

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Litteraturvetenskapliga institutionen
Interdisciplinär c-uppsats

Grundskoleelevers intuitiva kunskaper

Hur nio elever bearbetar dikten ”Skådespel”

av Daniel Boyacioglu

HT 2007

Författare: Sara Olsson

Handledare: Ann Boglind

& Eva Lilja

Inledande sammandrag

I denna uppsats undersöktes kvalitén på nio elevbearbetningar av Daniel Boyacioglus dikt ”Skådespel”. Eleverna gick i skolår nio och arbetade i undersökningen induktivt utan konkreta instruktioner. Eleverna informerades om att de skulle bearbeta dikten på valfritt sätt och skriva ner sitt resultat och lämna in. Syftet med undersökningen var att se hur mycket eleverna på egen hand kunde upptäcka i en dikt och hur de valde att genomföra bearbetningarna eftersom min hypotes var att våra elever kan mer än vi tror. Vidare jämfördes även elevernas bearbetningar med min egen bearbetning av Boyacioglus dikt.

Utifrån kursplanens olika mål delades elevbearbetningarna in i tre urvalsgrupper. Vidare undersöktes huruvida elevernas bearbetningar var hållbara utifrån dessa olika mål. Avslutningsvis gjordes förslag på didaktiska utvecklingsmöjligheter till de olika urvalsgrupperna utifrån elevernas individuella behov.

Resultatet av elevbearbetningarna visade att hälften av eleverna inte skulle ha uppnått målen för godkänt i detta avseende och att flertalet sakade självförtroende till att på egen hand ta beslut. Däremot visade alla nio elevbearbetningar ett försök till arbete med dikten och alla elever hade på något sätt gjort iakttagelser i dikten. Flertalet elever fokuserade på diktens handling och saknade ett metaspråk för att verbalisera sina iakttagelser. Alla elever tog uppgiften på allvar och försökte presentera en bearbetning trots att de var osäkra på vad som egentligen efterfrågades.

Nyckelord: Induktivt arbetssätt, kursplanen i svenska, diktanalys.

| | |
|--|-----------|
| 1. Bakgrund | 3 |
| 1.1 Syfte och frågeställningar | 4 |
| 1.3 Teori | 4 |
| 1.4 Metod | 6 |
| 1.6 Material | 8 |
| 1.7 Tidigare forskning | 9 |
| 1.7.1 Kriteriegrupper | 10 |
| 1.7.2 Elevsamtal | 10 |
| 1.7.3 Modell av den litterära kompetensen | 12 |
| 2. Undersökningen | 14 |
| 2.1 Skådespel | 14 |
| 2.2 Notering av Skådespel | 15 |
| 1. 5 Undersökningens genomförande | 16 |
| 2.3 Urvalsgrupp ett – mindre bra elevbearbetningar | 17 |
| 2.4 Urvalsgrupp två – bra elevbearbetningar | 18 |
| 2.5 Urvalsgrupp tre – goda elevbearbetningar | 19 |
| 2.6 Sammanfattning av det empiriska materialet | 20 |
| 3. Resultat | 21 |
| 3.1 Diskussion och slutsats av resultat | 21 |
| 3.2 Didaktiska utvecklingsmöjligheter | 25 |
| 3.2.1 Urvalsgrupp ett | 25 |
| 3.2.2 Urvalsgrupp två | 26 |
| 3.2.3 Urvalsgrupp tre | 27 |
| 4. Avslutande reflektioner | 29 |
| Litteraturförteckning | 30 |

1. Bakgrund

Jag har alltid haft en stark tro och upplevelse att våra elever kan mer än vi tror. Genom att ge eleverna en chans att själva diskutera, reflektera och skriva på egen hand, kan deras självständighet och självförtroende ta större plats. Alltför ofta följs lektionsgenomgångar med frågor om betyg eller kommande prov. Jag har uppfattningen att eleverna kan komma fram till bra produkter och en bra utveckling, genom att lita till sin intuition. Som lärare ska vi vara flexibla och utforma undervisningen på ett individualiserat sätt, men hur är detta möjligt om vi inte tar oss tid att se eleverna ordentligt? Vygotskij menar att undervisningen ska förläggas i elevernas närmsta utvecklingszon efter att vi har konstaterat barnens aktuella utveckling:

Den närmaste utvecklingszonen hjälper oss att bestämma barnets morgondag, det dynamiska tillståndet i dess utveckling, och ta i beaktande inte bara den mognad det redan uppnått utan även den som är i vardande. [...] Tillståndet i barnets intellektuella utveckling kan fastställas med hjälp av förklaringen om de två nivåerna - den aktuella utvecklingen och den närmaste utvecklingszonen.¹

Låter vi aldrig eleverna arbeta induktivt med texter, kan vi endast ana i vilken utvecklingszon de befinner sig.² Vi vet inte helt säkert hur mycket de intuitionsmässigt kan uppnå. Således blir det omöjligt att individualisera undervisningen då läraren endast planerar undervisningen efter en hypotes om elevens egentliga kunskaper. Genom att ta stöd i kursplanen, inte endast vid bedömning, och arbeta induktivt kan läraren utmana elevernas kunnande och deras utveckling.

¹ Lev Vygotskij: ”Problem i undervisningen och den intellektuella utvecklingen i skolåldern” i *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*, red.: Gunilla Lindqvist (Lund, 1999) s. 271.

² För definiering av begreppet induktiv, se avsnitt teori s. 2f.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att genomföra en egen analys, samt undersöka grundskoleelevers intuitiva bearbetningar av Daniel Boyacioglus dikt ”Skådespel”. Kvalitén i bearbetningarna ska undersökas utifrån målen i kursplanen i svenska 2000 för grundskolan. Vidare ska även didaktiska utvecklingsmöjligheter presenteras för informanternas vidareutveckling av sina förmågor. Frågeställningarna som används i undersökningen är följande:

- Hur mycket kan eleverna på egen hand upptäcka i en text och hur väljer de att genomföra sin bearbetning?
- Hur blir kvalitén i arbetena när läraren inte ger eleverna verktyg för att genomföra bearbetningen?
- Kan elevernas naturliga resonemang skapa en hållbar bearbetning utifrån de mål som preciseras av kursplanen i svenska 2000 för grundskolan?

1.2 Teori

I undervisningen av moderna språk framhålls, av Ulrika Thornberg, ett induktivt arbetssätt när eleverna ska närma sig språkets grammatiska delar.³ Utifrån texter och exempel kan eleverna själva komma med idéer och samband. Nästa steg blir att förklara för eleverna och eventuellt visa ytterligare exempel i läromedel. Thornberg menar att det är positivt för inlärningsprocessen när eleverna själva får upptäcka reglerna och med egna ord skapa exempel. Detta kan ske i grupp för att få fler elever att delta i problemlösningen och utveckla sina grammatikkunskaper utan att följa den klassiska undervisningen. Det är dock viktigt att förklaringarna kommer efter att eleverna själva resonerat och gjort egna slutsatser. För att befästa sina kunskaper vidare är det även bra om eleverna själva får skapa något med hjälp av reglerna i en slutgiltig produktion. Eftersom mitt syfte berör det naturliga angreppssättet hos eleverna, är den teoretiska basen förankrad i det induktiva arbetssättet. Detta innebär att eleverna på egen hand i min undersökning skapar förståelse och verktyg utifrån dikten. Genom att den induktiva teorin används som metod i undersökningen är det eleverna som formulerar sina kunskaper och sin förståelse och lärarens deltagande sker i efterhand.

Min undersökning består av en egen diktanalys för en ökad förförståelse och referensram, vilken sedan används i jämförande syfte under undersökningen av elevernas bearbetningar. När sedan bearbetningarna ska analyseras kommer receptionsteorin och Walter Ong ligga till grund för mina teoretiska utgångspunkter. Från receptionsteorin kommer jag att använda

³ Ulrika Thornberg: *Språkdidaktik* (Malmö, 2005) s. 114ff.

Kathleen McCormicks diskussion kring läsar- och textrepertoar, där hon menar att en text alltid har en repertoar, vilken påverkas av något hon kallar litterär ideologi.⁴ Denna ideologi är kopplad till synen på författaren som representant för samhället eller som ett geni. Den litterära ideologin rymmer även de olika litterära konventionerna som existerar i samhället för tillfället. Textens repertoar påverkas även av en generell ideologi och till denna räknar McCormick alla andra ämnen som inte är ihopkopplade med litteratur. Enligt författaren påverkas således en text både av upphovsman och samhälle och resultatet av detta möter en läsare, vilket gör att båda influerar tolkningen: ”[B]oth readers and text contribute to the reading process and [...] both text and readers are themselves ideologically situated.”⁵

Utöver denna teori har jag inspirerats av Anders Palms diskussion kring tolkningens primärfaktorer.⁶ Han skriver att förhållandet mellan text, läsare och författare inte kan framställas som linjärt, utan bör uppfattas som något knutet till en kontext. Denna kontextualisering skapar en interpretationsmodell i vilken olika faktorer, så som författare, läsare, språk, verklighet, tid, encyklopedi, ideologi och intertexter, utgör ett fält inom vilket texten tolkas till en mening.

