar som poesi, men inte när texterna presenteras som prosa.⁵⁴ Den andra, bland elever i motsvarande mellan-, högstadie- och gymnasieåldern, visar att endast gymnasieeleverna använder tydliga tolkningsstrategier. Slutsatsen är att mer avancerad poesianalys kräver utbildning.⁵⁵ Som Peskin & Wells-Jopling senare visar behöver dock alltså inte denna undervisning vänta tills eleverna kommer upp i gymnasieåldern.⁵⁶

Som avslutning av genomgången av tidigare forskning ges en redogörelse för den svenska forskningen om begreppsanvändning av relevans för föreliggande uppsats.

Staffan Thorson undersöker receptionen av ett antal noveller hos studenter på de senare grundkurserna i litteraturvetenskap och hos lärarstudenter. Vad gäller begreppsanvändning sägs att ”språket, termerna, de litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska diskurserna skall hjälpa studenten att själv med större intentionsdjup kunna reflektera, tala och skriva om läsning, om läsare och om den litterära texten och dess villkor”.⁵⁷ Undersökningen visar att lärarstudenterna till viss del använder det Thorson definierar som ospecificerade begrepp av vardaglig karaktär, men ytterst sällan använder specifika litteraturvetenskapliga begrepp. Grundstudenterna/Litteraturvetarna använder både vardagliga och vetenskapliga begrepp, men även här förekommer den specifika litteraturvetenskapliga terminologin i begränsad omfattning.⁵⁸

Begreppsanvändning uppmärksammas också i komparativa studier av gymnasieelever i Sverige och andra länder. En jämförelse av litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland ges hos Örjan Torell et al. Fyra undersökningar kring svenska, ryska och finska blivande modersmålslärares reception av noveller (och – i ett av fallen – dikter) genomfördes under en fyraårsperiod.⁵⁹ Resultaten visar att de ryska studenterna genomgående uppvisar en mer ”sko-

⁵² Peskin 1998, s. 253.

⁵³ Peskin 2007; Peskin 2010.

⁵⁴ Peskin 2007, s. 26, tabell 1.

⁵⁵ Peskin 2010, s. 77.

⁵⁶ Peskin & Wells-Jopling 2012.

⁵⁷ Thorson 2009, s. 196.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ *Hur gör man en litteraturläsare?* 2002, s. 22f.

lad” tolkningsförmåga, vilket forskarlaget menar är nära sammankopplat med att inneha en aktiv kännedom om litterära begrepp och därtill en förmåga att tillämpa och exemplifiera dessa begrepp på ett meningsfullt sätt i sin analys.⁶⁰

Maritha Johansson avhandling anknyter även den till begreppsanvändning. Här görs en nationell komparation av hur utbildningssystem och undervisningstraditioner i Sverige och Frankrike formar gymnasieelevers reception av skönlitterär text, i detta fall en novell.⁶¹ Johansson finner att eleverna använder litterära begrepp både med beskrivande och analyserande funktion, och att de franska eleverna i högre grad än de svenska använder litteraturvetenskapliga begrepp.⁶²

⁶⁰ Torell 2002, s. 91f.

⁶¹ Johansson 2015, s 9.

⁶² Ibid, s. 183 & 180.

Resultat och analys

För att ge ökad kunskap om begreppsanvändningen bland litteraturelever på gymnasiet IB-program följer nedan undersökningens resultat och svar på frågeställningarna:

- I hur stor utsträckning används litterära begrepp i IB-elevers skriftliga kommentarer av tidigare osedd dikt och vilka begrepp används?
- På vilka olika sätt används begreppen?

Begrepp i elevtexterna

I samtliga elevtexter förekommer minst ett litterärt begrepp. Antalet begrepp per elevtext varierar mellan ett och 19 begrepp. I medeltal används drygt nio begrepp per text.

En tydlig tendens är att de elever som använder många litterära begrepp också skriver längre texter och tar längre tid på sig. De tio elevtexterna (alltså 25 % av underlaget) med högst antal begrepp är i medeltal 362 ord långa och lämnades in efter 33 ½ minuter. De tio elevtexterna med lägst antal begrepp är i medeltal 187 ord långa och lämnades in efter 20 minuter.⁶³ Dessa siffror står att jämföra med de övergripande medeltalen på 270 ord och 27 minuter.

Totalt förekommer 78 olika litterära begrepp i undersökningsmaterialet. De 15 vanligast förekommande begreppen redovisas i tabellen nedan:

| Begrepp | Antal texter |
|----------------------------------|--------------|
| Dikt | 31 |
| Rad/versrad | 24 |
| Diktjag/berättarjag | 21 |
| Poeten/Espmark/ författaren | 19 |
| Strof | 17 |
| Ordval | 16 |
| Bildspråk/bildligt | 13 |
| Läsare | 12 |
| Titel | 12 |
| Beskrivning/porträtt/gestaltning | 10 |
| Symbol/symbolisera | 10 |
| Spegla/reflektera | 9 |
| Tolka/tolkning | 9 |
| Upprepning/anafor | 9 |
| Ton | 8 |

⁶³ Tio elevtexter i varsin ände av skalan ”Antal använda termer” har beaktats i beräkningen. I de fall då den tionde elevtexten i varje grupp haft samma antal termer som en eller två andra texter har den text som bäst följer den utpekade trenden tagits med i beräkningen.

Exempel på begrepp som förekommer i färre än 20 % av texterna är ”kontrast”, ”metafor”, ”fri vers”, ”tema” och ”tempo”, som förekommer i mellan tre och sju av elevtexterna. ”Allitteration”, ”ironi”, ”liknelse” och ”miljö” är exempel på begrepp som förekommer i två elevtexter vardera. Avslutningsvis är exempel på begrepp som förekommer i enstaka elevtexter ”alludera”, ”hopning” och ”överklivning”.

Ett par saker bör förtydligas angående tabellen. Siffrorna som anges avser inte antalet faktiska förekomster av respektive begrepp, utan det antal elevtexter, av 40, där det aktuella begreppet förekommer minst en gång. För ökad läsbarhet anges begreppen i sin grundform. Detta betyder att exempelvis begreppet ”dikt” också kan ha förekommit i materialet i böjningar som ”dikten” och ”diktens”. Begrepp som innehåller samma ordled, men rör olika företeelser, som ”dikt” och ”diktjag” har av naturliga skäl räknats som olika begrepp. Begrepp som rör samma företeelse men som är av olika ordklasser har räknats som ett begrepp. Detta gäller i tabellen ovan för till exempel ”symbol” och ”symbolisera”. Begrepp som avser eller betyder samma sak, som exempelvis ”poeten”, ”Espmark” och ”författaren”, har räknats som ett begrepp.

Det är viktigt att beakta att de begrepp som förekommer i en undersökning av detta slag inte kan ses som vanligt förekommande litterära begrepp i allmänhet, utan måste relateras till den aktuella undersökningen och den litterära text som använts.⁶⁴ Detta kan exemplifieras av att Espmarks dikt i föreliggande undersökning öppnar för begrepp som ”symbol” och ”upprepning”. Direkt kopplat till den valda textens genre är, förutom genrebestämningen ”dikt”, även de frekvent använda begreppen ”rad” och ”strof”.

Undersökningens kvantitativa resultat är av speciellt intresse i ljuset av att tidigare studier av svenska gymnasieelevers och universitetsstudenters reception av skönlitterär text funnit betydligt lägre förekomst av litterär terminologi.⁶⁵

Dominerande litterär prägel

För att besvara denna studies kvalitativa frågeställning följer nedan vidare analys av vilka olika sätt eleverna använder begreppen på. Vad är det eleverna lägger märke till i dikten? Fungerar begreppen som den nyckel som låter eleverna ”se världen”,⁶⁶ det vill säga öppna upp dikten i en personlig tolkning? Används begreppen även med andra funktioner än de rent litterära?

⁶⁴ Johansson 2015, s. 181.

⁶⁵ *Hur gör man en litteraturläsare?* 2002; Thorson 2009; Johansson 2015.

⁶⁶ Se Säljö & Wyndhamn 2002, s. 27.

Det är för det första av intresse att redovisa *vad* i dikten eleverna valt att kommentera, med hjälp av sin, ofta, utvecklade litterära begreppsapparat. Genom den analys av elevtexternas övergripande prägel som genomfördes kan det konstateras att 39 av 40 elevtexter har en litterär prägel och alltså i majoriteten av de drag som lyfts fram uppmärksammar den lästa diktens form- eller stildrag, dess förgrundning.