Utifrån McCormicks och Palms teorier kommer jag att skapa en egen teoretisk grund då jag uppfattar en otillräcklig redogörelse, hos de båda, av författarens påverkan på sitt eget verk. Genom att använda mig av Palms olika påverkansfaktorer både hos läsare och hos författare, kan jag skapa en mer dynamisk interpretationsmodell som tar hänsyn till upphovsmannen likväl som läsaren.

När en författare skriver en text är denne inte utan påverkan och vi kan applicera faktorerna tid, läsare, språk, verklighet, encyklopedi, ideologi och intertexter även på denna sida av textskapandet. När sedan läsaren möter texten är det inte en text utan tidigare påverkan som finns där, utan en text som skapats av en person som har sitt ”bagage” med sig. Om vi väljer att se interpretationsmodellen som ett linjärt möte mellan läsare och författare där texten befinner sig i centrum, måste varje sida av texten i sin tur utvecklas till varsin cirkel där påverkan sker genom de faktorer som Palm nämner. Alltså är det nödvändigt att Palms teori utökas till att beröra även upphovsmannen.

⁴ Kathleen McCormick: *The culture of reading and the teaching of English* (Manchester, 1994) s. 70-88.

⁵ Ibid. s. 69.

⁶ Anders Palm: ”Att tolka texten” i *Litteraturvetenskap – en inledning*, red.: Staffan Bergsten (Lund, 2002) s. 196-202.

1.3 Metod

I min diktanalys kommer Walter Ongs teori om de psykodynamiska punkterna användas som metod eftersom Boyacioglu tillhör poetry-slamtraditionen och således återger mycket av sina verk muntligt. Ong menar att det finns vissa kännetecken för muntliga tanke- och uttrycksformer.⁷ Han skriver att huvudsatser snarare än underordnade satser skapar en additiv muntlig stil, sammanställande med epitet och språkliga klichéer är vanligt förekommande likväl redundans som underlättar för publiken att följa med i den muntliga framställningen. Vidare nämner han det traditionella och konservativa tankesättet då den muntliga berättarkulturen kräver att den samlade kunskapen återberättas gång på gång. Även närheten till en omedelbar verklighet vilket gör informationen lättillgänglig, den närvarande kampen i framställandet och livsstilen, samt en identifikation med det skapade, är ytterligare delar i de psykodynamiska kännetecknen. Slutligen nämner Ong känslan av att leva här och nu, då framställningen bortser från minnen som ej är relevanta och att det abstrakta får lämna plats för det situationsbundna i den muntliga berättartraditionen.

Vissa delar av Riffaterres tolkningsgrepp använder jag även i min diktanalys.⁸ Dessa delar berör den mimetiska nivån som fokuserar på vad som står skrivet i texten, samt hypogram vilket är en reaktion av ett förekommande fenomen i den aktuella texten, som bidrar till förståelsen. Slutligen använder jag även Riffaterres modell, vilken i form av en textrad kan uttrycka textens helhet, samt matrisen som uttrycker textens tema genom en egen välformulerad mening.⁹

I kursplanen i svenska 2000 för grundskolan är ett av målen att sträva efter att eleven ”genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan”.¹⁰ Detta startar en diskussion kring metodval för insamling av det empiriska materialet. Gunilla Molloy reflekterar kring detta i sin avhandling och menar att det finns en risk i att tolka svar på frågor som ställs i en undervisningskontext.¹¹ Detta eftersom elever ofta följer en dold regel som säger att en fråga har ett korrekt svar och att ingen får erkänna om något är svårt eller blir fel. Hon menar också att det är riskfyllt att tolka vad människor säger. Vi som mottagare kan nämligen inte vara säkra på att det som uttrycks verkligen är det som intervjupersonen tänker. I denna undersökning har en kvalitativ forskningsmetod använts och

⁷ Walter J Ong: *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet* (Göteborg, 1990) s. 49-72.

⁸ Michael Riffaterre: ”Det referentiella felslutet” i *Modern litteraturteori: från rysk formalism till dekonstruktion. D.2*, red.: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (Lund, 1993) s. 141-160.

⁹ Sverker Göransson & Erik Mesterton: *Den orörliga lågan: analyser av femton 1900-tals dikter* (Göteborg, 1998) s. 7ff.

¹⁰ ”Svenska kursplan” i *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier* (Skolverket, Stockholm, 2000) s. 96-101.

¹¹ Gunilla Molloy: *Läraren Litteraturen Eleven* (Diss. Stockholm, 2002) s. 92ff.

elevernas bearbetningar inlämnas skriftligen. Detta för att undvika att olika faktorer som till exempel turtagning, gruppsammansättning, maktrelationer och avbrutna tankebanor ska behöva tolkas i min vidare bearbetning av det empiriska materialet. Jag är dock medveten om att resultatet av elevernas bearbetningar inte kan generaliseras och endast visa intressanta fenomen. Det krävs också en medvetenhet om ytterligare en kritisk aspekt vid elevers skrivande, vilken är svårigheten att med skrivna ord formulera en tanke och reflektion.

Jag har i kursplanen i svenska 2000 för grundskolan gjort ett urval av punkter, för att konkretisera vilka mål och bedömningsgrunder som ligger till grund för urvalsmetoden av informanterna. I målen att sträva efter står det att:

Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven

- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär,¹²

Dessa mål innebär att eleven bör få en grundläggande förmåga till reflektion och empati, vilket innebär en självinsikt i känsloliv, tankebanor och värderingar. Utöver detta behöver eleven få en grundläggande förståelse av olika textgenrer och förstå och anpassa läsningen utefter denna förförståelse. Vidare står det i de mål som eleven ska uppnå i slutet av nionde skolåret att:

Eleven skall

- kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både i skrivande för hand och med dator,
- ha kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk.¹³

Efter att ha uppnått dessa mål kan eleven förmedla information skriftligen så att mottagaren förstår innehållet, samt inse brister och kvaliteter i sin egen och i andras språkliga förmåga, vilket vidare underlättar den språkliga utvecklingen. I kriterierna för väl godkänt står det att:

Eleven anpassar sitt sätt att läsa efter syftet med läsningen och efter textens art samt anpassar i både tal och skrift sin text till mottagare och syfte.

Eleven gör enkla analyser av innehåll och form hos olika slags texter och använder och behärskar bland annat ord för olika genrer och berättartekniker samt vanliga grammatiska termer.

Eleven använder skrivandet för att de uttryck för tankar, åsikter och känslor och som ett redskap för kommunikation.¹⁴

¹² Kursplan s. 96f.

¹³ Ibid. s. 100.

¹⁴ Ibid. s. 101.

Ytterligare en bedömningsnivå finns i mycket väl godkänt, vilket bland annat innebär att:

Eleven har bredd i sin läsning, gör jämförelser och relaterar det lästa till egna tankar och erfarenheter av olika slag samt visar ett personligt förhållningssätt till texterna. Eleven tolkar och värderar med originalitet och precision texter av olika slag.¹⁵

Utifrån dessa delar av kursplanen har jag valt vissa punkter som ligger till grund för kategorisering av elevtexterna. Dessa punkter har ingen rangordning och urvalet av det empiriska materialet beror på hur många av punkterna som eleverna uppfyllt. Jag har valt att fokusera på i hur hög grad eleverna vid bearbetning av dikten:

1. Formulerar i skrift de tankar som dikten skapat
2. Anpassar läsningen, samt använder ett adekvat språkbruk efter genre och uppgift
3. Gör språkliga iakttagelser
4. Analyserar form och egen förståelse av dikten
5. Kopplar till egen erfarenhet

Av de 24 eleverna i klassen valdes nio bearbetningar ut. Urvalet av dessa skedde i två omgångar då materialet först uppdelades i tre högar utefter i hur hög grad eleven uppnådde de fem bedömningspunkterna. Bearbetningarna var anonyma och lottning implementerades efter den första uppdelningen för att ta fram tre elevbearbetningar ur varje grupp. Detta för att undvika att genusperspektivet och min förförståelse av eleverna skulle påverka urvalet.

1.5 Material

Dikten ”Skådespel” av Boyacioglu ingår i hans diktsamling *Haikupunchline hundra dikter* som utkom 2005.¹⁶ Den valdes att ingå i denna undersökning på grund av diktens enkelhet, tydlighet men samtidigt innehållsrikedom som sannolikt attraherar en yngre publik. För att elever i en undervisningssituation ska känna lust att läsa är det viktigt att det valda materialet ligger nära deras verklighet.¹⁷ Författaren Boyacioglu blev känd när han både år 2001 och 2002 blev mästare i poetry-slam. Denna genre inom poesin innebär att dikter och författare muntligt framför sina alster inför en publik och jury för att sedan poängbedömas.¹⁸ Poeterna framför sina originaltexter inom tidsramen tre minuter och ingen musik eller rekvisita får användas.

¹⁵ Ibid. s. 101.

¹⁶ Daniel Boyacioglu: *Haikupunchline hundra dikter* (Stockholm 2005) sidnummer ej utsatt.

¹⁷ Lars Wolf: *Läsaren som textskapare* (Lund, 2002) s.143ff.

¹⁸ Peter Grönborg: ”Litet poetry slam-alfabet” i *Slam! Handbok för estradpoeter* red.: Peter Grönborg (Borås 2000) s. 90f.

1.6 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer jag att fokusera på fyra forskare som på olika sätt är relevanta för min undersökning.¹⁹ Lars Wolfs undersökning *Läsaren som textskapare* är intressant eftersom han valt att göra olika kriteriegrupper för att göra en analys av informanternas resultat.²⁰ Dock har jag valt att inte ta hänsyn till Wolfs resultat då han inriktar sig på blivande lärare. Däremot är hans kriteriegrupper relevanta i de delar av min undersökning som rör urvalsmetod och utbrytning av punkter från kursplanen, vilka ligger till grund för bedömning och urval av elevbearbetningarna.

Gun Rooswalls undersökning *Lyriksamtal i skolan. Fyra elever ur årskurs nio samtalar om en dikt* är intressant dels på grund av att hennes informanter tillhör samma skolår som eleverna i denna undersökning, samt att hennes resultat av de samtal hon genomfört kan diskuteras utifrån mitt empiriska material.²¹

Vidare har Örjan Torells undersökning *Hur gör man en litteraturläsare?* varit väsentlig då han utarbetat en modell av läsarkompetens för att undersöka sitt material.²² Emellertid har Torell valt blivande litteraturlärare som informanter, vilket gör att resultatet inte går att jämföra med denna undersökning. Hans modell är dock intressant att ha förståelse om, då denna kan fördjupa diskussionen kring informanternas förmåga att balansera sina kunskaper.

Torlaug Løkensgard Hoel skriver i sin avhandling *Skriva och samtala* om hur lärande kan ske inom responsgrupper och vilken kompetens som krävs av eleverna för att kunna delta i ett responsgivande samtal om olika texter.²³ Detta är för min undersökning relevant eftersom de olika bedömningspunkterna fokuserar på i hur hög grad eleverna kan bearbeta dikten. Det krävs en vis språklig nivå och en viss kompetens för att uttrycka i tal och skrift vad eleverna tänker. Hoel diskuterar dessa olika nivåer av kunskap när det gäller samtal i skrivprocessen, men det är intressant att koppla samman dessa nivåer i diskussionen av elevernas bearbetningar.

¹⁹ Nedan följer en kort redogörelse för vad i de olika undersökningarna jag valt att fokusera på. För en mer ingående presentation, se nedan i aktuellt avsnitt.

²⁰ Wolf 2002 s. 47-56.

²¹ Gun Rooswall: *Lyriksamtal i skolan. Fyra elever ur årskurs nio samtalar om en dikt* (Institutionen för kultur och humaniora Härnösand Rapp. 7, 1996) s. 21ff.

²² Örjan Torell: *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (Institutionen för humaniora Härnösand. Rapp. 12, 2002) s. 81-88.

²³ Torlaug Løkensgard Hoel: *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper* (Lund, 2001) s. 27ff.

1.6.1 Kriteriegrupper

I Wolfs undersökning av hur blivande lärare läser lyrik i *Läsaren som textskapare*, är det för min undersökning relevant att fokusera på den alternativa analysmodellen som han redogör för.²⁴ Wolf använder sex kriteriegrupper för att se i vilken grad och i vilket skikt en läsare rör sig när denne kommer i kontakt med dikter. Han rangordnar dessa utifrån svårighetsgrad och den första punkten rör innehållsskiktet i dikten. Efter detta mer konkreta skikt kommer, enligt Wolf en stämningssgrupp. I denna grupp framgår alla känslor som skapats av dikten vilket innebär ett något mer abstrakt tankesätt. Språkskiktet är nästa steg där eleverna tittar på diktens form, ordval, rim och rytm. Detta skikt kräver en viss nivå av metaspråk hos eleverna och även en del genrekunskap. Wolf har valt att placera metaforer och liknelser i en egen grupp, vilken han kallar bildskikt och som han placerar efter språkdelen. De två sista grupperna, symbolskikt och personlig anknytning, är två abstrakta och personliga kunskapsgrupper, där den förstnämnda gruppen berör diktens tema och budskap. Den personliga anknytningen kräver en insiktsfull elev som kan se sina egna erfarenheter och tidigare kunskaper som kopplingar vid diktläsning. Genom dessa kategorier kan Wolf skapa sig en helhetsbild av läsarens bearbetning av dikten, vilket är vad jag eftersträvar även i denna undersökning. De utarbetade punkterna som skapats av de olika målen i kursplanen kan i min undersökning visa en helhet samtidigt som resultatet går att koppla till en konkret verklighet i vilken elevernas inläring sker.

1.6.2 Elevsamtal

Rooswall har genomfört en undersökning där fyra elever i årskurs nio, utan lärarens närvaro, samtalar om en dikt.²⁵ Hon har valt att fokusera på samtalsinnehåll, samtalsdisposition och kollektivt textbyggande. Grupperna samtalande tre gånger och vid första träffen fanns ingen styrning av samtalet och Rooswall såg då en tendens att samtalets innehåll flyttades från dikten till elevernas eget diktande, samt andra ämnen som låg nära dikten. Vid det andra samtalet hade eleverna tillgång till stödord vid diskussionen. Detta visade sig hämma eleverna något trots att diskussionen närmade sig textens kärna. Vid det sista samtalet hade eleverna innan, haft en genomgång med läraren och fått insikt i vissa analytiska verktyg. Rooswall redovisar hur det tredje samtalet tydligt kretsar kring textkärnan och hur kunskapstillväxten ökade med hjälp av analytiska verktyg och stödord. Dock uppfattas elevernas bristande metaspråk som en negativ effekt på kunskapstillväxten. Rooswalls undersökning fokuserar

²⁴ Wolf 2002 s. 47-56.

²⁵ Rooswall s. 21ff.

mycket på samtalets spelregler och struktur vilket inte är relevant i denna undersökning.²⁶ Däremot är det av intresse vad Rooswalls resultat av elevernas första kontakt med dikten visade. Hon påpekar att eleverna i detta samtal inte förstod hur de skulle analysera dikten och att lärarens instruktioner var högst väsentliga, trots att eleverna tycktes ha en ”inneboende förmåga att tala om lyrik”.²⁷ I Rooswalls undersökning valde hon att ge eleverna instruktionen att analysera och samtala om dikten och hon motiverar detta med förklaringen att eleverna skulle veta att båda delarna efterfrågades.²⁸ Detta är en styrning som inte förekommer i min undersökning då det är det naturliga angreppssättet hos eleverna som fokuseras. När Rooswall refererar till elevernas första samtal, klargörs att eleverna till en början var avvaktande men började samtalet med att diskutera vad dikten kunde handla om. De övergick sedan till diktläsning överlag, tolkning av dikten från läsaren respektive författarens sida, diktens form och slutligen allmänna associationer kring diktläsning och diktskrivande.

Hoel fokuserar på olika kunskapsnivåer inom att skriva och samtala, där hon menar att en text som färdig produkt men även som pågående process, innehåller flera olika ”abstraktionsnivåer”.²⁹ Dessa nivåer är sammankopplade och går från en konkret nivå som Hoel kallar lokal, till en mer abstrakt vilken kallas global. I den lokala kunskapsnivån ingår färdigheter som rättskrivning, ordval, skiljetecken, satsbyggnad och organisering av innehåll. De två sistnämnda kunskaperna ligger dock i ett mellanläge och Hoel anser att de olika nivåerna inte klart och tydligt kan avgränsas från varandra, då varje kunskap ligger till grund för något större. I den globala nivån placerar dock Hoel kännedom om innehåll och genreschema, samt textens syfte och mottagare. Enligt Hoel krävs det stora mentala insatser av eleverna när de ska förflytta sig mellan de olika nivåerna. Dock menar Hoel att en förflyttning upp till en global nivå när eleven tidigare fokuserat mer på den lokala, är svårare att uppnå än en förflyttning från globalt till lokalt. Ett tecken på att elever befinner sig på den lokala nivån är enligt Hoel, att de vid responsamtal är duktiga på att påpeka språkliga fenomen på en ord- eller satsnivå. Dock kan inte dessa elever ge respons berörande textens helhet och disposition.

²⁶ Ibid. s. 10ff.

²⁷ Ibid. s. 20.

²⁸ Ibid. s. 24.

²⁹ Hoel s. 27ff.