För att illustrera återges nedan ett exempel på en aspekt i en elevtext som rubriksatts med en av de vanligast återkommande rubrikerna, ”symbolik”:

På liknande vis finner jag användandet av kosmos-symboliken oerhört intressant. Den agerar som förstärkning av den centrala kontrasten mellan vi’et och ni’et i dikten. Till exempel förstärker den kosmiska balansen hur vi’et anses som en börda av ni’et: ”Ingenstans får vi betunga / den kosmiska komunalskatten” (r. 11-13). Även det faktum att dikt-ni’et bokstavligt säger att dikt-vi’et ska försöka ”i nästa galax” (r.14), påvisar ni’ets negativa känslor gentemot vi’et. (20)

Rubriksättningen och analysen av vilka aspekter av dikten eleverna lyfter fram visar att det som mest av allt väckt elevernas intresse är diktens symbolik/bildspråk, kontraster, upprepningar, form och ton. Utifrån dessa vanligaste aspekter, samt även genom diktens ordval, titel, berättarperspektiv och tidsskildring, söker många elever kommentera diktens tematik. Att dessa aspekter är vanligt förekommande stämmer väl överens med flera av de mest frekvent använda begreppen. Exemplifieringar av hur de fem vanligast förekommande aspekterna behandlas och presenteras med hjälp av litterära begrepp ges nedan.

Begrepp för att kommentera specifika stildrag

Diktens symbolik och bildspråk drar till sig många elevers uppmärksamhet. Återkommande diskussioner av dessa stilelement leder till att både ”bildspråk/bildlig”, med 13 förekomster, och ”symbol/symbolisera”, med tio förekomster, uppträder på listan över de mest frekvent använda begreppen i materialet. Exempel på hur detta uttrycks kan ses i följande två exempel:

Att det kanske inte finns en utväg för dessa utvandrarerna utan denna ”nästa galax” symboliserar de omöjliga distanserna de skulle behöva ta och de omöjliga krav samhället ställer på dem. (38)

Bildspråket är centralt i dikten. Espmark målar upp bilder och beskriver ljud vilket är ett effektivt sätt att låta läsaren leva sig in i texten och se framför sig det som skrivs. ”med våra trasig paltor, sotiga ungar vid bröstet –”(rad 5) och ”Hör dem, stegen mot gruset, gnisslande hjul // gnället från ungarna” (rad 34-35) är två exempel på detta bildspråk. (22)

Diskussioner av bildspråkliga och symboliska element förs också med hjälp av besläktade begrepp, som ”metafor”, som totalt har sju förekomster, och exemplifieras med ”Alltså verkar inte dikten direkt mena att vi ska försöka hitta ett hem i en annan galax, däremot används sådana astronomiska termer som metaforer” (11).

Hur tolkas då diktens bildspråk och symbolik? Det kan överlag konstateras att de allra flesta ser dikten som en symbolisk skildring av människor på flykt som inte välkomnas i det land de anländer till. För en elev (36) leder Espmarks ordval med koppling till rymden till en bokstavlig tolkning av utvandrarerna som utomjordingar.

De symboliska tolkningarna av diktens centralgestalter som invandrare/utvandrare som inte välkomnas grundar sig ibland i diskussioner av diktens kontraster. Begreppet ”kontrast” förekommer i sju av elevtexterna. Det som dragit till sig elevernas uppmärksamhet är i första hand den kontrast som upplevs mellan diktens ”vi” och ”ni”. Detta exemplifieras i:

I texten finns en väldigt tydlig kontrast mellan ”vi” och ”ni”. ”Försök i nästa galax, sa ni. // Vi försöker.” (rad 14–15) är ett av de många exempel som återkommer i texten där orden ”vi” och ”ni” används. Denna ständiga påminnelse om att det finns ett ”vi” och ett ”ni” betonar den distans som finns mellan utvandrarerna och alla andra, det visar hur ovälkomna och utstötta utvandrarerna känner sig. (22)

För flera elever hänger uppmärksammandet av kontrasten mellan ”vi” och ”ni” samman med kommentarer av diktens upprepningar och/eller anaforer. ”Upprepning/anafor” används i nio elevtexter. Ett exempel är:

Det andra som jag lägger märke till i texten är anaforen ”Vi”. Detta segregerar de olika folken, vi och dem. Genom att upprepa ”vi” blir det tydligare att det handlar om ett utanförskap, där det ena folket blir sedda som en belastning. (34)

En annan effekt av upprepningen, nämligen den identifikation med och sympati för utvandrarerna som möjliggörs genom valet av ”vi” visas i:

I texten *Utvandrarerna* skriven av Kjell Espmark används ordet ”Vi” upprepade gånger. [...] Den som läser känner också mer sympati med de som är utanför eftersom man känner sig som en del av ”vi:et”, och det skapas distans från ”dem”. (25)

Vidare kommenteras diktens form av flera elever. Detta görs framför allt med hjälp av begrepp som ”fri vers”, med fem förekomster, och ”strof”, med 17 förekomster.⁶⁷ Två distinkta typer av formkommentarer kan urskiljas. Den ena utgör ett mekaniskt konstaterande, som när den förekommer oftast uppträder i elevtextens inledning. Ett exempel kan ses i ”Det är en dikt skriven i fri vers som saknar fast meter och rim vilket kännetecknar dikter skrivna i bunden form. Denna dikt består även av tre strofer” (16). I detta korta utdrag används förvisso flera litterära begrepp. Den visar dock ingen analys av aspekten i fråga, ingen diskussion av de effekter som uppnås med hjälp av poetens val av form. Denna typ av formkommentar kan jämföras med den tendens Johansson såg i några av de franska elevtexterna, som hon menar uppvisar ”en närmast katalogliknande uppräknings” av litterära stilgrepp utan att eleven går in i närmare tolkning.⁶⁸ I föreliggande fall hör begreppsanvändning av detta slag dock till undantagen.

I den andra typen av formkommentar går eleven istället med utgångspunkt i diktens strofuppdelning in i en närmare diskussion av de effekter som uppnås, vilket möjliggör en personlig tolkning kopplad till diktens form:

En annan intressant aspekt är hur diktens strofuppdelning klargör dramaturgin i dikten. I den första strofen presenteras konflikten mellan de två grupperna, och den negativa syn som dikt-vi’et möter klargörs. I den andra strofen verkar det däremot som att vi’et vinner; de tog sig igenom ni’ets låsta dörrar. [...] I den sista strofen verkar det däremot som att ni’et åter igen har makten eftersom vi’et konstaterar att de ska försöka ”i nästa galax” (r.37). Dock kan denna förändring av vi’ets ställning spegla en utveckling av deras åsikter, kanske är det inte längre värt att försöka att ta sig in i dikt-ni’ets galax. (20)

Eleven använder alltså här diktens strofuppdelning för att se en utveckling, ett mönster, i dikten, vilket anknyter till Cullers ”expectation of totality or coherence”.⁶⁹

Begreppet ”ton”, med åtta förekomster, får utgöra det sista exemplet på hur eleverna använder litterära begrepp för att beskriva diktens stildrag. Några elever kommenterar, i viss analogi med exemplet ovan, hur de anser att tonen skiftar i de tre stroferna, och en elev ser tonen som sarkastisk. De flesta som valt att kommentera diktens ton uppger dock att de upplever diktens ton som mestadels melankolisk eller uppgiven:

Tonen i dikten är fundersam och sorgsen, diktjaget förmedlar en historia om ett folk utan tillhörighet, men det finns ändå ett lugn över det hela. Allitterationer bidrar till detta lugn, exempelvis på rad 15–16 ”Vi försöker. Vi rekognoscerar åt er. / Vårt

⁶⁷ Begreppet ”strof” används i övrigt framför allt i samband med citering, vilket diskuteras nedan.

⁶⁸ Johansson 2015, s. 208.

⁶⁹ Culler 1997 [orig. 1975], s. 170.

tidlösa liv” eller på rad 12 ”den kosmiska kommunalskatten”. Den reflekterande tonen förstärks av den retoriska frågan på rad 1-3 som aldrig riktigt besvaras, utan läsaren lämnas frågande. Det finns en undran hos diktjaget om varför just dessa människor inte har någon tillhörighet, och bildspråket som Espmark använder ger dessa reflektioner en sorgsen ton, som på rad 10, ”...bortkörd sedan tidernas morgon” eller ”Våra händer formades till dyrkar / av alla era låsta dörrar” (rad 19-20). (24)

Utdraget ovan är också ett exempel på hur eleven i en diskussion som främst rör tonen även kan ta upp flera andra stildrag, som i detta fall allitteration⁷⁰, retorisk fråga och bildspråk.

Genom kommentarer av exempelvis diktens symbolik/bildspråk, kontraster, upprepningar, form och ton som de ovan lägger alltså eleverna fram en tydligt litterär syn på Espmarks dikt. Ofta utmynnade elevtexterna i ett försök till en övergripande tolkning av diktens tematik. Detta förmedlas med hjälp av begreppet ”tolkning”, med nio förekomster, som i ”Min tolkning är att dikten berör socio-ekonomisk segregation. Att det står till exempel att ’vi’ i dikten kommer att sänka grannvillornas värde stärker min tolkning” (16) eller med hjälp av begreppet ”tema”, med sex förekomster, som i ”Rymdtemat i dikten förstärker kontrasten mellan utvandrarerna i dikten och ’de andra’, då det är en enorm distans mellan allt som finns i rymden, vilket får stå för distansen mellan ’vi’ och ’ni’” (10). Till detta kan även läggas att fyra elever för en diskussion kring diktens tematik med hjälp av begreppen ”budskap/syfte”, som räknats samman som synonyma. Återigen aktualiseras Cullers förväntningar, i detta fall förväntningen på diktens ”significance”, dess innebörd eller betydelse.⁷¹

Som exemplen ovan visat är den litteraturvetenskapliga begreppsapparaten central för att bygga upp den litterära prägeln i IB-elevernas diktkommentarer. Begreppen kan med fog ses som den nyckel varmed eleverna låser upp dikten och förmår ge relevanta tolkningar av dikten som en symbolisk skildring av människor på vandring till ett nytt hem, som med en resignerad ton konstaterar att det finns ett kontrasterande gap som skiljer dem själva från människorna som inte välkomnar dem. Av naturliga skäl finns en stor överensstämmelse mellan de mest frekvent använda begreppen och de oftast förekommande aspekterna som tas upp; för att diskutera diktens symbolik används termer som ”symbol”, ”bildspråk” och ”metafor” etc. Att så ändå inte alltid är fallet diskuteras närmare nedan.

⁷⁰ Det kan diskuteras om eleven här blandar ihop termerna ”allitteration” och ”anafor”. Detta undersöks närmare nedan.

⁷¹ Culler 1997 [orig. 1975], s. 175.

Litterär diskussion utan begrepp

Den övergripande och dominerande litterära prägeln på IB-elevernas diktkommentarer bottnar alltså oftast i att ett visst stildrag lyfts fram och diskuteras med hjälp av relevant terminologi. Det förekommer dock också diskussion med en litterär prägel utan att specifik litterär terminologi används. Istället används det Vygotskij kallar vardagliga begrepp.

Ett första exempel på denna typ av resonemang rör tre av elevtexternas diskussion av diktens symbolik. De lyfter alla fram diktraderna om att ”försök[a] i nästa galax”⁷²:

de tvingas utvandra på grund av att det nya landet inte välkomnat dem nog samt ber dem försöka någon annan stans (försök i nästa galax), annat land. (31)

”Vi försöker i nästa galax” ser jag som att människan försökte förra de olika kultuerna tillsammans i detta liv men misslyckades, då kan man försöka på nytt försök i kommande liv vilket jag tor ”nästa galax” står för. (8)

Dikten avslutas med samma rad ”vi försöker i nästa galax” – som om första generationens utvandrare och därmed invandrare ger upp och istället hoppas att nästa generation ska lyckas komma in i samhället. (12)

I dessa tre exempel kan det konstateras att en symbolisk tolkning även kan uttryckas utan begreppen ”symbol”, ”bildspråk” och/eller ”metafor”. Här används mer vardagliga uttryckssätt som att sätta ett citat i parentes som förklaring till den egna tolkningen (31), att eleven tydliggör vad hen tror att en viss textrad ”står för” (8), eller genom att ge en egen tolkning av det anförda citatet inlett med ett ”som om” (12). Detta bekräftar tidigare forskning som påtalat att det är fullt möjligt att föra en relevant diskussion av ett stilistiskt drag även utan att använda den ämnesspecifika begreppsapparaten.⁷³

De förekommer också exempel där det ofta kommenterade elementet kontrast diskuteras med hjälp av ett mer vardagsnära uttryckssätt, i detta fall att ordvalet ”visar på klyftor”:

Klasskillnader: ”trasiga paltor, sotiga ungar vid bröstet” (5). ”Ni”, ”er” kan vara överklassen eller staten. ”Vi tog oss igenom ert språk” (18) – visar på klyftor mellan människor, ej enat språk. Kopplat till hemlösheten, känner ej att de hör hemma där. ”Blir vi smolk...” (4) – överklassen ser på underklassen som smuts som är i vägen för deras liv. (35)

Även diktens ton, som också är en ofta uppmärksammas förgrundad aspekt, kan i vissa fall diskuteras utan att begreppet ”ton” används. Det talas i sådana fall till exempel om ”*inslag* av

⁷² Diktraderna 14 och 37, se bilaga.

⁷³ Johansson 2015, s. 204.

uppgivenhet” (12), ”den lugna *stämningen*” (18) och att ett citerat avsnitt ”uttrycker ledsna *känslor*” (31) (min kurs.), vilket i samtliga fall använder en vardaglig vokabulär men ändå visar en medvetenhet kring den ton dikten förmedlar. Elevernas diskussion förtydligas också i samtliga dessa fall med hjälp av de citat som anförs.

Vardagliga uttryckssätt används dessutom ibland för att diskutera diktens tematik utan att litterära begrepp som ”tema”, ”tolkning”, ”budskap” eller ”syfte” används. Detta kan ses i följande två exempel:

Något jag också lade märke till är känslan av kritik i dikten. Då dikten börjar med ”förmörkar vi natthimlen för er”. Som i att vi som människor ser ner på utvandrarna/invandrarna. (6)

Fortsätter man så kan man koppla detta till den dubbel moral svenskar har, de säger att vi skall ta in alla dessa invandrare, ta hand om dem, hjälpa dem men när det kommer till mötena och att fatis ta hand om dem så blir de väldigt misstänksamma och vill bli av med dem eller att de skall gå sin väg. (29)

I dessa fall kan uttrycken ”känslan av kritik” mot människors syn på invandrare (6) och konstaterandet att man kan ”koppla detta till” svenskars dubbelmoral (29) ses som vardagliga sätt att uttrycka en åsikt om diktens övergripande tema.

Exemplen ovan illustrerar hur eleverna använder alternativa, mer vardagliga sätt att lyfta fram de frekvent kommenterade aspekterna symbolik, kontrast, ton och tematik/budskap. Denna tendens kan också observeras hos ett par av det fåtal elever som tycker att dikten ”påminner [...] om” (9) eller ”kopplar” (29) till Mobergs *Utvandrarna* utan att använda begreppen ”allusion” eller ”intertext”.

Ett avslutande exempel får illustrera ett fall av en något annorlunda karaktär:

I dikten finns det olika poetiska element som gör att tempot blir långsammare. Ett exempel på detta är den konstanta särställningen av meningar som Espmark använder sig av för att dela meningar i två delar, på två olika rader. Detta gör att läsaren automatiskt tar pauser mellan raderna vilket ger ett långsammare tempo. (15)

I exemplet ges med frasen ”dela meningar i två, på två olika rader” en egenhändig men ändå tydlig definition av det begrepp som eleven verkar sakna, nämligen ”överklivning”. Resonemanget ger trots avsaknaden av det specifika begreppet ett avgjort litterärt intryck, och ett rimligt resonemang av den effekt som uppnås genom stildraget framförs.

Risk för brister i kommunikationen föreligger när en korrekt begreppsapparat saknas.⁷⁴ Detta stämmer till viss del i föreliggande material, men exemplen ovan visar att en litterär syn på den kommenterade texten också kan uttryckas med vardaglig vokabulär. En påtaglig tendens hos IB-eleverna är att de tar stöd i texten och att det är de citat som lyfts fram ur dikten som tydliggör resonemanget.

Det ska understrykas att de elevtexter som används för att exemplifiera litterär diskussion utan begrepp ovan inte uppvisar en avsaknad av litterär terminologi överlag. De uppvisar samma frekvens av litterära begrepp som materialet i helhet, med i medeltal nio litterära begrepp vardera. Även om de valda utdragen exemplifierar hur en litterär medvetenhet *kan* uttryckas även utan användning av de specifika litterära begreppen är detta alltså inte normen i materialet, och inte heller i de specifika elevtexterna som använts i denna avdelning.

Begrepp vid citering och referat

Den litterära prägel i elevtexterna vilar som antytts delvis på elevernas förmåga att referera och citera. Här aktualiseras två av materialets mest frekvent använda litterära begrepp, ”rad”/”versrad”, med 24 förekomster, och ”strof”, med 17 förekomster.