1.6.3 Modell av den litterära kompetensen

Ytterligare en undersökning som har fokuserat på blivande litteraturlärare är *Hur gör man en litteraturläsare?*³⁰ I denna undersökning deltog informanter från Sverige, Finland och Ryssland och syftet var att undersöka tolkningsstrategier och visa på intressanta samband mellan olika skolkulturer och vilken sorts litterär kompetens som utvecklas i respektive kultur. I resultatanalysen av undersökningen användes en modell som beskriver den litterära kompetensen i ett spänningsförhållande mellan tre olika pooler.³¹ Den konstitutionella kompetensen, vilken innebär ett naturligt fantasiskapande som enligt Torell är konstitutionell och således inte inlärd och socialt betingad. Han menar att vi från tidig ålder behärskar kunskap att skapa fiktion, vilket han styrker genom att exemplifiera barns lekande i olika fiktionsvärldar. Dessa fantasivärldar existerar och byggs av barnen redan innan de behärskar ett språk och de sociala konventioner som samhället innehåller.

Ännu en kompetens som Torell anser bidrar till detta spänningsförhållande är performanskompetensen. Med denna menar Torell den inlärd förmågan som styrs av konventioner och som utvecklas i litteraturundervisningen. Det kan röra sig om att bland annat diskutera textens form, struktur, tema och berättarteknik. Risken Torell ser med att låta denna performans ta för stor plats i tolkningen är att de inlärd mönstren som formar tolkningen hämmar läsarens egna tankar. Tolkningen sker per automatik vilket Torell benämner som ”*performansblockering*” [författarens kursiv] eftersom den skapar en osjälvständig läsning hos individen.³²

Den sista poolen i Torells modell kallar han: ”*literary transfer-kompetensen*”, [författarens kursiv] vilken han definierar som att; ”läsaren kopplar textens innehåll till sina egna livserfarenheter”.³³ Det är denna kompetens som öppnar för läsaren att koppla den aktuella texten till sin verklighet och sina erfarenheter. Dock finns en överhängande risk att läsningen blir alltför tätt ihopkopplad med verklighetsbilderna, vilket gör att texten inte får det utrymme den behöver.

Det Torell eftersträvar i sin modell är en balans mellan de olika poolerna. Om någon kompetens tar över skapas olika blockeringar i de andra poolerna, vilket i sin tur hämmar den litterära kompetensen. Det gäller att läsaren är medveten om sin verklighet samtidigt som denne är mottaglig för andra perspektiv. Enligt Torell är det viktigaste att: ”den litterära

³⁰ Torell s.19.

³¹ Torell s. 81-88.

³² Ibid. s. 84.

³³ Ibid. s. 85.

läsningen karaktäriseras både av en stark jagkänsla och en aktiv nyfikenhet på de spår av en främmande personlighet utanför läsarens eget jag som finns i texten”.³⁴

³⁴ Ibid. s. 88.

2. Undersökningen

I detta avsnitt inleder jag med Boyacioglus aktuella dikt ”Skådespel” som tidigare nämnts återfinns i hans samling *Haikupunchline hundra dikter*.³⁵ Vidare redogör jag för min diktanalys, samt vad som framkommit i undersökningen. Det empiriska materialet består av nio elevbearbetningar. Varje elev försågs med varsitt nummer och alla citat i undersökningen är hämtade ur deras bearbetningar. Jag redovisar materialet genom en avsnittsuppdelning av de olika urvalsgrupperna.

2.1 Skådespel

Jag gör inte om min röst när jag pratar
varför gör du om din röst när du pratar
med mig
uttalar orden fel gör du också

även om du ser rolig ut

tror du jag tycker det är häftigt
jag tycker jag är häftig
du försöker vara som jag
det kan i bästa fall vara ett lyckat försök

men det kan inte vara länge

du har helt andra kläder
du ser inte ut som jag
jag tycker inte du dansar bra
det är bättre om du försöker vara dig själv

jag tror det är betydligt enklare

Sen såg jag dig hänga runt min kompis
det där gamla trixet går jag inte på
efter den här dikten
har jag glömt dig för alltid

har jag plats för riktiga människor

³⁵ Boyacioglu.

2.2 Notering av Skådespel

1. ooOoOOO/ooOo
2. oooOoOO/ooOo
3. oO
4. OOoOoO/ooOo

5. OO/ooOOoO

6. oOoOo/ooOo
7. oOoO/oOo
8. ooOo/OooO
9. oooOoO/oooOooO

10. oooOo/OoOo

11. ooO/OoOo
12. ooOoO/oO
13. oOoOo/oOoO
14. ooOooooOo/OooO

15. oOoooOoOoo

16. OOooOo/oOOo
17. oOooOo/OoOoO
18. oooOOo
19. ooOO/oOo

20. ooO/oOooOoo

Dikten består av fyra strofer där sista raden i varje strof är utbruten. Alla strofer innehåller fem rader med varierande omfång.

I första strofen frågar diktens jag varför diktens du gör om sin röst och uttalar orden fel när personen pratar. Den andra strofen behandlar utseende och att diktens du bör vara sig själv. Sista strofen nämner glömska och avvisande från diktjagets sida.

Dikten har ett diktjag som talar till en andra person singular. Vidare kan analysen av subjektspositionen fördjupas genom att undersöka kampen mellan ”jag” och ”du”. Den vanligaste konflikten i samhället är inte en konflikt mellan två personer utan konflikten inom en person. Använder vi denna inre konflikt som ett hypogram när vi läser dikten, kan vi se tecken på att diktjaget och diktens du kan vara en och samma person: ”varför gör du om din röst när du pratar”/ ”med mig”/ ”uttalar orden fel gör du också”.

Formen är frivers och prominenserna per versrad varierar mellan en till fem. Ethos i dikten är ungdomlig vilket skapas av ordval så som; ”pratar” (1 och 2), ”rolig” (5), ”häftig” (6 och

7), ”hänga” (16), ”kompis” (16) och ”trixet” (17). På versrad 16 kommer en volta då ordet ”Sen” står med stor bokstav.

Dikten består av många huvudsatser vilket gör att Ongs diskussion om ett additivt skrivande uppfylls.³⁶ Vi kan även reflektera över orden ”riktiga människor” som avslutar dikten. Ser vi detta ord ”riktiga” som ett epitet till människor kan vi även här hitta underlag för ytterligare en psykodynamisk punkt, nämligen sammanställande. Detta eftersom ”riktiga” fungerar som ett stöd för lyssnaren och bildar en enhet med ”människor.”

På versrad ett och två, samt sex och sju, förekommer upprepningar av ord, vilket visar tecken på redundans. Eftersom denna dikt är skriven inom poetry-slam-traditionen, där verk återges muntligt, är det rimligt att upprepningarna existerar för att fånga och behålla publikens intresse. Detta då det annars är svårt att uppfatta innehållet vid framträdandet. ”Jag gör inte om min röst när jag pratar” / ”varför gör du om din röst när du pratar” / ”tror du jag tycker det är häftigt” / ”jag tycker jag är häftigt”. Ytterligare något som kopplas samman med inom vilken tradition dikten är skriven, är närheten till den mänskliga världen. Dikter inom poetry-slam är lättillgängliga och skrivna för en bred publik. Vidare uppfyller även dikten Ongs punkt om den verbala och intellektuella striden i relationen mellan människor. Diktjaget och diktens du är tydligt involverade i en maktkamp ”Sen såg jag dig hänga runt min kompis” / ”det där gamla trixet går jag inte på” / ”efter den här dikten” / ”har jag glömt dig för alltid”. Avslutningsvis är även dikten situationsbunden och konkret vilket gör att den uppfyller Ongs sista psykodynamiska punkt.

Enligt Riffaterre kan en mening i dikten - modellen - uttrycka innebörden och ”det är bättre om du försöker vara dig själv” (14) är modellen som uttrycker diktens matris, vilken enligt min tolkning är: Sökandet efter sitt rätta jag. Genom att inse vad vi inte är, kan vi finna vår identitet och denna bild av jag och den andre är tydligt framträdande i hela dikten.

1. 5 Undersökningens genomförande

Uppsatsens empiriska material insamlades under en 60 minuters lektion med 24 elever i skolår nio. Lektionen var den första för dagen och inleddes med en kort presentation av mig själv för att skapa en avspänd känsla hos eleverna. Eleverna blev även informerade om författarens namn och inom vilken tradition denne verkade. Genom att dela ut kopior av Boyacioglus dikt tillsammans med uppmaningen att eleverna under uppläsningen av dikten kunde göra noteringar i marginalen, var förhoppningen att den senare skrivprocessen skulle

³⁶ Ong s. 49-72.

underlättas för eleverna. Dikten lästes högt av klassens lärare för att uppnå en naturlig och ordinär undervisningssituation och för att undvika att elevernas läsförståelse skulle inverka på bearbetningarna. Efter uppläsningen fick eleverna instruktionen att bearbeta dikten och skriva om allt som hade koppling till texten. Valet av ordet bearbeta i undersökningen användes synonymt med ordet arbeta och var medvetet gjort eftersom andra verb, som till exempel tolka, tyda och analysera, var tätt förknippade med egen reflektion. Detta skulle resultera i en mer styrd bearbetning av texten och i sin tur även i resultatet. Eleverna ombads att helt fritt skriva om vad som var väsentligt i dikten för dem. Syftet med denna öppna instruktion var just att inte styra eleverna till att behandla texten på något speciellt sätt. Genom att använda begreppen fri skrivning samt bearbeta kunde undersökningen undvika associationer och styrningar som en mer precis instruktion skulle medföra.