I 39 av de 40 elevtexterna förekommer ett eller flera citat ur dikten som grund för de resonemang som förs. Citaten ligger ibland på ordnivå, som i ”Upprepningar av ordet ’vi’ som ger ett kollektivt intryck” (5) men oftare på frasnivå, som i ”Just hemlösheten bekräftas när diktjaget säger ’vårt tidlösa liv är ett experiment i hemlöshet’” (11). De citat som ges av eleverna markeras ofta, men inte alltid, med hjälp av citationstecken. Ett exempel på när så inte är fallet kan ses i ”Ord som kosmisk och galax gör att tågets resa verkar oändlig” (3).

Den relativt höga förekomsten av begreppen ”rad” och ”strof” hör samman med att 26 av de 39 elever som använder citat i någon form vid minst ett av dessa tillfällen hänvisar med hjälp av rad- och/eller strofnummer, till exempel på något av följande vis:

Detta uttrycks i strofens första rad: ”Vi tog oss igenom”. (1)

även fast diktjaget inte har något tydligt hopp så kämpar denne ändå, vilket man kan se på rad 18 när det skrivs ”vi tog oss igenom ert språk”, som symboliserar en viss strävan. (33)

Tid nämns på flera ställen i dikten genom ord som “morgon” (rad 10) (19)

⁷⁴ Ibid, s. 204.

Genom sitt näst intill mangranna citerande/refererande visar IB-eleverna i denna undersökning prov på det Torell kallar en analytisk skrivfärdighet med krav på belägg och konkretiserande citat.⁷⁵ Den enda elevtexten i föreliggande material som helt saknar referat och/eller citat är också den enda som helt saknar en litterär prägel, då den rakt igenom fokuserar på kopplingar till omvärlden, vilket diskuteras närmare nedan.

Undervisningens påverkan

Tidigare forskning visar att elevers litteraturreception påverkas av de konventioner för litteraturläsning som dominerar i det aktuella skolsystemet, grundade på bland annat styrdokument, traditioner och examenskrav.⁷⁶ I föreliggande undersökning har ingen undersökning av undervisningen i de klasser vars elever bidragit med texter genomförts. Analysen av elevtexterna påvisar ändå att så torde vara fallet även i IB-kontexten. Den dominerande litterära prägel kan i viss mån kopplas till programmets litteratursyn och examenskrav, som premierar resonemang om stil och form snarare än om innehåll och omvärldskopplingar.

Ett tydligt exempel på att undervisningen påverkar det eleven väljer att uppmärksamma i Espmarks dikt ges i följande exempel:

Eftersom vi under lektionerna har diskuterat mycket kring olika stilmedel som poeter använder sig av för att bygga upp en dikt, så tänkte jag nämna några jag anser att Kjell Espmark använder som av i "Utvandrarna". (15)

Denna inledning följs sedan av elevens kommentarer kring diktens form, bildspråk och tempo. Det ska i detta sammanhang tilläggas att klassrumsundersökningarna genomfördes under den tidsperiod i kursen då många lärare väljer att genomföra en examenskomponent som för HL-eleverna inbegriper muntlig kommentar av en dikt som studerats i klassrummet. Det kan alltså antas att närläsningstekniker, i synnerhet kopplade till diktgenren, varit särskilt aktuella i undervisningen under den period då undersökningen genomfördes.

Ett vanligt återkommande mönster för effektiv närläsning och textanalys som man kan anta att många av IB-eleverna i undersökningen stött på i undervisningen är rekommendationen att anlägga en sorts trestegsraket i sin analys genom att (1) lyfta fram något relevant drag i textens stil eller form, (2) citera för att belägga det påstådda, och (3) kommentera den effekt som uppnås. Detta mönster återkommer i elevtexterna. Två exempel kan ses i:

⁷⁵ Torell 2002, s. 92.

⁷⁶ *Hur gör man en litteraturläsare?* 2002; Thorson 2009; Johansson 2015.

Storheten eller skalan i dikten var också intressant. Ord som kosmisk och galax gör att tågets resa verkar oändlig. Detta får mig att sympatisera mer för de oönskade när de blir ombedda att försöka i nästa galax. (3)

Ytterligare en intressant aspekt är utvecklingen från ett kollektiv till en individ. I stora delar av dikten är det ett dikt-vi som står i fokus, men i början av den sista strofen skiftar det till ett diktjag. Detta visar att vi'et faktiskt består av betydelsefulla individer, de är inte bara en utbytbar grupp av betydelselösa människor. (20)

Den övergripande litterära prägel i 39 av 40 elevtexter i denna undersökning tyder på att IB-programmets litteraturundervisning ger eleverna möjlighet att både behärska och praktiskt tillämpa litteraturämnets vetenskapliga begrepp, vilket efterfrågas i tidigare studier.⁷⁷

Undantag

Analysen av elevtexterna ledde också till att ett fåtal fall av aspekter med en prägel som inte kan anses diskutera textens stildrag, och alltså inte klassats som litterära, påträffades.

Endast en av elevtexterna avviker från den i övrigt dominerande litterära prägel genom att leda bort från dikten och helt koncentreras kring vad eleven anser att Espmark dikt kan ”kopplas till” (26), nämligen invandringsvågen till Sverige 2015, politiska frågor aktuella under diktens utgivningsår, klimatfrågor och hot om stängda gränser i dagens USA. Ett utdrag ur elevtexten ges nedan:

Det sista man kan koppla det till är överhuvudtaget krig och misstro till andra (och inte bara 2015 och ca 1972), då man kan se liknande mönster i andra länder så som Amerika som en gång var ett land av flyktingar och nu vill inte ha några, eller hur fascismen börjar komma tillbaka i flera länder där regeringar är populistiska och vinner genom att lova stängda gränser och borttagning av utlänningar. (26)

Elevens iakttagelser görs helt utan att visa vad i dikten som lett till de framlagda kopplingarna, då denna elevtext också är den enda som inte använder några explicita referat eller citat ur dikten som stöd för de iakttagelser som görs.

I anslutning till detta undantag kan även nämnas att i sju av elevtexterna noteras att *ett* av de uppmärksammade dragen kan sägas leda bort från den kommenterade dikten. Tre elever gör kopplingar till Mobergs *Utvandrarna*. Ett exempel på detta:

⁷⁷ Säljö & Wyndhamn 2002, s. 29; Torell 2002, s. 92.

När jag läser denna dikt så lägger jag märke till namnet ”utvandrarerna”, som påminner mig om romanen ”utvandrarerna” av Vilhelm Moberg, som handlar om den Svenska utvandringen till USA mellan mitten av 18-hundra talet och tidigt 1920-tal. Men, det är inte bara namnet som påminner utan även första raderna av texten ”Med vårt knyckiga tåg av husvagnar, sönderfräta bilar knirkande cyklar, hundar och bylten”. Denna del ger definitivt intrycket av misär, en sådan Svenskar fick gå igenom under det svåra 18-talet. (9)

Det kan diskuteras om en iakttagelse som denna utgör en litterär diskussion av diktens intertextualitet eller faktiskt leder bort från dikten. Jag menar att fokus i aspekten ligger på det verk som associeras till snarare än på den kommenterade dikten. Även i andra fall med en enstaka aspekt som leder bort från dikten uppmärksammas främst det associerade elementet:

Jag började tänka på andra världskriget och situationen med judarna under denna tid. Redan i första strofen nämns ett tåg och en inte så trevlig närvaro med skrikande samt sotiga barn och slitna paltor. Jag tolkar det som att man försöker hitta ett nytt ställe till alla dessa människorna, vilket man dels gjorde i början av kriget innan detta stället där alla judar förenades i blev till koncentrationsläger. Att inte passa in kan säkert varit en gemensam känsla bland dessa mönnsikor, att försöka anpassa sig för att överleva genom att bland annat lära sig det tyska språket, arbetade för fullt men fortfarande inte kunna komma igenom deras låsta dörrar (rad 20). (18)

Omvärldsassociationer som tas upp i de aspekter som kan sägas leda bort från den kommenterade dikten är i två fall, som ovan, kopplade till andra världskriget, men det förekommer också en koppling till kalla krigets rymdkapplöpning och, i ytterligare ett fall, en personligt hållen tolkning om utanförskap för den som inte lyckas hänga med i modets svängningar. Till skillnad från i elevtexten som i sin helhet leder bort från dikten, finns i dessa aspekter en åtminstone delvis litterär diskussion av vad i dikten – poetens ordval, titeln, tonen eller bildspråket – som lett till den aktuella kopplingen. Övriga aspekter som tas upp i dessa elevtexter lyfter också mer specifikt fram diktens stildrag, vilket därför ändå ger dem en övergripande litterär prägel.