Det enda eleverna ombads göra var att koppla sina kommentarer till den aktuella dikten, vilken försetts med radnumrering, för att underlätta undersökningen av elevernas tankebanor.

Tidplaneringen för skrivandet var maximum 45 minuter men för att eleverna verkligen skulle ge sitt arbete med dikten en rimlig bearbetningsmöjlighet sattes en minimitid på 30 minuter. På så sätt riskerade inte skrivandet att stressas av en möjlighet att få sluta tidigare.

Valet att låta alla elever i klassen genomföra analysen, innan ett urval av nio elevbearbetningar gjordes, syftade till att behålla en så autentisk undervisningssituation som möjligt. Genom att avdramatisera undersökningen minimerades riskerna av att skrivkramp, nervositet eller prestationsångest skulle påverka den slutgiltiga inlämningen.

2.3 Urvalsgrupp ett – mindre bra elevbearbetningar

I denna grupp ingår informanter vars bearbetningar uppfyllt en eller ingen av de fem bedömningspunkterna: Formulerar i skrift, de tankar som dikten skapat. Anpassar läsningen, samt använder ett adekvat språkbruk efter genre och uppgift. Påpekar språkliga iakttagelser. Analyserar form och egen förståelse av dikten. Kopplar till egen erfarenhet.

Elev ett bearbetar dikten genom att ta delar av texten som sedan utvecklas. Av de fem bedömningspunkterna uppfyller eleven endast till viss del punkten som berör formulering av tankar i skrift. Detta sker dock utan tydligt språk vilket lämnar läsaren att tolka elevens bearbetning. Radnumrering är använd men förklaringarna som följer berör hela strofer. ”10. Man kan inte vara som någon annan när man inte är samma person. Och det kan man inte vara. Man ska vara sig själv”. Eleven växlar mellan att skriva ur ett jag-perspektiv och ett mer generellt perspektiv genom att använda ”man”. ”Försöker ta ens kompis för att försöka bli som jag, visa andra att du är som jag.”

Elev två börjar med att identifiera genre: ”Om detta är någon pjäs skulle jag säga att den handlade om vänskap.” Vidare beskriver eleven handlingen och ger personerna i dikten varsin bokstav för att kunna skilja dessa åt: ”B vill att A skall vara sig själv och låter sig inte luras av As enkla trick.” Denna elev inleder med ett försök till att genrebestämma texten. Detta misslyckas dock vilket leder till att elev två inte uppfyller någon av bedömningspunkterna.

Den sista eleven i första urvalsgruppen väljer att inleda med en åsikt: ”Jag tycker att dikten är ganska dålig och att man kommer inte på vad man ska skriva på tanke att dikten var så dålig den gick inte att fatta vad vill författaren med detta.” Eleven väljer även ut rad 20 och ger ytterligare ett omdöme: ”Den är helt enkelt konstig vad var det han tänkte på med den här konstigaste raden var 20 den var helt konstig.” Denna elev uppfyller till viss del bedömningspunkten rörande språkliga iakttagelser, samt inleder med ett försök till att formulera sina tankar i skrift. Dessa försök är dock alltför oprecisa vilket gör att eleven placeras in i urvalsgrupp ett.

2.4 Urvalsgrupp två – bra elevbearbetningar

Elever som uppfyller två eller tre punkter i sina bearbetningar placeras in i denna urvalsgrupp.

Elev fyra inleder med att titta på handlingen i dikten: ”Jag skulle nog gissa att det är en person som skriver om att en annan person typ försöker vara som honom/henne.” Författaren av dikten hänvisas som ”skrivaren” och eleven kopplar ihop denne med diktjaget. Vidare påpekar eleven grammatiska fel och använder sig av sista meningen som exempel: ”Sista meningen i ordet fattar jag till exempel inte alls vad den menar. Den verkar ofullständig. Antingen fattas det ord i meningen eller så har skrivaren struntat i att sätta dit frågetecknet.” Eleven genrebestämmer även texten till att vara en dikt och påpekar även här grammatiken: ”Sen finns det ju lite att förbättra grammatiskt sett i den här texten. Jo, visst, det är en dikt, men man kan inte bojkotta punktering, stor bokstav och allmän lekmannagrammatik bara för det.” Vidare nämner eleven styckeindelning och att diktens meningar är svåra att förstå eftersom de inte hör ihop ämnesmässigt. Denna elev kan formulera sina tankar i skrift och göra språkliga iakttagelser vilket placerar in eleven i urvalsgrupp två.

Elev fem börjar sin bearbetning med att beskriva handlingen i dikten och gör detta genom att koppla samman diktjag med författaren: ”Jag tycker den här dikten handlar om en person som inte är [sig] själv. Den som har skrivit dikten tycker inte om att den personen den skriver, är på det viset den är”. Eleven fortsätter att använda citat ur texten för att visa hur diktjaget vill att du i dikten ska vara sig själv. Vidare diskuterar eleven diktens handling genom att

koppla den till ord som: ”skådespel” och ”svek”. Elevens bearbetning slutar med ett konstaterande av att ”dikten är konstigt formulerad”. Denna elev anpassar sin läsning efter genren, formulerar sina tankar i skrift och visar försök till att analysera sin förståelse av dikten.

Den sista eleven i denna urvalsgrupp kan formulera sina tankar i skrift, samt analysera sin förståelse av dikten. Eleven inleder med att skriva: ”Det är klart man ska vara sig själv. Ingen är ful, dålig”. Vidare påpekar eleven att det inte finns något som bestämmer vad som är annorlunda och att det inte finns människor som är riktiga eftersom ”ingen är sig själv hela tiden”. Elev sex nämner att ingen är sämre än någon annan och att det är bättre om en person blir accepterad som sig själv och inte försöker vara en annan person.

2.5 Urvalsgrupp tre – goda elevbearbetningar

Då eleverna uppfyllt fler än tre bedömningspunkter placeras de in i den tredje urvalsgruppen med goda elevbearbetningar. Eleverna i följande grupp kan alla anpassa läsandet efter genre men de saknar dock det adekvata språkbruket vilket gör att de endast till hälften uppfyller den aktuella bedömningspunkten.

Den första eleven i denna grupp inleder sin bearbetning med att ta fram diktens budskap, nämligen ”att man ska vara sig själv” och ”inte försöka spela någon man egentligen inte är”. Genom att citera rad 20 i dikten frågar eleven sig själv ”varför man ska slösa utrymme för personer som är likadana?”. Elev sju skriver vidare att en bra kompis är allt som behövs istället för att ha tio som försöker vara någon annan. Eleven avslutar med en hypotes om att flera människor känner igen sig i dikten eller har varit i en liknande situation. Denna elev formulerar sina tankar i skrift, kopplar till egen erfarenhet, anpassar läsningen till genre och kan analysera sin förståelse av dikten.

Elev åtta startar med att berätta vad dikten handlar om: ”[...] en person som inte vill att den andra personen ska bete sig exakt som henne själv”. Detta följs av en hypotes att diktens du ”bara vill skaffa sig nya kompisar”. Eleven sätter sig själv i diktjagets position och menar att ”man inte ska försöka vara någon annan” och kopplar detta till en av meningarna i dikten där diktjaget menar att det är bättre om diktens du försöker vara sig själv. Av de fem bedömningspunkterna uppfyller denna elev de punkter som berör analys av egen förståelse, formulering av tankar i skrift, kopplar till egen erfarenhet, samt anpassar läsning till genre.

Elev nio inleder med att definiera diktens du: ”Jag uppfattar att det är en människa som är osäker, och gör vad som helst för att passa in.” Eleven fortsätter med att förklara att ”huvudsaken är att man är sig själv” och att ”man inte behöver vara som alla andra, för att bli omtyckt”. Vidare kopplar eleven dikten till sig själv och beskriver en frustration över att

ibland inte vara sig själv. Eleven ställer sig frågan: ”Hur långt är alla villiga att gå för att få uppmärksamhet och bli omtyckt?” Avslutningsvis konstaterar eleven att diktens du är osäker och att: ”Personen är nog inte medveten riktigt vad det är han gör, och vill vara.” Av de fem bedömningspunkterna kan denna elev formulera sina tankar i skrift, anpassa läsning efter genre, koppla till egen erfarenhet och analysera egen förståelse av dikten.