Föreliggande material innehåller ingen elevtext med en övergripande innehållsfokuserad prägel, och få eller inga aspekter som helt uppehåller sig vid diktens innehållsplan. Ett exempel som delvis kan sägas uppvisa ett sådant resonemang kan ses i:

Diktjaget tillsammans med sitt folk har utvandrat och kommit fram till en plats. De har tagit sig genom samt lärt sig språket, men det blir inte tillräckligt. Utvandrarerna som numera är invandrare känner sig ej välkomna. De hänvisas till nästa galax, nästa plats eller nästa planet. Användning av metaforer som stjärnor och galax betonar dessa utvandrares lilla roll. Det finns miljontals små, små stjärnor i en galax, vilket understryker diktjagets obetydelse när hen förknippar sig själv med stjärnor. (14)

Exempelutdragets första hälft uppehåller sig förvisso vid det som skulle kunna kallas diktens handling. Kommentaren går dock över i ett resonemang om hur det som sker förstärks av diktens bildspråk, det vill säga en litterär diskussion.

Textbindande och tydliggörande begrepp

Några av de mest frekventa litterära begreppen i elevtexterna används inte för att kommentera specifika stildrag i dikten, utan fungerar främst som textbindande och tydliggörande element.

Det genrebestämmande begreppet ”dikt” har en sådan textbindande funktion. Det är det mest frekventa litterära begreppet i elevtexterna, och används vid minst ett tillfälle av 31 av 40 elever. Begreppet verkar vara det mest naturligt valda substantivet för att hänvisa till den kommenterade textmassan, både i elevtexternas inledningar och för att gå vidare till nästa punkt man vill kommentera, vilket kan ses i exemplen nedan:

Det första jag tänkte på när jag hörde dikten var att berättarjagets ton verkade sarkastisk. (3)

Sedan tyckte jag väldigt mycket om att dikten är skriven som en fri vers (1)

Slutet av dikten förmedlar enligt mig en stark vilja att fortsätta försöka, även fast det samtidigt känns hopplöst. (10)

Bland de elever som inte använder begreppet ”dikt” förekommer mer oprecisa syftningar på den kommenterade dikten, så som ”Det andra som jag lägger märke till i texten” (34). Möjligen kan instruktionens avsiktliga användning av ordet ”texten” ha lett till ökad användning av just detta ord.

För att tydliggöra förhållanden som rör sändare och/eller mottagare noteras att 19 av eleverna använder de synonyma begreppen ”författaren”, ”poeten” eller ”Espmark” för sändaren och att tolv elever vid minst ett tillfälle refererar till mottagaren som ”läsaren”. Det synonyma i användningen för begreppen som rör sändaren kan ses i följande tre exempel:

Poeten kanske alluderar till hur det var förr i tiden (17)

Espmark får verkligen fram känslan av fattigdom. (10)

Genom dessa upprepningar lyckas författaren betona detta Vi. (23)

Ett exempel på elevanvändning av begreppet ”läsare” ges i ”Detta ger mig som läsare sympati för berättarjaget” (21).

Gemensamt för användningen av vad som räknats som tydliggörande litterära begrepp för sändare och mottagare är att de bidrar till en stilistiskt högre nivå i elevtexterna. ”Författaren” och dess synonyma begrepp möjliggör formuleringar som de ovan, till skillnad från mer vardagliga uttryckssätt som ”det står” (25) eller ”det skrivs” (19) och användning av begreppet ”läsare” varierar och/eller begränsar uttryck som ”Jag tycker” (39).

Som exemplifierats ovan används alltså tre av undersökningens mest frekventa begrepp med textbindande och tydliggörande syfte.

Felanvända begrepp

I ett fåtal fall felanvänds litterära begrepp i elevtexterna, och blir till det Vygotskij kallar pseudobegrepp.⁷⁸ Även felaktig användning av begrepp har tagits med i den totala beräkningen ovan, då frågeställningen där rörde vilka begrepp som faktiskt förekommer i elevtexterna. För att till fullo besvara frågeställningen om vilka olika sätt begreppen används på krävs dock en redovisning av dessa fall. De fem fall av pseudobegrepp som påträffats är en elev som refererar till diktjaget som diktens ”biperson” (18), en elev som menar att dikten innehåller ”5 strofer” (18) (min kurs.), en elev som framlägger att dikten i fråga är en ”prosadikt” (15), en elev som använder begreppet ”assonans” (21) i ett sammanhang där det är tydligt att det eleven avser kommentera är upprepning eller anafor, och en som beskriver att hen först sett tåget ”bilddligt” [sic] när hen menar bokstavligt (6). För tydlighetens skull återges de två sistnämnda exemplen i sin kontext:

“Vi försöker. Vi rekognoscerar åt er... Vi tog oss igenom ert språk.”, jag som läsare uppmärksammar denna assonans och ser effekten mycket tydligare eftersom alla dessa “Vi” meningar är placerade i samma stycke. (21)

Något jag lade märke till i dikten är tåget, tåget som jag först tänkte på väldigt bilddligt, ett tåg med vangnar. Men mot slutet av dikten förstod jag att det var ett tåg av människor som ska symbolisera människorna som utvandrar tillsammans, en efter en, som ett långt tåg. (6)

Ett mer svårbedömt fall kan ses i ”Allitterationer bidrar till detta lugn, exempelvis på rad 15–16 ’Vi försöker. Vi rekognoscerar åt er. / Vårt tidlösa liv’ eller på rad 12 ’den kosmiska kommunalskatten’” (24). I detta fall förefaller elevens första citat möjligen exemplifiera upprepning

⁷⁸ Vygotskij 2001 [orig. 1934], s. 212.

eller anafor, medan det andra anförda citatet utgör ett mer tydligt skolboksexempel på stilfiguren allitteration.

Resonemangen om felanvända begrepp leder i sig tillbaka till beräkningarna ovan, där ”anafor” och ”upprepning” räknats samman, som synonyma begrepp. Det skulle kunna anföras att Espmarks dikt inte innehåller några anaforer, då en anafor innebär att minst två ord i början av minst två på varandra följande meningar eller versrader ska upprepas. Sökningar i litterära handböcker ger i flera fall exempel där så är fallet (exempelvis ”Någonstans inom oss är vi alltid tillsamman,/någonstans inom oss kan vår kärlek aldrig fly”⁷⁹). Men handböckernas definitioner talar samstämmigt om anafor som en stilfigur där *ett* eller flera ord i början av flera meningar eller versrader upprepas. *Litteraturbanken* ger i sin lista över termer och begrepp definitionen ”medvetna upprepningar”, en definition som varken inkluderar information om antal upprepningar eller dess placering.⁸⁰ Espmarks dikt innehåller därmed upprepningar som kan klassas som anaforer, och begreppet felanvänds inte i materialet.

Även ”diktjag” och ”berättarjag” har i beräkningarna ovan räknats som synonyma. Att båda orden är litterära begrepp, och att de syftar på samma sak i den kommenterade dikten står klart. Det är dock i detta sammanhang lämpligt att påpeka att ”berättarjag” snarare brukar användas om prosatexter. Användningen av detta begrepp i materialet kan ändå inte ses som felaktig.

Det bör noteras att rent felanvända begrepp, pseudobegrepp, endast påträffats i de fem fall som redovisats ovan. Detta tyder på att IB-eleverna i stort behärskar den litterära terminologi de använder, både vad gäller begreppens innebörd och användningsområden. De har med andra ord grepp om begreppen.

⁷⁹ Vinge 1971, s. 3. Exempel från Lindegrens ”Arioso”.

⁸⁰ <https://litteraturbanken.se/skola/TermerOchBegrepp.html>, sökord Anafor (hämtad 2019-01-30).

Diskussion

Föreliggande undersökning visar att svenska gymnasieelever som befinner sig i den senare delen av sin kurs på IB-programmets litteraturkurs Swedish A Literature HL använder en mängd begrepp som räknats som litteraturvetenskapliga. Totalt förekommer 78 olika litterära begrepp i de 40 elevtexterna, och i medeltal används nio olika begrepp per text. 100 % av de elevtexter som undersökts innehåller minst ett litteraturvetenskapligt begrepp. Undersökningens kvantitativa resultat står i kontrast till tidigare svensk forskning. I Johanssons studie bland svenska och franska gymnasieelever på nationella program innehåller 48 % av de svenska elevtexterna minst ett litteraturvetenskapligt begrepp.⁸¹ Thorson finner att specifik litteraturvetenskaplig terminologi förekommer i begränsad omfattning bland grundstudenterna i hans undersökning, och ytterst sällan bland lärarstudenterna.⁸² Gontjarova konstaterar i rapporten från Torell et al. att de svenska studenternas reception inte innehåller några litteraturvetenskapliga termer, ”ens på en elementär nivå”.⁸³

En viktig skillnad mellan föreliggande och tidigare undersökningar är att i detta fall undersöktes begrepps förekomsten i elevreaktioner på tidigare osedd dikt, medan både Thorson, Torell et al. och Johansson i stort sett uteslutande använt prosa. Hos Torell et al. användes i en av de fyra undersökningarna dikter, och resultaten pekar på att de svenska studenterna läste en av dikterna med större analytiskt djup, ”mera litterärt kompetent”, än de läste en av novellerna.⁸⁴ Detta resultat leder till ett resonemang om att just svenska studenter kanske läser lyrik bättre än de läser prosa, möjligen med anledning av lyrikens korta, koncentrerade form.⁸⁵ Att elever tenderar att använda mer aktiva tolkningsstrategier vid läsning av poesi än av prosa har också visats av Peskin. När hon lät gymnasieelever läsa korta texter som presenterades visuellt som både prosa och lyrik var resultatet att eleverna gör en mer litterär läsning av texterna de uppfattar som poesi.⁸⁶ Med koppling till Ecos teorier om naiv (bokstavlig) och kritisk (analyserande) läsning konstateras att eleverna i Peskins undersökning är både naiva och kritiska i läsningen av poesi, men endast naiva i läsningen av prosa.⁸⁷ Undersökningar av både Torell et al. och Peskin pekar alltså mot att det kan förväntas högre förekomst av litterära begrepp i undersökningar som använder dikter, som i förekommande fall.

⁸¹ Johansson 2015, s. 180.

⁸² Thorson 2009, s. 196.

⁸³ Gontjarova 2002, s. 131.

⁸⁴ Torell 2002, s. 98.

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Peskin 2007, s. 26, tabell 1.

⁸⁷ Ibid, s.29.

En jämförelse med Johansson, Thorson och Torell et al. vad gäller vilka litterära begrepp som förekommit samt definitionerna av litteraturvetenskapligt begrepp visar att föreliggande material, med hänsyn tagen till undersökningstextens genre, visar stor överensstämmelse med Johanssons definitioner och resultat. Sju av de 16 begrepp som redovisas som vanligt förekommande i Johanssons undersökning har en motsvarighet i IB-elevernars diktkommentarer.⁸⁸ Exempel på detta är ”beskrivning”, ”författare” och ”upprepning”. Parallella begrepp, kopplade till undersökningarnas genreval, är ”novell” och ”dikt”, samt ”berättare” från Johanssons lista och ”diktjag/berättarjag” från föreliggande undersökning. Till detta kan också läggas ”liknelse” och ”metafor”, som båda redovisas i Johanssons tabell över mest frekventa begrepp. Dessa begrepp ligger inte bland de mest frekventa begreppen i denna undersökning, men förekommer procentuellt sett i samma eller högre grad.⁸⁹

Thorson redovisar ingen tabell över mest frekventa begrepp, men för diskussioner kring de begrepp som förekommit i hans undersökningsmaterial. Han gör i denna diskussion skillnad mellan ”skolans vardagsbegrepp” och ”mer specifikt litteraturvetenskapliga begrepp”.⁹⁰ Med hjälp av de begrepp han använder för att exemplifiera dessa två fält kan konstateras att föreliggande material innehåller begrepp av båda slagen. Bland de skolans vardagsbegrepp Thorson anger som exempel förekommer det genrebestämmande ”dikt”, samt ”miljö” och ”biperson” i materialet. Till dessa kan förmodligen även begrepp som ”titel” och ”läsare” föras. Exemplet som ges på specifikt litteraturvetenskapliga begrepp, nämligen ”fokalisering”, ”narratologi”, ”protagonist”, ”obestämdhet” och ”intertext” förekommer inte i materialet. Dessa begrepp kan dock i flertalet fall kopplas till att Thorson undersöker prosakommentarer, inte diktkommentarer. Utifrån en granskning av de begrepp som ges som exempel på litteraturvetenskapliga begrepp kan det antas att flertalet begrepp från föreliggande undersökning, som till exempel ”symbolik”, ”anafor”, ”fri vers”, ”alliteration”, ”cirkelkomposition” och ”överklivning” även de skulle klassas som specifikt litteraturvetenskapliga begrepp av Thorson.

Inte heller i studien av Torell et al. ges någon tabell över de mest frekventa begreppen. Bland de begrepp Gontjarova använder för att exemplifiera vad som definierats som litteraturvetenskaplig terminologi märks ”beskrivning”, ”tema”, ”kontrast” och ”symbol”, som alla förekommer i föreliggande material.⁹¹ Det kan också nämnas att de ryska prosakommentarernas

⁸⁸ För Johanssons mest frekventa begrepp, se Johansson 2015, s. 180. För denna undersöknings mest frekventa begrepp, se s. 14.

⁸⁹ ”Liknelse” förekommer i 5% av både Johanssons och denna undersöknings elevtexter. ”Metafor” förekommer i ca 1% av Johanssons och 17% av denna undersöknings elevtexter.

⁹⁰ Thorson 2009, s. 196.

⁹¹ Gontjarova 2002, s. 126.

”huvudperson”, som ansetts som ett litterärt begrepp, delvis överlappar diktkommentarernas ”diktjag”. Att notera är även att begreppet ”text” anses som litteraturvetenskaplig terminologi i Gontjarovas exemplifiering, men denna term har i föreliggande undersökning setts som allt för vardaglig för att räknas med.

Den kvalitativa analysen av vad eleverna valt att kommentera kan jämföras med Johanssons indelning i en litterär, en utomtextuell och en innehållsrelaterad domän. Till den litterära domänen sorterade Johansson elevtexter som lyfter fram den lästa textens stilistiska drag, till den utomtextuella elevtexter med kopplingar till egna erfarenheter eller omvärldsfenomen och till den innehållsrelaterade elevtexter som främst uppehåller sig vid den lästa textens handling.⁹² Johanssons indelning skedde med hjälp av helhetsanalys av elevtexterna för placering i den domän där de till övervägande del hörde hemma, och genomfördes delvis med hjälp av medbedömare för realibilitetskontroll.⁹³ Den övergripande litterära prägeln som konstaterades i 97.5 % av elevtexterna i föreliggande material kan jämföras med det Johansson kallar den litterära domänen, vartill hon sorterar 23.0 % av de svenska elevtexterna i sin undersökning.

En av elevtexterna i denna undersökning (2.5 % av materialet) har en övergripande prägel som leder bort från dikten, till omvärldsfenomen eller egna erfarenheter, vilket kan jämföras med Johanssons utomtextuella domän, med 19.5 % av de svenska texterna. Svenska elevers tendens att rikta uppmärksamheten mot något utanför den litterära texten konstateras också av Stig Bäckman i rapporten från Torell et al., där han skriver att de svenska kommentarerna ofta ”släpper kontakten med novellen och istället skjuter i förgrunden det privata tankespåret som texten aktualiserat”.⁹⁴

Inga elevtexter i föreliggande material har ansetts ha en övergripande prägel med fokus på diktens innehållsplan, medan Johansson sorterar 55.7 % av de svenska elevtexterna i sitt material till det hon kallar den innehållsrelaterade domänen.⁹⁵ Risken att en elev så att säga ”fastnar” i en skönlitterär texts innehållsplan torde vara mindre i en dikt än i en novell, vilket kan ha spelat in i detta fall, även om det också finns exempel på undersökningar av poesi-reception med hög förekomst av innehållsfokus, det Harker kallar ”’plain sense’ translations”.⁹⁶

Det kan alltså konstateras stora skillnader i uppmärksammade drag i IB-elevernas litteraturkommentarer jämfört med tidigare undersökningar på nationella svenska program. I denna

⁹² Johansson 2015, s. 94.

⁹³ Ibid, s. 92f.

⁹⁴ Bäckman 2002, s. 108.

⁹⁵ Johansson 2015, s. 96.

⁹⁶ Harker 1994, s. 212.

undersökning dominerar helt den litterära prägel då 39 av 40 elevtexter till övervägande del noterar drag i dikten som kan kopplas till form eller stil.

Efter denna allmänna jämförelse med tidigare svensk begrepps forskning vad gäller förekomst och definition av begrepp samt elevtexternas övergripande prägel följer nedan en diskussion av några specifika drag i undersökningsmaterialet i ljuset av tidigare forskning som rör både elevers/studenters tolkning av poesi och/eller användning av litterära begrepp.