2.6 Sammanfattning av det empiriska materialet

I undersökningen framkom det att ingen av informanterna lyckades uppfylla alla fem bedömningspunkterna och att flertalet i urvalsgrupp ett och två fokuserade på formalia så som styckeindelning, stavning och ordföljd. Detta var något som alla elever i urvalsgrupp tre saknade i sina bearbetningar. Många av informanterna tar upp rad 20 som ett exempel på dåligt använd svenska. Flertalet elever följde en av de få instruktioner som givits genom att koppla till dikten när de bearbetade den. Vissa styrdes av den existerande radnumreringen, medan andra fritt valde ut rader med koppling till deras bearbetning.

Flera av eleverna kopplar samman författaren med diktjaget och ifrågasätter vad författaren vill förmedla. Ytterligare något genomgående i de flesta bearbetningarna är att eleverna inte behärskar ett adekvat språk anpassat till genren. Flertalet hänvisar till ”skrivaren” då det är tal om författaren. Någon anser att styckeindelningen är felaktig och ingen av eleverna behärskar ord som: strof, versrad eller diktjag.

Fokus hos de flesta informanterna är att uttrycka vad dikten handlar om. Flera elever kopplade handlingen i dikten till att vara sig själv och inte någon annan. Ett fåtal lyckas koppla till sig själv eller visa tendens till perspektivskifte genom att hänvisa till andra människor i sin omgivning.

När informanterna placerades in i urvalsgrupperna resulterade det i att urvalsgrupp två innehöll 13 bearbetningar och således blev den största gruppen. Vidare innehöll den första urvalsgruppen fem bearbetningar och urvalsgrupp tre omfattade sex elevbearbetningar.

Alla informanter har på något sätt bearbetat dikten och tagit den till sig. Eleverna använde de få instruktionerna som gavs och försökte på bästa sätt åstadkomma en bearbetning av dikten. Flera av informanterna uttryckte djupare tankar kring dikten och det verkliga livet och alla elever har fört fram sina åsikter om dikten på ett klart och tydligt sätt.

3. Resultat

I följande del har jag utifrån elevernas bearbetningar och aktuell forskning diskuterat hur de olika bearbetningarna skiljer eller liknar varandras eller min egen analys av dikten, samt i hur hög grad de uppfyller bedömningspunkterna.

3.1 Diskussion och slutsats av resultat

I den inledande bedömningspunkten efterfrågas en förmåga att kunna uttrycka tankar i skrift. Elev ett är inte konsekvent i sin text då en växling mellan "jag" och "man" existerar. Eleven anpassar inte texten och det gör den svårläst för en mottagare. Elevens tankar beskrivs alltför abstrakt och det skapas en barriär som läsaren måste övervinna för att kunna följa tankebanan: "Man kan inte vara som någon annan när man inte är samma person." Eleven visar enligt min uppfattning en osäkerhet och behöver utveckla sin förmåga att uttrycka sig via skriftspråket. En annan typ av osäkerhet visar elev tre eftersom informanten inte litar på sin förmåga. Genom att i sin text uttrycka att; "man kommer inte på vad man ska skriva på tanke att dikten var så dålig[...]", visar eleven tydligt en motvillighet att själv skriva fritt. I avsaknad av instruktioner kan eleven inte förmå sig att våga lita på att den egna förmågan är tillräcklig. Istället sätts dikten kvalitét och brister i ljuset. En språklig reflektion existerar mot slutet men även denna är ofullständig då eleven inte kan formulera vad som är dåligt i meningen, utan endast att den är dålig. Hoel skriver om detta när hon diskuterar elevernas kunskap att ge respons i skrivprocessen. "Elever med svagt utvecklad text- och skrivkompetens har ibland svårt för att konkretisera, specificera och formulera sina responser. Det kan bero på att de inte lyckas diagnostisera problemet, även om de kanske upptäckt det".³⁷

Elev fyra i urvalsgrupp två, visar även en viss osäkerhet, samt ett behov av att bättre skilja på skrift- respektive talspråk: "Jag skulle nog gissa att det är person som skriver om att en annan person typ försöker vara som honom/henne." Ordet "typ" visar att eleven inte kan skilja på skrift- och talspråk utan blandar dessa utan att fokusera på vem mottagaren av det skriftliga är. Detta är ett fenomen vi kan koppla till Ongs diskussion kring den muntliga traditionen. Genom att använda ordet "typ" kopplar eleven sin reflektion till verkligheten, vilket Ong menar, gör informationen lättillgänglig och kopplad till elevens livsstil. Min uppfattning är att informanten försöker eftersträva en identifikation med texten och genom att använda egna ord och utveckla sin ståndpunkt, skapas en koppling mellan en, för den aktuella eleven, relativt svårtillgänglig text och elevens verklighet. Orden "nog" och "gissa" uttrycker en osäkerhet

³⁷ Hoel, s. 151.

och även en rädsla av att ge fel svar. Detta kan vi koppla till Molloy's reflektion om den dolda regel som eleverna tycks följa i klassrummet.³⁸ Elev fyra visar tydligt en oro över att formulera "fel" svar och tar hellre ett säkrare alternativ genom att skapa hypoteser. I urvalsgrupp två visar en elev större säkerhet och självförtroende när bearbetningen inleds med orden: "Det är klart man ska vara sig själv." Eleven väljer att börja med en egen åsikt som grundas i vad dikten säger till eleven. Genom att tro på sig själv utgår bearbetningen från en åsikt och eleven kan växla mellan personliga reflektioner samt mer allmänt vedertagna åsikter som: "det är bättre om en person blir accepterad som sig själv [...]".

Flertalet av eleverna insåg att texten de hade framför sig ingick i genren poesi. Däremot var det många som hade problem med att anpassa sin läsning och sin bearbetning till denna genre. Författaren av dikten kallades av elever i urvalsgrupp ett och två för "skrivaren" och metaspråket var icke-existerande även hos urvalsgrupp tre. Elev två inleder med att genrebestämma texten men är fokuserad på texten som pjäs. Denna elev ger även benämningar till personerna i dikten för att lättare kunna referera till dessa. Genom att inte använda ett adekvat språk till genren visar alla elever ett behov av att utveckla ett metaspråk. I Rooswalls undersökning märks också denna avsaknad av metaspråk. Hon går in och tolkar och formulerar hypoteser kring elevernas yttranden eftersom deras ordval i diktdiskussionen inte tydligt går att koppla till de redan existerande termerna i poesigenren:

Den första delen av hans [syftar på eleven Tomas, min kommentar] respons är en uppföljning av Josefins replik, i den senare försöker han beskriva diktens strofindelning, men kan inte (eller minns inte) ordet *strof* utan säger "styckena". Han iaktar också att de tre strofer dikten består av är formellt uppbyggda på ett likartat sätt. Troligen menar han liksom Per att innehållet i de tre stroferna är likartat.³⁹

När elev fem påpekar språkliga iakttagelser i dikten görs detta utan ett adekvat språkbruk. Eleven visar tydligt att en språklig medvetenhet existerar då reflektioner kring grammatik, styckeindelning och interpunktion görs. Dock använder eleven inte adekvata termer inom genren poesi, utan blandar in termer från andra genrer. Vidare visar eleven en kännedom om poesi, men uttrycker dock en negativ åsikt kring författarens språkbruk: "Sen finns det ju lite att förbättra grammatiskt sett i den här texten. Jo, visst är det en dikt, men man kan inte bojkotta punktering, stor bokstav och allmän lekmannagrammatik bara för det". I min analys av dikten har jag påpekat att versrad 16 inleds med stor begynnelsebokstav. Här kan vi se en likhet mellan min analys och elev fems bearbetning. Eleven är fokuserad på den språkliga nivån i dikten och i min analys ingår även denna del. Jag diskuterar ordval, prominenser och

³⁸ Molloy s. 92ff.

³⁹ Rooswall s. 26.

versrad för att sedan diskutera dess betydelse för diktens helhet. Eleven fokuserar dock endast på den språkliga nivån och ser inte till diktens helhet. Enligt Hoel kan detta bero på att eleven befinner sig på en lokal nivå, vilket betyder att fokus ligger på rättskrivning och användning av skiljetecken.⁴⁰ Eleven kan helt enkelt inte se vad som är relevant för helheten i ett mer globalt perspektiv.

Bedömningspunkten som berör analys av form och egen förståelse av dikten var en av delarna som de flesta av eleverna diskuterat. Dock uppfyllde inte eleverna hela bedömningspunkten då bearbetningarna stannade vid den egna förståelsen av dikten och ingen vidare diskussion kring diktens form. Flertalet av eleverna analyserar sin förståelse av dikten utifrån vad ”den handlar om”. Det som skiljer bearbetningarna åt är djupet i reflektionerna kring förståelsen av dikten. Eleverna i urvalsgrupp ett kan genom en mening beröra innebörden av dikten men utan koppling till sin egen förståelse. Denna urvalsgrupp håller sig till den nivå som Riffaterre benämner som mimetisk.⁴¹ Kort och koncist redogör elev två för handlingen: ”B vill att A skall vara sig själv och låter sig inte luras av As enkla trick.” Den djupare innebörden berör dock inte eleverna i urvalsgrupp ett. Jämför vi denna förståelse med elev nio ser vi en skillnad i och med att elev nio utvecklar sina tankar: ”Jag uppfattar att det är en människa som är osäker, och gör vad som helst för att passa in [...] Personen är nog inte medveten riktigt vad det är han gör, och vill vara.” Kopplar vi denna elevs resonemang till Torells olika kompetenser, kan vi se en tendens till en obalans.⁴² Performanskompetensen är inte närvarande i lika hög grad som kompetensen som är kopplad till eleven verklighet.

Detta är ett genomgående fenomen i elevernas bearbetningar. De elever som indelats i urvalsgrupp ett, placerar sina bearbetningar i, vad Hoel skulle benämna som, den lokala nivån och vad Torell i sin tur kallar performanskompetensen. Detta innebär att det skapas en obalans eftersom eleverna inte tar hänsyn till sin verklighet och den naturliga fantasin som existerar i den konstitutionella kompetensen. De är alltför fokuserade på tema, form och berättarteknik. Skillnaden mellan bearbetningarna är tydlig eftersom eleverna i urvalsgrupp tre tenderar att skapa en obalans åt motsatt håll. De låter sin verklighet och sin fantasi ta för stor plats och låter inte diktens struktur och form ta lika stor plats. Det är dock min uppfattning att läroplanen i svenska inte fokuserar lika mycket på performanskompetensen som literary transfer-kompetensen, vilket gör att eleverna i urvalsgrupp tre ligger närmare att uppfylla målen i kursplanen än eleverna i urvalsgrupp ett.

⁴⁰ Hoel s. 27ff.

⁴¹ Göransson & Mesterton s. 7ff.

⁴² Torell s. 84.

I jämförelse med min egen analys av dikten kan vi se att jag utelämnat kopplingar till min egen verklighet och fokuserat på vad som går att utläsa och finna belägg för i dikten. Enligt Torell skulle detta innebära att min analys har en blockering i literary transfer-kompetensen av den orsaken att jag fokuserar mer på vad som uttryckligen står i dikten. Jag tillåter heller inte att fantasin som dikten skapar inom mig styr analysen bort från vilka belägg som finns i den, vilket även enligt Torell är ett tecken på en blockering i den konstitutionella kompetensen. Det vi däremot kan se i min analys och som endast en av elevernas bearbetning innehåller, är en diskussion kring en inre konflikt. Elev nio beskriver en frustration över att inte alltid vara sig själv och kopplar här dikten till sin egen verklighet. Jag för en mer allmän diskussion där diktjag och diktens du kan läsas som en och samma individ.

Vidare har informanterna konstaterat att diktens innebörd är kopplat till att någon ska vara sig själv och inte försöka ta efter någon annan, vilket även jag i min analys ansåg vara diktens modell. Dock har inte någon av informanterna uttryckligen kopplat dikten till identitetsskapande men berört temat genom andra formuleringar: ”man ska inte försöka vara någon annan”, ”man ska vara sig själv” och ”inte försöka spela någon man egentligen inte är”.

Ingen av informanterna kopplade dikten till författaren och inom vilken tradition denne verkade. Trots att en allmän information gavs vid undersökningens genomförande, valde ingen av informanterna att väga in detta i sina bearbetningar.

Utifrån mina ställda frågeställningar kan jag konstatera att hälften av elevernas bearbetningar i detta avseende skulle uppnå målen för godkänt i kursplanen i svenska 2000 för grundskolan. Dock skulle alla elever i urvalsgrupp ett och även någon i urvalsgrupp två inte uppnå godkänd nivå. Detta gör att min hypotes om att våra elever kan mer än vi tror inte stämmer fullt ut. Alla elever i urvalsgrupp tre skulle uppnå minst ett godkänt och likaså vissa elever i urvalsgrupp två då de genomför en hållbar bearbetning av dikten enligt kursplanens preciserade mål. Däremot visar flertalet elever en osäkerhet att agera utan instruktioner och behöver verktyg för att genomföra en bearbetning på efterfrågad nivå för skolår nio. Hoel skriver om detta: ”Elever med lägre skriv- och textkompetens har svårare för att ta sig ur de egna lösningarna och tolkningarna och tycks vara mer beroende av fasta strukturer och regler.”⁴³

Fokus i elevernas bearbetningar ligger på diktens ”handling” eller vad författaren ”menar med dikten”, vilket leder till en avsaknad av andra viktiga aspekter i arbetet med genren poesi. Eleverna visar alla en förmåga att sätta sig in i dikten och utveckla sina åsikter men skulle

⁴³ Hoel s. 151.

behöva utveckla sina förmågor att dra paralleller mellan text – dikt – erfarenheter, samt att hitta strukturella fenomen utöver interpunktion och styckeindelning. Rooswall gör även denna iakttagelse efter att hennes informanter genomfört det första samtalet utan lärarens närvaro:

Förutom de förtjänster som finns i samtalet [...] kan man iaktta en del brister i det första samtalet, dels i samtalsdisposition, dels i avsaknaden av djupare kunskaper i diktanalys. För att kunna skapa möjligheter för en eventuell progression i samtalen, valde jag [...] att arbeta med dispositionen i det andra samtalet och undervisa om diktanalys före det tredje.⁴⁴

Genom citatet ovan kan vi se att Rooswall arbetar induktivt samtidigt som hon genomför sin undersökning. Hon inleder med ett samtal utan direkta instruktioner och utgår från resultatet av detta samtal för att vidare planera vad eleverna behöver utveckla i de två kommande samtalen.

3.2 Didaktiska utvecklingsmöjligheter

Utifrån de tre urvalsgrupperna kommer jag att ge olika didaktiska förslag på hur vi kan hjälpa eleverna att utveckla sina förmågor och på så sätt uppnå målen i kursplanen eller fördjupa sina redan existerande kunskaper. När det gäller textval till undervisning kan alla elever arbeta med samma dikt, men hur arbetet sedan fortlöper bestäms utifrån eleven och urvalsgruppens olika behov. I Lars Wolf och Georgia Heard's böcker finns mycket inspiration att hämta och jag hänvisar till dessa för vidare läsning och utvecklingsmöjligheter.⁴⁵

3.2.1 Urvalsgrupp ett

Det tydligaste som visade sig i urvalsgrupp ett var elevernas behov av instruktioner och bristande tro på sig själva. Genom att planera undervisning så att eleverna känner en trygghet inför uppgiften, ett tydligt syfte med arbetet och vågar ta egna initiativ, kan dessa elever uppnå en djupare kunskap om poesi.

För att inleda arbetet med lyrik, anser jag, och även Wolf, att det är viktigt att utgå från elevernas intresse.⁴⁶ När eleverna känner sig delaktiga i planering och beslut kan vi väcka lusten att lära. Som inledning till ett temaområde gällande dikter och poesi, kan eleverna själva välja varsin låt av sina favoritartister. Utifrån dessa låttexter kan vi i klassrummet samtala om dem. Till en början kan eleverna sitta i smågrupper och samtala om texten med sina klasskompisar. Syftet med denna uppgift är att eleverna ska bli mer bekväma i att samtala

⁴⁴ Rooswall s. 39.

⁴⁵ Lars Wolf: *Till dig en blå tussilago* (Lund, 2004) och Georgia Heard: *Allt gott på jorden och i solen. Om dikt och diktskrivning* (Göteborg, 2007).

⁴⁶ Wolf 2002 s. 143f.

om texter och uttrycka åsikter och reflektioner kring dikten. Läraren fungerar som ett bollplank som ibland ställer frågor till eleverna och hjälper till att verbalisera tankar i de fall som eleverna fastnar i diskussionen. Eftersom att urvalsgrupp ett behöver tydliga instruktioner är det naturligtvis viktigt att eleverna får information att stötta sig på. Läraren kan formulera nyckelord och frågor som hjälper eleverna att utveckla sina tankar. Det kan vara en fråga som kräver att de funderar på vilka känslor som dikten väckte, vilka ord i dikten som de har fastnat för och vilka tankar som väcks inom dem när de hör eller läser texten. Genom att börja samtala om texter i små grupper, kan eleverna gradvis öka sitt självförtroende och våga utveckla sina tankar utanför lärarens mall.

För att ge eleverna möjlighet att utveckla ett metaspråk kan läraren ta ut exempel ur några låttexter och diskutera existerande fenomen i diktningen i helklass. För att eleverna ska tillämpa de nya kunskaperna är det bra om de producerar egna liknande dikter som innehåller samma fenomen. Det kan till exempel handla om anaforer i en låttext. När läraren uppmärksammar eleverna på att vissa ord och meningar upprepas i texten, kan eleverna inse att det är ett sätt att skriva på, en stilfigur. Genom att sedan ge eleverna i uppgift att skriva en egen dikt utifrån en mall, får de möjlighet att befästa de nyvunna kunskaperna genom praktisk tillämpning. Det kan vara en dikt där varje rad ska inledas med: ”Jag har aldrig” och där eleverna sedan själva fyller i tre rader som är sanna och sedan ytterligare tre rader som är osanna om sig själva.⁴⁷ Dels ger detta eleverna möjlighet att på ett relativt enkelt sätt komma in i poesiskrivandet, dels får de fasta strukturer i uppgiften och därigenom en trygghet. Ytterligare ett syfte med en dikt som utgår från eleverna, är att få dem att koppla till sig själva och sin erfarenhet.