Peskin jämför i en kanadensisk kontext novisers (gymnasieelevers) och experters (doktorandstudenters) läsningar av tidigare osedd poesi.⁹⁷ Peskin undersöker inte vilka litterära begrepp som används, men resultaten visar att experterna oftare utforskar dikter genom att kommentera diktens struktur, kontraster, ordlek, rim och rytm än vad noviserna gör.⁹⁸ I föreliggande undersökning har ingen jämförande undersökning med mer erfarna litteraturläsare gjorts. Det kan dock konstateras att begrepp som kan kopplas samman med de analystekniker Peskin finner hos 75 % av experterna, nämligen begreppen ”struktur/form”, ”kontrast”, ”ordval”, ”rytm” och ”rim” förekommer i denna undersöknings elevtexter med liknande frekvens som hos Peskins noviser, nämligen i runt 17 % av texterna. Resultaten visar också en intressant likhet i en relativt hög användning av termen ”titel” (i 30 % av IB-elevernas texter) eller, hos Peskin, kommentarer som tar upp diktens titel (44 % av noviserna). Detta är den enda typ av kommentar där Peskin ser en högre frekvens hos noviserna än hos experterna. Hon antar att titelns betydelse ses som självklar för experterna, och därför inte värd att kommentera.⁹⁹ Återigen är det dock viktigt att understryka att val av dikt att kommentera spelar en avgörande roll för vad informanter väljer att kommentera och därmed vilka begrepp som används.

Analysen visar också att det är möjligt att föra en litterär diskussion utan att använda litterärt fackspråk. Istället för att använda det Vygotskij kallar vetenskapliga begrepp, resultatet av en skolad erfarenhet, används det han kallar vardagliga (spontana) begrepp. Detta resultat har en parallell i Johanssons undersökning, där det understryks att ett viktigt resultat i studien är att det ”går att få syn på litterära stilmedel utan att använda en litteraturvetenskaplig begreppsapparat”.¹⁰⁰ I föreliggande material konstateras att det ofta är elevernas vana att citera den lästa dikten för att belägga sina påståenden som tydliggör och leder till att resonemang med hjälp av vardagliga begrepp ändå får en litterär prägel.

⁹⁷ Peskin 1998.

⁹⁸ Ibid, s. 247.

⁹⁹ Ibid, s. 247-250.

¹⁰⁰ Johansson 2015, s. 220.

Vad gäller just citering visar analysen att alla utom en elevtext innehåller minst ett citat. Elevernas användning av begreppen ”rad” och ”strof”, som båda återfinns bland undersökningens fem mest frekventa, hör också nära samman med elevernas tendens att referera till och citera ur dikten. Rapporten från Torell et al. visar att de svenska studenterna endast i undantagsfall använder citat ur texten som bevis i sin analys, medan detta sker som en självklar del i de ryska studenternas analyser.¹⁰¹ Där en jämförelse med Peskins resultat ovan alltså skulle klassificera IB-eleverna som noviser placerar en jämförelse med Torell et al. IB-elevernas texter tillsammans med de ryska och mer litterära snarare än de svenska.

I den undersökning av Peskin där gymnasieelever fick möta texter växelvis typografiskt satta som prosa och poesi, noteras att eleverna betydligt oftare refererar till ”författaren” och hans val när de kommenterar poesiversionerna än när de kommenterar prosaversionerna av samma texter.¹⁰² Stöd för att detta är fallet även i föreliggande undersökning är att begreppet ”författare” förekommer i 47 % av elevtexterna, medan motsvarande siffra i Johanssons studie av prosakommentarer är 23 %.¹⁰³ Peskin återkommer även i denna undersökning till att kontrast är ett element som ofta kommenteras i dikter.¹⁰⁴ En dikts kontraster är också ett av de element Culler framhäver som särskilt viktiga i läsarens sökande efter diktens inneboende mönster, dess ”totality or coherence”.¹⁰⁵ I föreliggande undersökning förekommer begreppet ”kontrast” i 17 % av elevtexterna, vilket gör det till ett av de 20 mest frekventa begreppen.

Peskins föreslagna klassrumsmetod för att arbeta med elementet kontrast är inte att endast lägga till ”kontrast” i en lista med litterära begrepp eleverna ska lära sig och lära sig hitta i texter, utan att låta eleverna läsa många olika texter där kontraster förekommer, först enkla och tydliga exempel, senare mer svårfångade.¹⁰⁶ Denna åsikt speglas i Langers tankar om att det litterära språkets rätta plats är i de klassrumsaktiviteter där deltagarna, med utgångspunkt i det skönlitterära materialet, ”utforskar, förklarar och försvarar sina uppfattningar”.¹⁰⁷ I min erfarenhet är detta en metod som används i kursen Swedish A Literature.

Både Torell et al., Thorson och Johansson återkommer i sina studier till att skolans undervisningstraditioner socialiserar elever till vissa typer av läsningar.¹⁰⁸ Exempel ur elevtexterna i denna undersökning pekar mot att så torde vara fallet även inom IB-programmet. Elevernas

¹⁰¹ Torell 2002, s. 92.

¹⁰² Peskin 2007, s. 31.

¹⁰³ Johansson 2015, s. 180.

¹⁰⁴ Peskin 2007, s.33.

¹⁰⁵ Culler 1997 [orig. 1975], s. 170 & 174.

¹⁰⁶ Peskin 2007, s.33.

¹⁰⁷ Langer 2005 [orig.1995]), s. 145.

¹⁰⁸ *Hur gör man en litteraturläsare?* 2002; Thorson 2009; Johansson 2015.

allmänna orientering mot texten och dess stil snarare än innehåll eller omvärldsfenomen kan i sig kopplas till kursens mer strukturalistiskt hållna mål. Examinationens framskjutna plats i IB-systemet och därmed i IB-klassrummen, liksom i Bernsteins sammansatta undervisningskod, gör sig påmind i flera av elevernas kommentarer.

Förslag på vidare forskning

Ett resultat som så tydligt avviker från tidigare forskning kring begreppsanvändning bland svenska elever stämmer till eftertanke och inspirerar till vidare studier både av poesireception och av IB-programmet.

Det skulle för det första vara av intresse att genomföra fler undersökningar av elevers diktkommentarer, gärna med hjälp av samma dikt som i föreliggande undersökning. Relevanta kontexter för jämförande undersökningar skulle vara nationella gymnasieprogram och studenter på grundkursen i litteraturvetenskap eller på lärarutbildningen. Vad gäller universitetsstudenter bör vidare undersökningar ta i beaktande vilken gymnasieutbildning studenten genomgått.

Hur elevernas förmåga att lyfta fram den lästa textens litterära drag byggs upp på IB-programmets litteraturkurs vore även det ett angeläget ämne att studera, exempelvis genom klassrumsobservationer. De resultat som då framkommer skulle kunna gagna även det svenska nationella gymnasiesystemet och föreslå kompletterande metoder med en uppvärdering av den litterära texten och dess estetiska kvaliteter.

Litteraturförteckning

Otryckt material

- Alkestrand, Malin, "Det osynliga svenskämnet på International Baccalaureate-programmet" (Malmö: Malmö Högskola, 2010),
<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/11021/Det%20osynliga%20svensk%C3%A4mnet%20p%C3%A5%20International%20Baccalaureateprogrammet.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (hämtad 2018-10-24).
- Devrimsel, Derya, "Comparative Analysis of MONEP High School Turkish Literature Curriculum and IBDP Language A: Literature (Turkish) Curriculum" (Ankara: Bilkent University, 2016),
<http://repository.bilkent.edu.tr/handle/11693/32478> (hämtad 2019-04-18).
- Kanvret, Anette, "'Jag gillar dikter. Det kanske man inte kan säga som kille, men det gör jag'. En kvalitativ studie om gruppsamtal och litterär kompetens på International Baccalaureate Programme" (Uppsala: Uppsala Universitet, 2014),
<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:695631/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 2018-10-24).
- Karsgaard, Carrie Anne, "Literary study for critical global citizenship education" (Okanagan: University of British Columbia, 2015),
<https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0165763> (hämtad 2019-04-18).
- Mattson, Monica, "Inclusion at the IB Diploma Programme in a Swedish Upper Secondary School context" (Malmö: Malmö högskola, 2015),
<http://muep.mau.se/handle/2043/18986> (hämtad 2019-04-18).
- Michel, Caroline, Kamalaldin, Anmar & Sweet, Kelly, "Cultivating the Future: Sustainability Education and the International Baccalaureate Programme" (Karlskrona: Blekinge Tekniska Högskola, 2016),
<http://bth.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A946028&dswid=6419> (hämtad 2019-04-18).
- Neovius, Sofia, "Consistency and Quality Control: Differences and similarities regarding exam task construction and syllabus content between IB Maths SL and Maths 1-4 at the Swedish Natural Sciences Programme" (Uppsala: Uppsala Universitet, 2016),
<http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A931735&dswid=9404> (hämtad 2019-04-18).
- Rydenvald, Marie, "En bra sak att ha med sig. Undersökning av ungdomars språkval i en internationell miljö" (Göteborg: Göteborgs Universitet, 2010),
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23276/1/gupea_2077_23276_1.pdf (hämtad 2018-10-24).
- Storck, E, "The Educational Merits of Two Different Literature Courses: Advanced Placement and International Baccalaureate" (Opublicerad mastersuppsats utan URL, 2017), sammanfattning på
<https://www.ibo.org/contentassets/b580b1ecf81f4093813fb21fd53e2363/2017-annotated-bibliography-final.pdf> (hämtad 2019-04-18).