3.2.2 Urvalsgrupp två

Även i urvalsgrupp två saknade eleverna ett metaspråk, vilket innebär att eleverna måste uppmärksammas på olika fenomen som kan existera i dikter och låttexter. För att på samma sätt, som i urvalsgrupp ett, skapa en lockande inledning kan textvalet utgå från elevernas intresse. I denna urvalsgrupp visade resultatet att instruktioner inte var lika viktiga som för eleverna i den tidigare gruppen. I urvalsgrupp två visade eleverna ett större självförtroende och därför en vilja att på egen hand prova sina kunskaper. Genom att induktivt låta eleverna läsa de utvalda låttexterna och stryka under ord, meningar eller strofer som de reagerar på, kan eleverna forma hypoteser på egen hand. När de själva uppmärksammar fenomen är det

⁴⁷ I Wolf 2004 s. 125, finns en liknande mall för diktskrivning vilken han kallar ”Räddikt”.

lättare att utgå från deras hypoteser för att uppnå en närliggande förklaring som ger eleverna en känsla av att deras hypotes inte var fel. Som blivande lärare är det min uppfattning att varje elev behöver känna att dennes kunskaper inte är felaktiga och inte efterfrågade. Genom att låta eleverna själva verbalisera sina tankar, behöver vi lärare endast vid behov korrigera hypoteserna. Det leder till en större självkänsla hos eleverna som i sin tur öppnar för mer initiativtagande studenter i framtiden. Dock är det viktigt att läraren uppmärksammar eleverna på hur den korrekta regeln är formulerad, för att inte riskera missförstånd och felinläring. Det existerar en risk vid den induktiva arbetsmetoden, vilken är just att lärare för lättvindigt accepterar elevernas förslag på hypoteser och regelformuleringar, vilket senare resulterar i felaktig kunskap.

Heard problematiserar lyrikundervisningen och menar att det finns en risk att vi leder bort eleverna från poesins känsla om vi ger dem alltför ingående genomgångar av stilfigurer samt strukturerar uppgifterna alltför hårt.⁴⁸ Med detta i tankarna föreslår jag att urvalsgrupp två, som inte efterfrågar lika mycket struktur som tidigare grupp, skriver egna dikter genom att utgå från en känsla inom sig. Eleverna utvecklar då en kunskap att koppla till sig själv, att reflektera och att formulera i skrift den valda känslan.

3.2.3 Urvalsgrupp tre

Urvalsgrupp tre visade i resultatet en förmåga att kunna genomföra en god bearbetning, vilket gör att dessa elever behöver mer utmanande uppgifter för att känna att undervisningen är givande. Dock saknade eleverna metaspråket, vilket gör att de behöver bli uppmärksamma på vilka stilgrepp och stilfigurer som finns att tillgå inom poesin. På ett liknande sätt som i urvalsgrupp två kan eleverna medvetandegöras om dessa olika fenomen och de kan även på egen hand prova på de olika stilgreppen.

Eleverna i denna urvalsgrupp behöver utveckla sin förmåga att koppla till sig själva, till andra texter och till omvärlden. Detta gör att jag förespråkar ett gemensamt diktsamtal för att tydliggöra att det existerar skillnader i tolkningar och tankebanor, men att detta är något naturligt. Genom att läraren fungerar som en handledare vid behov, kan eleverna på egen hand genomföra samtalet. Enligt Wolf ska läraren lära eleverna att prata om dikter som de pratar om prosa.⁴⁹ De ska objektivt kunna visa vad som gör dikten till en bra text, om författaren lyckas förmedla innehållet, hur denne arbetar med språket, samt att eleverna uttrycker sina värderingar kring dikten.

⁴⁸ Heard s. 101.

⁴⁹ Wolf 2002 s.60f.

Utifrån en vald dikt kan eleverna formulera hypoteser kring handling, känslor, ordval, stilgrepp, författarnärvaro och kopplingar till andra dikter. Vidare kan eleverna i urvalsgruppen på egen hand experimentera med dikter för att finna sin egen väg. Eleverna kan få hjälp med idéer eller liknande av läraren och genom att använda skrivprocessens olika steg, producera och bearbeta egna alster.

4. Avslutande reflektioner

Under undersökningens genomförande visade eleverna tydligt en ovana att arbeta utan konkreta instruktioner vilket gjorde att många frågor uppstod när bearbetningarna skulle genomföras. För att inte styra eleverna höll jag mig till mina utvalda ord arbeta och bearbeta. Jag upptäckte däremot en svårighet att få eleverna nöjda med dessa fåordiga förklaringar och de efterfrågade exempel på vad de kunde arbeta med i dikten. Jag svarade eleverna med att be dem välja helt fritt och försöka förklara att det var deras val som intresserade mig. Hur valde de att arbeta med dikten och vad ansåg de som väsentligt att lyfta i sina bearbetningar?

Alla inlämningar var anonyma men jag upptäckte trots detta en intressant aspekt i genusperspektivet. Jag valde i början av min undersökning att bortse från detta men jag ser att det finns intressanta aspekter att behandla i en vidare undersökning. Skillnaden mellan hur pojkar och flickor arbetade utan instruktioner var märkbart stor då det var flertalet pojkar som eftersökte exempel och fler instruktioner vid undersökningstillfället. Dock var genus ingenting som rymdes i denna uppsats men lämnar en möjlighet att vidareutveckla studien utifrån detta perspektiv.

Problematiken med tidsbrist var även något som existerade under genomförandet av undersökningen. Trots noggrann planering var eleverna stressade redan innan de startade bearbeta dikten, vilket gör att mina elevbearbetningar självklart påverkades av detta. Även frågan om samarbete dök upp under elevarbetet och jag fick snabbt ta ställning till om detta var godkänt. Jag valde att be eleverna arbeta självständigt eftersom jag skulle bedöma resultatet efter kursplanen och deras individuella bearbetningar. Dock kan detta även ha påverkat mängden material eftersom eleverna vid samarbete tenderar att producera mer text.

Eleverna som deltog i denna undersökning visade en ovana att läsa lyrik och det är min uppfattning att kontakten med denna genre bör skapas tidigare i grundskolan samt att eleverna tidigare bör få lära sig mer om diktskrivning och diktläsning, för att dra nytta av detta i den övriga svenskundervisningen.

Litteraturförteckning

- ”Svenska kursplan” i *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier* (Skolverket, Stockholm, 2000) s. 96-101
- Boyacioglu, Daniel: *Haikupunchline hundra dikter* (Stockholm, 2005)
- Grönborg, Peter: ”Litet poetry-slam-alfabet” i *Slam! Handbok för estradpoeter*, red.: Peter Grönborg (Borås, 2000)
- Göransson, Sverker & Mesterton, Erik: *Den orörliga lågan: analyser av femton 1900-tals dikter* (Göteborg, 1998)
- Heard, Gerorgia: *Allt gott på jorden och i solen. Om dikt och diktskrivning* (Göteborg, 2007)
- Hoel, Torlaug Løkensgard: *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper* (Lund, 2001)
- McCormick, Kathleen: *The culture of reading and the teaching of English* (Manchester, 1994)
- Molloy, Gunilla: *Läraren Litteraturen Eleven* (Diss. Stockholm, 2002).
- Ong, Walter J: *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet* (Göteborg, 1990)
- Palm, Anders: ”Att tolka texten” i *Litteraturvetenskap – en inledning*, red.: Staffan Bergsten (Lund, 2002) s. 189-203
- Riffaterre, Michael: “Det referentiella felslutet” i *Modern litteraturteori: från rysk formalism till dekonstruktion. D.2*, red.: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (Lund, 1993), s. 141-160
- Rooswall, Gun: *Lyriksamtal i skolan. Fyra elever ur årskurs nio samtalar om en dikt* (Institutionen för kultur och humaniora Härnösand Rapp. 7, 1996)
- Torell, Örjan: ”Projektet ‘Literary Competence as a Product of School Culture’” i *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (Institutionen för humaniora Härnösand. Rapp. 12, 2002) s. 11-100
- Tornberg, Ulrika: *Språkdiradik* (Malmö, 2005)
- Vygotskij, Lev: ”Problem i undervisningen och den intellektuella utvecklingen i skolåldern” i *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*, red.: Gunilla Lindqvist (Lund, 1999) s. 259-285
- Wolf, Lars: *Läsaren som textskapare* (Lund, 2002)
- Wolf, Lars: *Till dig en blå tussilago. Att läsa och skriva lyrik i skolan* (Lund, 2004)