Örge, Denizcan, "An Exploratory Study into Student and Teacher Perspectives of how the Theory of Knowledge Course Supports Language Development" (Ankara: Bilkent University, 2017), <http://repository.bilkent.edu.tr/handle/11693/33363> (hämtad 2019-04-18).

Özakman, Tansu, "An Exploratory Study of a Student-centered Course in International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP) Schools: How is Theory of Knowledge (TOK) Implemented to Support Intercultural Sensitivity?" (Ankara: Bilkent University, 2017), <http://repository.bilkent.edu.tr/handle/11693/32996> (hämtad 2019-04-18).

Tryckt material

Aktas, Belige Cam & Guven, Meral, "Comparison of Secondary Education Mother Tongue Teaching Courses in the International Baccalaureate Program with the National Program in terms of Critical Thinking", i *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), februari 2015, s. 99–123.

Bernstein, Basil, *Class, Codes and Control: Volume 1 – Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (London, Henley & Boston: Routledge & Kegan Paul, 1974 [orig. 1971]).

Bäckman, Stig, "Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten", i *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell (Härnösand: Institutionen för humaniora, 2002), s. 101–123.

Culler, Jonathan, *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature* (London: Routledge, 1997 [orig. 1975]).

Duncan, Sam & Paran, Amos, "The Effectiveness of Literature on Acquisition of Language Skills in the High School Context" (Haag: International Baccalaureate Organisation, 2017).

Espmark, Kjell, *Samtal under jorden* (Stockholm: Norstedt & Söner, 1972).

Gontjarova, Olga, "Pilotundersökning 4 i den ryska skolkulturella kontexten", i *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell (Härnösand: Institutionen för humaniora, 2002), s. 124–146.

Harker, John W, "'Plain sense' and 'poetic significance': Tenth-grade readers reading two poems", i *Poetics*, 22(3), 1994, s. 199–218.

Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland, red. Örjan Torell (Härnösand: Institutionen för humaniora, 2002).

International Baccalaureate Organisation, "Language A: literature guide. First examinations 2013", (Cardiff: The International Baccalaureate Organisation, 2011)

<http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/370207/22957306/1371818988773/Literature+Guide.pdf?token=BMQq5FbPAddUVBnJecOnDso5frM%3D> (hämtad 2018-11-14).

International Baccalaureate Organisation, www.ibo.org

Sökord: About the IB (hämtad 2018-10-17).

Sökord: Mission statement (hämtad 2019-04-18).

Sökord: Research resources (hämtad 2018-10-24).

Sökord: Sweden (hämtad 2018-10-17).

Johansson, Maritha, *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* (Linköping: Linköpings Universitet, 2015).

Kjellén Simes, Marika, *Room for Improvement? A comparative study of Swedish learners' free written production in English in the foreign language classroom and in immersion education* (Karlstad: Karlstad Universitet, 2008).

Langer, Judith A, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (Göteborg: Daidalos, 2005 [orig. 1995]).

Langford, Mary, "Mother Tongue Support within the IB", i *International School Magazine*, Summer 2016.

Ledger, Susan, "The International Baccalaureate Standards and Practices as Reflected in Literature (2009-2016)", i *The International Schools Journal*, volym 37 (1), november 2017, s. 32–44.

Lemke, Jay L, *Talking Science. Language, Learning and Values* (Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1990).

Lilja Waltå, Katrin, "Äger du en skruvmejsel?" *Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiet yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011*, (Göteborg: Göteborgs Universitet, 2016).

Litteraturbanken, <https://litteraturbanken.se/skola/TermerOchBegrepp.html>

Sökord: Anafor (hämtad 2019-01-30).

Mukařovský, Jan, "Standard Language and Poetic Language", i *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure, and Style*, red. Paul L Garvin (Washington DC: Georgetown University Press, 1964 [orig. 1932]), s. 17–30.

Olin-Scheller, Christina, *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar* (Karlstad: Karlstads Universitet, 2006).

Peskin, Joan, "Constructing Meaning When Reading Poetry: An Expert-Novice Study", i *Cognition and Instruction*, 41:3, 1998, s. 20–36.

Peskin, Joan, "The genre of poetry: Secondary school students' conventional expectations and interpretive operations", i *English in Education*, 16:3, 2007, s. 235–263.

Peskin, Joan, "The Development of Poetic Literacy During the School Years", i *Discourse Processes*, 47:2, 2010, s. 77–103.

Peskin, Joan & Wells-Jopling, Rebecca, "Fostering symbolic interpretation during adolescence", i *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 2012, s. 13–23.

Shiffman, Dan, "Teaching Context in Language A", i *IB Journal of Teaching Practice*, 1(1), 2013, sammanfattning på <https://xmltwo.ibo.org/journal/index.php/ibjoftp/article/view/53> (hämtad 2018-11-02).

Sigvardsson, Anna, "Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings From a Systematic Literature Review", i *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61:5, 2017, s. 584–599.

- Säljö, Roger & Wyndhamn, Jan, ”Naturvetenskap som arena för kommunikation. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande”, i *Kommunicera naturvetenskap i skolan*, red. Helge Strömdahl (Lund: Studentlitteratur, 2002), s. 21–42.
- Thorson, Staffan, ”Att följa den röda tråden... Om studenters interaktion med prosafiktion”, i *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* red. Staffan Thorson & Christer Ekholm (Göteborg: Daidalos, 2009), s. 149–260.
- Torell, Örjan, ”Resultat – en översikt”, i *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell (Härnösand: Institutionen för humaniora, 2002), s. 74–100.
- Vinge, Louise, *Litteraturvetenskapens fackuttryck. Artiklar i urval ur Svenskt litteraturläxikon* (Lund: Rahms boktryckeri, 1971).
- Vygotskij, Lev S, *Tänkande och språk* (Göteborg: Daidalos, 2001 [orig. 1934]).

Kära IB-elev

Texten du ombeds skriva kommer att användas som undersökningsmaterial i en mastersuppsats i litteraturvetenskap.

Den text du skriver kommer inte på något sätt att användas som betygsunderlag i din IB-kurs.

Referenser och citat kan komma att göras till den text du skriver, men då endast med hjälp av ett kodnummer som din text kommer att tilldelas.

Din text mailas till karin.sjolander@ntig.se så snart du skrivit klart den.

Du kan när som helst välja att dra tillbaka din text från undersökningen genom att kontakta karin.sjolander@ntig.se Din lärare har också min kontaktinformation.

Tack för att du deltar i undersökningen!

Karin Sjölander

IB Skövde

Instruktion:

Redogör utförligt för minst tre exempel på vad du som läsare lägger märke till i texten.

Utvandrarna

- Förmörkar vi natthimlen för er
med vårt knyckiga tåg av husvagnar, sönderfrätta
bilar, knirkande cyklar, hundar och bylten?
Blir vi smolk i den stora tuben
- 5 med våra trasiga paltor, sotiga ungar vid bröstet –
de ofödda efter, hinner inte ifatt.
Nej, ni ser nog stjärnorna genom oss
genom den här hojtande skaran
tunn som ett löfte
- 10 och bortkörd sen tidernas morgon.
Ingenstans får vi betunga
den kosmiska kommunalskatten
eller sänka grannvillornas värde.
Försök i nästa galax, sa ni.
- 15 Vi försöker. Vi rekognoscerar åt er.
Vårt tidlösa liv
är ett experiment i hemlöshet.
Vi tog oss igenom ert språk.
Våra händer formades till dyrkar
- 20 av alla era låsta dörrar.
Våra ansikten blev till spelad oskuld
inför all denna misstänksamhet.
- Vi tog oss igenom.
Och hör ni signaler på bilhorn och stekpannor
- 25 från år bortom tid och förnuft
har vi funnit en ny kontinent åt er.
- Med hatten över ansiktet
vilar jag i gräset. Det följer oss alltid
också bland de yttersta stjärnorna.
- 30 Mjölkörten upp genom bröstet. Darrgräs.
Den främre delen av tåget
har samma färg som mörkret.
Själv är jag en bland de sista.
Hör dem, stegen mot gruset, gnisslande hjul
- 35 gnället från ungarna, alla dessa ljud
vi haft med oss, nästan utslitna nu.
Vi försöker i nästa galax.

Kjell Espmark, ur: *Samtal under jorden* (1972)